

Középiskolás tanulók szaktárgyi szövegértésének mérése az érettségi vizsga tükrében

Simon Viktória*

DOI: 10.21549/NTNY.45.2024.2.3

Jelen pilotvizsgálat tizenkettedikes tanulók történelem szaktárgyhoz kapcsolódó szövegértési szintjének vizsgálatát tűzte ki célul, majd kísérletet tett annak feltérképezésére, hogy a kapott eredmények milyen összefüggésben vannak az általános szövegértési szinttel és a történelmi háttértudással. Ehhez a kísérleti személyek írásbeli magyar nyelv és irodalom, valamint történelem érettségi vizsgájának eredményei kerültek összevetésre a saját fejlesztésű mérőeszköz megoldásaival. Az eredmények alapján elmondható, hogy a szövegtípus fajtája befolyásolhatja a szövegértés eredményességét. A történelem tantárgyhoz kapcsolódó táblázat esetében jobb eredményt értek el a vizsgált tanulók, mint a forrás és az ábra esetében. Megállapítható továbbá, hogy közepes szintű korrelációs kapcsolat mutatható ki a történelmi szövegértési teszt és a magyar nyelv és irodalom érettségi szövegértési eredményessége között, valamint hogy a történelmi szövegértési teszt eredménye erősebb fokon korrelál a történelem érettségi vizsgafeladatainak átlagos eredményével, mint a magyar nyelv és irodalom szövegértési feladatsor átlagos eredményével. Feltételezhető, hogy a vizsgált tanulók körében a történelem tantárgyhoz és feldolgozandó szövegeihez kapcsolódó szövegértési képesség-szint jelentősen befolyásolja a történelmi feladatsor eredményes megoldását.

Kulcsszavak: szövegértés, szaktárgyi szövegértés, történelem, érettségi vizsga

Bevezetés

A magyar közoktatásban az anyanyelvi műveltségterület központi eleme az olvasott szövegek megértésének tanítása. Fontos azonban, hogy a gyakorlati oktatásban ez általában csak a magyar nyelv és irodalom, valamint az idegen nyelvi órákon jelenik meg célzottan, holott írott szövegek megértésére minden szaktárgy tanulása során szükség van. Az írott szövegértés szaktárgyakhoz kötött mérési és fejlesztési lehetőségeinek szemlélete nem jellemző hazánkban. Emellett a fejlesztés ötödik osztálytól kezdve egyre kevesebb hangsúlyt kap, pedig az elmúlt években az országos és a nemzetközi mérések is kimutatták, hogy még a középiskolás korosztályban is jelentős azok aránya, akik szövegértési nehézséggel küzdenek. A 2022-es PISA-teszt szövegértési vizsgálatában hazánk szövegértési átlageredménye 473 pont volt, ami három ponttal marad el az OECD-országok 476 pontos átlagától, valamint három ponttal kevesebb, mint a 2018-as mérés eredménye (PISA, 2022). A 2022. évi országos kompetenciamérésen a szövegértés területén mindhárom évfolyam átlageredménye csökkent az előző évi eredményekhez képest: a nyolcadik évfolyamon 54, a tizedik évfolyamon 51 ponttal. A jelentés kiemeli: nem megállapítható, hogy az eredmények romlásában mekkora szerepet játszott a digitális mérőeszközre történő váltás és a Covid19-járvány miatt bevezetett távoktatás. Az átlageredmények csökkenésével párhuzamosan

* Doktorjelölt, Eötvös Loránd Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Alkalmazott nyelvészet doktori program. simon.viktoria86@gmail.com

zamosan az alacsonyabb képességszinteken teljesítők aránya mindhárom évfolyamon növekedett (Országos kompetenciamérés jelentése, 2022).

A szövegértő olvasás fejlesztése tehát szükségszerű lenne a felsőbb évfolyamokon is, ahol a feldolgozandó szövegtípusok skálája egyre szélesebb. E műfaji változatosságot jól szemlélteti a Nemzeti alaptanterv történelem tantárgyhoz kötődő követelményrendszere. A 2020-as NAT és a hozzá kapcsolódó kerettanterv sokféle szövegtípus feldolgozását várja el a tanulóktól a történelemóra keretei között és végül az érettségi vizsgán. Értelmezniük kell többek között nyomtatott és digitális információforrásokat, tankönyvek, kézikönyvek, szakkönyvek, lexikonok szövegeit, művészeti alkotásokat, írásos vagy képi történelmi forrásokat, folyamatábrákat, statisztikai táblázatokat, diagramokat és térképeket (Nemzeti alaptanterv, 2020). Az alaptantervben átfogó célként kitűzött, valamint a fejlesztési területekhez kapcsolódó tanulási eredmények között megtaláljuk az ismeretszerzéshez és a forráshasználathoz tartozó követelményeket is. Ezek alapján 9-12. évfolyamon elvárás, hogy a tanuló tudjon többek között forráskritikát végezni, különbséget tenni egyes források között, összehasonlítani azokat hitelesség, típus és szövegösszefüggés alapján, valamint felismerni a források szerzőinek szándékát. További követelmény, hogy a különböző műfajú forrásokból a tanuló képes legyen kiválasztani információkat, valamint megfelelő forrást választani történelmi állítás, vélemény alátámasztására vagy cáfolására (Nemzeti alaptanterv, 2020). A szaktanár feladata, hogy a tantárgyhoz kötődő különféle szövegtípusok megértéséhez szükséges kompetenciákat elérhetővé tegye diákjai számára, ha azok még nem állnak rendelkezésükre. Nehézség azonban, hogy a NAT és a kerettanterv valódi segédletet és időkeretet mindehhez már nem biztosít. Pedig ahogy a szövegértési mérések eredményeiből kitűnik, a célirányos és folyamatos, a felsőbb évfolyamokra is kiterjedő, az életkornak megfelelő és a szaktantárgy kereteihez, követelményeihez igazodó szövegértési fejlesztés elengedhetetlen lenne. A szaktárgyi megközelítés új szemléletet és új lehetőségeket nyithat meg az olvasott szöveg megértésének mérési és fejlesztési eljárásában egyaránt.

Az olvasás szerepének változása az olvasási definíciók tükrében

Az írásbeliséggel, oktatási rendszerrel és tudománnyal rendelkező társadalmakban a megfelelően működő olvasástechnika és az olvasottak megértése elengedhetetlen az egyén mindennapi tevékenységeihez, tulajdonképpen létszükséglet. Így természetesen a sikeres tanulásnak is előfeltétele. Az olvasásról alkotott fogalmunk azonban a társadalmi változások és az olvasáskutatások eredményei nyomán jelentősen átalakult az elmúlt évtizedekben. Ma már nem csupán a betűk ismeretét vagy a kifejező hangos olvasást értjük alatta, az olvasásképesség funkciójával, szerepével szemben egyre növekednek az igények. Az olvasástanítás hagyományos rendszere azonban e kihívásnak már nem tud megfelelni, és főként az olvasáskészség (olvasástechnika) elsajátítására korlátozódik (Nagy, 2006).

A hagyományos olvasáselméletek és az olvasás számos korábbi definíciója az írásbeli információszerezést hangsúlyozza, ahol az olvasó a szövegben közölt információnak csupán passzív befogadója. A kommunikációelmélet szempontjából az olvasás a kommunikáció egy folyamata, amely során az üzenet grafikus formában közvetítve jelenik meg. Más definíciók a megértés fogalmát állítják középpontba: az olvasás a leírtak által vezetett gondolkodás, az olvasási készség pedig az írott szövegek megértésének képessége (Thorndike, 1973 idézi Gósy, 2005). Az olvasás ezen megközelítéseiben a szövegből egyetlen jelentés tárható föl, az olvasó feladata pedig ennek reprodukálása. Az olvasás tehát ezen megközelítés alapján bottom-up, vagyis adatvezérelt, illetve outside-in, azaz kintről befelé vezérelt folyamat (Csépe, 2014). Az 1990–91 folyamán zajlott IEA 2. olvasásvizsgálat olvasásdefiníciója szerint „az olvasás az egyénnek az a képessége, hogy megért és használ olyan írott

nyelvi formákat, amelyeket a társadalom megkövetel és/vagy az egyén értékesnek tart” (Csíkos, 2006, p. 178). Ez a fogalom a megértésen túl már megemlíti a nyelvi formák használatát is.

Az olvasás kognitív szemlélete szerint már az olvasó, és nem a szöveg áll az olvasás középpontjában (felülről vezérelt, top-down modell). E szerint az olvasó hipotézisekkel közelít a szöveghez, a folyamat során újabb és újabb hipotéziseket állít fel, amelyek alapján felfejti a szöveg lehetséges jelentéseit. Ehhez kapcsolható a séma-elmélet, amely az olvasó kognitív rendszerén alapul, előzetes tudásának fontosságát hangsúlyozza a megértés során (Csépe, 2014). Az olvasás metakognitív felfogása ezen túlmutatva már az olvasó szövegértés során alkalmazott képességeinek, készségeinek fontosságát emeli ki. A metakogníció az olvasónak „az olvasás részfolyamatairól való tudása, mindaz a hozzáférhető ismeret, amelyre az olvasási stratégia támaszkodik” (Csépe, 2014, p. 341). Az olvasási stratégiák tudatosan végzett műveletek, amelyeket azért alkalmaz az olvasó, hogy a szöveget céljainak megfelelően értelmezze (Steklács, 2013).

A PISA-vizsgálatok, valamint a hazai kompetenciamérések az olvasási képességet egyfajta eszköztudásnak tekintik. Olyan eszköznek, amely elengedhetetlen az iskolai tanulás sikerességéhez, a hétköznapi élet problémáinak megoldásához (Molnár & Józsa, 2006). A fogalomban azonban ezek mellett már az olvasó reflektálási képességét is kiemelik. A PISA 2000 fogalma alapján az olvasás „az írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben” (Csíkos, 2006, p. 178).

Mivel a hallott nyelv és az írott nyelv feldolgozása erőteljesen összefügg, pszicholingvisztikai megközelítés alapján az olvasás dekódolási mechanizmus, a leírt szavak transzformációja beszélt szavakká. Tehát a megértés, a jelentésteremtés csak az olvasási folyamat második részében történhet a dekódolást követően. Azonban gyakorlott olvasónál elsődlegessé válhat a megértés, ha a vizuális dekódolási folyamatok már automatikussá válnak (Gósy, 2005).

Az olvasás különböző funkciói az olvasási típusok és fokozatok alapján

Mivel az olvasás nem kizárólag az információszerzés érdekében történik, szerepének meghatározása attól is függ, mit jelölünk ki az adott olvasási folyamat céljaként. Nemcsak információért olvasunk, hanem az esztétikai élményért is. Ebben az értelemben az olvasás nem egyszerű megértés, nem egyszerű befogadás, hanem művészi újraalkotás is egyben (Adamikné, 2006). Ez a fogalom sem ítéli passzív befogadói szerepre az olvasót, hanem annak együttműködését, aktivitását feltételezi. Hasonló az a megközelítés, melyben az olvasás állandó változásban lévő interaktív folyamat, amely magában foglalja az olvasót, a szöveget, valamint a kontextust is (Block, Gambrell & Pressley, 2002 idézi Józsa & Steklács, 2009).

Gósy Mária az olvasás típusait annak céljai szerint különíti el. Ennek alapján megkülönböztetünk ismeretszerző, tanulási célú, élményszerző, kereső, áttekintő, feladatazonosító, ellenőrző és korrektúraolvasást (Gósy, 2005). A felsoroltak közül a történelemórán használt szövegek feldolgozásánál előtérbe kerül az ismeretszerző, a tanulási célú, a kereső és a feladatazonosító olvasási típus.

A következő olvasási módok is jól szemléltetik az olvasási folyamat különböző céljait. A gyorsolvasás (átfutás) mellett a scanning a szükséges információk keresését, kiszűrését, a skimming a szöveg lényeges pontjainak kiválasztását, az extenzív olvasás a konkrét szándék nélküli olvasását, míg az intenzív olvasás a szöveg alapos megismerését célozza (Raátz, 2015).

Az olvasás fokozatai – szó szerinti, értelmező (interpretáló), bíráló (kritikai) és alkotó (kreatív) olvasást különböztetünk meg – különböző szintű aktivitást feltételeznek olvasói részről. Az olvasás fokozatai már egyben az olvasottak megértésének mélységét is mutatják. A szó szerinti olvasás egyfajta alap, rá épül az értelmező ol-

vasás, a bíráló olvasásnak feltétele a szöveg teljes megértése, a kreatív olvasás pedig egyfajta továbbgondolás, az ún. reader response, vagyis az olvasó válasza (Adamikné, 2006).

Az eredményes szövegértés feltételei

Csak az fogja az írott szöveget jól megérteni, akinek a hallott szövegértése életkorának megfelelő. Ahogy ezt Gósy Mária kísérlete is bizonyítja: az olvasott szöveg megértése és a hallás utáni szövegértés vizsgálata összefüggést mutat. Azok a tanulók, akik sikeresebbek voltak a hallott szöveg megértésében, sikeresebbek az olvasott szöveg feldolgozásában is (Gósy, 2008).

Minden írott szöveg megértésének alapvető feltétele természetesen a jó olvasástechnika. A megértés fokozatos mélysége az olvasás már említett négy szintje révén valósul meg (szó szerinti, értelmező, kritikai, kreatív olvasás). A sikeres jelentéskonstruálást több tényező befolyásolja, ilyen a befogadó dekódolási képessége mellett sémarendszere, vagyis már meglévő tudása. A teljes szöveg megértése a szövegegységek megértése révén, valamint a szöveg szerkezetének ismerete által valósul meg. A szavak megértését befolyásolja az olvasó szókinccse. A mondatok megértéséhez a nyelv szintaktikai szabályainak ismerete elengedhetetlen. Ha valamely terület fejlesztésre szorul, a jelentéskonstruálás nem, vagy csak részlegesen jön létre, ami a tanulási folyamatot hátráltatja (Adamikné, 2003).

Nagy József az olvasást lehetővé tevő sajátos pszichikus rendszert nevezi olvasásképességnek. Átfogó modelljében szemlélteti, hogy az olvasásképesség számos összetevőből áll: sajátos rutinokból, készségekből és ismeretekből szerveződik. A szövegérés fejlettségéhez mindezek az összetevők szükségesek, és ha bármelyik fejlődése megkésik, megreked, akkor az gátat jelent a többi összetevő fejlődésében is, kihat az olvasásképességre, vagyis a szövegértésre, ezért valamennyi összetevő fejlesztésére figyelmet kell fordítani (Nagy, 2006).

A megértés során fontos szerep jut az olvasó előzetes tudásának, sémarendszerének. Minden szöveg megértéséhez előzetes ismeretekre van szükség. Az agyban tárolt tudásstruktúrát sémának nevezzük. Az olvasás, tanulás során tulajdonképpen az agyban tárolt tudásstruktúra továbbépítése történik. A régebben rögzült, már meglévő kapcsolódó ismeretek felidézése segít a szöveg megértésében. „Ilyen például a műfajismeret, a szövegszerkesztési, a retorikai és a stilisztikai szabályok, elvont fogalmak, események, tárgyak ismerete, a nyelv és az írás ismerete, folyamatok és érzelmek, általában a körülöttünk lévő világ ismerete. Természetesen, minél idősebb és tapasztaltabb az olvasó, annál több ismeretet tárol hosszú távú memóriájában, annál összetettebb a sémája” (Adamikné, 2006, p. 271).

Az eredményes jelentéskonstruálást és az értelmezésben való elmélyülést segítik az olvasó által ismert és tudatosan választott olvasási stratégiák (Chen & Chen, 2015; McNamara & Magliano, 2009). A gyakorlott olvasók jellemzője a kezdő olvasókkal szemben, hogy sok olvasási stratégiát ismernek, és képesek az adott kommunikációs helyzetnek megfelelően válogatni ezek közül. Minél több stratégiát ismer az olvasó, annál nagyobb eséllyel találja meg az értelmezés elősegítéséhez leginkább megfelelőt (Sargent, 2017). Ahhoz, hogy az olvasási stratégiák használata automatikussá váljon, gyakorlásra van szükség (Snow, 2002). A tanulási-tanítási folyamat során fontos, hogy a stratégiák tanítása, gyakorlata tartalomra ágyazottan, a tantárgyokhoz kapcsolódó szövegek révén jelenjen meg (Almasi & Hart, 2015).

A szövegértés eredményességét jelentősen befolyásolja az olvasási motiváció is, amely alatt az olvasó az olvasás témáival, folyamataival és eredményeivel kapcsolatos személyes céljait, értékeit és meggyőződéseit értjük (Wigfield & Guthrie, 2000). Az olvasási motiváció és az olvasási, szövegértési képesség között a témával kapcsolatos kutatások kétirányú kapcsolatot feltételeznek: az olvasási motiváció elősegíti az olvasási képesség fejlődését.

sét, illetve a jó olvasási képességgel rendelkező gyakorlott olvasók motiváltabbak az olvasásban (Morgan & Fuchs, 2007).

Szövegértés a középszintű írásbeli érettségi vizsgán

Hazánkban a középszintű írásbeli érettségi vizsgán a magyar nyelv és irodalom tantárgy, valamint az idegen nyelvek esetében kell a vizsgázóknak konkrétan szövegértésüket mérő feladatsort kitölteni. Az érettségi vizsga a 2024-es vizsgaidőszaktól kezdve megváltozik, új kimeneti követelmény elé állítva a tanulókat és a tanárokat egyaránt. A 2023/24-es tanévben a tanulók még az idáig érvényben lévő feladatsort töltötték ki. Magyar nyelv és irodalomból ennek első része egy szövegértést és egy érvelést vagy gyakorlati szövegalkotást tartalmazott. A szövegértés mérésére szolgáló nagyobb terjedelmű szöveg az esetek többségében ismeretterjesztő jellegű. Az idegen nyelvi érettségi vizsgákon az olvasott szöveg megértése mellett a hallott szövegértést is mérik. A jelen vizsgálat szempontjából lényeges történelem vizsgatárgy keretei között természetesen nincs konkrét szövegértési mérés, ennek ellenére érdemes röviden áttekinteni a középszintű történelem érettségi vizsga írásbeli feladatsorait is. Az írásbeli vizsga első része az egyszerű, rövid választ igénylő feladatokat tartalmazza. Ezen tesztfeladatsor tizenkét feladatot tartalmaz, amelyek mindegyikéhez tartozik valamilyen szöveges vagy képi forrás, táblázat, ábra, diagram vagy térkép. Így a feladatok helyes megoldásának előfeltétele ezen szövegek (dokumentumszövegek) értelmezése. A vizsga második részében történelmi témájú esszét kell kidolgozni a tanulóknak. Szövegalkotásuk során kevesebb, de hasonló dokumentumszöveggel kell dolgozniuk, ezek megértése tehát előfeltétele az írásbeli történelem érettségi vizsga eredményes megoldásának. Ebből a megállapításból indulunk ki a szövegértési fejlesztés szaktárgyakhoz kötött szemléletekor.

A szövegértés szaktárgyi megközelítése

Szövegek értelmezésére minden tantárgy keretei között szükség van. Az eredményes szövegértés tulajdonképpen alapfeltétele a tantárgy keretei között elért eredményességnek. Fontos azonban, hogy minden szaktárgynak van egyfajta saját írásbelisége, megvannak a saját szövegtípusai. Ezen szövegek strukturális és szaktárgyi tartalmi jellemzőit, olvasásának, megértésének, tanulásának megfelelő módjait nevezzük a tantárgyhoz kötődő olvasási stratégiáknak (Steklács, Szabó & Szinger, 2011). Műfaji tudásnak nevezzük a különféle szövegtípusok szerkezetének és a műfajok szabályrendszerének ismeretét, amely tudás a gyakorlott olvasókra jellemző (Molnár, 2006). Attól, hogy egy tanuló megért egy bizonyos típusú szöveget, nem feltétlenül értelmez eredményesen más szövegtípusokat (Duke & Martin, 2015). Habár a diákok a tanulási folyamat során számos különféle típusú szöveggel találkoznak, ezek olvasásakor, értelmezésekor nem mindig képesek használni az általuk már ismert stratégiákat, vagyis nem működik a szövegtípusok közti transzfer (Steklács, Szabó & Szinger, 2011).

Az Amerikai Egyesült Államokban a pedagógia tanszékek és a tanárképző karok kötelező tárgyai között találjuk a tantárgyközi olvasást. E tárgy célja, hogy a különböző tárgyakat tanító szaktanárok megismerkedjenek a szövegértés alapelveivel, valamint az egyéni érdeklődés, a tanulói háttértudás és az olvasási szokások fontosságával. A tantárgyközi olvasás az egyén azon képessége, mely olvasás és írás révén lehetővé teszi az adott tantárgyon belüli ismeretszerzést. Ez nem egyenlő a tárgyi tudással, ugyanakkor a tárgyi tudás elsajátításának feltétele (Felvégi, 2011).

Hogy az olvasástechnika elsajátítása után is rendszeres és tantárgyspecifikus fejlesztésre van szükség, azt már többek között Az ADORE-projekt (Adolescent Struggling Readers) keretei között is megállapították. A 11 európai országban folytatott kutatás az olvasási nehézségekkel küzdők olvasástanítását vizsgálta, valamint összegyűjtötte

a fejlesztésükben jónak bizonyult, hatékony gyakorlatokat. Több lényeges befolyásoló tényező között kiemelték még a pedagógusok fejlesztéshez szükséges szakképzettségének biztosítását is (Steklács, Szabó & Szinger, 2010).

Szintén jógyakorlatként áll előttünk a hazánkat is érintő BaCuLit-program által kidolgozott modell (Basic Curriculum for Teachers' In-Service Training in Content Area Literacy in Secondary Schools – A tanítás és tanulás sikerességének támogatása a tantárgyi szövegek feldolgozásán keresztül), amely a szövegértés fejlesztésének egészen új szemléletét jelentette. A nemzetközi projekt célja a középiskolai tanulók tantárgyi tudásának fejlesztése az írás- és az olvasási készségek támogatásával. A modell három alappillére: az interakció (támogató kapcsolat, diákközpontú oktatás), az elmélyülés vagy elkötelezettség (motiváció, önálló tanulás igénye), valamint a metakogníció (saját tudásról alkotott tudás, stratégiák) (Laczkó, 2015). Ha ezt kivetítjük a szövegértés mint képesség tanítására, fejlesztésére, akkor ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a tanár azt is bemutatja, hogyan lehet a tantárgyi szöveget feldolgozni, hogyan, milyen módszereket, stratégiát lehet alkalmazni, hogy az adott tudásszintről egy magasabbra juthasson a tanuló. A program az alábbi négy modellre épül: a szövegek ismerete (szövegtípusok, tantárgyi és a mindennapi életben használatos szövegek, szövegszerkezet, grafikus szervezők), a szókinccstanítás (szókinccslisták, kritikus szavak, szókétyák, szókinccsstratégia), az olvasási stratégiák kialakítása (kognitív és metakognitív) és a formatív értékelés (fejlesztő értékelés).

Természetes, hogy a szaktárgyi teljesítmény nagymértékben függ a tárgy szókinccsének ismeretétől is. A szókinccsel kapcsolatos kutatások kimutatták, hogy a szaktárgyi siker alapfeltétele az új szavak tananyagba integrált tanítása (Votteler, 2011).

Egy tankönyvi illusztráció vagy a szöveg vizuális elrendezése is információt közvetít, a képek e használatát, „olvasását” is tanítani kell (Raázt, 2022). A vizuális adathordozók között ábrákat, táblázatokat, térképeket és fotókat is találunk. Az olvasónak ilyenkor a betűről a képre kell váltania ahhoz, hogy teljességében értelmezze a szöveget. A tanulónak tehát az összes szövegmodellt ismernie kell (Matthew, 2011). A különféle ábrák, szemléltetőanyagok, képek gyakran kiegészítői az alapvetően szöveges magyarázatokra épülő tankönyvszövegnek. Mivel az egyes ábrákat is elmagyarázzuk, a történelmi forrásokat pedig értelmezzük, tulajdonképpen minden a verbalitásnak van alárendelve, végül a nyelvi szöveggé való lefordításban áll össze. Ám a kép és a szöveg aránya megváltozott, jóval több képi információ veszi körül a mai tanulókat, mint korábban. Ugyancsak megváltozott ezek aránya az egyes szövegtípusokon belül (Fenyő, 2011).

Történelem és szövegértés

A 2005-ben bevezetett kétszintű érettségi vizsga keretei között a történelemérettségi is megújult. A vizsga a hagyományos adatközpontú szemlélet, vagyis a történelmi tények, adatok, ismeretek, összefüggések elsajátítása mellett történelmi gondolkodást vár el a tanulóktól. A történelmi gondolkodás az a képesség, amelynek révén a tanuló a múlt-jelen-jövő hármasszoros dimenziójában tud gondolkodni, és életkorának megfelelően képes alkalmazni a történettudomány fontosabb vizsgálati módszereit. Ilyen például a történelmi probléma felismerése, megfogalmazása, a heurisztika, a kritika, az interpretáció vagy az ítéletalkotás (Fischerné, 2010). Ezt a megközelítést az írásbeli vizsgafeladatok szemléltetik legjobban, mivel nem csupán a tanultak visszaadását, hanem produktív alkalmazását várják el a tanulóktól. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy minden írásbeli feladathoz tartozik valamilyen ismeretforrás (szöveg, kép, térkép, diagram, grafikon, karikatúra stb.), amely vagy tartalmazza a szükséges információt, vagy segít előhívni azokat az ismereteket, amelyekkel a feladat sikerrel megoldható. Ezért különösen fontos, hogy a szaktanári felkészítő munkában jóval nagyobb hangsúlyt kapjon az ismeretforrásokkal való tananyagfeldolgozás (Fischerné, 2010).

Ha elfogadjuk, hogy a szövegértés fejlesztésére a felsőbb évfolyamokon és szaktárgyi keretek között is érdemes hangsúlyt fektetni, további problémákba ütközünk. A történelem tantárgy esetében elsősorban abba, hogy igen nehezen különíthető el a szövegértési képességszint a lexikális tárgyi tudástól. Voss és Silfies vizsgálata (1996) kimutatta, hogy a bonyolultabb ok-okozati összefüggéseket tartalmazó szöveg esetében a szövegértési képesség döntően befolyásolja az eredményeket, míg a történelmi alaptudás nem. Az egyszerűbb felépítésű szövegek esetében viszont a nagyobb történelmi alaptudással rendelkezők érnek el jobb eredményt (Voss & Silfies, 1996).

További problémaként jelenik meg, hogy a történelemórákon számos szövegtípussal, nyelvi és képi forrással találkoznak a tanulók, ezek feldolgozásához azonban nem mindig rendelkeznek feldolgozási eszközkészlettel, műfaji tudással, szövegértési stratégiával. Wineburg a hozzáértő régészek és a történelmet mint tantárgyat tanulók forrásfeldolgozási stratégiái közötti különbségeket vizsgálta. Megállapította, hogy a tanulók csak információkat kerestek a szövegben, egyáltalán nem vették figyelembe a szerzők szándékát, és nem vetették össze egymással a különböző forrásokat sem. Gyengébb eredményüket nem a tárgyi tudás különbsége okozta, hanem az olvasási cél szempontjából kevésbé eredményes stratégiáik (Wineburg, 1991).

A német történelemtanítási kompetenciamodellek konkrétan és részletesebben rámutatnak a szövegértési kompetencia szükségességére. A Pandel-féle modell említi a narratív kompetenciát (események történeté fűzése, ilyen történetek megértése), az értelmező kompetenciát (emberi megnyilvánulások értelmezése az adott korban), valamint a műfaji kompetenciát (a történelemre vonatkozó szöveges, képi, tárgyi műfajokkal való bánásmód) (Pandel, 2013 idézi Gyertyánfy, 2017). Peter Gautschi modelljében a történelmi források és a történelmi ábrázolások feltárásának kompetenciája szerepel (Gautschi 2009 idézi Gyertyánfy, 2017).

Feldolgozandó szövegtípusok a történelemórán

A szövegértési méréseknél használt szövegtípus-kategóriák általában a következők: folyamatos és nem folyamatos szöveg (Vári, 2001), magyarázó, adatközlő és élményszerző szöveg (Országos kompetenciamérés, 2022), elbeszélő, magyarázó és dokumentumszöveg (Monitor, 1999). Ezek közül a történelemórákon használt szövegek többsége (természetesen a folyamatos elbeszélő és magyarázó szövegeken túl) a dokumentumszövegek (nem folyamatos, adatközlő, szövegek) kategóriájába tartozik. A dokumentumszövegeket elsősorban formai alapon különböztethetjük meg. Az írásbeli közlést és tipográfiai jeleket, képeket, rajzokat is tartalmazó szövegtípusba tartoznak például a listák, a grafikonok, a menetrendek, a táblázatok, a térképek, a szövegekhez készített ábrák vagy a használati utasítások (Balácsi, Felvégi, Rábainé & Szepesi, 2007). Molnár definíciója szerint a dokumentumszövegek „koncentráltan közölnek információt, gyakran nem teljes mondatokból állnak, vázlatyszerűek. Az információelemek egymáshoz való viszonyait grafikus eszközökkel képezik le. Az értelmezésük aktív és tudatos olvasói magatartást kíván” (Molnár, 2006, p. 55).

A történelemhez kapcsolódó szövegek változatossága legfőképpen abból adódik, hogy gyakran képekkel, táblázatokkal, ábrákkal, diagramokkal egészülnek ki. Ezért pilotvizsgálatom során Petőfi S. János szemiotikai szövegtani szövegdefiníciójából indulok ki. E szerint az ún. verbális szöveg kizárólagosan verbális elemekből álló jelkomplexus, ugyanakkor szövegnek tekinthetjük a verbális összetevőt is tartalmazó multimediális jelölővel rendelkező komplex jeleket is. Ez utóbbiak a lexikai elemek mellett táblázatokat, diagramokat, grafikonokat, térképeket, grafikákat, fotókat is tartalmaznak (Petőfi & Benkes, 2002).

A szövegtípus alapján hasonló vizsgálatok eredményeinek összegzése

Konkréten a történelem tantárgyhoz és jellemző szövegtípusaihoz kapcsolódó magyar szövegértési vizsgálatról nincs tudomásom, ezért azoknak az előzetes vizsgálatoknak az eredményeit vettem alapul, amelyekben olyan dokumentumszövegeket is használtak, amelyek a történelem tantárgy keretei között is gyakran értelmezendők. Mivel a dokumentumszövegek csoportja egyfajta gyűjtőkategóriaként szolgál, amelyben sokféle szövegtípus jelenik meg, látható, hogy a korábbi szövegértési mérések során változatos és egymásnak gyakran ellentmondó eredmények születtek.

Az 1999-es Monitor vizsgálat keretei között a tanulóknak dokumentumszöveget, valamint magyarázó és elbeszélő szöveget kellett értelmezniük. Gyengébb eredményt értek el a résztvevők a dokumentumszövegeknél (50,1%), mint a magyarázó (60,3%) vagy az elbeszélő (59%) szövegek esetében, tehát a folyamatos szövegek esetében jobban teljesítettek a tanulók. Következtetésként megállapították, hogy nem maga a dokumentumszöveg, hanem annak tartalmi telítettsége jelent nehézséget a jelentéskonstruálás során (Molnár, 2006), vagyis léteznek szövegnehézségi szintek például a táblázatok vagy az ábrák esetében is.

Vári Péter és munkatársai által 1997–2000 között végzett vizsgálat a 16–65 éves korosztály szövegértési képességét vizsgálta. Arra a következtetésre jutottak, hogy a dokumentumszövegek esetén a magyar lakosság körülbelül kétharmada tartozik az 1-es és 2-es szinthez, és csupán az összlakosság 8 százaléka található a 4-es vagy az 5-ös szinten. A dokumentum típusú feladatokon tapasztaltakhoz képest rosszabbak voltak az eredmények a próza típusú feladatoknál, viszont jobbak a kvantitatív (matematikai jellegű, főként táblázatokat tartalmazó) szövegeken (Vári, 2001).

Molnár Gyöngyvér és Józsa Krisztián 2006-os vizsgálatában dokumentumszövegek is szerepeltek. A legjobb eredmények minden évfolyamon az ábra, a leggyengébbek a táblázat esetén születtek (Molnár & Józsa 2006).

Egy korábbi, saját pilotvizsgálatomban a történelemhez kapcsolódó szaktárgyi szövegek megértését vizsgáltam 11. évfolyamos tanulók körében. A tanulók a történelmi forrásokat 71,57%-os, míg a táblázatokat 69,75%-os, az ábrákat 44,12%-os eredménnyel értelmezték (Simon, 2020).

A hivatkozott vizsgálatok eredményei alapján összegezve elmondható, hogy a folyamatos szövegek esetében jobb eredményt értek el a kísérleti személyek, mint a nem folyamatos dokumentumszövegek esetében, azonban a dokumentumszövegek kategóriájában igen változatos eredmények születtek szövegtípustól és szövegnehézségi szinttől függően.

Hipotézisek

Jelen pilotvizsgálat középiskolás tanulók a történelem szaktárgyhoz kapcsolódó szövegértési szintjének vizsgálatát tűzte ki célul, kimutatva annak lehetséges összefüggését a középszintű magyar nyelv és irodalom, valamint a történelem írásbeli érettségi vizsga eredményeivel. A vizsgálat hipotézisei a következők:

- H1. A történelem tantárgy tanulása során értelmezendő szövegtípusok fajtája (írásos történelmi forrás, táblázat, folyamatábra) befolyásolja a szövegértés eredményességét.
- H2. A történelem tantárgyhoz kapcsolódó szövegértési teszt eredményessége kimutatható összefüggésben van az írásbeli magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga szövegértési feladatának eredményével.
- H3. A történelem tantárgyhoz kapcsolódó szövegértési teszt eredményessége kimutatható összefüggésben van az írásbeli történelem érettségi vizsga rövid választ igénylő feladatainak eredményességével.
- H4. A történelem érettségi vizsga rövid választ igénylő feladatsorának eredménye korrelál a magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga szövegértési feladatsorának eredményével.

Minta, anyag, módszer

A pilotvizsgálatban egy budapesti műszaki szakgimnázium egyik végzős osztálya vett részt, összesen 20 tanuló, akik hozzáférés-alapú mintavétellel kerültek kiválasztásra. A vizsgálat idején életkoruk 18-19 év volt, mivel korábban nyelvi előkészítő évfolyamot végeztek. Az intézmény profiljából adódóan a résztvevők mind fiúk. Az adatfelvétel a tanulók iskolájában zajlott előzetes intézményvezetői engedéllyel. A vizsgálat megkezdése előtt a kísérleti személyek szóban és írásban is felvilágosítást kaptak a pilotvizsgálat céljáról és menetéről. Az adatvédelmi tájékoztatás során beleegyezésüket adták, hogy személyes adataik (vezeték- és keresztnévük a beazonosítás céljából, életkoruk) és eredményeik (tesztfeladatsor eredménye, későbbi érettségi vizsgaeredményeik) a vizsgálat során felhasználásra kerülnek. Az adatok kezelésére és feldolgozására a kísérletet vezető személy mellett – a résztvevő írásos beleegyezése esetén – a magyar nyelv és irodalom tantárgyat tanító tanár is jogosult volt. Ennek oka, hogy a motiváció, a maximális teljesítmény elérése érdekében a tanulók érdemjegyet kaphattak a szövegértési teszt eredménye alapján, de csak abban az esetben, ha éltek ezzel a lehetőséggel, és kérték az érdemjegyet. A tanulók tájékoztatást kaptak továbbá arról is, hogy a pilotvizsgálat eredményeinek későbbi előadása, publikálása a résztvevők nevének feltüntetése nélkül történik majd.

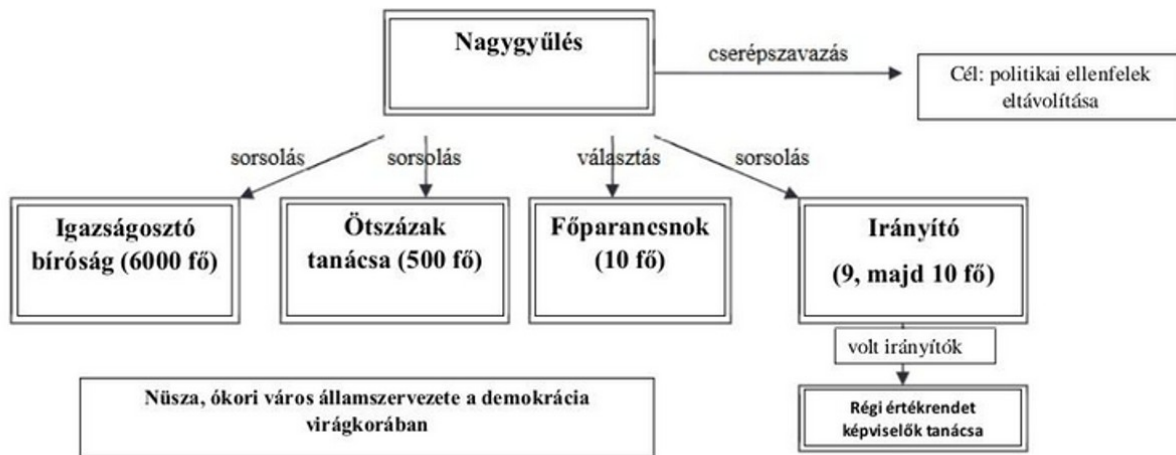
A kísérleti személyek 2023 februárjában egy a történelem tantárgyra vonatkozó tantárgyspecifikus szövegértési tesztet töltöttek ki. A feladatsor egy saját fejlesztésű mérőeszköz részét képezi. A kitöltés jelenléti oktatás keretei között, azonban digitális formában történt Google-úrlap használatával az iskola informatika tantermében. A rendelkezésre álló időkeret 25 perc volt. A maximális teljesítmény elősegítése érdekében a tanulók magyar nyelv és irodalmat tanító tanárával egyeztetve felajánlottuk, hogy – amennyiben szeretnék és beleegyeznek – a szövegértési teszt eredményét kiértékelve érdemjegyet kaphatnak magyar nyelvből, de csak abban az esetben, ha kéri az osztályzatot. Tehát gyengébb teljesítmény esetén az eredményért nem járt rosszabb osztályzat. A teszt eredményei a pilotvizsgálat második részében összevetésre kerültek a tanulók 2023 májusában megírt közép-szintű magyar nyelv és irodalom, valamint történelem írásbeli érettségi vizsgájának részeredményeivel.

A szövegértési teszt a történelem tantárgyhoz kötődő folyamatos (verbális) és verbális-multimediális nem folyamatos szövegeket (dokumentumszövegeket) tartalmazott: történelmi forrást, ábrát és táblázatot. Ezek mindegyike az elmúlt évek írásbeli történelemérettségi feladatsoraiból kiemelt szöveg volt, azonban a lexikális történelmi adatok helyett hasonló jellegű, de fiktív adatokkal módosítva, hogy a tanulók lexikális háttértudása minél kevésbé befolyásolja a szövegértési eredményeket. A szövegekben főként a személynevek, a helységnevek, az intézménynevek és a történelmi szakkifejezések kerültek módosításra. Tehát a feladatok megoldásához nem kellett konkrét lexikális történelmi alaptudás, habár a szövegek és a feladatok erőteljes hasonlóságot mutattak a történelem érettségi feladataival (lásd lent). A feladatok nyelvezete is teljesen a történelem érettségi feladatsor szóhasználatát, mondatszerkesztését tükrözte. A két feladathoz összesen 9 megértést ellenőrző kérdés tartozott, így maximum 9 pontot lehetett elérni a szövegértési teszten.

A szövegértési feladatsorhoz tartozó előzetes instrukció a következő volt: „Ebben a szövegértési feladatsorban történelmi témájú szöveget, ábrát, táblázatot találsz, amelyek valós vagy elképzelt történelmi eseményekről szólnak. A feladatok kizárólag a szövegértést tesztelik, megoldásukhoz nincs szükség lexikális történelmi ismeretekre, minden feladatra választ találsz a szövegekben. Kérlek, minden feladatnál először a képre kattintva olvasd el a szöveget, nézd meg a táblázatot vagy az ábrát, majd ezt követően oldd meg a forráshoz tartozó feladatokat! Jó munkát kívánok!”

A teszt első feladatában egy kitalált ókori városállam, Nüsza államszervezetét bemutató ábrát és egy hozzá kapcsolódó történelmi forrást kellett értelmezni a kísérleti személyeknek (1. ábra). Mivel a forrás és az ábra

szövege összefügg, a kérdések helyes megválaszolásához együttesen kellett használni a két szövegtípust. Az eredeti feladat témája az athéni demokrácia volt Periklész korában, azonban a nevek, a történelmi fogalmak és a szakkifejezések módosításra kerültek. A kitalált feladathoz 5 kérdés tartozott, például: „Melyik intézmény tagjainak adott Nikolaosz napidíjat a szöveges forrás idézett része szerint? Az ábrán szereplő szakkifejezések közül válasszon!” (Igazságosztó bíróság); „Melyik tisztség viselőjeként válhatott Nikolaosz Nüsza vezetőjévé? Az ábrán szereplő szakkifejezések közül válasszon!” (Főparancsnok)



„[...] Nikolaosz a nép kedvét kereste, de mert nem volt annyi pénze és vagyona, mint Jánisznak [athéni hadvezérnek és politikusnak], aki pénzt osztogatott a szegényebbeknek [...], ezért folyamodott az állami juttatások rendszeréhez. [...] Törvényszéki napidíjakkal, s [...] közsegélyekkel megnyerte magának a népet, és felhasználta a Régi értékrendet képviselők tanácsa ellen, amelynek ő maga nem volt tagja, mivel sorsolással sosem választották irányítónak [Nüsza formális vezetőjévé].

[...] Jániszt, mint a nép ellenségét [...] száműzette. Midőn a belső viszály megszűnt, Nikolaosz kezébe ragadta az [...] ügyeket. [...] De Nikolaosz magatartásában ekkor már igen nagy változás ment végbe; [...] nem hajolt meg könnyen a tömeg kívánságai előtt, amelyek úgy változtak, mint a szél járása. Arisztokratikusan, sőt majdnem a királyi hatalom fensőbbiségével kormányzott. Hatalmát azonban helyesen és tántoríthatatlanul használta a közjó érdekében.” (Jorgosz ókori történetíró, Kr. u. 1–2. század)

1. ábra: A szövegértési teszt 1. feladatához tartozó kitalált történelmi forrás és ábra. A demokrácia kialakulása Nüszában (Saját szerkesztés)

A második szövegértési feladatban egy statisztikai táblázatot kellett értelmezni a tanulóknak, amely I. Balázs és I. Aladár kitalált uralkodók különféle jövedelmeit tartalmazta (lásd a 1. táblázatot). Az érettségi feladat eredeti verziójának témája: uralkodói jövedelmek Luxemburgi Zsigmond és Hunyadi Mátyás korában. A feladathoz 4 kérdés tartozott, például: „Melyik társadalmi réteg terhei növekedtek a legnagyobb mértékben I. Aladár korában?” (Jobbágyság); „Az alább felsorolt intézkedések közül csak az egyik fűződik I. Aladár nevéhez, az viszont növelte a bevételeit. A táblázat adatai alapján melyik volt az? Jelölje a helyes választ!” (Mevonta a harmincadvámra adott korábbi kedvezményeket.)

Uralkodói jövedelmek I. Balázs és I. Aladár király korában, aranyforintban és a jövedelmek százalékában (becsült adatok)*

Jövedelmek	I. Balázs	I. Aladár
Jobbágys adója: kapudó (I. Balázs) / rendkívüli hadiadó és füstpénz (I. Aladár)	88000 (28%)	385000 (61%)
Városok és zsidók adója	21000 (7%)	26000 (4%)
Különleges jogállású csoportok (főként az erdélyi szászok) adója	25000 (8%)	27000 (4%)
Bányászat és pénzverés	60000 (19%)	60000 (10%)
Sómonopólium	100000 (32%)	80000 (13%)
Vámok	20000 (6%)	50000 (8%)
Összesen	314000 (100%)	628000 (100%)

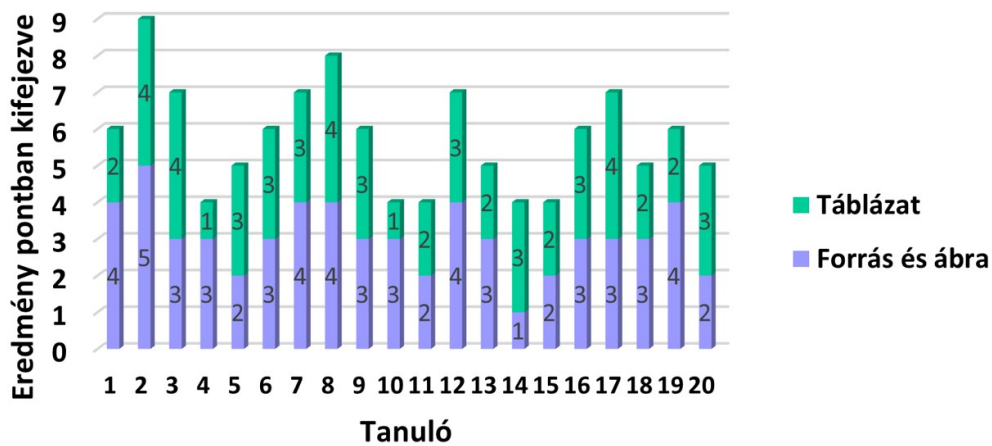
1. táblázat: A szövegértési teszt második feladatához tartozó táblázat: Az uralkodói jövedelmekről I. Balázs és I. Aladár korában

A pilotvizsgát következő lépéseként a tantárgyspecifikus szövegértési teszt eredményei összevetésre kerültek a tanulók írásbeli érettségi vizsgaeredményeivel, konkrétan a magyar nyelv és irodalom, valamint a történelem írásbeli érettségi vizsga egy-egy részfeladatsorának pontszámaival. A 2023 májusában megírt középszintű magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga szövegértés részében egy kortárs magyar író, Máté Andrea A bikavér legendája című, borokról szóló ismeretterjesztő szövegét értelmezték a tanulók. A 40 pontos feladatsor tizenkét feladatot tartalmazott.

Eredmények

A történelemhez kapcsolódó szövegértési teszt átlageredménye a teljes mintára vonatkoztatva 63,89% (pontban kifejezve 5,75 pont az elérhető 9 pontból). A szórás 16,07% (1,45 pont). Kísérleti személyenként vizsgálva az eredményeket elmondható, hogy a legalacsonyabb teljesítmény 44%, míg a legmagasabb 100%. A húszból kilenc tanuló eredménye nem érte el a 60%-ot, míg 6 tanuló 75% felett teljesítette a feladatsort. A maximális eredményt egyetlen tanuló érte el (2. ábra).

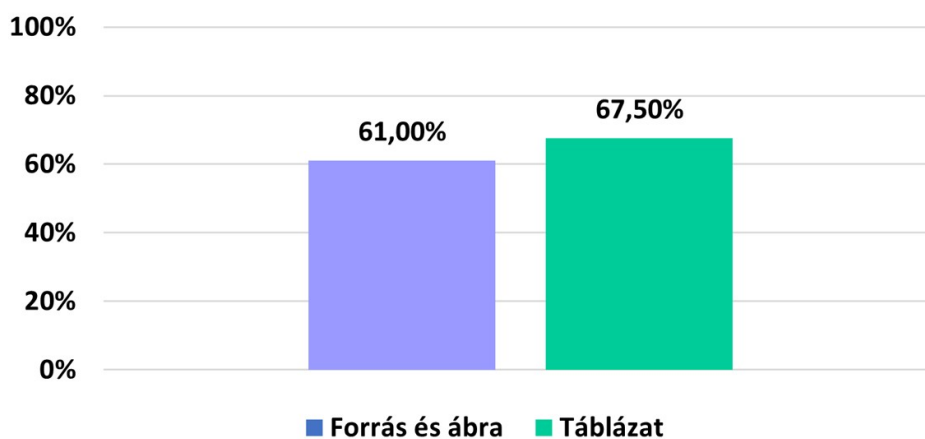
A szövegértési teszt eredménye pontban kifejezve tanulónként és szövegtípus szerint



2. ábra: A szövegértési teszt eredménye pontban kifejezve tanulónként és szövegtípus szerint

A pilotvizsgálat eredményei alapján a történelem tantárgy tanulása során értelmezendő szövegtípusok fajtája befolyásolja a szövegértés eredményességét. Ahogy a csoportosított oszlopdiagramon látható, van különbség a forrás és a hozzá kapcsolódó ábra (1. feladat), valamint a táblázat (2. feladat) értelmezésének eredményessége között (61,00% és 67,50%) (3. ábra). A táblázat értelmezésében eredményesebbek voltak a vizsgált tanulók, mint a forrás és a hozzá kapcsolódó ábra esetében, azonban ez a különbség (6,50%) nem tekinthető szignifikánsnak a párosított T-próba alapján ($t(19)=1,086$ $p=0,291$).

A történelemhez kapcsolódó szövegértési teszt összesített átlageredménye szövegtípusonként

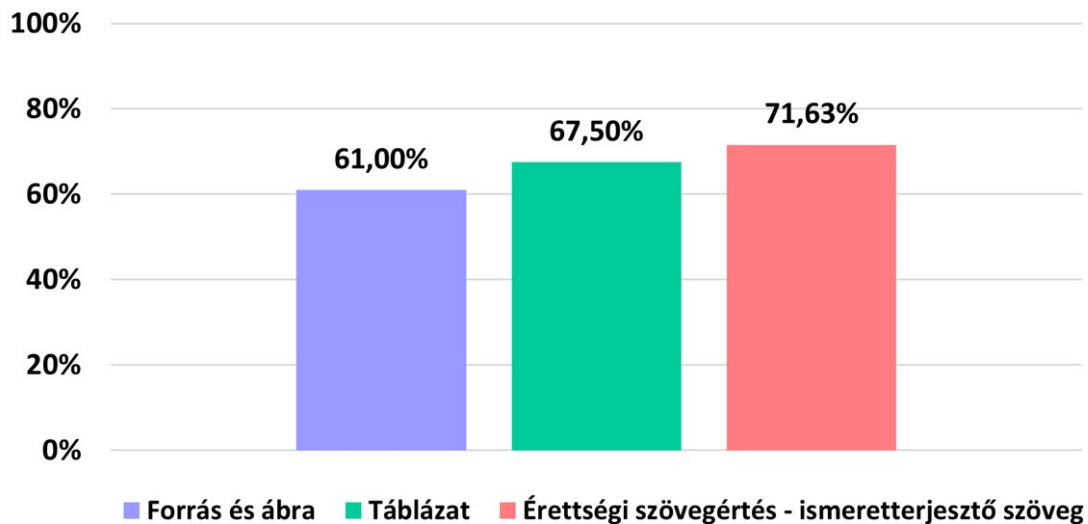


3. ábra: A történelemhez kapcsolódó szövegértési teszt összesített átlageredménye szövegtípusonként

A három részből álló csoportosított oszlopdiagram a történelmi szövegértési feladatsor szövegtípusai mellett szemlélteti a kísérleti személyek középszintű magyar nyelv és irodalom érettségi írásbeli vizsga szövegértési feladatsorában elért átlageredményét is (71,63%) (4. ábra). Elmondható, hogy a korábbi vizsgálatokhoz ha-

sonlóan a tanulók jobb eredményt értek el az ismeretterjesztő folyamatos szöveg esetében, mint a dokumentumszövegek (táblázat, ábra és forrás) esetében.

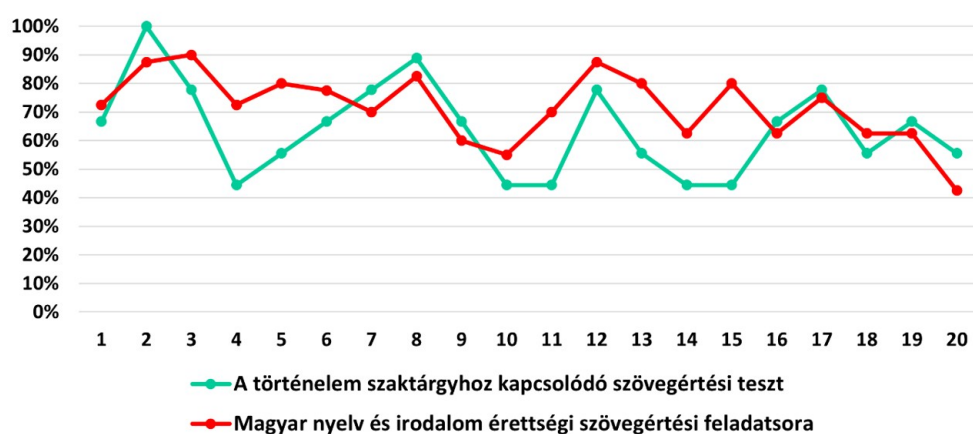
A szövegértési tesztek összesített átlageredménye szövegtípusonként



4. ábra: A szövegértési tesztek összesített átlageredménye szövegtípusonként

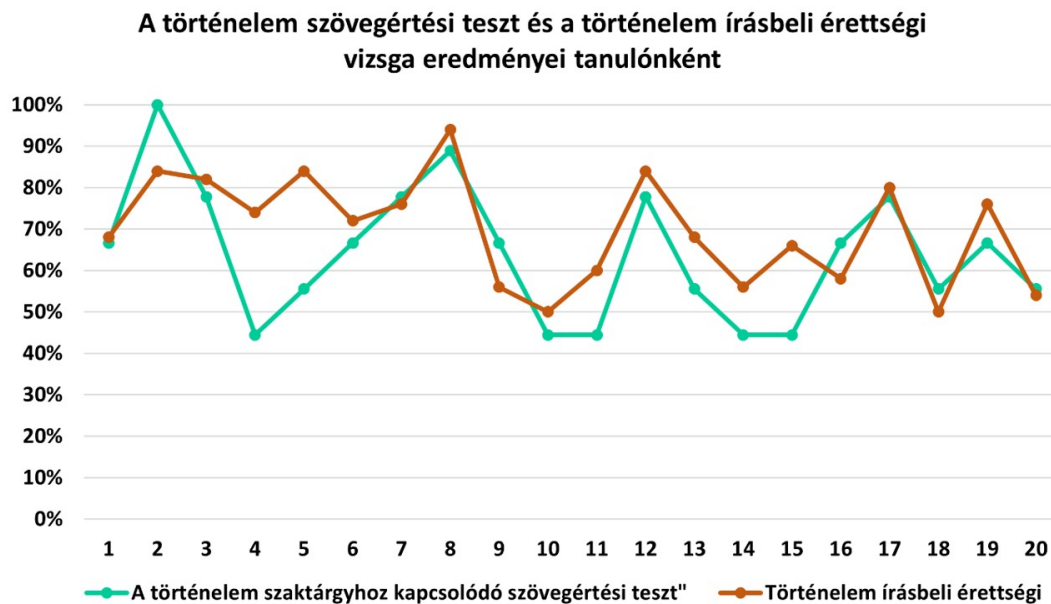
A 5. ábrán a történelem tantárgyhoz kapcsolódó szövegértési teszt eredménye és az írásbeli magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga szövegértési feladatának eredménye látható. A vonaldiagram szemlélteti a két eredmény összefüggését kísérleti személyenként. A korrelációs együttható alapján van összefüggés a két adatsor között. Közepes szintű korrelációs kapcsolat mutatható ki a történelmi szövegértési teszt és a magyar nyelv és irodalom érettségi szövegértési eredményessége között (Pearson-korreláció: $r=0,487$).

A történelemhez kapcsolódó szövegértési teszt és az írásbeli magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga szövegértési feladatsorának eredménye tanulónként



5. ábra: A történelemhez kapcsolódó szövegértési teszt és az írásbeli magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga szövegértési feladatsorának eredménye tanulónként

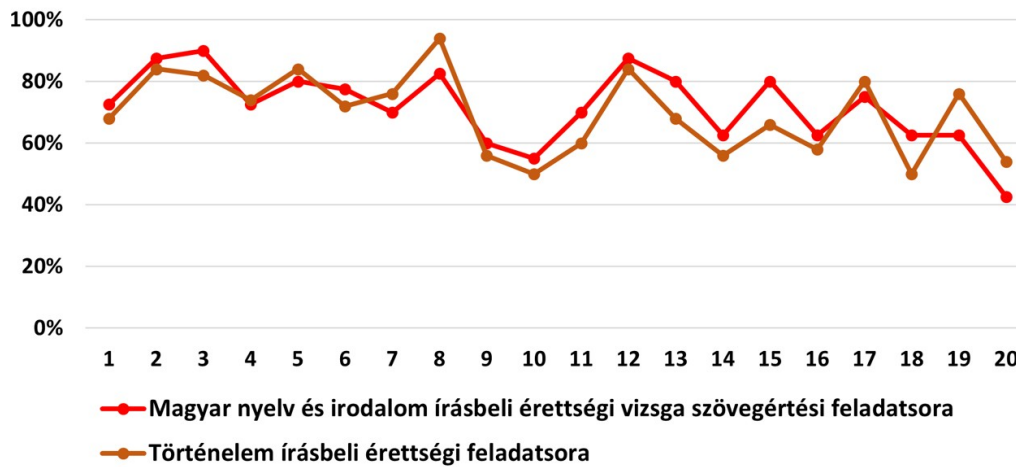
A 6. ábra vonaldiagramja párhuzamosan szemlélteti a történelemhez kapcsolódó szövegértési teszt eredményeit és az írásbeli történelem érettségi vizsga rövid választ igénylő feladatainak eredményeit kísérleti személyenként. Van kapcsolat a tanulók két eredménye között, amelyet a statisztikai vizsgálat is igazolt (Pearson-korreláció: $r=0,677$): közepesnél erősebb korrelációs kapcsolat áll fenn a két adatsor között. Tehát a történelmi szövegértés eredménye erősebb fokon korrelál a történelem érettségi vizsgafeladatok átlagos eredményével ($r=0,677$), mint a magyar nyelv és irodalom szövegértési feladatsor átlagos eredményével ($r=0,487$).



6. ábra: A történelem szövegértési teszt és a történelem írásbeli érettségi vizsga eredményei tanulónként

A történelem érettségi vizsga rövid választ igénylő feladatsorának eredménye szintén korrelál a magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga szövegértési feladatsorának eredményével a vizsgált tanulók körében (7. ábra). A statisztikai vizsgálat ebben az esetben is közepesnél erősebb összefüggést mutatott a kísérleti személyek vizsgaeredményei között (Pearson-korreláció: $r=0,789$).

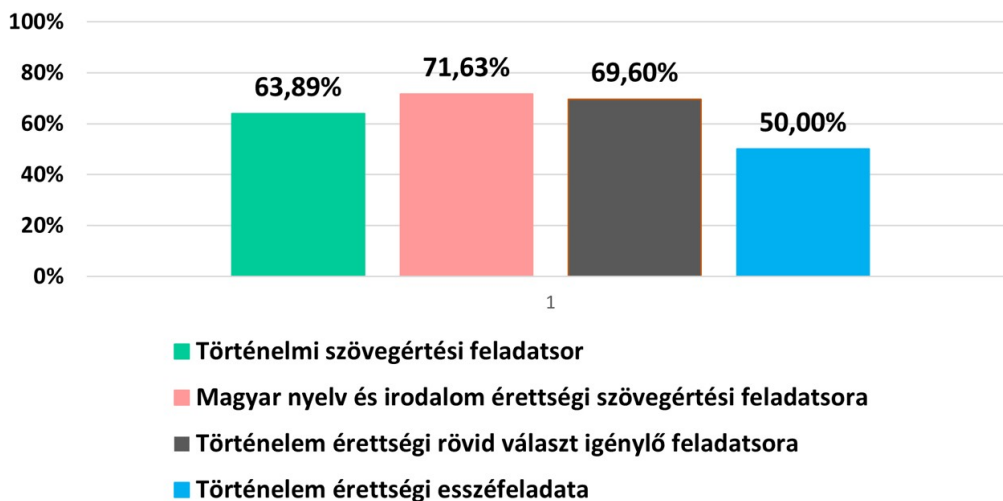
Az írásbeli magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga szövegértési feladatsorának és az írásbeli történelem érettségi feladatsorának eredménye tanulónként



7. ábra: Az írásbeli magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga szövegértési feladatsorának és az írásbeli történelem érettségi feladatsorának eredménye tanulónként

A 8. ábra szemlélteti a vizsgált feladatsorok átlagos eredményességét a teljes mintára vonatkoztatva. Míg a történelmi szövegértési feladatsor átlagos eredményessége 63,89%, a magyar nyelv és irodalom szövegértési feladatsorának átlagos eredményessége 71,63%. A történelem érettségi rövid választ igénylő feladatsorát 69,60%-os eredménnyel oldották meg a tanulók. A későbbi következtetések miatt érdekes eredmény továbbá a történelmi esszéfeladatok átlagos eredményessége (50%), amely megközelítőleg 20%-kal alacsonyabb, mint a másik két érettségi részfeladatsor esetében elért eredmény.

Az egyes feladatsorok átlagos eredményessége a teljes mintára vonatkoztatva



8. ábra: Az egyes feladatsorok átlagos eredményessége a teljes mintára vonatkoztatva

Az eredmények értelmezése, limitációk, következtetések

Az eredmények megvitatása előtt szükséges számításba vennünk a pilotvizsgálat módszertani korlátait, majd ezek tükrében értelmeznünk a kapott eredményeket. A kísérleti vizsgálat jövőbeni célja, hogy a módszertant és a mérőeszközt előkészítse egy későbbi nagyobb elemszámú, átfogóbb szövegértési méréshez. Jelen pilotvizsgálat mintájának elemszáma kicsi, 20 fő, ami nem teszi lehetővé általános összefüggések meghatározását, hiszen a statisztikai tesztek jóval nagyobb mintaméretet igényelnek a megfelelő reprezentáció biztosításához. Fontos tehát, hogy jelen körülmények között a kapott eredmények csupán a vizsgált tanulók körére vonatkozathatóak, abból átfogó következtetést nem vonhatunk le. Egy jövőbeni vizsgálat keretei között mindenképpen növelni kell a minta elemszámát, és szükséges lenne a mintavételt több iskolatípusra kiterjeszteni. A vizsgálat további korlátját jelenti a mérőeszköz felépítése, mivel a szövegértési teszt kevés feladata erősen behatárolja az általános szövegértési szint meghatározását. Egy későbbi vizsgálat során jó megoldás lehet a szövegek és a feladatok számának növelése. Pontosabb képet kapnánk, ha a jövőben több, azonos típusú szöveget tartalmazó mérőeszközt alkalmaznánk, amelyben különféle szövegnehézségi szintek is meghatározhatók. Továbbá érdemes lenne más szövegtípusokra (diagram, térkép) is kiterjeszteni a vizsgálat kereteit.

Az első hipotézis szerint a történelem tantárgy tanulása során értelmezendő szövegtípusok fajtája befolyásolja a szövegértés eredményességét. Ahogy az eredményekből látható (4. ábra), van különbség a forrás és a hozzá kapcsolódó ábra (1. feladat), valamint a táblázat értelmezésének (2. feladat) eredményessége között (61,00% és 67,50%) a vizsgált tanulók körében. A táblázat értelmezésében tehát eredményesebbek voltak a kísérleti személyek, mint a forrás és a hozzá kapcsolódó ábra esetében. Fontos azonban, hogy ez a különbség (6,50%) nem tekinthető szignifikánsnak a párosított T-próba alapján ($t(19)=1,086$ $p=0,291$), így az első hipotézist a statisztikai próba alapján elvetjük. Mivel azonban a korábbi mérések eredményei is igazolják, hogy a szövegtípustól is függ a megértés, feltételezhetjük, hogy jelen vizsgálat esetében a kis elemszámú minta és a kevés feladat is hatással lehet a kapott statisztikai eredményre.

Jelen vizsgálatban három szöveggel dolgoztak a kísérleti személyek. Ahogy a limitációk feltárásánál már utaltunk rá, pontosabb képet kapnánk, ha a jövőben több, azonos típusú szöveget tartalmazó mérőeszközt alkalmaznánk, amelyben különféle szövegnehézségi szintek is meghatározhatók. Bizonyosan léteznek olyan ábrák, folyamatábrák, amelyek értelmezése jóval egyszerűbb, valamint összetett táblázatok, amelyeké bonyolultabb, mint a jelen kísérleti vizsgálat keretei között értelmezettek. Fontos továbbá, hogy a feladatsorban használt ábrát szöveges forrás is kiegészítette, így a két szövegtípussal párhuzamosan kellett dolgozni a jelentésteremtés során. Lehetséges, hogy a kísérleti személyeknek leginkább a több forrásból származó szöveg együttes használata jelentette a nehézséget. A táblázatokhoz kapcsolódó jobb eredményt továbbá az is indokolhatja, hogy táblázatokkal más tantárgyak (például matematika) keretei között is gyakrabban találkoznak a tanulók. Valamint esetleg az is, hogy a táblázatok adatsorai számokat tartalmaztak, a vizsgált tanulók az iskola profiljából adódóan pedig inkább a reál tantárgyak iránt érdeklődnek. Továbbá a jövőben fontos és érdekes lenne más szövegtípusokra (diagram, térkép) is kiterjeszteni a vizsgálatot. Valószínűsíthető, hogy a történelemhez kapcsolódó szövegtípusok feldolgozásának stratégiái nem minden tanuló számára alapvetőek. Fontos lenne tehát a szaktárgy keretei közé illeszkedő, az egyes szövegtípusok jellemzőit és feldolgozási stratégiáit középpontba állító szövegértési fejlesztési gyakorlat kidolgozása, amelynek keretei között az érintett szövegek (táblázat, ábra, valamint ezek kiegészítve történelmi forrással) feldolgozásában hatásos gyakorlatot sajátítanak el a tanulók. Valószínűsíthető, hogy a történelmi feladatokba ágyazott szövegtípusok jellemzőit, sajátosságait is figyelembe vevő feladatmegoldás, gyakorlás megfelelő jártasságot biztosítana a különböző szövegtípusok értelmezésének sikerességéhez.

A második hipotézis szerint a történelem tantárgyhoz kapcsolódó szövegértési teszt eredményessége ki-mutatható összefüggésben van az írásbeli magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga szövegértési feladatának eredményével. A vizsgált minta tekintetében megállapítható, hogy a korrelációs együttható alapján van össze-függés a két adatsor között (6. ábra). Közepes szintű korrelációs kapcsolat mutatható ki a történelmi szövegér-tési teszt és a magyar nyelv és irodalom érettségi szövegértési eredményessége között (Pearson-korreláció: $r = 0,487$), tehát ez alapján a második hipotézis igazolható. Az összefüggést természetesen magyarázhatja, hogy mindkét esetben szövegértési mérésről van szó, habár a szövegek típusa, terjedelme, valamint a felada-tok száma, típusa között is jelentős eltérések mutatkoznak. A magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga fel-adatsora (71,63%) esetében átlagosan jobb eredményt értek el a tanulók, mint a történelmi szövegértési teszt (63,89%) esetében. Az előzetes vizsgálatok eredményeiből is kitűnik, hogy a szövegértési mérések során az is-meretterjesztő folyamatos szövegek esetében jobb eredmények születnek, mint a verbális-multimediális ele-meket is tartalmazó dokumentumszövegek (táblázat, ábra) esetében.

A harmadik hipotézis szerint a történelem tantárgyhoz kapcsolódó szövegértési teszt eredményessége ki-mutatható összefüggésben van az írásbeli történelem érettségi vizsga rövid választ igénylő feladatainak eredmé-nyességével. A kapott eredmények alapján megállapítható, hogy van kapcsolat a vizsgált tanulók két eredménye között (7. ábra). Ezt a statisztikai vizsgálat is igazolta (Pearson-korreláció: $r = 0,677$), közepesnél erősebb korrelá-ciósi kapcsolat áll fenn a két adatsor között. Tehát a pilotvizsgálatban szereplő minta tekintetében elmondható, hogy a a történelmi szövegértés eredménye erősebb fokon korrelál a történelem érettségi vizsgafeladatok átlá-gos eredményével ($r = 0,677$), mint a magyar nyelv és irodalom szövegértési feladatsor átlagos eredményével ($r = 0,487$). Ez azért figyelemfelkeltő összefüggés, mert míg a történelemhez kapcsolódó szövegértési feladatsor megoldásához nem kellett lexikális történelmi ismeret – az kizárólag szövegértési képességet mért, akárcsak a magyar nyelv és irodalom érettségi szövegértési feladatsora – a történelem érettségi vizsga feladatsora a törté-nelemtudást méri. Az eredmények alapján feltételezhető, hogy a történelem tantárgyhoz és feldolgozandó szöve-geihez kapcsolódó szövegértési képességszint jelentősen befolyásolja a történelmi feladatsor eredményes meg-oldását annak ellenére is, hogy a történelem érettségi vizsga lexikális történelemtudást vár el. Fontos azonban megjegyezni, hogy a történelmi szövegértési tesztben használt módosított, fiktív források esetében sem zárhat-juk ki teljes mértékben az előzetes történelmi háttértudást, hiszen a vizsgált tanulók előzetes ismeretei (történel-mi fogalmak, sémák, minták, narratívák) a fiktív adatok ellenére is aktivizálódnak a jelentéskonstruálás során. Így azokat teljes mértékben kizárni lehetetlen, ez is módszertani korlátnak tekinthető. Felvethető azonban a kérdés, hogy a kísérleti személyek a történelem érettségi egyes részfeladatainak esetében nyújtott eredménytelenségé-nek hátterében az elégtelen szövegértési szint vagy a történelemtudás hiánya áll-e. Felmerül továbbá, hogy a fentebb említett, a történelem tantárgy szövegtípusaihoz igazodó szövegértési fejlesztés révén milyen mértékben növelhető a tantárgy lexikális részéhez kapcsolódó eredményesség.

A negyedik hipotézis szerint a történelem érettségi vizsga rövid választ igénylő feladatsorának eredménye korrelál a magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga szövegértési feladatsorának eredményével. A statisztikai vizsgálat ebben az esetben szintén közepesnél erősebb összefüggést mutatott a kísérleti személyek vizsga-eredményei között (Pearson-korreláció: $r = 0,789$) (8. ábra). Míg a magyar nyelv és irodalom érettségi szövegér-tési feladatsorának átlagos eredményessége 71,63% volt, a történelem érettségi rövid választ igénylő feladat-sorát 69,60%-os eredménnyel oldották meg a tanulók. A két feladatsor eredményessége között alig 2% a kü-lönbiség. Az eredmények hasonlósága és az erősebb korrelációs kapcsolat alapvetően magyarázható lenne a két tantárgy közös humán jellegével, vagyis azzal, ha azt feltételezzük, hogy amelyik tanuló az egyikben ered-ményes, az a másikban is az. Ezt a feltételezést azonban elvethetjük, ha megvizsgáljuk a kísérleti személyek

írásbeli történelem érettségi vizsgájának második részét, a szöveges, kifejtendő feladatot, amelyben a tanulóknak két történelmi témájú esszét kellett kidolgozni. A történelmi esszéfeladatok átlagos eredményessége 50% volt, tehát megközelítőleg 20%-kal alacsonyabb, mint a másik két érettségi részfeladatsor esetében elért eredmény (9. ábra). Továbbá a történelem érettségi két részének eredményessége között gyengébb korrelációs kapcsolat áll fenn (Pearson-korreláció: $r = 0,615$), mint a magyar érettségi szövegértési feladatsora és a történelem érettségi első feladatsora ($r = 0,789$), vagy a történelemhez kapcsolódó szövegértési teszt és a történelem érettségi első feladatsora között ($r = 0,677$). Ez alapján feltételezhető, hogy a történelem érettségi rövid választ igénylő feladatsora megoldásának eredményességét erőteljesen befolyásolja a szövegértési képességszint, talán jelentősebben is, mint maga a történelmi háttértudás. Fontos azonban, hogy ezt a feltételezést kizárólag a vizsgált személyek eredményeire vonatkoztathatjuk, valamint, hogy jelen feltételezés csupán kisszámú minta eredményein alapul, valamint nem veszi számításba a kísérleti személyek általános szövegalkotási képességét, amely a történelem érettségi második részéhez, az esszéíráshoz szükséges. Az azonban a minta vonatkozásában ismételtelen feltételezhető, hogy az általános és a tantárgy tipikus szövegeihez igazodó szövegértési képességszint növelése révén a lexikális tudáson alapuló rövid választ igénylő feladatokban nyújtott eredményesség is növelhető. A szövegértés és fejlesztési lehetőségeinek szaktárgyi irányból történő megközelítése tehát nem felesleges nézőpont, hiszen új szemléletet és új lehetőségeket nyithat meg az olvasott szöveg megértésének mérési és fejlesztési eljárásában egyaránt.

Irodalom

1. Adamikné Jászó, A. (2006). *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó.
2. Adamikné Jászó, A. (2003). *Csak az ember olvas*. Tinta Kiadó.
3. Almasi, J. F. & Hart, S. J. (2015). Best practices in narrative text comprehension instruction. In Gambrell, L. B. & Morrow, L. M. (Eds.), *Best Practices in Literacy Instruction*. (pp. 223–248). The Guilford Press.
4. Balácsi, I., Felvégi, E., Rábainé Szabó, A. & Szepesi, I. (2007). A 2006-os országos kompetenciamérés tartalmi kerete. In Demeter, K. (Eds.). *A kompetencia*. Kézirat.
5. Chen, K. T. & Chen, S. C. (2015). The use of EFL reading strategies among high school students in Taiwan. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 15, 156–166.
<https://www.readingmatrix.com/files/13-m0137054.pdf> (2024.03.23.)
6. Csépe, V. (2014). Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In Pléh, Cs. & Lukács, Á. (Eds.), *Pszicholingvisztika* (pp. 339–370). Akadémiai Kiadó.
7. Csíkos, Cs. (2006). Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára. In Józsa, K. (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó.
8. Duke, N. K. & Martin, N. M. (2015). Best practices in informational text comprehension instruction. In Gambrell, L. B. & Morrow, L. M. (Eds.), *Best Practices in Literacy Instruction* (pp. 249–267). The Guilford Press.
9. Felvégi, E. (2011). Tantárgyközi olvasás tanítása az Amerikai Egyesült Államokban. In Nagy, A., Imre, A. & Köntös, N. (Eds.), *Az olvasás ossztantárgyi feladat* (pp. 21–23). Országos konferencia kötet. Savaria University Press. <http://mek.oszk.hu/10600/10605/10605.pdf>

10. Fenyő, D. Gy. (2011). Hogyan olvasnak a fiatalok? In Nagy, A., Imre, A. & Köntös, N. (Eds.), *Az olvasás össztantárgyi feladat* (pp. 208–215). Országos konferencia kötet. Savaria University Press.
<http://mek.oszk.hu/10600/10605/10605.pdf>
11. Fischerné Dárdai, Á. (2010). Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás – Online Történelemdidaktikai Folyóirat*.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/>
12. Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó.
13. Gósy, M. (2008). A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*. 1.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> (2023. 06. 05.)
14. Gyertyánfy, A. (2017). Kompetenciák a történelemtanításban – kritikai megközelítésben. *Történelemtanítás – Online Történelemdidaktikai Folyóirat*, hiv.azon.: 08-01-14.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/gyertyanfy-andras-kompetenciak-a-tortenelemtanitasban-kritikai-megkozeltitesben-08-01-14/>
15. Józsa, K. & Steklács, J. (2009). Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109(4), 365–397.
16. Laczkó, M. (2015). A tantárgyspecifikus olvasás – a tantárgyi szövegértés tanításának egy alternatív módja. *Magyartanítás*, 5, 12–17.
17. McNamara, D. S. & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. In Ross, B. H. (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation* (pp. 293–384). Elsevier Academic Press.
[https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)
18. Matthew, K. I. (2011). Szövegmodellek tanítása. In Nagy, A., Imre, A. & Köntös, N. (Eds.), *Az olvasás össztantárgyi feladat* (pp. 24–25). Országos konferencia kötet. Savaria University Press.
<http://mek.oszk.hu/10600/10605/>
19. Morgan, P. L. & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165–183.
<https://doi.org/10.1177/001440290707300203>
20. Molnár, E. K. (2006). A műfaji tudás és tanítása. In Józsa, K. (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 259–280). Dinasztia Tankönyvkiadó.
21. Molnár, Gy. & Józsa, K. (2006). Az olvasási képesség értékelésének tesztelméleti megközelítései. In Józsa, K. (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 155–174). Dinasztia Tankönyvkiadó.
22. Nagy, J. (2006). Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. In Józsa, K. (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 17–42). Dinasztia Tankönyvkiadó.
23. Nemzeti Alaptanterv, (2020). Magyar Közlöny, 2020. január 31., A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók, Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyama számára:
https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (2023. 06. 10.)

24. Országos kompetenciamérés jelentése 2022, Oktatási hivatal.
https://okm.kir.hu/fit2/pdf/OKM_2022_Orszagos_jelentes.pdf (2023. 06. 10.)
25. Petőfi, S. J. & Benkes, Zs. (2002). *A multimediális szövegek megközelítései. Kérdések – válaszok. Bevezetés a statikus 'verbális elem +kép/diagram/...'-típusú komplex jelek szemiotikai szövegtanába.* Iskolakultúra.
<https://mek.oszk.hu/01800/01814/>
26. PISA (2022). *Összefoglaló jelentés.* Oktatási Hivatal (2023).
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merese/pisa/PISA2022.pdf (2024. 03. 16.)
27. Raátz, J. (2022). A szövegértés fogalma, fejlesztési területei, lehetőségei és gyakorlati megvalósítása az oktatásban. In Feld-Knapp, I. & Horváth, L. (Eds.), *Cathedra Magistrum – Beiträge zur Lehrerforschung. Begründet von der Lehrerakademie Cathedra Magistrum des Eötvös-József-Collegiums. Band VI Kompetenzen und Standards* (pp. 121–149). <https://doi.org/10.59813/CM6>
28. Raátz, J. (2015). A kommunikációs kompetencia területei és fejlesztési lehetőségei az anyanyelvi nevelésben. In Antalné Szabó, Á., Laczkó, K. & Raátz, J. (Eds.), *Szakpedagógiai körkép I. – Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok* (pp. 71–93). Eötvös Loránd Tudományegyetem.
29. Sargent, S. E. (2017). Metacognitive reading strategies instruction for students in upper grades. In Mokhtari, K. (Ed.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction* (pp. 177–188). Rowman & Littlefield.
30. Simon, V. (2021). A szövegértés mérése a történelemórán feldolgozandó szövegtípusokon 11. évfolyamos tanulók körében. *Anyanyelv-pedagógia*, 2. <https://doi.org/10.21030/anyp>
31. Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension.* Rand Corporation.
32. Steklács, J. (2013). *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés.* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
33. Steklács, J., Szabó, I. & Szinger V. (2011). Nemzetközi BaCuLit projekt az olvasáskészség essztantárgyi fejlesztéséért. *Könyv és Nevelés*, 13(3), 41–48.
34. Steklács, J., Szabó, I. & Szinger V. (2010). Olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek tanítása Európában (ADORE-jelentés). *Anyanyelv-pedagógia*, 4.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=292>
35. Vári, P., Andor, Cs., Bánfi, I., Felvégi, E., Horváth, Zs., Krolopp, J., Rózsa, Cs. & Szalay B. (2001). Felnőtt írásbeliség-vizsgálat. Egy nemzetközi felmérés tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 5, 3–20.
36. Voss, J. F. & Silfies, L. N. (1996). Learning From History Text: The Interaction of Knowledge and Comprehension Skill With Text Structure. *Cognition and Instruction*, 14(1), 45–68.
https://doi.org/10.1207/s1532690xci1401_2
37. Votteler, N. K. (2011). A tárgyi tudás, a szövegértés és a szókinccs kapcsolata. In Nagy, A., Imre, A. & Köntös, N. (Eds.), *Az olvasás essztantárgyi feladat* (pp. 26–29). Országos konferencia kötet. Savaria University Press. <http://mek.oszk.hu/10600/10605/>

38. Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. In Kamil, M. L. & Mosenthal, P. B. & Pearson, P. D. & Barr, R. (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 3. (pp. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
39. Wineburg, S. S. (1991). On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy. *American Educational Research Journal* Fall, 28(5), 495–519.
<https://doi.org/10.3102/00028312028003495>

Measuring the Subject-Dependent Reading Comprehension of Secondary School Students in the Light of the Final Exam

The aim of this study is to investigate 12th grade students reading comprehension level based on History subject. Furthermore, it attempted to analyze how the obtained results are related to the general text comprehension and historical knowledge. In order to do this, the experimental subjects' Hungarian Grammar and Literature and History final exams' results were compared against a self-developed measuring assessment. The results suggest that the type of text can influence the effectiveness of text comprehension. In case of the History related table, the tested students scored better than the source and the graph. On the one hand, it was also found out that there is a medium level correlation between the historical reading comprehension test and the Hungarian language and literature examination, while on the other hand the historical reading comprehension test score correlates more strongly with the average score of the History examination than with the average score of the Hungarian language and literature examination. It can be assumed that the level of reading comprehension related to the History subject and texts to be processed has a significant influence on the success of completing the History task.

Keywords: reading comprehension, subject-dependent reading comprehension, history, final exam