

**Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Nyelvtudományi Doktori Iskola
Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program**

**A funkcionális illiteráció mérési lehetőségei, egy lehetséges
diagnosztikus mérőeszköz létrehozása és kipróbálása, a méré-
sek értékelése**

Doktori (PhD) értekezés

Írta:
Sajtosné Csendes Gyöngyi

Témavezető:
Dr. Medve Anna PhD
egyetemi docens

Pécs
2011

Mottó

“Sokat olvastam. De az olvasással is úgy van az ember, tudod... csak akkor kapsz a könyvektől valamit, ha tudsz is adni olvasmányaidnak valamit. Úgy értem, ha olyan lelket viszel feléjük, amely az olvasás párharcában hajlandó sebeket kapni és adni, hajlandó vitatkozni, meggyőzni és meggyőződni, s aztán gazdagodva attól, amit tanult a könyvből, életben vagy munkában építeni abból valamit...” (Márai Sándor: Az igazi)

Nyilatkozat

Tanúsítom, hogy Sajtosné Csendes Gyöngyi a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi Doktori Iskola Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Programjának keretében végzett munkáját folyamatosan figyelemmel kísértem, konzultáltam. Az értekezésben foglalt eredményekhez a jelölt önálló alkotó tevékenységével meghatározóan hozzájárult. Az értekezés elfogadását javaslom.

.....
Dr. Medve Anna PhD
egyetemi docens
témavezető

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretnék köszönetet mondani mindazoknak, akiknek szakmai segítségét, útmutatását és emberi támogatását dolgozatom elkészítése során élvezhettem.

Besse, Jean-Marie

Professeur de Psychologie Cognitive, Université Lumière Lyon 2,

Bialecki, Ireneusz

Professor of Sociology in Warsaw University,

Családom,

Deák Péterné, Marika

doktori referens,

Jeantheau, Jean-Pierre

PhD, ANLCI,

Kassai Iona

Prof. Dr. Nyelvtudományi Doktori Iskola, Iskolavezető

Kollégáim,

Kult Katalin,

Le Cunff, Catherine

Université PARIS Ouest Nanterre La Défense,

López-Palma, Fernando

PhD, Sociologia de Leducatio Universidad de Barcelona,

Nemesné Dr Kis Szilvia

PhD Kaposvári Egyetem,

Medve Anna

PhD PTE, témavezetőm,

Szépe György

Az MTA Doktora, Professzor Emeritus, PTE,

Tanáraim !

Köszönöm

TARTALOMJEGYZÉK

Bevezetés	1
1. A kutatás célja, módszerei és eszközei	8
1.1. A kutatás célja.....	8
1.2. Hipotéziseim.....	9
1.3. Kutatási módszerek.....	9
1.4. A vizsgálat folyamata.....	10
1.4.1. A vizsgálni kívánt minta kiválasztása.....	10
1.4.2. A vizsgálatok lebonyolítása, a felvételek technikája.....	13
1.5. A mérőeszköz rövid, áttekintő bemutatása.....	13
2. A kutatás elhelyezése a tudományág eredményei között	14
2.1. A funkcionális illiteráció problémaköre.....	14
2.1.1. Mít tudhat a közvélemény a funkcionális illiterációról?.....	14
2.2. A funkcionális analfabétizmus/ funkcionális illiteráció fogalma.....	21
2.3. A funkcionális illiteráció kialakulásának valószínűsíthető okai.....	25
2.4. A funkcionális illiteráció mérésének alapjai: a kompetenciák.....	32
3. Vizsgálatok I. A mérőeszközök változatai, csoportosításuk, értékelésük	35
3.1. Ki és milyen céllal készíti/rendeli az alapkompentenciákat mérő tesztek, vizsgálati anyagokat?.....	36
3.1.1. Nemzetközi szervezetek (UNESCO, OECD) vizsgálatai.....	37
3.1.1.1. SIALS felnőtt írásbeliség vizsgálat.....	38
3.1.1.2. A PISA vizsgálatok.....	39
3.1.1.3. Összesíthető eredmények, néhány kiemelt következmény.....	42
3.1.2. Országos reprezentatív vizsgálatok.....	43
3.1.2.1. Nagy Británia: Skills for Life Needs and Impact Survey.....	43
3.1.2.2. Franciaország: Enquête Information et Vie Quotidienne.....	44
3.1.2.3. Németország: leo. – Level-One Studie /Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus.....	44
3.1.2.4. Összesíthető eredmények, néhány kiemelt következmény.....	45
3.1.3. Országos, helyi, szakmai szervezetek, nagyvállalatok, mérései.....	47
3.1.3.1. Regionális Munkaügyi szervezet mérése, Detroit.....	47
3.1.3.2. Egészségügyi szervezet speciális célú vizsgálata.....	48

3.1.3.3. A gyakorlatban használt illiterációt mérő tesztek típusai.....	48
3.1.3.4. Összesíthető eredmények, néhány kiemelt következmény.....	49
3.1.4. A funkcionális illiteráció egyedi jellemzőihez, célcsoportjaihoz kapcsolódó vizsgálatok.....	50
3.1.4.1. Az alacsony iskolai végzettség és a funkcionális illiteráció kapcsolata (Terestyéni Tamás kutatásai).....	51
3.1.4.2. A funkcionális illiteráció érintett csoportjainak vizsgálatai (Steklács János, Gyulai Zsuzsanna kutatásai).....	52
3.1.4.3. A diszlexia és a funkcionális illiteráció kapcsolata.....	53
3.1.4.4. A tanulási részfolyamatokat érintő vizsgálatok eredményei	54
3.1.4.3. Összesíthető eredmények, néhány kiemelt következmény.....	56
3.1.5. Valószínűsíthető funkcionális illiteráció a cigányság körében.....	57
3.2. A funkcionális illiteráció mérőeszközeinek kidolgozását meghatározó referencia keret kialakítása a MODEVAL 1 Leonardo da Vinci programban.....	60
3.2.1. Kutatási projektek a funkcionális illiteráció témakörében	60
3.2.2. A GRUNDTVIG - MODEVAL 1 Projekt (2005-2007).....	62
3.2.3. A MODEVAL 1 projekt mérőeszköze, a mérés tanulságai.....	66
4. Egy lehetséges új mérőeszköz kialakításának folyamata.....	68
4.1. A kialakítás elvei	69
4.1.1. A beszéd.....	69
4.1.1.1. A beszédfeldolgozás.....	70
4.1.1.2. A beszédprodukciónak folyamatai.....	71
4.1.1.3. A beszédképességek mérőeszközeinek kialakításához és az értékeléséhez figyelembe vett tanulságok.....	72
4.1.2. Az olvasás.....	75
4.1.2.1. Az olvasási folyamat működése.....	76
4.1.2.2. Az olvasás elsajátításának metodológiai kérdései.....	78
4.1.2.3. Az olvasási mérőeszköz kialakításához és az értékeléséhez figyelembe vett tanulságok.....	82
4.1.3. Az írás	83
4.1.3.1. Az írásfolyamat jellemzői.....	84
4.1.3.2. Az írástanítás metodológiai jellemzői.....	85
4.1.3.3. Az írásképeségek mérőeszközének kialakításához és az értékeléséhez	

7.3.Értékelési szempontok.....	145
7.4.A portfólió felése.....	146
7.4.1.A vizsgálatban használt eszközök bemutatása.....	146
7.4.1.1. Hallott szöveg értésének vizsgálata.....	146
7.4.1.2. Olvasástechnika, (információkeresés-szavak, álszavak olvasása).....	149
7.4.1.3. Olvasott szöveg megértése.....	150
7.4.1.4. Szóbeli szövegalkotás.....	152
7.4.1.5. Írásprodukción.....	153
7.4.2. A vizsgált személyek eredményeinek bemutatása és értékelése.....	156
7.4.2.1. FSZ18 (a legjobban teljesítő).....	156
7.4.2.2. FSZ8 (átlagos).....	158
7.4.2.3. X7 (a legjobb szakiskolás).....	159
7. 4.2.4. X5 (átlagos teljesítményű szakiskolás).....	162
7. 4.2.5. X14 (a leggyengébb szakiskolás).....	164
7.5.Reflexiók.....	166
8.Következtetések és további kutatási tervek.....	167
8.1.Hipotézisek igazolása, összegzés, következtetések.....	167
8.2.A kutatás hasznosíthatósága, a továbblépés lehetőségei.....	171
9. Summary.....	174
Bibliográfia.....	187
Függelékek.....	196

Bevezetés

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara oktatójaként 2001 és 2010 között öt olyan nemzetközi projektben vettem részt, amelyek témája a funkcionális illiteráció néhány kiemelt területének kutatása volt. A kutatóprogramokban közreműködő intézmények egyrészt a korai alapképzéssel, szociológiával, pszichológiával foglalkozó egyetemi karok, főiskolák, a szervezetek voltak, a képzőközpontok pedig a munkanélküliek képzésével és egyéb felnőttképzéssel foglalkoztak. A 2005 és 2007 között zajlott MODEVAL 1 Leonardo Da Vinci program célja egy olyan ajánlás közös megfogalmazása és létrehozása volt, amely pontos keretet teremt az alapképességek méréséhez készülő értékelő eszközök kialakításához. Ez a keretrendszer lehetővé teszi felhasználói számára olyan egyéni mérőeszközök létrehozását, melyek adaptálhatóak abban a kontextusban, melyben az ő tevékenységük folyik. Ez a keret adta további egyéni kutatásaim alapját. Célom a funkcionális illiteráció diagnosztikus mérőeszközének létrehozása volt. Disszertáciomban azt kívánom dokumentálni, hogy a funkcionális illiteráció problémaköréhez kapcsolódó vizsgálatok összehasonlító elemzéséből megfogalmazható tanulságok, az anyanyelvi alapképességek kialakulásának tudományos háttere, és a megfelelő alapképességek kialakulását gátló tényezők áttekintése alapján milyen módon sikerült egy széles körben alkalmazható mérőeszközt létrehozni. A mérőeszköz használhatóságát a különböző csoportokban mért eredmények értékelésével igyekszem bizonyítani.

A XX. század társadalmi és technikai változásai, a globalizáció felerősödése az élet számos területén új tendenciák elindítói lettek. Kettősség jellemzi az egyén megvalósult lehetőségeit, van, akire a modernizálódás, a kitekintés vár, bekapcsolódhat a világ kulturális folyamataiba, mások sorsa a kulturális, szociális polarizálódás, a leszakadás. Az utóbbi években Magyarországon zajló, a digitális írástudást érintő TÁRKI¹ vizsgálatok újabb tényekre irányították rá a figyelmet. A települések egyharmadában nincs semmiféle kulturális intézmény, a háztartások 65%-a nem költ kultúrára (mozi, színház, könyv, kiállítás), ezzel szemben erőteljesen megnőtt az elektronikus cikkek beszerzéseinek aránya. A technikai modernizáció ma Magyarországon az esélykülönbségek növekedésével jár együtt, gondoljunk a számítógéppel ellátottság, az internethez való tényleges hozzáférés területi és szociális különbségeire. (Bauer et al 2009, Galács 2008, Bernát – Fábrián 2008). A felgyorsult technikai és kommunikációs fejlődés hatásai különösen

¹ Társadalomkutatási Intézet

érezhetőek a XX. század utolsó harmadától kezdődően. Amíg számos területen a fejlődés pozitív hatásai dominálnak, pl. a modern számítástechnikai és mobil távközlési technológiák, az internet, a mobiltelefon-hálózatok, az audio-vizuális és multimédiás eszközök megjelenése, ugyanezek a hatások negatívak a hagyományos írásbeliség (Ong, Flusser, Terestyéni, Steklács, Benczik) és az anyanyelvhasználat szempontjából. (Kassai 2004, Gósy 1998, 2006, Horváth 2006, Gerliczkiné 2009).

A világ fejlettebb régióiban hosszú időn keresztül úgy tűnt, hogy a kiépült iskola-rendszer, az általános tankötelezettség, a tanulási lehetőségek gazdag kínálata az analfabétizmus jelenségét teljesen felszámolta. (lásd 1. számú melléklet World - illiteracy map). Idehaza az utolsó népszámlálás 63.116 analfabétát regisztrált, ez az akkori lélekszámhoz viszonyítva 0,7%-os arány.² (Statisztikai Hivatal 2001). A XX. század utolsó harmadában, párhuzamosan azzal, hogy a fizikai munka részaránya az intellektuálisabb tevékenységekkel szemben csökkent, a modern technológiák elterjedésével az írásbeliség szerepe növekedett. Ugyanekkor figyeltek fel világszerte arra a jelenségre, hogy a munkaerőpiacon jelentkező fiatal felnőttek nem kis hányada, bár járt iskolába, és tanult írni, olvasni, számolni, nem tud megfelelni bizonyos munkaköri követelményeknek, mivel a szóban forgó készségei túlságosan gyengék ahhoz, hogy megfelelő alapot adjanak új ismeretek és új eljárások elsajátításához, sőt képességhiányai gyakran hétköznapi tevékenységeiben is korlátozzák. Az évtizedek során a jelenségnek több definíciója született, ezek közül értekezésemben az ANLCI³ 2005-ben megfogalmazott meghatározását tekintem irányadónak.

„Az illiteráció problémakörében érintett az a 16 évesnél idősebb személy, aki annak ellenére, hogy részt vett az iskolai oktatásban nem képes elolvasni és megérteni a saját élethelyzetében megjelenő hétköznapi szöveget és/vagy nem képes egyszerű információkat közvetíteni. Bizonyos személyeknél ezek az írás olvasás során jelentkező nehézségek különböző méretében kombinálódhatnak egyéb alapkompenciák hiányosságaiával, a szóbeli kommunikáció, az érvelés, a számolás és a műveleteinek megértése és alkalmazása, a térbeni, időbeni tájékozódás területein. E hiányosságok ellenére az illiteráció problémájával küzdő személyek szereztek tapasztalati úton bizonyos szintű kultúrát és kompetenciákat, úgy hogy nem támaszkodtak az írás - olvasás képességeire. Vannak,

² A KSH 10 éves kor fölött analfabétának tekint mindenkit, aki nem fejezte be az általános iskola első osztályát.

³ Az ANLCI (Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme/ Az Illiteráció elleni Harc Nemzeti Ügy-nöksége) Lyon

akiknek sikerült a társadalomba, a munka világába beilleszkedniük, de ez a biztonság törékeny, és folyamatosan megvan a kirekesztődés kockázata. Mások marginalizálódnak, és vannak, akiknél az illiteráció egyéb tényezőkkel együtt vezethet súlyosabb helyzethez.”⁴ (ANLCI 2005, saját fordítás)

Az ANLCI meghatározása azért fontos, mert ebből a definícióból az látszik, hogy nem csupán a jelenség leírását tartja célnak, hanem a kritériumok meghatározásával kijelöli a mérés és a javítás legfontosabb szempontjait is. A pontos definíciók közé tartozik, a meghatározás mellett elhatárolódást is jelöl. Ebből a nézőpontból fontos az életkori küszöb meghatározása, kiemelendő, hogy az anyanyelvi alapkompenciák (és nem a kulcskompetenciák) hiányosságáról szól, kapcsolatot keres egyéb alapkompenciák meglétével/hiányával, illetve utal a felnőttkorban meglévő kompetenciák jellegzetességeire.

A jelenség elnevezése nem egységes, a szakirodalom funkcionális analfabétizmusnak, illiterációnak, funkcionális illiterációnak nevezi. A kifejezések nem jeleznek valós különbségeket, inkább a különböző országok szóhasználatában differenciálódtak. A funkcionális analfabétizmus változatot a skandináv országok, Németország, Hollandia, Olaszország, Spanyolország, Portugália, Lengyelország használja. Francia nyelvterületen szinte kizárólag az illettrisme formát alkalmazzák, míg az angol szakszó a functional illiteracy. Több szláv nyelvben és a finnben anyanyelvi kifejezést alkalmaznak, amely funkcionális illiteráció jelentésű. A továbbiakban, dolgozatomban, ha csak a kontextus vagy a fordítás mást nem követel, a funkcionális illiteráció kifejezést használom.

A funkcionális illiteráció terjedése és újratermelése világjelenség, s mint ilyen Magyarországot is nagymértékben érinti. Kialakulását a szakirodalom elsősorban a közok-

⁴ L’illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de 16 ans, qui, bien qu’ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples. Pour certaines personnes, ces difficultés en lecture et écriture peuvent se combiner, à des degrés divers, avec une insuffisante maîtrise d’autres compétences de base comme la communication orale, le raisonnement logique, la compréhension et l’utilisation des nombres et des opérations, la prise de repères dans l’espace et dans le temps, etc ... Malgré ces déficits, les personnes en situation d’illettrisme ont acquis de l’expérience, une culture et un capital de compétences en ne s’appuyant pas ou peu sur la capacité à lire et à écrire. Certaines ont pu ainsi s’intégrer à la vie sociale et professionnelle, mais l’équilibre est fragile, et le risque de marginalisation permanent. D’autres se trouvent dans des situations d’exclusion où l’illettrisme se conjugue avec d’autres facteurs.”

tatás „társadalmi és működési zavaraival”(Steklács, 2005:101, Williams 2003, Bentolila 1999), másodsorban pedig a Gutenberg-galaxissal szemben ható új kommunikációs technológiák terjedésével magyarázta.(Terestyéni 2006: 362-74; Hancox et al. 2005:618, Csoma–Lada 1997:170, Flusser 1997). Az érintettek száma is csak megbecsülhető, a 7 %-tól egészen a teljes lakosság 25-30%-áig terjednek a becslt és mért adatok (SIALS, PISA, <http://www.anlci.fr/>, Steklács.2005). A mért adatok nagyfokú eltérése sejteti, hogy a definíciók és a mérési módszerek különbözőségéből adódnak az eltérő értékek. Egyvalamiben azonban nincs eltérés, a hétköznapi életben, hivatalban, patikában, a családdal, gyermekekkel kapcsolatos tevékenységek közben, álláskereső során gyakran találkozhatunk olyan személyekkel, akik olvasási vagy szövegértési nehézségekkel küszködnek, nem boldogulnak alapszintű számolási feladatokkal, kommunikációs szituációkkal. Képtelenek egy postai csekk kitöltésére, vagy egy hivatalos levél megírására, értelmezésére. Valószínű, hogy valódi, megszilárdult és alkalmazott alapképességeik sohasem voltak, és egyre kevesebbszer érezték szükségét annak, hogy nyomtatott, írott anyaggal dolgozzanak, olvassanak, ezekből informálódjanak, így képességeik összetevői egyre gyengültek. Az információk megszerzésénél előtérbe került az orális, de még inkább a vizuális befogadás (Terestyéni 2006, Griffin, 2003, Mitchell,1992, Tószegi,1994,)

Az orálisan, vizuálisan szerzett információk alkalmazása során azonban nem feltétlenül derül ki, ha valakinek szövegértési vagy írásproblémája van, hiszen manapság mind a televízióban, mind a rádióban fontos követelmény, hogy a hírek, információk minél közérthetőbbek legyenek, így ha valakinek nehézséget is okoz az olvasott szöveg megértése, felszínesen tájékozott lehet a világ dolgaiban. Ha ismeri saját hiányosságait, ám jó elkerülő technikákat alkalmaz, elképzelhető, hogy soha, vagy sokáig nem derül arra fény, hogy funkcionálisan illiterátus, hiszen a legtöbb esetben beszédképességeivel, vizuális- észlelésével és feldolgozásával nincs probléma.

A tény, hogyha ez a probléma nagyon későn, vagy egyáltalán nem kerül a felszínre, magában hordozza a funkcionális illiteráció újratermelődésének lehetőségét. A funkcionálisan illiterátus felnőttek gyerekei olyan családban nőnek fel, ahol az olvasás, esetleg egy irodalmi mű értelmezése, de még egy újság elolvasása sem játszik fontos szerepet, így motiváló értéként nem hathat a gyermekre. Kik lehet ebben az esetben hibáztatni? A gyermeket nem, hiszen abban a közegben, ahol ő él, valószínűsíthetően a televízió és az általa közvetített értékek kerülnek előtérbe a szórakozás és az információ megszerzé-

se során, nem az olvasás (Nagy-Péterfi 2006; Gyenes 2005, Kósa 2004). Valójában a szülő sem vonható felelősségre, hiszen lehet, hogy még maga sem ismerte fel saját kompetencia - hiányosságait, így nem is tekinti problémának vagy negatív példának. Erre a hiányosságra a gyermek esetében leginkább akkor figyelhetünk fel, amikor először kilép a családi környezetből. Ennek következményeként már óvodás kortól a felelősség nagymértékben áthárul a formális és informális oktatás színtereire. Fontos, hogy a közoktatás, a felnőttképzés és a szakmai képzés szereplői és első sorban irányítói időben felismerjék a problémát, és azt súlyának megfelelően kezeljék a prevenciótól a későbbi kompetenciafejlesztésig.

A megoldást minden országnak magának kell megtalálnia figyelembe véve lehetőségeit és forrásait, közoktatási és felnőttképzési rendszerének adottságait, valamint azt, hogy az adott országban melyik képzési forma bizonyulhat/bizonyul a leghatékonyabbnak. Az ideális megoldás kialakításához segítséget nyújtanak a nemzetközi szervezetek (UNESCO⁵. OECD⁶, IRA⁷) mérései, adatai. A célzott kutatások, az Európai Unió nemzetközi projektjei (CEPPAC, MODEVAL, ACERISH, WOLLNET, MOLEYA, The Open Door Project, Flexibility in Prison Teaching...)⁸. Ezek a tényfeltárás mellett olyan metodológiai útmutatókat fogalmaznak meg, amelyek a felnőttoktatók munkáját segítik a szervezési és oktatási folyamatokban. A gyakorlati tevékenységek adaptálásához alapot adhat a skandináv országok felnőttképzési struktúrája, a különböző országokban létrejött fejlesztő hálózatok: (Agora ÉOLE: Franciaország, Lire et Écrire⁹ : Belgium, Luxemburg, Svájc, Volkshochschule - Bundesverband Alphabetisierung¹⁰: Németország, Ausztria) működése.

Az UNESCO központi kérdésként kezeli az írás-olvasási-számolási képesség romlását, hiszen ez mára már általános tendencia. Különösen érinti a hátrányos szocio-kulturális helyzetben lévőket, az iskolaelhagyókat, a szakképzetlen munkanélkülieket, a börtönből szabadultakat (Lahire 2005, Morgan – Kett 2005, Steklács 2005,) a képesítés nélküli, sok időt gyermekneveléssel töltött nőket (Morsy, 1992) a cigány lakosság nagy

⁵ *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Egyesült Nemzetek Szervezetének Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete

⁶ *Organisation for Economic Cooperation and Development*, Gazdasági Együttműködés és Fejlesztés Szervezete

⁷ *International Reading Association*. Nemzetközi Olvasástársaság

⁸ A projektek működő honlapjai tartalmazzák angolul és a résztvevő országok nyelvén a létrehozott kutatási anyagokat.

⁹ ÉOLE: Écrire , Ortographier, Lire, Exprimer /Írni, Helyesen írni, Olvasni, Kifejezni magunkat; Lire et Écrire/ Olvasni és írni

¹⁰ Népfőiskola /Literációval foglalkozó felnőttképző szervezet

részét (Kertesi-Kézdi 2008), a nagyvárosokban a gettósodott külvárosi fiatalságot (Bentolila,2009). Magyarországon a 2001-es népszámlálás iskolázottsági adatai már szinte előre jelezték, hogy ezen a területen komoly nehézségekkel kell számolnunk. Eszerint ugyanis a magyar felnőtt lakosság 20 százaléka nem végezte el a nyolcosztályos általános iskolát, és 31 százalékának csak nyolcosztályos iskolai végzettsége volt. Jól érzékelhető műveltségi törésvonal húzódott az 51 százalék aluliskolázott és a 49 százalék szakmunkás, középiskolai és felsőfokú végzettségű társadalmi réteg között (KSH.2001). A rendszerváltás előtt teljesen más jellegű volt a gazdaság szerkezete, mint napjainkban. A mesterségesen fenntartott foglalkoztatás nagyon sok szakképzetlen munkaerőt alkalmazott, szakképzettséget nem is igénylő helyeken (segédmunkások a bányászatban, nehéziparban, mezőgazdaságban, építőiparban). A felszínre került nagyobb funkcionális analfabéta rétegnél az átképzés sikeressége eleve megkérdőjelezhető volt, hiszen a nem kellően szilárd alapkompenciákra nem alapozható magasabb szintű szakmai képzés. Ez a jelenség természetesen csak egy kis szegmense a teljes problémának, hiszen az említett munkavállalóknak nagyobb része már nyugdíjas korú, vagy korban ahhoz közelít. A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok és a hazai felmérések riasztó adatai inkább arra irányítják a figyelmet, hogy a „leszakadók” nagy százaléka van a fiatal felnőttek között.¹¹ (Williams 2003, Jeantheau 2008, Balázsi et al 2009, Grotlüschen—Riekmann, 2011).

A fentebb említett tények jelzik, hogy Magyarországon is újabb kutatásokra, majd a kutatások eredményeinek megfelelően a különböző életkori csoportokban az életkori sajátosságokhoz alkalmazkodó metodológiával oktató-fejlesztő munkára lesz szükség. A fejlesztőmunka alapja egy kritériumorientált mérőeszköz létrehozása.

Dolgozatomban a szükséges mértékben érinteni kívánom a funkcionális illiteráció általános jellemzőit, de középpontba a funkcionális illiterációhoz kapcsolható mérések, vizsgálati módszerek, mérőeszközök kerülnek az alábbi szerkezeti egységekben:

Az 1. fejezet a kutatás céljának, módszereinek és eszközeinek részletes áttekintését tartalmazza. A 2. fejezet a kutatás elhelyezése a tudományág eredményei között. Az értekezés elméleti forrásai, értelmezési keretei és alapfelvetései, a funkcionális illiteráció fogalma, kialakulásának valószínűsíthető okai, a funkcionális illiteráció mérésének alapjai: a kompetenciák kerülnek bemutatásra. A 3. fejezet négy egységében a

¹¹ 18-29 év közötti illiterátusok aránya az utolsó 10 év vizsgálatai alapján: UK-16%, ANLCI Franciaország-9%, LEO Németország 13%; a „leszakadók” aránya a PISA 2009 szövegértési vizsgálata alapján: Románia 40,2%, Norvégia 18,5%, Magyarország, USA 17,6%, Svédország 17,4%, Svájc 16,8%, Finnország 7%.

mérőeszköz kialakításához legfontosabb elméleti háttérrel és gyakorlati tapasztalatokat foglalja magában. A mérőeszközök változatai, csoportosításuk, értékelésük című alfejezetben a dokumentumelemzés módszerével tekintem át, hogy ki és milyen céllal készíti/rendeli az alapkompenciákat mérő tesztekét/vizsgálati anyagokat. A fejezet második egysége a kialakítás elméleti forrásait tárja fel a beszédfeldolgozás és beszédprodukción, az olvasás és az írás nyelvészeti és metodológiai kutatásait áttekintve. A harmadik egység az anyanyelvi alapkompenciák fejlődésének lehetséges gátjait, a javítás eszközeit mutatja be gyakorlati megközelítésben. A negyedik alfejezetben a nemzetközi reprezentatív vizsgálatok értékelési kategóriáinak összevetése adja az alapot saját vizsgálati eredményeim és a nemzetközi vizsgálati eredmények összehasonlításához. A 4. fejezet tartalmazza a mérőeszköz és a hozzá kapcsolódó értékelési rendszer leírását. Az 5. fejezetben az empirikus kutatások kaptak helyet. Az Összehasonlító vizsgálatok és eredményeik, valamint A diagnosztikus értékelés eredményei kiemelt csoportonként alfejezetek más –más nézőpontból mutatják be a vizsgálat eredményeit. A 6. fejezet a vizsgált csoportok közül a funkcionális illiteráció problémájában legmélyebben érintett csoport eredményeit dokumentálja portfólió formájában. Az utolsó fejezet (7.) a hipotézisek igazolását az összegzést, következtetéseket tartalmazza, majd a kutatás hasznosíthatóságát, a továbblépés lehetőségeit mutatja be.

1.A kutatás célja, módszerei és eszközei

1.1. A kutatás célja

Kutatásom célja a funkcionális illiteráció diagnosztikus mérő és értékelő eszközének elkészítése volt.

Természetesen a valós okok és hiányosságok teljes feltárásához átfogó vizsgálatra lenne szükség, amely magában foglalja az egyén intelligencia szintjének, kognitív funkcióinak, számolási képességeinek vizsgálatát, valamint szocio-kulturális háttérének, kulturális szokásainak megismerését is. Jelen vizsgálat azonban kizárólag az anyanyelvi alapkészségek meglétének/ hiányának mértékére vonatkozik, olyan mérés, amely egyben kijelölheti a javítás, a terápia útját. Mivel a kialakított mérőeszköz az anyanyelvi alapképességek különböző részkészségeit vizsgálja, mindenképpen diagnózisra törekszik. A diagnosztika a vizsgált személyek egyéni mérésére koncentrál, hogy kiderítse, mi az oka az egyes esetekben felmerülő elmaradásoknak. Ebben a megközelítésben a teljesítményekből a képességekre történő visszakövetkeztetés kiemelt szerepet hordoz. Azon túl, hogy a nemzetközi vizsgálatokhoz és értékelési módokhoz viszonyítva meghatározza az illiteráció fokát, megmutatja az anyanyelvi készség/működés- hiányokat is. Mivel az anyanyelvi alapkészségek körének nincs standardizált leírása, ezért a vizsgálat részterületeinek meghatározásához az Európai Tanács dokumentumát vettem figyelembe, amelyben kibővíti az alapkészségek körét¹²(Council of European Union 2001), és meghatározza az anyanyelvi kulcskompetencia fogalmát¹³ (Council of European Union 2003). A mérőeszköz használható nagyobb populáció mérésére is, de erőssége az egyén vizsgálatából adódik. Az egyéni, személyes vizsgálat lehetőséget ad az interakciók feljegyzésére, a szóban megoldott feladatok és az irányított beszélgetések diktafonnal rögzítésére. Az egyéni fejlesztési tervek elkészítéséhez az egyes személyek diagnosztikája szükséges, azaz

¹² Az Európai Tanács munkacsoport előnyben részesítette a *kompetencia és kulcskompetencia kifejezéseket az alapkészség kifejezéssel* szemben, amit túlságosan korlátozónak talált, mivel általában az az alapszintű írás-olvasási és számolási készségre utal, illetve arra, ami általában túlélési vagy életben való boldoguláshoz szükséges készségekként ismeretes. A kompetencia kifejezés a készségek, ismeretek, adottságok, és attitűdök ötvözetére utal, és magában foglalja a tanulási képességet és a tanulás módszereit is.

¹³ Kulcskompetenciák1. Az anyanyelven folytatott kommunikáció

Meghatározás: Az anyanyelven folytatott kommunikáció annak képessége, hogy gondolatokat, érzéseket és tényeket tudunk szóban és írásban egyaránt kifejezni és értelmezni (hallott szöveg értése, beszédképesség, olvasott szöveg értése és íráskészség), valamint hogy nyelvileg helyes módon kapcsolódunk be a társadalmi és kulturális tevékenységek teljes körébe – az oktatásba és képzésbe, a munkába, a családi életbe és szabadidős tevékenységekbe.

annak felmérése, hogy az adott egyén hol áll a fejlődésben, mely területen erős, és miben szorul fejlesztésre. A diagnosztikus mérés célja, hogy a felnőttoktatók megállapíthassák az egyéni készségek és képességek fejlettségét, hogy a továbbiakban erre építhessék a pedagógiai munkát.

1.2. Hipotéziseim

- A különféle mérések mögött a megbízók különféle szándéka áll, ami az eredményekben markánsan meg is mutatkozik.
- A funkcionális illiteráció eddigi kutatási eredményeinek elemző értékelése és a hivatkozott nyelvészeti és metodológiai szakirodalom megfelelő alapot teremtett a funkcionális illiteráció vizsgálatára alkalmas diagnosztikus mérőeszköz létrehozására.
- A mérőeszköz alkalmas nagyobb populáció anyanyelvi alapkompenciáinak vizsgálatára.
- A mérőeszköz egy személy anyanyelvi alapkompenciáinak vizsgálatakor megmutatja azokat a képességeket, készségeket, melyeknek fejlődése megrekedt, vagy alacsony szinten működik.
- A vizsgálat mért eredményei alapján kapcsolat állapítható meg a különböző anyanyelvi területek, kiemelten a beszédészlelés és a helyesírás valamint a szóbeli és írásbeli szövegalkotás teljesítménye között.

1.3. Kutatási módszerek

Primer kutatásomban kvantitatív és a kvalitatív kutatási elemek összekapcsolásával kívántam egy átfogó képet kialakítani arról, hogy a vizsgált személy anyanyelvi kompetenciái alapján:

- funkcionálisan illiterátusnak tekinthető-e,
- milyen anyanyelvi részképességeiben, milyen mértékben jelenik meg a hiány.

A mérések elsődleges feldolgozása kvantitatív adatokat eredményezett, a statisztikai ki-mutatások, a gyakorisági mutatók elsősorban a tendenciák megvilágítását szolgálják. A korpuszból kiválasztott minták továbbelemzésében a kvalitatív módszerek kerültek elő-terbe. A kvalitatív kutatás legfőbb jellemzője ebben az esetben a személyes adatfelvétel volt. Ez tette lehetővé a vizsgálat közbeni interakciók feljegyzését, a vizsgálat szóbeli

részeinél a későbbi elemzést szolgáló pontos rögzítést. Kiegészítésként az adatelemzés és a dokumentumelemzés módszereit alkalmaztam.

2. A primer kutatás mellett két szekunder kutatást is végeztem. Az első a funkcionális illiterációval foglalkozó hivatalos szervezetek dokumentumainak elemzése, a nemzetközi vizsgálatokról készült dokumentumok másodelemzése, és különböző elkészült szakanyagok elemző bemutatása és csoportosítása volt. Ezeket az eredményeket és megállapításokat a mérőeszköz kialakításához használtam fel.

3. Kiegészítő kutatásként egy speciális probléma megvilágításához internetes dokumentum adatelemzést alkalmaztam a Google keresőprogram segítségével.

1.4. A vizsgálat folyamata

Bár a vizsgálat célja nem reprezentatív mérés volt, hanem a mérőeszköz kipróbálása, mégis sor került összesített és összehasonlító értékelésekre is, hogy a mért adatok összehasonlíthatóak legyenek a nemzetközi vizsgálatok adataival. Összesen 126 fő kikérdezése történt meg hat, 21 fős csoportban.

1.4.1. A vizsgálni kívánt minta kiválasztása

A részcsoportok a fő választási szempontok szerint homogénnek tekinthetőek. Bár a vizsgálat azt kívánja bizonyítani, hogy a mérőeszköz alkalmas, egyrészt a különböző szintű anyanyelvi teljesítmények megállapítására, összehasonlítására, másrészt egyenként a részképesség-hiányok mérésére, mégis célszerű volt olyan részcsoportokat választani, amelyekben a szakirodalmi meghatározások alapján valószínűsíthetően vannak funkcionálisan illiterátusok.

A választás egyik szempontja az volt, hogy különböző közoktatási formákban végző/végzett, hasonló korú fiatal felnőttek vizsgálatára kerüljön sor.

A kaposvári Építőipari, Faipari Szakképző Iskola és Kollégium tanulói közül két csoport vett részt a vizsgálatban. 21 fő szakiskolás és 21 fő szakközépiskolás. A választás elsődleges szempontja az volt, hogy mindannyian 18-19 év közöttiek voltak. Ennél a két csoportnál az életkoron túl azonosak voltak az oktatás körülményei, az iskolai felszereltség, sőt a magyar, történelem és a matematika tanárok is.

Hasonló korúak voltak a Kaposvári Egyetem felsőfokú szakképzésben részt vevő első éves hallgatói.¹⁴ Ez a vizsgálat és értékelés volt a legkorábban elvégzett, ezt a csoportot tekintettem kontrollcsoportnak. A kontrollcsoport eredményeit még két esetben kiemelten figyelembe vettem a többi részvizsgálatban. A szóbeli szövegalkotás képleírási feladatában, és az írásprodukciónak levélírási feladatában a kulcsszavak kiválasztásához a kontroll csoport írott és rögzített megoldásai lettek az irányadók.

Korban hasonló a 4. csoport, ők 20-26 év közötti pályakezdő munkanélküliek.

Speciális csoport a katonák¹⁵ 21 fős csoportja, életkoruk szerint már a felnőtt korosztályba sorolhatóak.

A hatodik csoport 21 fő hasonló életkorú felnőtt munkanélküli.

Adattáblák

1. számú táblázat

1-3.csoport, 18-19 évesek

Oktatási forma	nő	férfi
felsőfokú szakképzés	16	5
szakközépiskola	9	11
szakiskola		21

¹⁴ Azért választottam a felsőfokú szakképzésben résztvevőket, mert a Pedagógiai Kar hallgatóinak nagy része előzetes beszédalkalmassági vizsgán vesz részt, emiatt a felvettek beszéd-, és olvasási képességei vélhetően az átlagnál jobbak. A 30 fő felsőfokú szakképzésben tanuló hallgató kiválasztása véletlenszerű volt. Az értékelés után a 30-ból kiválasztottam azokat a hallgatókat, akiknek összteljesítése 60% feletti volt, így közülük is egy 21 fős csoport jött létre.

¹⁵ A Jutai Radarszárad 21 hivatásos és szerződéses katonájának anyanyelvi képesség mérésére pályáorientációjuk miatt volt szükség. 45 évesen befejezik a szolgálatot, eredeti szakmájukban régen, esetleg egyáltalán nem dolgoztak, mindenképpen szükségük lesz új szakképesítés megszerzésére. Az ilyen célú vizsgálat egy új lehetőségét vetette fel a mérőeszköz használatának

2. számú táblázat

4. Fiatal felnőtt munkanélküliek

életkor év	nő	férfi	diploma	több diploma	érettségi szakmával	érettségi több szakma	szakma	több szakma
20	1	1			2			
22	2				1			1
23	3						3	
24	1 1	11111	11	1	111		1	
25	1 1	11111	11	1		1	11	1

3. számú táblázat

5. Katonák

életkor év	nő	férfi	diploma	több diploma	érettségi szakmával	érettségi több szakma	szakma	több szakma
26-29.	3	2			3		2	
31-35.		1111111			11111		11	
36-39.		1111111	11	1	1111			
40-45.		2		2				

4. számú táblázat

6. Felnőtt munkanélküliek

életkor év	nő	férfi	diploma	több diploma	érettségi szakmával	érettségi több szakma	szakma	több szakma
26-29.	4	11			2		1	1 11
31-35.	1 1	11111			11		11	1
36-39.		11111	1		111		1	
40-45.		111111		11	1			111

A táblázatban a számok színe jelzi az életkori csoportokban a nem és a végzettség kapcsolódását.

1.4.2. A vizsgálatok lebonyolítása, a felvételek technikája

Egy – egy választott csoporttal azonos időben történt a felvétel, ez átlagosan 5 napot vett igénybe. Az egy személy vizsgálatára fordított idő 40-50 perc volt. A katonák mérése 2 alkalommal történt gyogyepedagógus hallgatóink segítségével. Minden személlyel négy szemkört, személyes kapcsolatot kialakítva folyt a feladatmegoldás. A vizsgálat vezetője tette fel a kérdéseket és jegyezte le a válaszokat. A szóbeli teljesítmények pontosabb értékelése végett diktafont használtunk. A visszahallgatás során ezek a felvételek lejegyezésre kerültek az összevethetőség, és mélyebb elemzés céljából.

1.5. A mérőeszköz rövid, áttekintő bemutatása

A mérőeszköz és a kapcsolódó értékelési mód részletes leírása, egy önálló fejezetben (4. fejezet) kap helyet, a vizsgálati eredmények ismertetését megelőzően. A feladatok mintalapjai a Portfólióba kerültek (6. fejezet)

A mérőeszköz részei, a mérés területei:

1. A szóbeli szövegértés vizsgálata

Hallott szöveg megértése

2. Az olvasási tevékenység vizsgálata

Olvasott szöveg értése/újságcikk

3. Az olvasási tevékenység vizsgálata

Olvasástechnika, olvasott szöveg megértése (információkeresés-szavak, álszavak olvasása)

4. Szóbeli szövegalkotás vizsgálata

5. Írásképeségek vizsgálata

5.1. Üzenet írása

5.2. Helyesírás

A helyesírás három feladatból állt.

5.3. Beszédészlelés vizsgálata

2. A kutatás elhelyezése a tudományág eredményei között.

Az értekezés elméleti forrásai, értelmezési keretei és alapfelvetései

2.1. A funkcionális illiteráció problémaköre

A funkcionális illiteráció olyan fogalom, melynek pontos definícióját nehéz megtalálni. Sokakat érintettnek gondolhatunk, az írásbeliséget egyáltalán nem használóktól egészen az intellektuális analfabétáig. Társadalmi szerepe miatt problémakörének feltárásában részt vesz a média, különböző társadalmi, gazdasági és kulturális szervezetek. A tudományterületek közül foglalkozik vele a szociológia, a pszichológia, a pedagógia/andragógia és az alkalmazott nyelvtudomány több ága. Mindez azt eredményezhette, hogy egy feltárt és jelentőségének megfelelően kezelt problémával állunk szemben. Ez sajnos nem így van, és addig nem is várható előrelépés, amíg szociológusok és az oktatásirányítás szakemberei egy mellékmondatban elmondják, hogy ”minden negyedik magyar funkcionális analfabéta.” ? : Kik ezek? Mit tudunk róla? Körülhatárolható a csoport demográfiailag? Hol keressük őket? Hogyan alakul ki? Mit tegyünk ellene? Mérhető? Javítható? –ezek a kérdések fel sem merülnek.

2.1.1. Mit tudhat a közvélemény a funkcionális illiterációról?

Egy rövid információszerző kutatást végeztem, mellyel az volt az célom, hogy bizonyítsam, a közvélemény, a döntéshozók, a kutatók számára egyre fontosabb lesz ennek a világméretű problémának a kezelése. A dokumentumelemzés módszerét választottam, mert a keresett és megtalált dokumentumok sokfélesége és színessége olyan rétegeket tett megközelíthetővé, amelyek más módszerrel alig-alig vagy csak nehezen érhetők el. Az elemzés során dokumentum analízist, komparatív vizsgálatokat és forráselemzéseket alkalmaztam. Azt vizsgáltam meg, hogy mi hozzáférhető a Világhálón e címszó kapcsán, magyar nyelven. A legnépszerűbb kereső, a Google adatait vettem figyelembe három különböző időpontban. Összehasonlítással jeleztem a változást. Az első számok a 2005. márciusi adatok mennyiségét és minőségét tükrözik, a második egység a 2007. márciusi állapot bemutatása, a harmadik, a 2010. januári áttekintés eredménye. A dokumentumelemzés minden alkalommal három fő fázisban zajlott. Először a keresett kifejezés beírása, majd az értékelhető találatok vizsgálata következett. Az első eredményeket ezek után módosítani kellett, hiszen a kereső akkor is jelzett találatot, amikor nagy terjedelmű szövegen belül egymástól függetlenül, nem szókapcsolatban szerepelt a

fogalom két összetevője. Így az első találathoz képest lényegesen kisebb adathalmazzal folyt az elemzés. Természetesen még ez sem lett a valós információhordozók száma, hiszen ugyanez a kifejezés egy-egy szövegtípuson belül többször is előfordulhatott. Már az első, 2005-ös áttekintésnél igyekeztem olyan kategóriákat, írásbeli műfajcsoportokat vagy közlésformákat meghatározni, melyekhez hozzárendelhetők a megjelenő tartalmak. Ezek a kategóriák változtak, az évek során többnyire bővültek. Ezt a bővülést elsősorban az újabb, vagy egyre gyakrabban alkalmazott digitális műfajok megjelenése eredményezte. A „műfajok” körének szélesedését okozta az is, ha a vizsgált kifejezés nagyobb társadalmi érdeklődésre számíthatott. A 2010-es összevetésben már szerepelnek a digitális analfabetizmus adatai is, hiszen az írástudás értelmezésében egyre inkább számolnunk kell a digitális írástudás fogalomkörével. Nem volt célom a megjelent közléseket, hitelességük, igazságtartalmuk alapján differenciálni, kizárólag információértéküket igyekeztem megítélni.

Funkcionális analfabétizmus, illiteráció

1. számú táblázat

Magyar nyelvű internetes adatok összehasonlítása

MŰFAJOK	ELOFORDULASOK	ELOFORDULASOK	ELOFORDULASOK	ELOFORDULASOK
	2005	2007	2010	2010 DIGITALIS ANALFABETIZMUS
tanulmány, kutatás	3	7	22	39
információs oldal	1	9	2	10
online közéleti hetilap, napilap, média	8	17	37	81
felsőoktatás	5	9	4	12
a fogalom említése magyarázattal	5	26	43	43
a fogalom említése	14	55	83	89
más értelmezés (informatika)	2	3	14	-

fórum	8	29	31	18
hír	-	-	23	167
könyvismertető, recenzió	-	-	10	12
blog	-	-	19	51
hivatalos közlemények, állásfoglalások	-	-	-	35
képzési programok	-	-	-	23
pályázatok	-	-	-	35
közoktatás	-	-	-	6

2005-ös adatok

A funkcionális analfabétizmus mindössze 128 megjelenéssel, a funkcionális illiteráció összesen 7-tel szerepelt. Ez igen kevés, főleg ha összevetjük más hasonló tartalmú és a magyar oktatási rendszerben körülbelül hasonló időben megjelent kifejezések találati számával. („élethosszig tartó tanulás”:1827; „távoktatás”: 54 000, szövegértés vizsgálat: 7 200). Még pontosabb képet mutat egy osztályozás, mellyel a találatok információértékét igyekszem értékelni. Emiatt kellett egy olyan kategóriát is kiválasztani, amelyhez hozzárendelhettem az olyan teljes kifejezést, amelynek nem volt információ tartalma (a fogalom említése). Ez összesen 46 olyan találat, melyben legalább minimális információt kapunk a témáról. Az összes többi teljesen értékelhetetlen, csak a kifejezés hangzik el, mindenféle magyarázat, értékelés nélkül.

2007-es adatok

A funkcionális analfabétizmus kifejezés ez évi megjelenése 465, a funkcionális illiterációé összesen 29. Míg az összes találat a keresett kifejezéseknél körülbelül négyszeresére emelkedett egy év alatt a kontrollként beírt kifejezéseknél a növekedés legalább tízszeres.(„élethosszig tartó tanulás”121 000; „távoktatás”518 000, szövegértés

vizsgálat 70 200). Még árnyaltabb képet mutat a „műfajonkénti” osztályozás. Ez összesen 155 valódi találat a 494 -ből, mert a többiben azonos szövegen belül, de nem egy kifejezésként szerepel a funkcionális és az analfabétizmus. További különlegesség az is, hogy a tudományos szöveg, tanulmány kategória összesen négy adattal nőtt, de ez tulajdonképpen ugyanarra, Steklács János 2005-ben megjelent tanulmánykötetére vonatkozik. Kisebb előrelépés volt tapasztalható a fogalom említése magyarázattal kategóriában, bár ezek nem részletes tanulmányok, tudományos cikkek, de minden esetben megmagyarázták a fogalom jelentését, bármilyen szöveggörnyezetben is voltak olvashatók. Ezek a megjelenések rövidebb hírekben, egy-egy eseményről szóló tudósításban, intézmények honlapjainak információiban fordultak elő. Talán a fórum témák növekedése is jelenthetett valami előrelépést, hiszen ezekben a közönség érdeklődése fogalmazódott meg. Hasonló eredmény, de megdöbbentőbbnek tűnő adat látszott az egyetemi és főiskolai honlapokon megjelent tematikák, tantárgyleírások, kollokviumi, szigorlati és államvizsga tételek áttekintésekor. Az országban, a 2005/2006-os tanévben 14 helyen képezték tanítókat, tíz főiskolán művelődésszervezőket, humánszervezőket, hét egyetemen szociológusokat, nyolc főiskolán szociálpedagógusokat (39 képzőhely). A hozzáférhető dokumentumok szerint a funkcionális analfabétizmussal összesen hat helyen foglalkoznak (ELTE- tematika; Szent István Egyetem Jászberényi Főiskolai Kar-tematika; BDF Közművelődési Tanszék-kutatási téma; BGF-Külkereskedelmi Főiskolai Kar-szakedolgozati téma; NYME-szigorlati tételek; PTE FeFi- záróvizsga tételsor.(2005) Ezek mellett 2006-ban összesen kettővel bővült a sor, a Zsigmond Király Főiskolán kollokviumi tétel címében, a Kaposvári Egyetemen pedig kutatási témaként jelent meg a funkcionális analfabétizmus fogalma. Ezek az adatok bizonyára csak hozzávetőlegesek, de arra rávilágítanak, hogy a témával nem a probléma súlyosságának megfelelő mértékben, és sok esetben legfeljebb említés szintjén foglalkoztak még az oktatási intézményekben is.

2010. évi adatok

A találatok több okból is meglepőek lettek, hiszen 2 és fél év alatt minimálisan emelkedett csak az értékelhető találatok száma. A funkcionális analfabétizmus címszóra 460 az illiteráció/funkcionális illiteráció kifejezésekre 65 valós értékelhető megjelenés volt látható. A változások mutattak pozitív vonásokat is, de ezek nem a probléma ismertségéhez, vagy a közvélemény pontos tájékoztatásához kapcsolódtak. Észrevehető, hogy a

többi kategóriához képest viszonylag nagy számban emelkedett a tudományos szövegek, tanulmányok száma, illetve új kategóriaként ide kapcsolható a könyvismertetés, recenzió megjelenése is. A 3-7-22 –es emelkedés mindenesetre azt jelzi, hogy legalább a kutatás, a valós tényfeltárás megkezdődött. Látható ez a változás abból is, hogy Gazsó Ferenc, Csoma Gyula-Lada János, Terestyényi Tamás és Steklács János mellett újabb kutatók is jelentkeztek kutatási anyagokkal. Benczik Vilmos, Arany Ferenc, Vajda Kornél, Péterfai Rita is írt a témában, és Terestyényi Tamásnak Kommunikációelmélet címen átfogó monográfiája, Steklács Jánosnak pedig újabb tanulmányai jelentek meg. Kedvező változás az is, hogy formálódott egy valódi információs oldal, a Literacy című Kommunikációtudományi Nyitott Enciklopédia. Az, hogy blogokban is megjelent témaként az illiteráció, mindenképpen figyelemfelkeltő, még akkor is, ha nagyrészt ugyanaz az a két mondat szerepel bennük, ami a hírek nagy részében is” Minden negyedik magyar funkcionális analfabéta”(hírekben és blogokban összesen 32-szer) illetve „egyre nagyobb gondot jelent a funkcionális analfabétizmus/más szóval illiteráció” (17-szer). Találkozhattunk viszont olyan blogokkal is, melyek a valós tájékoztatás céljából születtek: HUNRA¹⁶-blog, steklacs blogter, tanuljtanulni.hu.blog. Ami nem változott, hogy hiányoznak a valódi közéleti cikkek, a véleményformáló, reális tájékoztatást nyújtó írások, beszámolók. Úgy tűnik, mintha még az is, akit érdekel a téma, az online hírportálok legfeljebb egy rövid MTI-s hír átfogalmazására, vagy utánközlésére tartja méltónak. A másik meglepő változás tematikák, tantárgyleírások, kollokviumi, szigorlati és államvizsga tételek hiánya. A bolognai rendszerű képzés bevezetése miatt megváltozott a felsőoktatás struktúrája, de így is minimum 50 helyen képeznek tanítókat, szociálpedagógusokat, szociológusokat, andragógusokat, pedagógia szakosokat, gyógypedagógusokat, romológusokat, akiknek szakmai ismereteibe bele kellene, hogy tartozzon a fogalomkör. Ennek ellenére összesen 3 dokumentumban, két kidolgozott és közzétett vizsgatételben és egy szakdolgozati témajegyzékben jelent meg a Google keresőjében. Ez nem jelenti azt, hogy a tananyagokban, tematikákban nincs benne a kifejezés, de azt mindenképpen, hogy nem a legszélesebb adatbázisban hozzáférhetően.

A 2010. januári találatok szerint a digitális írástudás 357 megjelenéssel szerepel, a digitális analfabétizmus 379 helyen jelent meg. Itt sem vettem figyelembe azokat az eseteket, amikor a fogalmak nem szókapcsolatban szerepeltek, illetve egy szövegen belül

¹⁶ HunRA Magyar Olvasástársaság

csak egy előfordulást jegyeztem le, hiszen a szöveg típusának megállapítása szempontjából az ismétlődések száma irreleváns.

A találatok osztályozásából egyértelműen az derül ki, hogy sokrétűbb és informatívabb a fogalom megjelenése, mint a funkcionális illiteráció esetén. Kevesebb a magyarázat nélküli említés és a valódi információ nélküli hír. Az online lapok, folyóiratok cikkei tartalmasabbak, több tény, hivatkozást közölnek. A legszembetűnőbb azonban, hogy új kategóriákat is be kellett vonni, hiszen hivatalos közlemények, állásfoglalások, valódi képzési programok, tananyagok, sőt pályázatok is megjelentek. (2. táblázat) Azt sugallják ezek az adatok, hogy élő, sokakat érintő és foglalkoztató témáról van szó. Ez elsősorban abból érezhető, hogy minisztériumok felhívásai, állásfoglalásai (Oktatási és Kulturális minisztérium a Sulinet Expresszel kapcsolatos közleményei, kormányközlemény a romák társadalmi integrációját segítő programról, a Nemzeti Fejlesztési és Gazdasági Minisztérium sajtóhíre a Netrekész program és a Netrekész Közhasznú Kht. létrejöttéről, Szociális és Munkaügyi Minisztérium a Digitális Írástudás Akciótervről...) is nagy számban kerültek a találatok közé.

Ezek a hírek, nyilatkozatok információértéke azért tekinthető jelentősnek, mert legtöbbször nagyszabású események, induló programok bejelentései, meghirdetése, vagy vezető politikusok megszólalásai voltak (Gyurcsány Ferenc, Bajnai Gordon - TITÁN Program; Sulinet Programiroda, Digitális Esélyegyenlőség - Magyar Bálint). Ha egy témához, tevékenységhez politikai akarat, és nem utolsósorban anyagi forrás is kötődik, akkor a közvélemény is tájékozottabb lesz, köszönhetően a propagandának, de a valódi érintettségnek is. Ide kívánczok még néhány olyan tartalom is, ami különböző típusú szövegekben jelent meg a digitális írástudáshoz kapcsolódóan. Ezek a találatok azt jelezték, hogy az ország lakosságának nagy része megszólított/megszólítható a téma kapcsán. Olyan programok indításáról, működtetéséről volt szó, amelyeknek különböző korú, eltérő társadalmi szerepű és földrajzi tagozódású célcsoportok a címzettjei. A Digitális Játszótér, Sulinet Express, Társ a tanulásban, Digitális Esélyegyenlőség, Öreg a Nénikéd, Közháló, Segítőkéz, NETrekész, Microsoft Digitális Írástudás Korlátlan Lehetőségek, Teleház, Munkaerő-piaci- Háló, Wifi-falu, IT –Mentor, DIP, TITAN. A két szélsőség, a Digitális Játszótér és az Öreg a Nénikéd megcélzott közönsége közé korábban és tevékenységben belefért az egész társadalom. Ezt a vélekedést erősítette néhány más jellegű találat is. A blogok, fórumok nagyobb arányú megjelenése valószínűleg nem csupán a téma nagyobb olvasottságának köszönhető, hanem az ilyen közösségi típusú műfajok előretörésének is. Bár a publicitás értékelése miatt elsőként a populárisabb,

nagyobb tömegekhez szóló műfajokat tekintetem át, meg kell jegyezni, hogy a digitális írástudás témája a tudományos igényű, kutatási jellegű megjelenésekben is nagyszámú.

Kiegészítésképpen érdemes egy pillantást vetni az alábbi összevetésre, amelyben angol, francia, német, holland, cseh és magyar nyelven tekintetem át a néhány összekapcsolt kifejezés találati eredményeit 2011-ben. Az angol, a francia és a német mellett azért választottam a holland és a cseh nyelvű keresést, hogy hasonló lélekszámú országokkal is összevethető legyen a magyar találatok aránya.

2. számú táblázat

Idegen nyelvű internetes adatok összehasonlítása

KERESETT KIFEJEZESEK				NYELV		
functional illiteracy, illettrisme, Funktionaler Analfabetismus, functioneel analfabetisme , funčne negramotnost, funkcionális analfabétizmus +	<u>angol</u> 3190000	<u>francia</u> 1510000	<u>német</u> 66000	<u>holland</u> 24600	<u>cseh</u> 4580	<u>magyar</u> 9030
étude, study, Studien, studies, štúdie, tanulmány	136000	780000	15700	14900	766	990
information, Informationen, informatie, Informácie, információ	149000	763000	16700	19800	7240	4940
project, projet, projekt	1970000	849000	52700	14000	3210	2810
education, Bildung, onderwijs, vzdelávanie, oktatás	2670000	762000	35100	15700	6260	7120
training, formation, Ausbildung, opleiding, odbornú prípravu, képzés	1370000	872000	23100	19500	1759	1630
organisation, organisatie, organizatiu, szervezet	2090000	673000	22400	19200	6100	4760
survey, enquête, Umfrage, onderzoek, prieskum, mérés	929000	546000	27200	15100	1509	1080
recension, Buchbesprechungen, boekbesprekingen, recenzia, recenzió	881	330	144	97	21	16
fórum	805000	655000	8790	9620	1283	1540
blog	529000	450000	5180	2760	552	418

2. 2. A funkcionális analfabétizmus/ funkcionális illiteráció fogalma

A funkcionális analfabetizmusra, funkcionális illiterációra számos definíciót adott már a szakirodalom. A probléma első megfogalmazása az UNESCO tevékenységéhez kötődik. Az írásbeliség közösségekben, társadalomban való funkcionális használatának fontosságát a nemzetközi szervezet felnőttoktatással, alfabetizációs programokkal foglalkozó szakemberei ismerték fel először. Azokban a fejlett gazdasági mutatókkal rendelkező országokban szembesültek a problémával, melyekben az analfabétizmus elenyésző volt. A jelenleg is leggyakrabban használt meghatározás szintén az UNESCO tevékenységéhez köthető.¹⁷ Az 1978-ban elfogadott definíció azóta is megfelelő kiindulópontja a pontosításoknak. Az UNESCO meghatározásának legfontosabb jellemzője, hogy kiegészítésében igyekszik különbséget tenni a gyakran egymás mellett, vagy egymás helyett használt kifejezések között. Ennek a pontosításnak akkor érezhető igazán a jelentősége, amikor az idegen nyelvű szakirodalomban kell tájékozódniuk: literacy/illiteracy; illettrisme/literacie, functional illiteracy/funkcional analfabetisme).

Érdeemes áttekinteni az azóta megszületett meghatározásokat is, hiszen differenciálódásuk szemléleti különbségeket, kutatási irányokat jelez. Bár nincs nagyon éles határvonal, de a szövegen belüli hangsúlyokból két elhatárolható megközelítés bontakozik ki.

Az egyik a társadalom, a munka világa és az egyén kontextusára (tehát az elvárásokra) helyezi a hangsúlyt. Talán érthető ez a szemlélet, ha nagy volumenekben gondolkodunk, az UNESCO, az OECD, a „magyar felnőttképzés” társadalmi problémák megoldásának következményeként várja az illiteráció mértékének csökkenését. Ezt a megközelítést tükrözi az Európa Parlament 1989-ben született meghatározása¹⁸.

Fontos kiemelni egy másik leírást is, mert a magyar közvélemény Csoma Gyula és Lada László megfogalmazásával¹⁹ találkozunk leggyakrabban a nyomtatott sajtóban, a rá-

¹⁷ Est fonctionnellement alphabétisée toute personne capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabetisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté."¹⁷ (UNESCO,2006: 161.).

„Funkcionálisan írástudó az a személy, aki az olvasás, írás azon képességeinek és ismereteinek birtokában van, amelyek alkalmassá teszik arra, hogy részt vegyen minden olyan cselekvésben, amelyhez az írásbeliség az ő kultúrájában és kisközösségében alapvetően szükséges.”

¹⁸ „Funkcionálisan analfabéta az, aki nem képes az írás, olvasás, számolás alapvető műveleteire és ennek következtében nem tud integrálódni társadalmába annak egyenlő jogú, egyenrangú tagjaként”. (UNESCO,2006: 162).

¹⁹ „olyan műveltségi állapot, amelyben az olvasni-, írni tudás képességeinek megszerzett színvonala egyre kevésbé alkalmas arra, hogy használható legyen az információk befolyásolására és közlésére, új tudás

dióban, a televízióban, és az Interneten is. A meghatározás további részében a szerzők azt állapítják meg, hogy az anyanyelvi alapképességekkel (beszédértés-, beszédprodukción-, írás-, olvasás képessége) minden személy megfelelő mértékben rendelkezik, ezzel mintegy kizárják annak a lehetőségét, hogy a funkcionális illiteráció egyik oka lehet a tanulási zavar, részképességihiány²⁰, illetve ezek fel nem ismerése az oktatási folyamatban. A meghatározás további részében egyértelműen az OECD megfogalmazásához közel álló álláspont jelenik meg. Helytálló ez a megközelítés, hiszen felfedi a funkcionális illiteráció gazdasági és társadalmi összefüggéseit. A jelenség értékeléséhez azonban azt is figyelembe kell venni, hogy ebben az esetben különböző élethelyzetekben lévő, különböző kompetenciákkal/kompetencia-hiányokkal rendelkező egyének helyzetéről van szó. Az írni-olvasni tudás hiánya mögött többnyire összetett és halmozott tényezők állnak, melyek nem szűnnek meg egy csapásra a GDP emelkedésétől, a munkához jutás lehetőségétől.

A definíciók másik csoportja az egyén kompetenciáira, képességeire helyezi a hangsúlyt. A megfogalmazások tartalmazzak eltérő vonásokat, egyénileg kiemelt hangsúlyokat. Közös azonban bennük, hogy a mélyebb feltárás, javítás//tanítás/újratanítás igénye jelenik meg a háttérben.

A hazai szakirodalomban a témával legnagyobb mélységben foglalkozó Steklács János²¹ egy átfogóbb meghatározást ajánl, szerinte ugyanis a funkcionális analfabéták között – ellentétben az írástudatlanokkal – jelentős szintkülönbség van.²² A szerző fon-

megszerzésére, feldolgozására és kezelésére, személyközi interakciók lebonyolítására...: „az olvasni tudás színvonala... egyre kevésbé alkalmas arra, hogy használható legyen a személyes fejlődés előmozdítására és a közösség javára. Márpedig azért nem, mert nem elegendő azoknak az újabb és még újabb feladatoknak az ellátására és a hozzájuk rendelt tudás megszerzésére, melyeknek szükségletei újra és újra megjelennek a munkában és az élet más területein.” (Csoma – Lada 1997: 3)

²⁰ A tanulási zavarok általános, összefoglaló kifejezés a különböző – figyelmi funkciókban, a beszéd készségben, az olvasási, írási és számolási készségek elsajátításában és használatában akadályozott, de nem a képességihiányok hagyományos kategóriáiba (vakág, süketég és értelmi fogyatékoság) tartozó – képességdeficitekkel küzdő heterogén csoport megjelölésére.” (Gyarmathy 1998)

²¹ Steklács János :*Funkcionális analfabetizmus és anyanyelvi nevelés. Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok Közép-Európa II. kötet*,1988 pp. 112-118., Veszprém, 1998. *A funkcionális analfabetizmus alkalmazott nyelvészeti aspektusból.* Modern Nyelvoktatás, 2000. dec. pp.:53-58. *A funkcionális írásbeliség társadalmi és pedagógiai kontextusban.* In: Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. Szerk.: B. Nagy Ágnes, Szépe György. Iskolakultúra-könyvek 29. Pécs, pp.: 170-183.*Funkcionális analfabetizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében.* Akadémiai Kiadó Bp. 2005. 142p. 27. Józsa Krisztián, Steklács János: *Új utak az olvasástanítás kutatásában. Nemzetközi és hazai áttekintés.* In: Szávai Ilona (szerk.): *Az olvasás védelmében. Olvasáskutatási tanulmányok.* Pont Kiadó,2010 41-89.

²² „Funkcionális analfabéta az, aki a szűkebb és a tágabb értelemben vett környezete által, a számára támasztott olyan követelményeknek, amelyek a teljesítéshez az olvasás illetve az írás képességére van

tos megállapítása, hogy egyénenként egy skálán kell jellemezni literációs képességeket. Ezeknek a különbségeknek meghatározása pedig kijelölheti a javítás területeit és útjait. Részletesen foglalkozott a funkcionális analfabétizmus problémakörével Benczik Vilmos *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben* című kötetében. Fontos kiemelni ezt a definíciót²³ is, hiszen az értelmezés a mérés és javítás egy speciális területére, az anyanyelvi kompetenciák részterületeinek összefüggésére irányítja a figyelmet. Kiemeli, hogy az írási-olvasási szintkövetelményt szerencsésebb az adott személy szóbeli nyelvi kompetenciáihoz mérni, mert különben olyan egyéneket is ide sorolhatunk, akiknek nyelvi kompetenciája alacsony. Ennek a meghatározásnak fontos vonása, hogy ráirányítja a figyelmet az egyén beszédprodukciónak, a beszédértésnek és írás-, olvasás teljesítményének kapcsolatára. A pszicholingvisztikai kutatások, illiteráció mérések eredményei alapján kiegészíthetők a szerző megállapításai azzal, hogy a gyenge olvasási képességekkel rendelkezőknek és az illiterátusoknak is vannak olyan csoportjaik, amelyeknek nem csak olvasási és írásképeségei, hanem verbális képességei is gyengék. (Terestyéni, 1996, Kassai 1999, ANLCI 2003, Lőrök 2006, Csépe 2006)

A hazai fogalom meghatározásokból ide kívánczik még Terestyéni Tamás 1996-os megfogalmazása²⁴, amely tartalma mellett szóhasználata miatt is fontos. A funkcionális analfabétizmus 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 pejoratívitás miatt (lásd Benczik 2001). Dolgozatom nagy részében emiatt tudatosan Terestyéni Tamás fogalmát használok. A funkcionális illiteráció fogalomhasználatának választása tovább erősödött bennem a fellelhető magyar szakirodalom és a nemzetközi vizsgálatok tanulmányozása során. Az analfabétizmus kifejezés a pejoratívításon túl még valami statikusságot, befejezettséget is sugall, ezzel szemben az illiteráció általánosabb, az írás-olvasás megtanulásán és alkalmazásán túl beleérezhetjük a kultúra, a tevékenység, a folyamatosság, a

szükség, minimálisan sem tud eleget tenni.” (Stelklács 2005: 96) A meghatározás pontos és kellőképpen általános ahhoz, hogy többirányú tudományos kutatás alapja lehessen

²³ Meghatározása szerint: illiterátus (funkcionális analfabéta) az, akinek az olvasási és írásteljesítménye jelentősen elmarad attól a szinttől, amelyre az illető a szóbeli kifejezésben és szövegértésben képes. (Benczik, 2001: 210.)

²⁴ „A funkcionális illiteráció az utóbbi négy-öt évtized terméke: funkcionálisan illiterátusnak az olyan személyt nevezünk, aki valamikor megtanult olvasni és írni, a betűket még ma is ismeri, s néhány szavas közlemények (feliratok, stb.) elolvasása nem okoz gondot számára, de ennél hosszabb szövegekkel nem képes megbirkózni. Nem írástudatlan tehát, funkcionálisan is csak attól függően, hogy az ő esetében mit tekintünk az írás-olvasás funkciójának.” (Terestyéni 1996: 298)

kommunikáció fogalmát is. Értekezésemben munkadefinícióként az ANLCI 2005-ben megfogalmazott meghatározását használom, a bevezetőben ismertetett kritériumok miatt.

A definíciók alapján a probléma megítélésében két különböző álláspont rajzolódott ki. Az egyik a szakképzés és felnőttképzés oldaláról közelíti meg, vagyis a munka ellátásához szükséges kulcskompetenciák hiányát tekinti alapnak. A funkcionális illiterációt társadalmi, szociális problémának tekinti, az írás-, olvasásnélküliséget pedig e társadalmi probléma melléktermékének. A másik irányzat oktatás -, és művelődéspolitikai hiba következményének tekinti, ezért a kognitív képességek, a nyelvi jellemzők, az oktathatóság szempontjából az alapkompentenciák (beszédértés-, beszédprodukció-, írás-, olvasásképessege, számolás) vizsgálatára és fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, a prevenció és a tanítás, újratanítás érdekében.

2.3. A funkcionális illiteráció kialakulásának valószínűsíthető okai

Közelebb vinne az illiteráció problémájának megoldásához, ha pontosan meg tudnánk határozni azokat a tényezőket, melyek megmagyarázzák a kialakulás valós okait. Meg kell említenünk külső szocio-kulturális okokat, mint az egyén eltávolodása az írásos kommunikáció változataitól, a közvetlen környezet negatív, vagy semleges viszonya az olvasáshoz, elutasítás az iskola világával szemben. Léteznek külső társadalmi-gazdasági tényezők is, ilyen a szociális kirekesztettség, az elszigeteltség, a rendezetlen lakhatási körülmények. Megjelennek a belső okok is, az egyén pszichikus kognitív és kulturális jellemzői. Azért nehéz pontos meghatározást adni, mert a különböző okok egymás mellett, egymást erősítve jelentkezhetnek. Elvált szülők gyermekeként felnőni önmagában még nem jelent esetleges érintettséget, ám ha ez szegénységgel, sok hasonló korú testvér létevel, érzelmi és anyagi bizonytalansággal párosul, akkor nagyobb esély van az illiteráció kialakulására. Nem dönthető el, hogy a kognitív deficit, a szociális-családi minta, vagy a külső társadalmi hatások erősebbek-e. Az feltételezhető inkább, hogy több tényező kölcsönhatásával állunk szemben.

A funkcionális illiteráció okainak megjelölésében is az a kettősség látható, ami a fogalom meghatározásában jelentkezik. Míg a társadalomtudományi, felnőttoktatási kutatások az okokban is inkább a társadalmi problémákat hangsúlyozzák, addig a másik felfogás azokat az okokat állítja előtérbe, melyek a családi hatásokon alapulnak, akár a korai szocializációtól kezdődően jelentkezhetnek, vagy adódhatnak a személy egyéni képességihiányaiból, esetleg az olvasás-, írástanítás hibáiból.

A gazdasági társadalmi okok közül első helyre kerül a szegénység és ennek minden szociális, kulturális következménye. Szociális okoknak tekinthetőek az életfeltételek, tartós anyagi problémák, a szülők betegsége, valamelyik szülő elvesztése, válás, gazdasági és kulturális szempontból hátrányos családban élés, a családok életmódja, gyakori költözködés, a biztonság, állandóság hiánya. Az általános szociális tényezők közül kiemelt a munkanélküliség problémája, hiszen életkortól és végzettségtől függetlenül negatív folyamatokhoz vezethet, főleg a tartós munkanélkülieknél minden szociális és kulturális tevékenység beszűkül/het (Abraham et al 2005, Csoma – Lada 1997, El-Hayek 2000).

Szépe György és Gúti Erika írásában²⁵ két fontos tényre irányítja a figyelmet: egyrészt, hogy a funkcionális illiteráció nem betegség, kialakulásának nincsenek sem szervi, sem fiziológiai okai, másrészt az illiteráció és a bűnözés különleges kapcsolatára. Ez egy speciális helyzet, amelyben a szoros összekapcsolódás miatt nehéz eldönteni, hogy mi az ok és mi az okozat.

A pszichológusok gyakorta megjelenő egyéni okokat is megjelölnék: súlyos betegség, hosszú kórházi kezelés, megértési problémák autokrata szülő esetén (túlzott elvárások), konfliktus a tanítóval, tanárral, a tanuló a felnőttek által kirekesztettnek érzi magát, elveszíti motiváltságát az oktatási folyamat során.(Besse 2003)

Az illiteráció mérőeszközének kialakításához és a javítási lehetőségek megtervezéséhez fontos áttekinteni azokat az okokat, amelyek a tanulási képességekhez, a tanulás technikájához, és az oktatási rendszer, oktatási folyamat hibáihoz kapcsolhatóak. Fizikai-pszichikai okokról beszél elsősorban Alain Bentolila, melyek lehetnek érzékszervi sérülések, agyfunkció zavarok, pszichikus és figyelemzavarok, öröklött vagy veleszületett deficitek: diszlexia, diszgráfia. (Bentolila, 1999: 86-91) Ez természetesen nem úgy értelmezendő, hogy aki tanulásban akadályozott vagy diszlexiás az felnőtt korára illiterátus lesz. A valós veszélyt a közoktatási folyamat buktatói jelenthetik. A tanulási zavarok felismerhetőek, az óvodai nevelés, az általános iskola, a gyógypedagógiai nevelés elvileg felkészült a diagnosztizálásra és a terápiára is. (GMP²⁶, Sindelar teszt, Nyelvfelértékelési szűrővizsgálat²⁷, DIFER²⁸, MSSST²⁹, Kognitív Profil Teszt³⁰). A realitás azonban az, hogy egy egyszerűen mérhető és javítható részképesség zavarból, komplex olvasási, szövegértési zavar lehet, ami a sikertelen teljesítésekkel kombinálódva elvezethet az olvasási motiváció teljes elvesztéséhez. Tehát, ha nem is közvetlenül, de áttételesen a diszlexia, vagy a diszlexia tüneteivel rokon olvasási zavar valóban lehet a funkcionális illiteráció egyik kiindulópontja. Bentolila az iskolai nevelésből adódó egyéb problémákra is felhívja a figyelmet: az olvasástanítás gyors üteme, az olvasástanítási módszerek

²⁵ „... a funkcionális analfabétizmus azok közé a jelenségek közé tartozik, amelyeket egyesek „kriminogén” tényezőnek tekintenek. Ahol a büntetés-végrehajtásban ezt felismerték (egyelőre kísérleti jelleggel), az elítéltek, funkcionális írott nyelvi kompetenciájuk fejlesztésére kialakított speciális szakirányú programban vesznek részt, amely nagymértékben hozzájárul (hat) a társadalomba történő zökkenőmentes beilleszkedéséhez, illetve vissza-illeszkedéshez.” (Szépe-Guti 2006:112., Steklács 2003)

²⁶ Gósy Mária :GMP diagnosztika. Beszédeszlelés, beszédmegértés vizsgálata

²⁷ Pléh Csaba -Palotás Gábor -Lőrök József

²⁸ Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer

²⁹ Meeting Street School Screening Test- Szűrőeljárás a tanulási zavar lehetőségének vizsgálatára

hibái, a nagy mennyiségű tananyag ugyancsak felelősek lehetnek a nem megfelelő alapkompenciák kialakulásáért. (Bentolila, 1999: 86-91) Kiemeli a nem ajánlott olvasástanítási módok közül a globális módszert, ez azért is érdekes, mert Ovide Decroly belga orvos éppen a francia nyelvre alapozva dolgozta ki.(Decroly: La fonction de globalisation et l'enseignement. Bruxelles.Lamertin. 1929)

A magyar oktatási rendszer közelmúltjára visszatekintve elmondhatjuk, hogy a globális olvasástanítás a nyolcvanas – kilencvenes évek elhibázott módszere volt. Az olvasástanításban választott módszernek alkalmazkodnia kell az anyanyelv típusához. A magyar nyelv agglutináló, emiatt hosszúak a szóalakok, a valódi információ a szó végére kerülhet, tehát nagyon fontos az összes szóelem kiolvasása. Ezért nincs létjogosultsága nyelvünkben a globális (szóképes) módszernek³¹. A magyar nyelv szerkezete szintetikus olvasástanítási módszert kíván, tehát a folyamatból az összeolvasás tanítását nem lehet kihagyni.(Adamikné 2011). A magyar mellett, hogy agglutináló nyelv, sok magánhangzóval, kiegyensúlyozott szótagszerkezettel, sekély ortográfiájú nyelv, olvasás közben nincs szükség nagyobb vizuális egységek kódolására , mint pl. az angolban³² (Frost et al 1987) . Minél transzparensőbb a nyelv fonológiai rendszere, és minél konzisztensebb a használt ortográfiai rendszer, annál könnyebben érik el a gyerekek a fonématudatosság egyes szintjeit.(Csépe 2006) Ezért az optimálisnak tekinthető dekódolási modell 3 részre tagolódik. (hangoztatás-elemzés- összetevés)

A globális módszer ezzel szemben az egészre helyezte a hangsúlyt. A tanítást a szóképek olvastatásával kezdte, így azonnal az olvasástanítási modell harmadik szakaszát, a nyomtatott szóból a jelentés azonnali felismerését várta el előkészítés nélkül. A 90-es évek második felétől az olvasás vizsgálatok, a nevelési tanácsadók a diszlexiás tünetek

³¹ Ezt látszik megerősíteni Csépe Valéria vizsgálata is egy Európai Unió kutatás, a (COST A8) keretében. Két budapesti általános iskola azonos tanévben kezdő első osztályosait vizsgálta két éves követő vizsgálatban. Az egyik osztályban globális programmal kezdő módszert, a másikban szótagoló, elemző-hangoztató olvasástanítási módszert alkalmaztak. Az EN (eltérési negativitás)³¹ mérései szerint jól értelmezhető, hogy a hangoztató-elemző módszer a fonématudatosság minőségileg új szakaszának megjelenését serkenti. Fontos eredmény továbbá az is, hogy az olvasás alapozó szakaszában alkalmazott intenzív, a beszédhangok diszkriminációjára, valamint a beszédhangok és a betűk megfeleltetésére kiemelt hangsúlyt fektető módszer igazi nyertesei a gyengébb diszkriminációs teljesítményt mutatók. (Csépe 2006:177-180).

³² Frost kísérletei azt igazolták, hogy a sekély ortográfiájú nyelveknél a vizuális szófelismerés során prelexikális graféma-fonéma megfeleltetés történik, míg mély ortográfiájú nyelveknél a lexikális felismerés nagyrészt a vizuálisinformációkra támaszkodik, a szavak hangalakja a lexikális szint után válik elérhetővé.

megtízszereződéséről tanúskodtak³³. Több esetben valószínűleg hozzájárult a sikertelenséghez a pedagógus is, hiszen ha ragaszkodott az addigi tanítási gyakorlatában megszokott klisékhez, azok ennél a programnál nem vezettek eredményre. Összegzésként, a napjainkban 25-30 év közötti korosztály egy része a globális olvasástanítás következményeként gyarapítja az illiterátusok táborát. (Nemesné et al. 2004:67)

Az utóbbi évtized digitális írástudás-, és olvasásvizsgálatainak tanulságai alapján kulturális oknak tekinthető a kevés, vagy semmilyen kapcsolat az írott kultúrával. A családokban nagymértékben preferált vizuális kultúra (tévé, DVD, számítógépes játékok) erőteljes hatása miatt, a gyermek azt látja, hogy nincs szükség a funkcionális literáció képességére (Gyenes 2008, Benczik 2006, Kósa 2004, Nagy 1999)

Bizonyára mérhető lenne az is, hogy a vázolt okok közül melyek milyen súlyban előidézői az olvasási-, írási nehézségeknek, a nagyobb probléma azonban az, hogy a valódi kiváltó ok a (hagyományos?) írásbeliség jelentős visszaszorulása, az, hogy az emberek többségének a mindennapok során nincs szüksége a funkcionális literáció képességére. Ezt már az iskolás gyermek is érzékeli, mind a maga, mind a szülei példáján, s ez természetesen csökkenti benne az írás-olvasás valódi, eszköz szintű elsajátításához szükséges motivációt. A társadalmi környezet az analfabétizmust nem tolerálja, a funkcionális illiterációt igen, ritka példáktól eltekintve észre sem veszi a jelenséget. A mai világban ugyanis a hétköznapi kommunikációhoz megfelelő általános tájékozottság érhető el írás-olvasás nélkül, mindenekelőtt a televízió segítségével. A funkcionálisan illiterátus emberek szóbeli teljesítménye alapján a környezet gyakran nem is sejti, hogy írásban akár néhány értelmes mondat létrehozására is képtelenek. Pedig valójában az írásbeliség nem eltűnőben, hanem átalakulóban van, funkciója megváltozik, kiszélesedik. Új fogalom jelent meg, a digitál literacy, information literacy³⁴, már többféle írástudást (műveltséget) foglal magába (Gilster, 1997, Bawden 2001, Godwin 2006). A hagyományos írásbeliség elemein túl az információkezelés, a számítógépes írástudás képességeit is jelöli. A magyar terminológia még nem alakult ki egyértelműen, használ-

³³ A korábbi 3% körüli értékről ugrásszerűen 30% körülire emelkedett az olvasási problémákkal küzdők száma. (Gyarmathy 1999)

³⁴ A digitális írástudás az írás, olvasás és számolás készségeit jelenti a funkcionális írástudás keretébe illesztve. Részt képezik a könyvtárak használatának, a keresési stratégiák alkalmazásának készségei, az információforrások és a talált információ értékelése, kritikus kezelése, valamint az értő olvasás. Hasonlóan fontos része a tömegkommunikációs eszközök által nyert információk kritikus kezelése, azaz a média-írástudás. Fontos alkotóeleme a számítógépes írástudás is, amely minden, a számítógépekhez köthető tudást és képességet, magába foglal. Nem korlátozódik azonban ezekre. Gilster, P. *Digital literacy*, Wiley, New York, 1997

juk a digitális írástudás, az információs írástudás és az információs műveltség megnevezéseket is. A fogalom az írástudás általános kontextusába ágyazódik be, abban a tekintetben is, hogy alapvető készségei a funkcionális írástudás, vagyis nyomtatott és írott információk hasznosításának képessége nélkül nem sajátíthatók el. (a modell ábráját lásd a 2. számú mellékletben)

A számítógép, az internet, a multimédiás eszközök korában az új korszak tendenciái ellentmondásosak az írásbeliség szempontjából. Az elektronikus média megjelenésével egyre több szó esik a tömegkommunikációs forradalomról, a számítástechnika, az Internet előretörésével az informatikai forradalomról. Ez szintén átalakítani látszik gondolkodásunkat, s vele együtt életmódunkat. A gép általi kommunikáció, a televízió, videó, DVD, az „okostelefon”, az iPhone szerepe egyre jelentősebb lesz, így a tömegkommunikáció a kultúra egyik legfontosabb meghatározójává válik. Az Internet, a mobiltelefon „forradalmasítja” nemcsak a személyek közötti, hanem szervezetek közötti és az interkulturális kommunikációt is. A mindennapokban a legtöbb információt nyújtja az élthez, tájékoztat a kül-, és belpolitikai eseményekről, befolyásolja a fogyasztásunkat, egyre inkább az emberek magánéletének részévé válik. Ez a tömegkommunikációs forradalom szükségessé teszi a digitális kompetenciák egyre magasabb szintű használatát. Vilém Flusser filozófus már a kilencvenes évek végén a literáció és a digitális kompetenciák arányának lehetséges megváltozására irányítja a figyelmet. Gondolatai ³⁵napjainkban talán utópiának tűnhetnek, de mindenképpen a jövő útját vetítik előre. Nehéz lenne meghatározni, hogy ennek az útnak melyik állomásán vagyunk, de azt tapasztalhatjuk, hogy a digitális írástudás egyre több területen veszi át a hagyományos literáció szerepét. Gondolhatunk a könyvtári folyóirat-olvasó helyetti Internet használatra, vagy az ünnepi képeslap helyett küldött e-mailre, sms-re.

³⁵„Úgy látszik, az írásnak, mint a betűk és más írásjelek egymás után sorakoztatásának, alig van, vagy nincs is jövője. Időközben kialakultak olyan kódok, melyek az információkat az írásjeleknél jobban közvetítik. Mindaz, amit eddig megírtak, jobban átvihető hangszalagra, hanglemeze, filmre, videoszalagra, videolemezre vagy diszkre. És sok minden, amit eddig nem lehetett megírni, az új kóddal rögzíthető. Az így kódolt információkat kényelmesebb létrehozni, átvinni, befogadni és tárolni, mint az írott szövegeket. A jövőben az új kód segítségével jobban lehet korrespondálni, tudománnyal foglalkozni, politizálni, verset írni és bölcsekedni, mint tettük azt az ábécével vagy az arab számokkal. Minden jel arra mutat, hogy a betűvetés kódja - hasonlóan az egyiptomi hieroglifákhoz vagy az indián csomóíráshoz - feledésbe merül. A jövőben már csak a történészeknek és más szakembereknek kell írni és olvasni tanulniuk.” (Flusser 1997: 5.)

Ehhez hasonló a gondolatmenetet követ Fábíán László is, aki a hagyományos és a digitális írástudás kontextuális kultúrába illeszkedését összekötő kapocsnak tekinti³⁶.

Szépe György már 1996-ban egy érdekes gondolatot vetett fel az írástudás kétféle irányának³⁷ kapcsolatáról.

Az új eszközök használatához szükség van a literációra, várható is előremozdulás a szélesebb körű használat után. Az olvasásnak és az írásnak is újabb formája jelenik/jelent meg. A multimédiás szövegek kezelése, alkalmazása, a képi és írásos információk értelmezése újfajta olvasástechnikát kíván, de feltételezi a hagyományos írásrendszer ismeretét. Az íráshasználatban valószínűsíthető a további egyszerűsödés, már nem csak a kézirás tűnik el, hanem az sms nyelv, a chatelés, a közösségi portálok alkalmazott nyelve is egyszerűsödést, rövidítéseket, újabb jelek használatát és fonetikus írásmód használatot vizionál.

A felnőtt írásbeliség nemzetközi összehasonító vizsgálatához hasonlóan a felnőttek digitális írástudásáról is készültek vizsgálatok. A SIALS és a PISA vizsgálatokhoz hasonlóan ezek a nemzetközi vizsgálatok azonos kritériumok alapján hasonlították össze a világ különböző fejlettségű országait, emellett az adott országok egyedi jellegzetességeit is felfedték. Fábíán Zoltán a TÁRKI 2004³⁸ -es és 2007³⁹ -es vizsgálatait elemzi tanulmá-

³⁶ Mivel a digitális írástudás a hagyományos írástudáson alapul, az Internet használók fontosabbnak tartják mind az írásos-nyomtatott médiumokat (könyv, folyóirat, napilap) mint magát az világhálót, mint a hálózatot nem használók. A nem internetezők az internetezőkkel ellentétben a rádiót és a televíziót tartják a legfontosabb információközvetítőnek. A Internet egyik legérdekesebb kihívása az, hogy milyen eszközökkel tudja megszólítani azt a réteget is, amely jelenleg még a könnyebb befogadást választva a passzív vizuális élményeket, elsősorban a televíziózást választja. (Fábíán 2002)

³⁷ „A számítógépes analfabetizmus egyelőre metafora, eljöhét azonban az az idő, amikor Európa nagy részén egybeesik a hagyományos és számítógépes "írástudás"... Még az is lehet, hogy a magas szintű magyarországi magyar funkcionális analfabetizmus csökkentését is elősegítik majd ezek az eszközök.” (Szépe 1996: 26)

³⁸ Az Európai Unió 15 tagországának és a Kelet- Közép Európai országoknak eredményeit veti össze, többször hozzá hasonlítja az USA adataihoz, ami rögtön az előző értékek relativitását érzékelteti. Többféle internetes alkalmazást vizsgál, az információkeresést, az információk forrásának azonosítását, a letöltés és installálás képességét és az online kommunikációt. Kelet-Közép-Európába országaiban jellemzően megjelenik a fizikai és a tudásbeli hozzáférés hiánya a társadalom széles rétegeiben. Az összehasonlító táblázat adatait figyelve szembe tűnő a hasonlóság a SIALS (felnőtt írásbeliség) vizsgálat és a PISA szövegértés vizsgálatok eredményeivel. A digitális írástudás területein is a legjobban teljesítők a skandináv államok. Dánia indexe 1,4, Finnországé 1,1, Svédországé pedig 1.0. Ami a másik végletet illeti, sajnos az eredmények itt is könnyen összevethetőek a hagyományos írásbeliség eredményeivel, (0,3-as indexünkkel a leggyengébben teljesítők között vagyunk) (Fábíán 2004).

³⁹ A WIP (World Internet Project) 2007-es magyarországi vizsgálatát alapján, a digitális írástudás egyre inkább előtérbe kerülő összefüggéseire irányítja a figyelmet. Először a szerzők a digitális írástudás elter-

nyaiban. A szabadidő eltöltési szokások, a gyakran választott tevékenységformák azonos-sága, az olvasás és a számítógép használat minden formájának elutasítása jelenik meg mindkét vizsgálat-típus gyengén teljesítő vagy "leszakadó" résztvevőjénél.

A SIALS⁴⁰ és a WIP vizsgálat szinte megegyező eredményei, és a viszonylag friss ,2007-es adatok azt erősítik meg, hogy a valószínűsíthető illiterátusok és a mért „lesza-kadók” halmazának sok a közös eleme, akiktől nem lesz várható az újfajta írásbeliség használata.

jedtségéről, bővüléséről számolnak be. A WIP 2007-es eredményei alapján kiderül, hogy a 14 éves és idősebb magyar lakosság több mint fele (52%) használ számítógépet, 45%-uk pedig Internetet is. Az digitális írástudás mérhetővé tételének érdekében a magyar társadalmat három csoportra (ABC) bontot-ta.(A= élenjárók, B= felzárkózók, C= leszakadók). 2006-ban a felnőtt lakosság negyede (27%) az A cso-portba tartozó volt,. A B csoportba felnőtt lakosság17%-a tartozott, a C csoport a leszakadók csoportja foglalta magába a lakosság több mint felét (56%). Ezt támasztják alá a vizsgálat adatai is, hiszen az 27% élenjáróból 18,1% a legfiatalabb, 18-39 éves korcsoportba tartozik. Ez az arány a Felzárkózóknál 17%-ból 9,7% a lemaradóknál viszont az 56%-ból csak 11,9%. (Bernát-Fábián 2008)

⁴⁰ International Adult Literacy Survey/ Nemzetközi Felnőtt Olvasásvizsgálat

2.4. A funkcionális illiteráció mérésének alapjai: a kompetenciák

Az illiterátusok teljesítményének mérésénél és az alkalmazott fejlesztő eljárásoknál figyelembe kell vennünk, hogy felnőttekkel állunk szemben. A kognitív működések, a tanulási folyamatok, a motivációk mások, mint gyermekkorban. Az „egész életen át tartó tanulás” programjának érvényesítéséhez az Európai Unió különböző szervezetei közös referenciakereteket igyekeztek kialakítani. E keretek központi fogalma a kompetencia. A szerzők sokféle értelmezését adják a fogalomnak, érezhetően nem alakult még ki konszenzus sem a hazai, sem a nemzetközi szakirodalomban a kategóriával kapcsolatban. A kompetencia fogalmát Chomsky használta először 1965-ben (Chomsky 1965 in Chomsky 2003). Eredetileg a nyelvelsajátítás fogalmköréhez kapcsolható, és azt jelenti, hogy a született adottságok, élettapasztalatok és egyéb tényezők szinte kibogozhatatlan mechanizmusa hat ránk. Ebből indul ki a kompetenciafogalom fejlődéstörténete mind a nyelvtudomány, mind a pszichológia, mind a pedagógia területén.

Chomsky óta, alig fél évszázad alatt, óriási jelentőségűvé vált a kompetencia fogalom és értelmezés. A mindennapok információ-halmazában, gyorsan változó világunkban rádöbbenünk arra, hogy sikerességünk érdekében képességeink fejlesztése fontosabb a tudás megszerzésénél. Ezért a képességek, attitűdök jelentősége felértékelődött.

- Spencer és Spencer leírása szerint, a kompetenciák egy személy alapvető, meghatározó jellemzői, melyek okozati kapcsolatban állnak a kritériumszintnek megfelelő hatékony és/vagy kiváló teljesítménnyel⁴¹.

Az általános érvényű definíciók mellett természetesen megjelentek egy-egy kutatási, oktatási, vagy cselekvési programokhoz kapcsolható meghatározások is. A funkcionális illiteráció felfedezésében, és több literációs programban is szoros kapcsolatban van a munka világával, a szakmai képzésekkel. Ezért érthető, hogy az elvárható kompetenciáknak a munkavállaláshoz, az egyéni boldoguláshoz szükséges kulcskompetenciákat tekintik. Azt a tényt azonban figyelembe kell vennünk, hogy bármely munka ellátásához és az élet bármely szituációjában a megfelelő boldoguláshoz az elvárt kulcskompetenciák magas szintjére van szükség. Ezért szükséges a kompetenciák egy szűkebb körének meghatározása is. Ezek a kompetenciák teremtik meg az alapokat a teljes kompetencia-

⁴¹ A kompetencia ebben az esetben a következő összetevők együtteséből áll:

- az ismeretek, a tudás,
- a jártasságok, a készségek, a képességek,
- a szociális szerepek és értékek,
- az énkép, személyiségvonások és a motivációk (Spencer – Spencer 1996)

készlet megszerzéséhez. Az illiterátusok esetében nagyon gyakran pontosan ezeknek az alapképességeknek hiányával találkozunk.

Az Európai Tanács 2002-ben fogalmazta meg az Unió közös oktatásfejlesztési céljait. Ebben a dokumentumban fejtette ki nézetét az alapkompenciák (basic skills, compétences de base) és a kulcskompetenciák fogalmköréről.

. *Alapkompenciák, báziskompenciák:* azokat a személyiség-jellemzőket foglalják magukba, amelyek gyakran előfordulnak, amelyeket általánosan alkalmazunk az élet legkülönbözőbb területein (ilyenek a *beszédképességek, az írás, az olvasás, a szövegértés és a számolás*). Ezek megteremtik az alapot ahhoz, hogy a kulcskompetenciák, a generikus⁴² és a funkcionális⁴³ kompetenciák kialakíthatók legyenek.

Kulcskompetenciák: nem egyetlen szakma tartozékai, hanem valamennyié. Kiegészítik az előbbi kategória elemeit.⁴⁴

Az OECD⁴⁵ (Organisation of Economic Cooperation and Development) 2000-ben határozta meg az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák körét. A DeSeCo⁴⁶ (*Définition et Sélection des Compétences*) a kulcskompetenciák három fő kategóriáját⁴⁷ különítette el: az autonóm cselekvés kompetenciáit, az eszközök interaktív

⁴² Egy szervezet valamennyi munkakörére, vagy egy-egy munkakörre vonatkozó viselkedés-együttes.

⁴³ Az egyes munkakörök sikeres ellátásához szükséges viselkedés-repertoár, a kimagasló teljesítményt szolgáló szakmai tudást foglalja magába.

⁴⁴ Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe (2002) eredeti dokumentum alapján.

⁴⁵ OECD = A gazdasági együttműködés és fejlesztés szervezete

⁴⁶ A kompetenciák meghatározása és osztályozása

⁴⁷ 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. A következő kulcskompetenciák tartoznak ebbe a csoportba: 1.a nagyobb összefüggésben való cselekvés, 2.a saját élettervek és személyes elképzelések kialakítása és önálló vezetése 3.a jogok, szükségletek és érdekek érvényesítése és védelme.

Az eszközök interaktív használata

Az interaktív használathoz az egyénnek ismernie kell az eszközt, és érteni kell a használatához, azért, hogy interakcióba léphessen, a világgal. Az eszköz szót a legszélesebb értelemben használjuk, ez bármilyen közvetítő lehet az ember és a környezet között. A következő kulcskompetenciák említhetők itt: 1.a nyelv, a szimbólumok és szövegek interaktív kezelése, 3.a ismeretek és információk interaktív használata, 3.a (z) (új) technológia interaktív használata.

Szociálisan heterogén környezetben való működés

A következő kulcskompetenciák vonatkoznak az egyén és a társas környezet kapcsolataira:

1. másokkal való kapcsolatépítés, 2. csoportmunkában való együttműködés, 3. Konfliktuskezelés és megoldás. (OECD 2001)

használatához kapcsolódó kompetenciákat és a személy heterogén környezetben való működéshez szükséges kompetenciákat.

2005-ben az Európai Bizottság az Európai Parlament és az Európai Tanács elé terjesztette az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák meghatározásának ajánlását:

A hivatkozási alapja a következő nyolc területet foglalja magában:

1. Az anyanyelven folytatott kommunikáció
2. Az idegen nyelveken folytatott kommunikáció
3. Matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén
4. Digitális kompetencia
5. A tanulás technikáinak elsajátítása
6. Szociális és állampolgári kompetenciák
7. Kezdeményezőkézség és vállalkozói kompetencia, valamint
8. Kulturális tudatosság és kifejezőkézség. (Európai Parlament 2006)

A vizsgálatok ezekből a kompetenciakészletekből választják ki a vizsgált területeket.

3. Vizsgálatok I.

A mérőeszközök változatai, csoportosításuk, értékelésük

Az illiteráció diagnosztikus mérőeszközének kialakításához szükségesnek látszik a már lezajlott mérések tanulságainak áttekintése. Nagy populációt érintő, és több oldalról megközelített problémakörrel van szó, ezért az eddig elkészült mérési módszerek is változatosak, különböző igények szerint készültek. A bemutatott vizsgálatok nem csak azért sokfélék, mert esetlegesen másképp értelmezett illiteráció fogalom áll mögöttük, hanem azért is, mert kevés a komplex vizsgálat, sok esetben az illiteráció valamely kiemelt területét mérik (leggyakoribb esetben a szövegértést, illetve különböző műfajú szövegek feldolgozását). Természetesen fókuszálhat a mérés a számfogalomra, számolásra, az olvasás valamely összetevőjére, a kognitív képességekre, szocio-kulturális helyzetre. Néhány fontosnak ítélt kutatás célja nem az illiteráció mérése, mégis fontos tanulságokkal szolgálhat az új mérőeszköz kialakításához, hiszen az olvasás tanulásának bizonyos folyamatait, a különböző anyanyelvi alapképességek egymásra hatását, egymáshoz kapcsolódását vizsgálja.

A dolgozat egyik célja:

Rendszerezni és típusonként bemutatni ezeket az eszközöket. A vizsgálat metodikája az egyedi vizsgálatok csoportosítása megrendelők, megrendelési szempontok alapján, a lényeges elemek kiemelése, összehasonlítások, értékelések, következtetések, esetleges követő eredmények megjelenítése. Az összevethetőség okán elsősorban az Európát és Magyarországot érintő eredmények bemutatása kerül előtérbe, de kontrollként amerikai, kanadai és távol-keleti adatok is megjelennek. A vizsgálatokat típusonként célszerű rendszerezni, így a magyar vizsgálatok eredményei nem külön fejezetben jelennek meg, hanem a célcsoportnak megfelelő helyen kerülnek bemutatásra.

A bemutatott és elemzett vizsgálatok

Nemzetközi vizsgálatok:

SIALS

PISA

Országos reprezentatív vizsgálatok:

Nagy Británia: Skills for Life Needs and Impact Survey

Franciaország: Enquête Information et Vie Quotidienne

Németország: leo. – Level-One Studie

Szakmai szervezetek vizsgálatai

Regionális Munkaügyi Központ Detroit

TOFHLA

Az illiteráció egyes jellemzőit, célcsoportjait érintő vizsgálatok:

Terestyéni Tamás vizsgálatai

Steklács János vizsgálatai

Gyulai Zsuzsanna börtönvizsgálata

Delahaie diszlexia és illiteráció vizsgálata

Az olvasás tanulásának folyamatait és az anyanyelvi alapkészségek egymásra hatását bemutató vizsgálatok:

A hallott és az olvasott szöveg értése közötti kapcsolat vizsgálata

A percepció és a szövegértés összefüggései a vizuális információ feldolgozásával

A beszélt és az írott nyelv kapcsolatai

Beszédpercepció, olvasás, helyesírás

A diszlexiások spontán beszéde

3.1. Ki és milyen céllal készíti/rendeli az alapkompenciákat mérő tesztek/vizsgálati anyagokat?

Az összehasonlítás problémái

Az áttanulmányozott mérési adatokban is jelentős különbségek mutatkoztak, nem egységesíthetőek a mérési szempontok sem. Itt is érezhető az a többfajta megközelítés, amit már a definícióknál is észrevehettünk. Nevezetesen az, hogy míg néhány mérés az alapkompenciák hiányának mértékére fókuszál, addig vannak olyan vizsgálatok, amelyek a kulcskompetenciák megléte, vagy hiánya felől közelítik meg a problémát. Az elemzett vizsgálatoknál különbségek vannak a célcsoportok között is. Az életkori eltérések a felnőtt kor alsó határának megjelöléséből adódnak. A legtöbb esetben a felnőttként értelmezett és vizsgált kor a 18-65 év közötti korosztály. A PISA a tizenöt éves tanulók tudását vizsgálja, mert ők azok, akik még minden OECD-országban iskolaköteles korban vannak, de már közelednek a munkaerőpiacra és a felsőoktatásba való belépés felé. A 15 éves kor többnyire az az átmeneti év, amelyben vannak olyan tanulók, akik még az alapkompenciák utolsó évét végzik, mások pedig már a különböző típusú középfokú oktatá-

si intézményekben tanulnak. Ennek köszönhetően lehetőség adódik az eredmények iskolatípusok szerinti differenciálására is. Természetesen nem csak életkor szerinti különbségek jelennek meg a vizsgálatokban, hanem a vizsgált célcsoportok homogenitás szerint is eltérőek lehetnek. Megjelennek a funkcionális illiteráció veszélyeztetett csoportjai, erről tanúskodnak a fiatalkorúak börtönében végzett vizsgálatok, vagy diszlexiás fiatalokat érintő kutatások.

3.1.1. Nemzetközi szervezetek (UNESCO, OECD) vizsgálatai

A nemzetközi szervezetek célja, hogy globálisan informálni tudják a tagországokat és szervezeteiket az illiteráció általános helyzetéről számokkal, összehasonlító táblázatokkal. Ebből következően a vizsgálati anyag a vizsgált terület kvantitatív információt dolgozza fel. Ez lehetőséget ad összehasonlító tanulmányok készítésére, és a résztvevők számára helytálló, számszerű információkat nyújt arról, hogy a felnőttek hogyan használják formális és nem formális oktatási keretekben megszerzett tudásukat. Az OECD méréseinek háttérében gazdasági és munkaerőpiaci elvárások állnak. A munkaerőpiacon egyrészt egyre jobban eltűnnek azok a munkák, illetve foglalkozások, amelyek ellátásához alacsonyabb szintű képességek is elegendőek, másrészt az információs társadalom korában alapvetőek az információk közötti eligazodáshoz és azok feldolgozásához szükséges képességek. Ezért egyre nagyobb az érdeklődés az iránt, hogy megismerhetővé és mérhetővé válják az egyes országok felnőtt lakosságának olvasás megértési szintje, valamint, hogy kiderüljön, mit kell tenni ennek a szintnek az emeléséhez. A megfogalmazott cél: a nyomtatott és írott információ felhasználása a mindennapi életben való részvétel, az egyéni célok elérése, a tudásszerzés és a lehetőségek körének tágítása érdekében. Ennek megfelelően a felmérés az olvasási-, szövegértési képesség gyakorlati alkalmazását helyezte előtérbe. A tesztekben olyan feladatok szerepeltek, amelyekkel az emberek az élet különböző területein (munkahely, otthon, közösség) találkozhatnak. A mérési anyagok kidolgozásánál fontos szempont volt az is, hogy mind a szöveg, mind az olvasási szituáció valóság-hű legyen, hogy a vizsgált személyeket a mindennapi életből vett szövegekkel szembesítsék (újságcikkek, térképek, számlák, hirdetések, használati utasítások, diagramok, táblázatok stb.). A vizsgálatok tanulságait a közoktatás, szakmai képzések, a kulturális élet számos területén hasznosíthatjuk, feldolgozásuk, értékelésük számos fórumon meg is történt. Jelen dolgozatban nem kívánok áttekintő képet adni,

kizárólag olyan adatokat emelek ki, amelyek a funkcionális illiterációval kapcsolatba hozhatóak.

3.1.1.1. SIALS felnőtt írásbeliség vizsgálat

Minden ország számára a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok jelentenek valódi megröszéket, a nem várt eredmények még súlyosabbnak érzetik a problémát. Az EURÓPA PARLAMENT kulturális-, ifjúsági-, oktatási, média és sportbizottsága 2001-ben tette közzé vizsgálatát az illiterációról és a szociális kirekesztettségről. A SIALS felmérés az UNESCO és az OECD megbízásából a Statics Canada valamint az ETS⁴⁸ (*Educational Testing Service*) által koordinált kutatás volt, amelynek célja a felnőtt lakosság írásbeli és olvasás-szövegértési képességeinek felmérése és nemzetközi összehasonlítása volt, 22 ország 16 és 65 év közötti populációját vizsgálva⁴⁹.

A vizsgálat három kérdéskört érintett:

- újságban közölt általános információ megértése
- egyszerű dokumentumok, mint számlák vagy térképek megértése
- egyszerű számolási készségek, kamat kiszámítása stb.

Azok a személyek, akik a teljesítés 1. szintjére kerültek, minden kétség nélkül az illiterátusok közé sorolhatóak.

Íme, a SIALS 4 kategóriájából az első követelményrendszere:

1. szint: Kiinduló helyzet

Kompetenciái lehetővé teszik a személy számára, hogy tájékozódjon a betűk világában (írásjelek és szavak felismerésével), a számok világában (a számolás alapjával), térben és időben, verbális kommunikációja legalább egyszerű kérdések, válaszok produkálásából álljon. Néhány kiemelt országban az alábbi százalékokban teljesítettek az 1. szinten:

⁴⁸ Oktatási Teszt Központ, USA

⁴⁹ A vizsgálatban részt vevő országok közül szinte minden feladatban Svédország, Finnország, Hollandia, Norvégia szerepel a legjobb eredménnyel. A fenti országokban a felnőtt lakosság nagy százaléka (körülbelül 60–70 százalék) található a magasabb szinteken (3-as, 4/5-ös) teljesítők csoportjában. Az utolsó helyeket Chile, Lengyelország, Portugália és Szlovénia foglalja el, ahol a lakosság nagy része (körülbelül 60–80 százalék) az alacsony képességszintű (1-es, 2-es) csoportba tartozik.

Magyarországon a lakosság körülbelül 50–75 százaléka az alacsony teljesítményszintek kategóriájában található. (Vári és tsai 2001, www.statcan.gc.ca)

Svédország: 7,5%, Hollandia: 10,5%, Németország: 14,4%, Kanada: 16,6%, USA: 20,7%, Magyarország: 33,8%, Franciaország: 40,1% (hivatalosan nem közölt adat), Szlovénia: 42,2%, Lengyelország: 43,6%

3.1.1.2. A PISA vizsgálatok

Ha az alapképességek nem szilárdultak meg, akkor a funkcionális illiteráció kialakulásának feltételei az oktatás különböző szakaszaiban megjelenhetnek, így a felső tagozatba lépéskor, a fiatal felnőtteknél (15-16 éves korban) és természetesen később is. A PISA⁵⁰ (*Programme for International Student Assessment*) felmérés is az OECD egyik projektje, melynek célja a 15 évesek olvasási, matematikai és természettudományos kompetenciáinak vizsgálata.

Az első PISA értékelés 2000 márciusában zajlott le, ekkor a kiemelt hangsúlyt az olvasási képesség mérése kapta. 2003-ban a matematika került a középpontba, 2006-ban pedig a természettudományos műveltség volt az elsősorban kiemelt vizsgálati terület, 2009-ben ismét a szövegértés. Felmérésenként minden résztvevő országban 4 000 és 10 000 fő közötti tanulókból álló mintát értékelték. A PISA fontos társadalmi kérdésekre keresi a választ:

1. Mennyire készíti fel az oktatási rendszer a fiatal felnőtteket arra, hogy megfelelően boldoguljanak a társadalomban?
2. Milyen összefüggés van a tanulók családi háttere, és az iskolai erőforrások minősége és a teljesítményük között?
3. Képesek-e a tanulók gyakorlatorientált, élethelyzeteken alapuló feladatok megoldására?

Miután többször ismétlődő vizsgálatról beszélünk, így áttekinthető az, hogy milyen hosszú távú folyamatok, hatások érvényesülnek egy ország közoktatásában a vizsgált területeken. (www.baranya-ped.sulinet.hu, www.pisa.oecd.org).

A PISA mérések a kulcskompetenciák meglétét állítják a középpontba, ez észrevehető abból is, hogy a kiemelték mellett egyéb tantárgyközi mérési területek is megjelentek. A

⁵⁰ Nemzetközi Tanulói Teljesítményértékelési Program

PISA 2000⁵¹ a 15 éves korosztály szövegértési és olvasási problémáit helyezte középpontba., 2003-ban a problémamegoldó készség, 2006-ban a Computer-based Assessment of Science és 2009-ben az Electronic Reading Assessment.

A 2000-es vizsgálatban 28 OECD- és 4 nem OECD-ország vett részt. A felmérés célja a diákok olvasási-szövegértési képességeinek feltérképezése volt. A tanulók olvasási és szövegértési képességét három szempont alapján vizsgálták:

- szövegfeldolgozáshoz szükséges olvasási műveletek
- a szöveg formája
- az olvasandó anyag felépítése

Az olvasási- szövegértési képességeknek hármas szintjét a mindennapi élet és a munkaerőpiac támasztotta elvárások teljesítéséhez szükséges minimum követelménynek tekintette a PISA 2000. Ezen a szinten a tanulók képesek megérteni az olvasott információk és mindennapi életük összefüggéseit. Az OECD- országokban tanuló diákok 60%-a teljesíti legalább a hármas szintet, addig Magyarországon a tanulók 52%-a teljesített ezen a szinten. Ami azt jelenti, hogy a 15 éves diákoknak közel fele nem érte el azt a szövegértésbeli szintet, amelyet az OECD- országok a munkaerőpiacra való sikeres belépés feltételének tartanak. A kettes képességi szinten elsősorban egyszerű információ visszakeresési műveleteket kellett végrehajtani, vagy egyszerű szövegbeli kapcsolatokat felismerni. A vizsgálatban részt vevő OECD- országokban a diákok 18%-a teljesített kettes szinten vagy alatta, míg Magyarország esetében itt is meglepő eredmény született, a diákok 22%-a volt ezen a szinten. Ezek a tanulók társaikhoz képest súlyos hátránnyal küzdenek a későbbiekben, mert nem képesek az olvasási-szövegértési képességüket tudás és információ szerzésére alkalmazni. Az OECD-országokban a diákok 12 százaléka teljesített egyes szinten, 6 százaléka pedig még ennél is gyengébben, de az egyes

⁵¹ Ausztráliában, Kanadában, Egyesült Királyságban és Új Zélandon a diákok több mint 15%-a Norvégiában, az USA-ban, illetve Belgiumban a tanulók 10-12%-a, míg Magyarországon csupán 5% -a teljesített a legmagasabb szinten. Ahogy már a SIALS vizsgálat esetében a felnőtteknél is kiemelkedőek voltak a skandináv eredmények, ez a fiatal korosztálynál sem alakult másként. A finnek 79%-a teljesített a legjobb három 3 szinten, illetve a svédek 67%-a és a norvégok 63%-a. Kimagasló eredményeket értek el a távol-keleti tanulók. A koreaiak 76%-a, míg a japánok 72%-a érte el legalább a harmadik szintet. Nagy a kontraszt a sereghajtó országokkal, mintha az összefoglaló táblázat elejének tükörképét látnánk, hiszen Brazíliában a diákok 84%-a, Mexikóban 74%-a nem érte el a 3-as szintet, illetve például Luxemburgban is lehangoló eredmény született, 62%-kal.

országok teljesítménye között nagy különbségek mutatkoznak. Finnországban és Koreában ugyanis mindössze 5 százalék, hazánkban pedig 16% -a teljesített az egyes szinten. Magyarország esetében tehát az ötös szinten teljesítő, legjobb képességű diákok 5 százalékkal szemben az egyes szinten és alatta teljesítő, gyenge képességű diákok a vizsgált populáció 23%-át teszik ki.

Míg 2000-ben az olvasás és a szövegértés kapott kiemelt figyelmet, addig 2003-ban a matematikai gondolkodás tesztelése került előtérbe, számunkra mégis a elsősorban szövegértés vizsgálat⁵² eredményeinek esetleges változásai lehetnek fontosak. Jelentős változás nem következett be, a korábbiakhoz hasonló arányban a mértek 47,3% még közepes nehézségű szövegek befogadásával, ezek különböző elemeinek összekapcsolásával sem boldogul, nem éri el az OECD által javasolt szintet, amely megfelel a munkaerőpiacra lépéshez. Elkésztető eredmény az, hogy a hazai fiatalok 20,5%-a alapvető olvasási műveletek végrehajtására, egyszerű információ visszakeresése sem képes. (Felvégi 2005)

A PISA 2006-os vizsgálatában 57 ország vett részt. Magyarország azokhoz az országokhoz tartozik, amelyeknek az eredménye nem változott a PISA 2000 óta eltelt hat év során. Eredménye minden vizsgált változó tekintetében változatlan maradt (átlageredmények, fiúk átlaga, lányok átlaga, nemek közötti különbség, a 6 különböző percentilis képességpontjai) mindkét időszakban, 2000 és 2003, illetve 2003 és 2006 között is. A magyar diákok eredményei olyannyira egyformák voltak, mintha minden vizsgálatot ugyanaz az 5000 gyerek írta volna. Ebből következtethető, hogy a tantervekben és az oktatási rendszerben bevezetett változások nem érték el a várt eredményt. (<http://oecd-pisa.hu>)

⁵² A PISA 2003-s vizsgálatban 41 ország vett részt közülük 30 OECD-tagország volt. A szövegértési felmérésben az OECD-országok kombinált skáláján azt látjuk, hogy a diákoknak átlagosan 8 százaléka érte el az 5-ös teljesítményszintet (625 pont felett) magyar diákok esetében az 5-ös szinten a diákok 4,9 százaléka. Az OECD-országok teljesítményét összesítve azt látjuk, hogy a diákok 28 százaléka teljesített a 4-es szinten. A magyar diákok 17,6 százaléka érte el ezt a szintet, 22,5 százaléka legalább a 4-es szintet. Elmondható, hogy átlagosan a diákok 55 százaléka érte el legalább a 3-as szintet az olvasási-szövegértési skálán. A magyar diákok 30,2 százaléka teljesített a 3-as szinten, a diákoknak valamivel több, mint a fele olvas a PISA által megfogalmazott 3-as képességszinten vagy felette. (Felvégi 2005)

A PISA 2009-es⁵³ vizsgálat hazai elemzése erőteljes javulást diagnosztizáltak a tanulók összteljesítményében, ez meg is mutatkozik a 494 pontos eredményben, ám az alsó két szinten teljesítők aránya így is több mint 40%.

Ezekből az összehasonlító adatokból arra következtethetünk, hogy a magyar diákok legalább 40%-a jelenleg is erősen fenyegetett abban, hogy a közoktatásból kikerülve a fiatal funkcionálisan illiterátusok közé kerüljön.

3.1.1.3. Összesíthető pozitív eredmények, néhány kiemelt konkrét következmény

A bemutatott vizsgálatok tanulságai többirányúak. Természetesen megmutatták Magyarország viszonyított eredményeit, emellett módszertani segítséget nyújtottak a későbbi vizsgálatok metodikájának kialakításához. A SIALS vizsgálat legnagyobb pozitívuma, hogy ez volt az első, kontinenseken átívelő felnőtt írásbeliség vizsgálat. A két említett mérés adatai arra szolgálnak, hogy mindenki értékelni tudja saját helyét, alapot ad újabb összehasonlításokra, esetleg oktatáspolitikai változtatásokra ösztönöz.

Konkrét következménynek tekinthető hogy az Egyesült Királyság Skills for life⁵⁴ programját is a SIALS vizsgálat kibővített országos vizsgálatának eredményei hatására indította el Tony Blair miniszterelnök 2001-ben.

Bár a PISA-vizsgálat nem a felnőttek olvasás-szövegértés teljesítményeit méri, de minden országnak tanulságot jelenthet az illiteráció prevenciójának kialakításához. Ezt ismerte fel Lengyelország az első PISA vizsgálat eredményeit látva. Igazolja ezt a Világbank két szakértőjének és lengyel közgazdász professzoroknak közösen készített

⁵³Érdemes áttekinteni Magyarország helyét azok között az országok között, amelyekhez mérhetjük magunkat. Az Európai Unió tagjai közül három ország ért el szignifikánsan jobb eredményt nálunk: Finnország (536), Hollandia (508) és Belgium (506). A 2004-ben csatlakozott országok közül Magyarország, Észtország és Lengyelország eredménye szignifikánsan nem különbözik egymásétól, viszont magasabb az összes többi új tagországénál. A Kárpát-medence államai közül szignifikánsan Magyarországé a legmagasabb eredmény, egyben az egyetlen, amely megegyezik az OECD átlaggal. (Balázs et al. 2010.)

⁵⁴A program három fő összetevője: a szövegértés fejlesztése, az angol nyelv oktatása és birtoklása (az ESOL nyelvvizsga letétele), valamint az alapszintű számolási készség elsajátítása, melyeket különböző, a mindennapi élethez szükséges ismeretek és készségek oktatása, tanítása egészít ki. A program finanszírozásának három szintjét alakították ki: (1) a helyi önkormányzatok és intézmények szintjét, (2) a szakképzési és továbbképzési intézményekhez kötődő szintet és (3) a közösségi felnőttképzéshez, a szabadidős és közművelődési tevékenységekhez kötődő finanszírozást.

elemző tanulmánya⁵⁵, amely megállapította, hogy kimutatható összefüggés van a PISA vizsgálatok javuló eredményei, és az 1999-ben elindított lengyel oktatási reform között.

Ugyancsak gyakorlati eredményeit láthatjuk a nemzetközi összehasonlító méréseknek az „írástudás” egy kiemeltebb, támogatottabb területén. A World Internet Projekt⁵⁶ digitális írástudás vizsgálatának (Bognár – Galács 2004, Fábíán et al. 2008) következményeként az ország lakosságának nagy része megszólított/megszólítható a téma kapcsán. Olyan programok indításáról, működtetéséről van szó, melyek különböző korú, társadalmi szerepű, földrajzi tagozódású csoportokhoz jutnak el.

3.1.2. Országos reprezentatív vizsgálatok

A mérések újabb egységbe foglalható csoportját képviselik az országos reprezentatív vizsgálatok. A kiemelt angol, német és francia vizsgálatok közös vonásai, hogy mind-egyikük valamilyen módon kapcsolódik a két nagy nemzetközi kutatáshoz (SIALS, PISA), és mindhárom esetben kormányzati szervezetek, minisztériumok, országos szervezetek segítették a kutatócsoportok munkáját.

3.1.2.1. Nagy Británia: Skills for Life Needs and Impact Survey

Időrendben a legkorábbi a 2003-ban publikált Skills for Life Needs and Impact Survey⁵⁷. A mérés 1999-ben indult, a SIALS nemzeti vizsgálatoként, majd egyéb mérési területekkel bővülve (számolás és informatikai eszközök használata) országos alapkompétencia felméréssé vált. Az eredmények alapján elmondható, hogy a 16 és 65 év közötti lakosság 16%-a, 5 200 000 fő volt illiterátusnak tekinthető, ők a SIALS értékelő skálája szerint a 3 alsó szinten teljesítettek. (Williams,2003)

⁵⁵A 2000-es PISA-mérés Lengyelországot a viseigrádiak szintje alatti kelet-európai országnak mutatta. Matematikából a mért tanulók teljesítménye 470 pontról (2000) előbb 490 pontra (2003) majd 495 pontra (2006) javult. Az olvasás-szövegértés területén még ütemesebb a javulás: 479, 490 majd pedig 508. Kicsit gyakorlatiasabban szólva 2000 körül a lengyel tanulók az OECD átlag alatt olvastak, 2003-ra elérték az átlagot, és 2006-ban pedig a mért államok között a 9. (!) helyezést érték el.(Patrinus et al.,2010).

⁵⁶ Az UNESCO és a UCLA Center for Communication Policy (Columbia Egyetem ,Los Angeles Kommunikációs Központ) irányításával 1999-től folyamatosan zajlanak a vizsgálatok.

⁵⁷ Készségek, szükségletek és hatások felmérése

3.1.2.2. Franciaország: Enquête Information et Vie Quotidienne⁵⁸

Részen a nemzetközi vizsgálatok következményének tekinthető az az országos reprezentatív vizsgálat is, amely kiemelkedőnek tekinthető az Európai Unióban. Mint már említettük A SIALS vizsgálatok eredményei szerint a francia felnőtt lakosság 40,1%-a az 1. szinten teljesített, és ennek alapján illiterátusnak mondható. Franciaország okkal sérelmezte ezeket az eredményeket, nem is járult hozzá az összehasonlító adatokban közléséhez. (az adatok csak a francia elemzők munkáiban hozzáférhetőek). Kritikái megfogalmazása után az oktatási és a munkaügyi tárca támogatásával az ANLCI és az INSÉE⁵⁹ irányításával és szervezésében lebonyolították a teljes francia lakosságra vonatkoztatott vizsgálatot⁶⁰. Az ANLCI speciális moduljain alapuló, a hétköznapi élet szituációihoz alkalmazkodó feladatsorokkal mérték a funkcionális illiteráció mértékét, és ennek viszonyát a szociális faktorokhoz, a munkavállaláshoz, földrajzi elhelyezkedéshez, iskolázottsághoz.

3.1.2.3. Németország: leo. – Level-One Studie /Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus⁶¹

A legutóbb publikált mérési eredmények 2011-ben jelentek meg Németországban. Az országos mérés első fázisában a Hamburgi Egyetem és a berlini Humboldt Egyetem kutatóinak irányításával két tartományban mérték az alacsony képességű felnőttek írásbeliségét. Az egész országot reprezentáló adatok még nem állnak rendelkezésre, de tendenciák már megállapíthatóak. Egy feladatkönyv megoldása alapján értékelték az illiteráció fokát. A feladatok között szerepelt:

1. Olvasott szöveg megértése: Felsorolt kulcsszavak, gondolatok összekötése a megfelelő mondatokkal

⁵⁸ Információk és a mindennapi élet (A felmérés információt ad az illiteráció problémájának megoldásához, segít az illiteráció és a munkaerőpiac kapcsolatának elemzésében, és értékelést jelent az oktatási rendszer számára)

⁵⁹ Institut National de la Statistique et des Études Économiques/ Nemzeti Statisztikai és Gazdasági Tanulmányi Intézet

⁶⁰ Az ANLCI 2002-2005 között zajló vizsgálata 10 000 fős reprezentatív mintán alapul. 18 és 65 év közötti Franciaországban élő felnőtteket kérdeztek meg, akik 40 millió személyt reprezentáltak. Az Ez a modulrendszer lehetőséget adott arra, hogy a felkészített kérdezőbiztosok a vizsgált személyek lakóhelyén mérhették az olvasási, írási és számolási kompetenciákat. Fontos megjegyezni, hogy a vizsgált személyek 90%-a Franciaországban járt iskolába (bár arról nincsenek adatok, hogy hány százalékuk a francia az anyanyelve.) A vizsgálat adatai szerint 3 100 000 fő, vagyis a 18 és 65 év közötti franciák 9%-a illiterátus

⁶¹leo. – Alapszint Tanulmány/ Alacsonyabb képzettségi szintű felnőttek írásbelisége

2. Mondatszintű írásbeli feladat: Hiányos mondatok kiegészítése a vázolt szituáció alapján.

3. Szavak önálló leírása: Hallott szöveg kiemelt szavainak diktálása alapján.

(Grotlüschen - Riekmann, 2011).

3.1.2.4. Összesíthető eredmények, néhány kiemelt konkrét következmény

Azt az illiteráció meghatározásaiból elfogadhatjuk, hogy az anyanyelvi alapképességek alacsony szintjéről beszélünk, tehát mindenképpen anyanyelvhez kötött jelenségről van szó. Emiatt tűnik ki egy újabb probléma a különböző országok adatainak összevetésében. Ezek az anomáliák akkor is jelentkezhettek, ha a mérőeszközök hasonlóak, esetleg azonosak. Különösen észrevehető ez azokban az országokban, mint például Franciaország és Németország is, melyekben hosszú idő óta sok a bevándorló. Ők egy idő után bár franciának, németnek vallják magukat, az adott nyelv mégsem az az anyanyelvük. A családon belüli nyelvhasználat, a kétnyelvűség foka, a kulturális hagyományok is erősen befolyásolják, hogy hány generáción keresztül történik meg az asszimiláció. A mérések, és nagyon sok esetben a literációs képzőprogramok sem tesznek különbséget a valódi anyanyelvi illiteráció és a francia, német, mint idegen nyelv nem megfelelő ismerete között. Ezt a problémát nem sikerült megoldani egyik országban sem. A francia eredmények hitelesebbnek tűnnek a valódi illiteráció megítélésében, hiszen a vizsgáltak 90%-a Franciaországban járt iskolába, tehát vagy az anyanyelvűség, vagy a francia nyelv magas szintű ismerete adott. Különleges problémát mutat a német vizsgálat, hiszen a vizsgált populációnak 58%-a volt csupán német anyanyelvű, a 42% a németet idegen nyelvként használta. Ez a mérés megfelelő információt adhat az állami szervezeteknek, munkaadóknak, de azt is látni kell, hogy a megoldás, a javítás külön utakon képzelhető el a két csoport esetén. Fontos, tovább kutatható információkat ad elsősorban a kétnyelvűség kutatásával foglalkozóknak a két csoport szintenkénti eredményeinek összehasonlítása. (lásd 6. számú táblázat) Váratlannak tűnik a második, harmadik és negyedik szinten a más anyanyelvűek láthatóan jobb teljesítménye a német anyanyelvűekkel szemben. Bizonyára lehetne összefüggéseket találni az idegen nyelv tanulása, illetve bármilyen tanulási folyamat és a literációs képességek fejlettsége között. Elgondolkodtató az is, hogy az idegen nyelvűek jobb teljesítése többeknél nem azt jelzi-e, hogy nem

illiterátusok, hiszen nyelvi teljesítményük szerint az $\alpha 3$ és az $\alpha 4$ Alpha szint hozzávetőlegesen a KER⁶² A² és B¹ szintjének felel meg.

6. számú táblázat

Német és nem német anyanyelvűek teljesítése

		illiterátusok		gyenge írásképességűek
Alpha szint	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$
német anyanyelvűek	27.9%	49.4%	63.2%	80.4%
más anyanyelvűek	72.5%	50.4%	36.8%	19.6%

(leo adatai alapján: Grotlüschen,— Riekmann,2011)

A bemutatott országos vizsgálatok közül az angol és a francia mérésnek már láthatóak a konkrét eredményei is. Az Egyesült Királyságban már 2001-ben a vizsgálat első adatainak hatására elindult a fejlesztő program. Tony Blair akkori miniszterelnök indította el a Skills for Life mozgalmat, ami nemzeti stratégiává vált Angliában. Tudatosan felépített oktatási és felnőttképzési program indult a felnőtt írásbeliség, a nyelvi készségek és a számolási készségek javítására. Franciaországban pedig az ANLCI modulok elvégzése, illetve a többi regionális illiterációs képzőhely önállóan kidolgozott képzési anyagai biztosítják a fejlesztő foglalkozásokat.

A három vizsgálat közül felépítésében és lebonyolításában is példamutató a francia mérés. Összetett, több kompetenciaterületet mér, de az alapkompenciákra fókuszál. Jól felkészített kérdezőbiztosok egyénenként, az egyén lakóhelyén végezték a vizsgálatot. A szóbeli válaszokat lejegyezték, figyelték a motiváltságot és a kapcsolatot a környezettel. Minden egyénre szóló vizsgálat 70 percig tartott. A mérés során differenciálódott a feladat. Az első, orientációs modul mindenki számára azonos volt, szóértést, szövegértést és egyszerű számlálási feladatot tartalmazott. Ez után az orális modul után három szinten folytathatta a megkérdezett a feladatmegoldást. Magas szinten, amely kiegészült matematikai feladatokkal és végül egy biográfiai kérdéseken alapuló beszélgetéssel. A középső szint szövegértési feladat volt, teljesítményének függvényében tovább lehetett

⁶² Közös Európai Referenciakeret

lépni a számolásos, majd a biográfiai feladatokhoz, vagy bekapcsolódni az ANLCI modulba. Ez az a modul, amely valóban az illiterációt méri, szavak írása és olvasása és szövegértés tartozik ide. Ennek eredményeként javasolták az ANCLI literációs programjának elvégzését. Ez a mérés koncepciójában és megvalósításában is előremutató, hiszen a probléma feltárásához hozzá kapcsolja a javítást is.

3.1.3. Országos szervezetek, helyi szervezetek, nagyvállalatok, szakmai szervezetek mérései

A mérések harmadik csoportja nem a vizsgált minta nagysága, vagy reprezentativitása miatt kiemelendő, hanem éppen a vizsgálatra kiválasztott csoportok, helyszínek egyediségéből származnak a speciális tanulságok. A mögöttük álló szervezetek tájékozási céllal végeznek vizsgálatokat, hogy folytathassák, világossá tegyék, vagy éppen elindítsák valamilyen tevékenységüket. Kérdéses lehet valamilyen speciális oktatáspolitikai lépés elindítása, és ha a válsz pozitív, megismerhető, hogy milyen irányba kell elindulni, esetleg milyen költségekkel kell számolni. A számadatok ugyanakkor a képzés résztvevőit és a leendő munkaadókat is tájékoztatják az aktuális adatokról, lehetőségekről. Gyakori a munkaerő átképzésben, továbbképzésben részt vevő szervezetek felmérése, de a mérés lehet a hétköznapi élet bizonyos tevékenységeihez kapcsolódó is. (lásd alább TOFHLA vizsgálat)

3.1.3.1. Regionális Munkaügyi szervezet mérése, Detroit

A Detroiti Regionális Munkaerő Alap 2011-ben tette közzé azt a mérési eredményt⁶³, amely megállapítja, hogy Detroit városában a felnőttek „47%-a (több mint 200.000 fő) funkcionálisan illiterátus. Nem képes az olvasás, beszéd, írás, és a számítógépes ismeretek önálló használatára mindennapi élethelyzetekben. A mérés a kulcskompetenciák vizsgálatán alapszik, hiszen az anyanyelvi alapképességek mérése a digitális írástudás feladataival egészül ki.

3.1.3.2. Egészségügyi szervezet speciális célú vizsgálata

⁶³ A közeli a Tricounty régió számos önkormányzatában és az illiteráció aránya vetekszik Detroitéval: Southfield 24%-os, Warren 17%, Inkster a 34%-os, a Pontiac 34%. " (basicskillreport.2011)

Az országos intézmények, szervezetek mérései nem feltétlenül csak a munkaerő gazdálkodáshoz, átképzéshez kapcsolódhatnak, ritkább esetekben egyedi területek is igényelhetnek illiterációs vizsgálatot.

Speciális terület kidolgozott mérőeszköze a TOFHLA⁶⁴. A teszt létrehozásának célja az volt, hogy elkészüljön egy megbízható eszköz, amellyel mérhető a betegek funkcionális írni-olvasni tudása. (Parker et al.1995, Newest Vital Sign 2005).

3.1.3.3. A gyakorlatban használt illiterációt mérő tesztek típusai

Az alapképességek mérésére szolgáló eszközök összehasonlítása, és ennek tanulságai

Az alábbi áttekintés nem egyedi vizsgálatokat értékel, hanem kisebb szervezetek, oktató- és fejlesztő központok, valamint szakmai képző szervezetek mérőeszközeinek tartalmát hasonlítja össze. Az összehasonlítás alapja egy kérdőív kérdéseire adott válaszok, és az alkalmazott mérőeszközök bemutatató leírása volt. A MODEVAL1 nemzetközi kutatási program résztvevőiként Belgium, Dánia, Franciaország, Görögország, Lengyelország, Lettország, Magyarország, Málta és Németország 38 szervezetének 96 mérőeszközét vizsgáltuk és hasonlítottuk össze a mérőeszközök készítéséhez kialakítandó referenciakeret létrehozásához. (lásd részletesebben a 3. számú mellékletben)

A legfontosabb kérdések:

- 1.Milyen speciális területen használják?
- 2.Milyen kompetenciákat vizsgál a mérőeszköz?

A kérdőívek válaszai szerint a mérőeszközöket legnagyobb számban a felnőttek olvasás-, írás oktatásánál használják. A képzőhelyek és a szemlélet sokféleségét jelzi, hogy az idegen nyelv tanításának területe nemcsak, hogy bekerült az alkalmazások körébe, ha-

⁶⁴ The Test of Functional Health Literacy in Adults /Felnőttek funkcionális egészségügyi literációs tesztje. A kísérletben valós egészségügyi szöveg, gyógyszerhasználati útmutató alapján vizsgálta a szövegértést és a numerikus képességeket. A kísérleti mérés az atlantai Grady Memorial Hospitalban zajlott. 256 angol és 249 spanyol anyanyelvű személynek a szöveg 50 kijelölt szavát és 17 szám információját kellett megértenie. A megkérdezettek 52 százaléka értette meg legalább 80 százalékban az információkat, 15 % nem tudta elolvasni vagy értelmezni, hogy naponta négyszer egy tablettát vegyen be szájon át, 37% nem értette, hogy éhgyomorral, és 48% pedig azt nem értette meg, hogy ezt a gyógyszert szedők ingyenes ellátásra jogosultak.(Parker et al.1995)

nem jelentős százalékos arányt képvisel. A vizsgált országok közül elsősorban Németországban, Franciaországban és Belgiumban a nagyszámú bevándorló és vendégmunkás populáció miatt azonos módon kezelik, és azonos helyen képezik a valódi illiterátusokat /akiknek anyanyelvi kompetenciáik hiányosak/ és azokat, akiknek az idegen nyelv ismeretében vannak hiányosságaik.

A mérőeszközök különböző megközelítésben vizsgálják a képességhiányokat. Leggyakoribb a képesség meglétének/hiányának százalékos mérése, a tanulási nehézségek megállapítása, egyéni képzési terv készítéséhez kapcsolódó mérés, de találkozunk valódi diagnosztikus teszttel és értékelő eszközzel is. Szignifikáns, hogy ezeket a mérőeszközöket a felhasználó szervezetben fejlesztették ki. Nem várt eredmény, hogy a kereskedelmi forgalomban lévő, akkreditált eszközöket szinte egyáltalán nem használják és sem a nemzetközi, sem az országon belüli szervezetek közti felhasználói együttműködésre nincs példa.

A mérőeszközök legnagyobb mértékben az olvasás/írás kompetenciáit vizsgálják. Hátározott különbség van az olvasás és a többi terület mérése között.

Olvasási/írási képesség mérésén belül nincs szignifikáns különbség a vizsgált területek között, mindenütt a legnagyobb hangsúly a szövegértésre kerül. Általában konvergencia látható a fonológia, morfológia, helyesírás a szövegértés és az írás minősége között, de ez releváns is, hiszen általában alacsonyán iskolázott populációban végzik a mérést. Kiemelhető még a vizsgálati anyagok egy kisebb részében a kognitív funkciók mérése. (Besse et al. 2007)

3.1.3.4. Összesíthető eredmények, néhány kiemelt konkrét következmény

A ditroiti vizsgálat nagyon nagyinak tűnő számainak háttérében is a többnyelvűség (a nem kiegyensúlyozott kétnyelvűség áll). A közölt adatok szerint a városlakók mindössze 10%-a beszél felsőfokon az angol nyelvet, a mérés pedig mindenki számára angol nyelven zajlott, akkor is, ha az nem az anyanyelve. Ezek a vizsgálatok megmutatják, hogy a funkcionális illiteráció mérése akkor adhat reálisan értékelhető adatokat, ha valóban anyanyelvi alapkompentenciákat mérünk. Ez azonban nem feltétlenül célja egy munkaügyi szervezetnek, hiszen számára a munkavállaló nyelvi teljesítménye számít, függetlenül attól, hogy anyanyelvi vagy idegen nyelvi teljesítményről van szó. A szétválasztás viszont fontos lehet az oktató-, képző szervezetek számára, hiszen más tartalmú

az a képzés, amely az anyanyelv elsajátítás hiányosságait pótolja, és más alapokra épül az idegen nyelv oktatása. Az idegen nyelv oktatásában, szerencsés esetben egy megfelelően elsajátított anyanyelven kialakult anyanyelvi kompetenciákra támaszkodhatunk.

Az egészségügyi szervezet mérése azt igazolja, hogy gyakran szükség lehet speciális célú illiterációs mérésekre is. E mérés célja láthatóan a betegekkel folytatott hatékony kommunikációs technikák kidolgozása volt. Ebben az esetben az illiteráció mint tény jelenik meg, nincs szükség egyéb kompetenciák, szociális, kulturális tényezők vizsgálatára. Az eredmények tükrében, a további kommunikációban valószínűleg a verbális és vizuális eszközök dominálnak majd. Sikerét bizonyítja, hogy azóta az USA több államában is alkalmazták, hozzáférhető, megvásárolható változata van, kiindulópontja másodkutatásoknak, és alapja újabb mérőeszközök létrehozásának

A mérőeszközök tartalmi vizsgálatainak legfőbb tanulságai a tudományos megalapozottság és a gyakorlat gyakori eltávolodását jelezték. Még a kifejezetten illiterációt mérőnek minősített tesztek (mert valójában írásban megoldott mérőtesztekről volt szó) is csak egy-egy anyanyelvi területre, általában az olvasás-szövegértésre, esetleg az írásra helyezték a hangsúlyt. Sokkal kisebb hangsúlyt kapott a számolási képesség mérése, a szociális- és a mindennapi élethez kapcsolódó kompetenciák mérése. Nagyon jelentős helyet kapott a mérőeszközökben a kognitív funkciók mérése. A legtöbb vizsgálat kiegészül intelligencia teszttel, verbális, vizuális memória vizsgálattal, a figyelem koncentráció vizsgálatával. Mindez nagyon fontos, hiszen a kogníciónak az egész olvasási és tanulási folyamattal szoros kapcsolata van. Legnagyobb hiányosság, hogy a beszédképességek mérése egyetlen vizsgálatban sem jelent meg az anyanyelvi kompetenciák vizsgálatakor. Az interjú módszerét alkalmazták ugyan a tesztek 18%-ában, de ennek eredményei csak adatként jelentek meg, nem a beszédképességek minősítése volt a céljuk. A vizsgálat alapján megfogalmazott tanulságok segítették a MODEVAL1 nemzetközi kutató program mérőeszköz - referenciakeretének kialakítását.

3.1.4. A funkcionális illiteráció egyedi jellemzőihez, célcsoportjaihoz kapcsolódó vizsgálatok

Természetesen minden vizsgálat egyben kutatási célú is, még akkor is, ha közvetlen gyakorlati céllal indították. A nyert adatok sok esetben másodvizsgálatra adnak lehetőséget, és újabb részinformációkkal szolgálhatnak az illiteráció természetéről. Ebben az

egységben olyan vizsgálatok jelennek meg, amelyek az illiteráció alapkérdéseire kapcsolódnak. Lehetnek tényfeltáróak, bemutathatnak veszélyeztetett csoportokat, vagy a tanulás és az oktatás problémáira világíthatnak rá. Közös ezekben a kutatásokban, hogy mindegyik a javítás speciális területeire irányítja a figyelmet.

A vizsgálatok irányítói:

- Egyetemek, kutatóintézetek kutatócsoportjai, egyéni kutatói
- Szakképzéssel foglalkozó oktatási intézmények
- Oktató, képző szervezetek (alapítványok, gazdasági társaságok)

3.1.4.1. Az alacsony iskolai végzettség és a funkcionális illiteráció kapcsolata (Terestyéni Tamás kutatásai)

A magyarországi vizsgálatok közül az időrend okán elsőként Terestyéni Tamás kutatásait kell bemutatnunk. A Tömegkommunikációs Kutató Központban 1984–86-ban végeztek kutatást⁶⁵ a 18 éven felüli lakosság körében. Az 1000 fős reprezentatív mintát nem, kor, lakóhely és iskolázottság alapján differenciálták. A felmérésből a kommunikációs eszközök használatáról, a velük kapcsolatos attitűdökről, illetve a hibafelismerési képességekről kaptunk információkat. A vizsgálat az írásbeliség és a számolás mellőzése és az alacsony iskolai végzettségnek szoros összefüggését állapította meg. (Terestyéni 1987)

Terestyéni Tamás 1996-ban ismét vizsgálta az írás- és olvasásnélküliség jelenségét.⁶⁶ Az 1995–96-ban, az előzővel azonos mintavételi eljárással végzett kutatás egyik fontos

⁶⁵ A mérés alapja az volt, hogy a személyek munkája milyen mértékben követeli meg az információfeldolgozó műveleteket: az olvasást, az írást és a számolást, rajzolást. A vizsgálat eredményei szerint a munkában állók 31 százalékának a kommunikációs műveletek egyikét sem kellett használnia ahhoz, hogy munkájában elboldoguljon. A kutató ezt az adatot a gazdaság fejletlen műszaki-technikai színvonalával és szervezetlenségével magyarázta. Az olvasás, írás, számolás mellőzése szorosan összefüggött az alacsony iskolai végzettséggel. A felsőfokú végzettségűek munkájukban nagyobb arányban volt szükségük a literációs képességére. Mérései szerint az illiterátusok száma 20-25% körül diagnosztizálható és ez kiegészül az írástudatlannak tekinthető 2-3%-kal (Terestyéni 1987)

⁶⁶ A vizsgálat megállapította, hogy a 18 éven felüliek jelentős aránya (körülbelül 75%) egyáltalán nem, vagy nagyon ritkán olvas. A megkérdezettek 44%-a soha nem ír magánlevelet. Az újabb vizsgálatban a kérdezettek még nagyobb százaléka (korábban 31%, most 44%) egyáltalán nem gyakorolta munkája során az egyik kommunikációs tevékenységet sem, 26 százalék legalább az egyiket ritkán és 30 százalék legalább az egyiket gyakran. (Terestyéni 1996: 62)

megállapítása volt, hogy minél idősebb és alacsonyabb végzettségű az egyén, annál kisebb nála a literáció szerepe. A szerző összegzése szerint a vizsgálati eredményekben a magyar gazdaság és társadalomszervezés alacsony technikai-technológiai színvonala tükröződött. Szembetűnő volt, hogy a meglévő munkalehetőségek többsége semmilyen intellektuális készséget nem igényelt. A munkavégzéshez szükséges kommunikációs készségek terén nem következett be érdemi változás a nyolcvanas évek közepéhez képest. (Terestyéni 1996: 62)

3.1.4.2. A funkcionális illiteráció érintett csoportjainak vizsgálatai

(Steklács János, Gyulai Zsuzsanna kutatásai)

Az utóbbi évek vizsgálataiból meg kell említeni Steklács János 2005-ben publikált kutatási⁶⁷ eredményeit. Vizsgálatainak egyik fő tanulsága, hogy olyan helyszíneken végezte méréseit, amelyeket a funkcionális illiteráció az átlagosnál nagyobb koncentrációban jelentkezhetsz: a börtönökben és a sorkatonai állományban lévők között. A felmérés tanulságai szerint az alap és a funkcionális írott nyelvi képességek felmérésének eredményeiből az látható, hogy a feladatok megoldásához sokszor a tapasztalat, sokszor pedig azok az információk hiányoztak, amelyek a formai kritériumokra vonatkoznak. Az iskolarendszer sajnos vajmi keveset törődik ennek a megtanításával, az életünket lépten-nyomon szabályozó hivatalrendszer pedig ezek ismeretét, az ezekre irányuló képességet és készséget evidenciának tartja az ügyfelei részéről. Következésképpen, ha a családban, vagy a szűkebb szociális környezetben ezeket nem sajátította el valaki, akkor komoly problémái lehetnek, könnyen kerülhet hátrányos helyzetbe. Ez utóbbi veszélye fokozottan jelen van a vizsgált fiatalok körében, hiszen szabadulásuk után a

⁶⁷ A felmérésben részt vevők, átlagéletkora 19 év volt. Iskolázottságuk a következő volt: négy osztályt végeztek ketten, hét osztályt hárman, tizenhatan fejezték be az általános iskolát, és hárman a szakmunkás-képzőt. A kérdőív: 1.rész: személyes adatok 2. rész: az egyén és az írásbeliség kapcsolatára vonatkozó kérdések, olvasási, levelezési szokások, az iskolai írás és olvasástanításról megmaradt élmények 3. rész: az olvasás részképességeinek felmérése 4. rész: az írás vizsgált részképességei: helyesírás, írásbeli szövegalkotás, íráskép, formanyomtatvány kitöltése, beadványok készítése. Lényeges tanulságot mutatnak a 4. rész feladatmegoldásai. A kérvény készítésénél hét jó megoldás, hat rossz megoldás született és tizenegy fő meg sem próbálkozott a válaszadással. Az így kapott eredmény szoros összefüggést mutat az önértékelésben kapott válaszokkal, hiszen többen voltak, akik azt mondták, hogy ismerik a kérvény elkészítésének szabályait. Azt is kiderült, hogy emlékeik szerint nem tanulták az iskolában, hogyan kell az ilyesmit megírni. A csekk kitöltését kilenc fő jól megoldotta, két fő apró hibákkal, hét fő rosszul, hat fő nem is válaszolt. Ha figyelembe vesszük, hogy a csekk kitöltése mindennapi és egyszerű feladat, akkor különösen elkeserítő a kapott eredmény. Az átutalási megbízást tizenhatan írták meg, mindannyian sikertelenül. A feladatok közül itt született a legkritikusabb eredmény, ahogy ez várható is volt. (Steklács 2005:61)

reszocializáció - szocializáció – folyamatában a funkcionális írott nyelvi kompetenciának kulcsszerepe van.

A szerző a börtönvizsgálat tapasztalataira építve elvégzett egy nagyobb populáció bevonásával egy hasonló szerkezetű vizsgálatot⁶⁸, a Magyar Honvédség parancsnoksága alá tartozó, összesen öt, budapesti, dunántúli és tiszántúli laktanya 514 sorkatonája részvételével. Steklács János végső következtetésként azt is megfogalmazta, hogy minden olvasással, írással összefüggő szokás, tehát a levelezés, újságolvasás, internetezés jól láthatóan korrelál az írásbeli képességekkel.

„Mindez azt bizonyítja, hogy az egyén írásbeli képességeinek, szokásainak, életkorának és részképességeinek szétválaszthatatlan összefüggés-rendszer van. Ezzel azt is bizonyítjuk, hogy empirikus úton is igazolható, hogy az írásbeliséget az egyén szempontjából személyiségünk elválaszthatatlan részeként, viselkedésként kell értelmeznünk.” (Steklács 2005, 101)

Gyulai Zsuzsanna 2003-ban börtönben végzett kutatását⁶⁹ a SIALS vizsgálat tanulságai alapján bonyolította le. A mérő teszt tartalmazott szépirodalmi szövegértést, dokumentumelemzést és kvantitatív feladatot, tehát az alapkompenciákat vizsgálta.

A munka végeztével a szerző igazoltnak érezte hipotézisét, miszerint a börtönökben magas a funkcionális analfabéták aránya. (Gyulai.2004: 13-17 p.)

3.1.4.3. Diszlexia és illiteráció kapcsolata

Az olvasászavarok, a diszlexia és az illiteráció kapcsolata vitatott kérdése a problémakörnek (Fijalkow, Goswami, Kerr). Nem fogalmazhatunk meg sommás ítéleteket oly

⁶⁸ A felmérésben résztvevők átlagéletkora 21,67 év, főként szakmunkásképzőt végeztek, vagy érettségivel rendelkeztek. A diplomások és a nyolc általános végzettek egyaránt 10-10%-os arányban képviselték magukat.

Néhány fontos adat a vizsgálatból: az 504 főből 137 soha senkivel nem használja a levelet, mint kommunikációs formát. Újságot a vizsgáltak 65%-a olvas, 51%-uk nagyon ritkán, vagy egyáltalán nem vesz kezébe könyvet. Az internetet a megkérdezettek 40%-a egyáltalán nem használja. A kérvényírásban a feladatmegoldók fele nulla pontot ért el.

Az összes írott nyelvi képességre kapott pontszámokat a szerző gyakoriság alapján is megvizsgálta, ennek alapján legtöbbször 55% és 90%-között teljesítettek, a másik csoport viszont 20% és 40% között.

⁶⁹ a Kalocsai Fegyház és Börtön 59 női elíteltje és a F fiatalok Regionális Büntetés-végrehajtási Intézetében 29 fiatal férfi elíteltje részvételével. Kutatását a SIALS vizsgálat tanulságai alapján végezte. A kérdőív négy fő területet foglal magába: a szocio-kulturális jellemzők, a szűk családi helyzet, a kulturális művelődési szokások az olvasási tesztek, a használati tárgyak felismerése, a vásárlási engedmény kiszámolása, a menetrend megértése, álláshirdetés értelmezése, történet tartalmának összefoglalása. (Gyulai.2004: 13-17 p.)

módon, hogy minden diszlexiás fiatal illiterátus felnőtté válik. Marc Delahaie kutatásai⁷⁰ azt bizonyítják, hogy a diszlexiások és az olvasási zavarokkal küzdők a tanulási folyamat során a sorozatos kudarcok hatására elveszítik belső motivációikat az olvasáshoz is az írástevékenységhez kapcsolódóan. Ez pedig gyakran eredményezheti a literációs képességek megrekedését.

3.1.4.4. A tanulási részfolyamatokat érintő vizsgálatok eredményei

A nagy ívű, széles populációt átfogó kutatásokhoz viszonyítva az alábbi hazai kutatások a terület egy-egy kisebb szegmensére irányítják a figyelmet. A hallott és az olvasott szöveg megértése közötti kapcsolat életkori sajátosságai, a percepció és a szövegértés összefüggései, és a vizuális információ feldolgozásának jellegzetességei újabb szempontokat adhatnak az anyanyelvi alapkompenciák mélyebb vizsgálatához.

Gósy Mária 1996-os kísérletének⁷¹ eredményei azt mutatták, hogy a hallott szöveg megértése mintegy tízéves korig jobb, mint az olvasott szövegé, később nincsen közöttük különbség. A szerző szerint ennek két oka lehet: az egyik a hangzó beszéd többéves feldolgozási tapasztalata, a másik pedig az olvasás nem eszközszintű alkalmazása az alsó tagozatban.

A szerző konklúziója szerint az ötödikesek olvasásértésének szintje megegyezik a hallás utáni szövegértés eredményével, vagyis négy év olvasástanulás szükséges ahhoz, hogy az értési és az értelmezési folyamatok ugyanolyan szintűek legyenek olvasáskor, mint a hallottak feldolgozása esetén. Ha később egyéni vizsgálatokban jelentős eltérés tapasztalható a hallás utáni szövegértés és az olvasott szöveg megértésének eredményei között, akkor valószínűsíthetően az olvasás értési és értelmezési folyamatai nem fejlődtek megfelelően.

⁷⁰ Franciaország Indre et Loire megyéjének fiatalok képző központjában végezték a mérést. Az adatszolgáltatásra 124 önkéntesen jelentkező fiatal választottak ki, akiknek az átlagéletkora 21 év volt. Átlagos intelligenciájú volt a választott populáció, beszédképességeik is megfelelőek voltak. A mérés során 40 százalékuknál találtak funkciózavarokat : (7% beszédpercepció zavar, 20% vizuális percepció zavar, 6% globális kognitív zavar, 7% kevert zavarok) A vizsgált populáció 35%-a, 41 fő olvasási zavarokkal küzdött, ezek közül 21 személynél diagnosztizálható volt a fejlődési diszlexia. A szerzők bizonyítani látják az illiteráció és a fejlődési diszlexia kapcsolatát és szorgalmazzák a szűrést a 16-25 év közötti fiatalok szakmai integrációja során.(Delahaie et al. 2002)

⁷¹ Az alsó tagozatos gyermekekkel végzett kísérletekben minden korosztályban 2-2 csoport vett részt, összesen 320 gyermek (fele lány, fele fiú). Gyengébb és jobb tanuló gyermekek egyaránt voltak a kísérletben részt vevők között. Az eredmények azt igazolták, hogy a hangzó beszéd megértése fokozatosan fejlődik az életkor előrehaladtával. Ugrásszerűnek mondható ugyanakkor a változás az olvasásértésben a második és a harmadik osztályosok, valamint a negyedikesek és az ötödikesek között.

Imre Angéla vizsgálati eredményei⁷² szerint a hallás alapú szövegértés jól jelzi az olvasott szöveg értésének szintjét.

Markó Alexandra⁷³ tipikus fejlődésű és tanulásban akadályozott, olvasási nehézségekkel küzdő tanulók szövegértésének összehasonlítása kapcsán megállapította, hogy a tanulásban akadályozottak esetében a szövegértelmezési készség elmaradására, elégtelen működésére utal. A szerző következtetése szerint a mondatértés tekintetében jelentősebb a javuló tendencia, a szövegértéshez szükséges egyéb készségek-képességek (összefüggések felismerése, jó emlékezeti működések stb.) nem fejlődnek olyan ütemben, mint a mondatértés. Az olvasási és tanulási zavarok problémájának megoldását minden esetben az esetleges percepciós zavarok feltárásával és rendezésével kell kezdeni. (Markó 2007).

Gerliczkiné Schéder Veronika kutatása⁷⁴(Gerliczkiné 2007) alapján megállapítható, hogy ha a beszédfeldolgozási nehézségekre nem derül idejében fény, és nem kezelik őket óvodás-kisiskolás korban, akkor megmaradhatnak felnőtt korban is. Az olvasásértés tanításával készségi szintűvé kell tenni a vizuális információ értő dekódolását az alakfelismeréstől a szöveg értelmezéséig.

⁷² Imre Angéla vizsgálatában megállapította, hogy a felső tagozatosok beszédészlelési és szövegértési teljesítménye és a hibaelemzés alapján a jó beszédfeldolgozási teljesítményt mutató gyermekek mind az olvasott, mind a hallott szöveg értésében 80–90%-os átlageredményt értek el; a gyenge beszédfeldolgozásúak jelentős elmaradásokat mutattak. Átlageredményük 40% körüli volt. Évfolyamonként eltérőek a problémák, sok esetben a hibatípusok, s mindez arra utal, hogy az egyes életkorokban a tanulók más-más beszédfeldolgozási stratégiát alkalmaznak. (Imre 2007 a.)

⁷³ Kutatásában korcsoportonként 50 -50 gyermek szövegértését vizsgálta. Megállapítása szerint a 7 évesek szövegértési átlaga 75,6%, a 8 éveseké 73,6%, a 9 éveseké pedig 78,2%; az átlagos eltérés 16–21% között van. Olvasási nehézséggel küzdő gyermekek hallás alapú szövegértése első osztályban 64,4%, harmadik osztályban pedig 70,2% volt, ezek az értékek szignifikánsan gyengébbek, mint a tipikus fejlődésű gyermekek esetében. Különbségek fogalmazhatóak meg a két csoport között a szövegértésében az összefüggések felismerését tekintve. A tipikus fejlődésűeknél a részletek felismerése kissé gyengébb, az olvasási nehézséggel küzdő tanulóknál ennek éppen az ellenkezője tapasztalható; a részleteket azonosítják jobban az összefüggések felismeréséhez képest. Ők az összefüggések megtalálásában mintegy 20%-kal gyengébb teljesítményt nyújtanak. (Markó 2007).

⁷⁴ Magyar szakos főiskolásokkal végzett kísérletek eredményei (Gerliczkiné 2007) azt mutatták, hogy erre sokszor még az érettségit követően is szükség van. A felsőfokú, sok helyen már a középfokú oktatási intézményekben elvárt, megkövetelt a hallás alapú jegyzetelés, amelynek elsődleges feltétele az elhangzottak helyes észlelése, megértése és az értelmezése. Amint ebbe a folyamatba hiba csúszik, az az írásképtenségben is nyomot hagy. A kísérletben részt vett főiskolások 19–57%-ban mutattak beszédészlelési tévedéseket, a szövegértési zavar átlaga 20%-nak adódott. Ez összességében erősen megkérdőjelezi a magyarázatok, előadások (hallás alapú) megértését, illetve megfelelő rögzítését. A vizsgálatban részt vevő főiskolások órai jegyzeteinek elemzése azt igazolta, hogy többségük beszédészlelési és megértési problémákkal küzd.

3.1.4.3. Összesíthető eredmények, néhány kiemelt konkrét következmény

Terestyéni Tamás két kutatásának összegzéseként elmondható, hogy a funkcionális illiteráció Magyarországon nagymértékben jelentkező szocio-kulturális probléma, amelynek következményeként nőnek a különbségek az egyre gyorsabban fejlődő információs-kommunikációs eszközök használatára épülő társadalomban. Terestyéni kutatása és következtetései kijelölték azt az utat, amelyen napjaink kutatói elindulhatnak és párhuzamosan vizsgálhatnák a hagyományos funkcionális illiteráció, a digitális írástudás és a digitális analfabétizmus kapcsolatát.

Steklács János vizsgálatai több összefüggést megállapítottak a funkcionális illiteráció jellemzőiről, okairól, célcsoportjairól és a kompetencia hiányok mértékéről. Ami ezen túl kiemelendővé teszi munkásságát, hogy a mérést egy sajátos kontextusban végezte. Ez pedig egy kísérleti funkcionális alfabetizációs program volt a Bács-Kiskun Megyei Büntetés-végrehajtási Intézet, Fiatalok Regionális Büntetés-végrehajtási Intézetében. Az FLRP⁷⁵ célja a kiválasztott célcsoportok írásbeliségének mérése után egy alfabetizációs program adaptációja a különböző területeken, majd az eredmények beépítése különféle képzési programokba.

Bár a börtönvizsgálatok nem reprezentatívak, de mutatják egy közös csoport problémáit. A börtönviselt személyek esélyei a társadalomba való visszatérés, illetve a munkavállalás terén tovább romlanak. A mindennapi élethelyzetekben egyre kevésbé boldogulnak, nagy részüknél a literációs képességek leginkább a bemutatott mérőeszközök (SIALS, PISA és ANLCI) legalacsonyabb szintjeinek felelnek meg, azaz többnyire csak a legelemibb használható kompetenciával rendelkeznek, illetve egyszerű feladatok ellátására képesek, és csak néhányan érik el a társadalomba való beilleszkedéshez szükséges minimális követelményeket. Különösen riasztó ez a kép, ha meggondoljuk, hogy a megkérdezettek döntő többsége a fiatalok, a fiatal felnőttek korosztályából került ki, így jelentős hátránnyal vághat majd neki a felnőtt életnek.

A diszlexia és az illiteráció kapcsolatának kutatásai alapján elmondhatjuk, hogy a kezeletlen diszlexia és egyéb rész-képesség zavarok az olvasási és-tanulási képességek nem megfelelő szintű kialakulásához vezetnek, ily módon pedig megjelenhetnek a későbbi illiteráció okaként.

⁷⁵ Functional Literacy Research and Programme/ Funkcionális Írásbeliség Kutatás és Program

Az olvasott szöveg értésére vonatkozó vizsgálatok újabb területekre irányítják a figyelmet, a közoktatás bizonyos fázisainak hiányosságaira, valamint a beszédpercepció és az olvasás megtanulásának és a megfelelő szövegértés kialakulásának összefüggéseire. A bemutatott vizsgálatokon túl még egyéb kutatások is kiemelték a különböző anyanyelvi alapképességek együttes működését, egymásra hatását. Ezek a beszélt és írott nyelv kapcsolatairól szólnak az elsajátítás, a tanulás és az alkalmazás különböző fázisaiban. (Lőrík József – Kászonyiné: *A fonológiai tudatosság fejlesztése és hatása az írott nyelv elsajátítására*. In Marton Klára. (szerk.) *Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája. Példák a bizonyítékon alapuló gyakorlatra*. Budapest, ELTE BGGYFK – ELTE Eötvös Kiadó, 2009 11–41., Laczkó Mária: *Beszédészlelés és helyesírási készség*. *Fejlesztő Pedagógia*. 2008. 19. 4-11, Vidákovich Tibor - Cs. Czachesz Erzsébet: *Egy helyesírási vizsgálat tapasztalatai*. *Iskolakultúra*. 2001/3. 37-50.) Simon Orsolya: *Beszédpercepció, olvasás, helyesírás -- összefüggések egy felmérés tükrében*. Veszprémi Egyetemi Kiadó 2004., Imre Angéla – Horváth Viktória *A diszlexiások spontán beszédéről*. *Anyanyelv-pedagógia 2010.*)

3.1.5. Valószínűsíthető funkcionális illiteráció a cigányság körében

Bár kevés nyelvi mérési adattal rendelkezünk, a szociális háttér jelentős szerepe miatt feltétlenül vizsgálni kell a cigányság körében jelentkező analfabétizmus és funkcionális illiteráció mértékét. A cigányság nyelvi és néprajzi szempontból igen erősen tagolt kisebbség. A romák politikai szempontból egy kisebbséget alkotnak, de ennek az egy kisebbségnek több nyelv és kultúrkör megőrzéséről kell gondoskodnia. A cigány kultúra orális kultúra, a hagyományos értelemben nincs írásbelisége. Ez nem csak az írásbeli műfajok hiányát, hanem a szóbeli műfajok, a hagyomány, a hitvilág, a történelmi események és emlékezet írásos rögzítésének, a cigány nyelvű írástudásnak hiányát is jelenti. Feltétlenül kiemelendő Pálmáiné Orsós Anna tevékenysége, aki nyelvkönyv és szótár íróként, a beás nyelv nyelvtanának leírásával, számtalan mese lefordításával igyekszik megteremteni egy olyan írásbeliséget, amelynek nincsenek meg a hagyományai. Ennek a tevékenységnek csak később lesz érezhető a pozitív hatása, és következménye remélhetően nem a nyelvvesztés, hanem a kiegyensúlyozott kétnyelvűség lesz. Jelenleg azonban a cigányság nyelvére jellemző diglosszia. A cigány és a magyar nyelv funkcionális szétválása nem teszi lehetővé kiegyensúlyozott kétnyelvű nyelvhasználat kialakulását, és ez kihat a nyelvi készségekre is, a kétnyelvűség pozitív hatásai nem jelentkez-

nek. (Réger 1990). Az utóbbi évek felgyülemlett adatai jól használhatóak, lehetőség van az egymáshoz viszonyításra, tendenciák megállapítására. A cigányság iskolázottságában bekövetkezett változásokat érdemes először áttekintenünk. 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 ezredforduló utáni adatok már kedvezőbb képet mutatnak. (lásd 7.számú táblázat) A 19 és 34 év közötti fiatalok közül már csak 25,2% nem fejezte be általános iskolai tanulmányait. 40,6% általánost végzett, 26% pedig szakmunkásképzőt és szakiskolát. (Kemény – Havas – Kertesi, 1996, Kertesi – Kézdi 2008) A javuló végzettségi adatok ellenére a kedvezőtlen szociális helyzet, a nagyfokú munkanélküliség és az alacsony iskolázottság sokuknál valószínűsíti az illiterációs helyzetet. A problémák okait keresve egyre több publikációban találkozunk azzal, hogy kutatók, gyakorló pedagógusok a szociális és nyelvi hátrány együttes meglétét nevezik meg a cigány tanulók iskolai kudarcainak okaként (Várnagy 2000; Derdák–Varga 1999; Szabó 2001).

7. számú táblázat

A cigányság iskolázottsági adatai 2003

	összesen	19-34 év	35-48 év	49-62 év	63 év felett
nincs 8 általános	30.2%	15,2%	30,8%	54,4%	76,4%
legalább 8 ált.	69,8%	84,8%	69,2%	35,5%	23,6%
sz.képző, szakiskola	20,6%	26%	17,8%	11,4%	6,8%
érettségi	11,4%	17%	7,8%	1,5%	0.6%
egyetem, főiskola	1,3%	1.2%	1,6%	1,4%	1,5%

A 2001-es népszámlálás adatai és (Kertesi –Varga 2005) alapján

A nyelvi hátrányt Bartha Csilla nyelvi másságként definiálja, amely szerint az érintett nyelvi hátránnyal rendelkező beszélőcsoport nyelvhasználata kisebb vagy nagyobb mértékben eltér a társadalom mintaadó normaként tekinthető, elvárt nyelvhasználatától. Így a nyelvhasználat nyilvános színterein problémaként jelentkezhet, hosszabb távon a beszélőknek az érvényesülési esélyeit veszélyezteti (Bartha 2007) Speciálisan kiemelt lehet a prevenció szerepe, 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, ami segíthet a nyelvi hátrányok leküzdésében. A magyarországi cigányság kétharmada magyar anyanyelvű (romugró), a többiek anyanyelve valamelyik cigány dialektus (oláh cigányok) vagy a román nyelv egyik dialektusa (beás cigányok). Így tehát, bár a nem magyar anyanyelvű csoportokhoz tartozó személyek száma alacsonyabb, s az évtizedek óta zajló nyelvváltás hatására folyamatosan csökken, még mindig az ország egyik legnagyobb nyelvi kisebbségéről van szó. A cigány tanulók felzárkóztatásának még ma is egyik legfontosabb célja, hogy nyelvi értelemben „oktatható” állapotba hozza őket.

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 felső tagozat közötti váltás, amikor a belépő szaktárgyak terminológiájának elsajátítása a kidolgozott nyelvi kód szókészletét követeli meg tőle. Ennek kialakulását azonban szociális-családi háttérük nem teszi lehetővé. (Nemesné 2009) A közoktatás alsó szakaszában az óvodai nevelést is beleszámítva ez a három kiemelt időszak, amikor a prevenció, a speciális olvasás-, írástanítási módszer, a tudatos beszédfejlesztő technikák segíthetnék a nyelvi készségek megszilárdulását, egyben a funkcionális analfabétizmus elkerülését.

3.2. A funkcionális illiteráció mérőeszközeinek kidolgozását meghatározó referenciakeret kialakítása a MODEVAL 1 Leonardo da Vinci program keretében

A funkcionális illiteráció mérésére alkalmas diagnosztikus mérőeszköz kialakításához az eddig elemzett vizsgálatok mellett konkrét előzménynek tekinthetők azok a nemzetközi programok, amelyekben a Kaposvári Egyetem kutatójaként Nemesné Dr Kis Szilvia kolléganőmmel dolgoztunk 8 éven keresztül.

A projektekben közreműködő országok nyelvi és kulturális különbségei jó alapot adtak az együttműködésre, és annak bizonyítására, hogy a probléma alapjaiban nem nyelv-, és kultúrafüggő. A résztvevők vállalták, hogy a közösen elkészített anyagokat egymás és minden érdeklődő számára hozzáférhetővé és felhasználhatóvá teszik. Ennek eredményeként a programok lezárása után is rendelkezésre áll egy-egy működő honlap, ahol az eredmények publikációi megtalálhatóak: a CEPPAC 1-2 esetében angol és francia nyelven, a későbbi projekteknél pedig az összes résztvevő partner anyanyelvén is. Az öt program, amelyben közösen dolgoztunk a kutatás, a meglévő szaktudás és a gyakorlati tapasztalat ötvözésével áttekinti a funkcionális illiteráció teljes problémakörét, bemutat tudományos eredményeket, speciális célcsoportokat, jó gyakorlatokat, szenzibilizációs eljárásokat, képzési programokat. Folyamatosan két jellemző célcsoportra fókuszáltak a kutatások: egyrészt természetesen az illiterátusok helyzetével, mérésével foglalkoztunk, de ugyanilyen hangsúlyt kapott a felnőttoktatók (trainer, formateur) képzése is. A MODEVAL1 programban elkészült, és minden országban kipróbálásra került egy alapképességi mérő teszt, mely felépítésében támaszkodott az ANLCI Franciaországban alkalmazott mérőeszközére. A MODEVAL2 program kidolgozta a felnőttoktatók számára a mérő- és értékelő eszköz használatához kapcsolódó képzési formát is.

3.2.1. Kutatási projektek a funkcionális illiteráció témakörében

LEONARDO DA VINCI PROGRAM: CEPPAC 1-2 (2001-2005)⁷⁶

⁷⁶ Résztvevők: Belgium: Haute École Blaise Pascal (pedagógiai főiskola), Lire et Écrire (felnőttek írás-olvasás tanításával foglalkozó vallon szervezet); Franciaország: Agora Éole (felnőttképző szervezet); IUFM Bretagne Rennes (Pedagógusképző egyetem). Görögországból: Ergomatissi (munkaerőképzéssel foglalkozó szervezet); Magyarország: Kaposvári Egyetem CSVN PFK (Magyar Nyelvészeti és Irodalmi Tanszék, Közművelődési Tanszék (felnőttképzés); Németország: Universität Hamburg (Pedagógiai kar) Hamburger Volkshochschule (felnőttképző központ); Norvégia: Hogskolen Agder (egyetemi kar). Az együttműködés során elkészült írásos dokumentumok:

(Coopération européenne sur les pratiques pédagogiques pour améliorer les compétences des acteurs de formation continue et initiale). Európai együttműködési program, mely az alapképzésben és a továbbképzésekben részt vevő tanítók és a felnőttoktatók⁷⁷ szakmai kompetenciáit bővíti a funkcionális illiteráció témakörében. A program célja a funkcionális analfabétizmus problémakörének áttekintése, nemzeti sajátosságok megállapítása volt, ezen belül legnagyobb hangsúllyal az azonos pedagógiai gyakorlat kialakítása szerepelt a pedagógus-képzésben, a tanítási gyakorlatban, valamint a felnőttképzés gyakorlatában. A feladat kétirányú, hiszen fontos hangsúlyt kell helyezni a prevencióra, a tanulásban akadályozottság, a negatív szociális tényezők kiszűrésére, másrészt a felnőtt korban meglévő vagy megjelenő sajátosságokat is figyelembe kell venni. A közös munka EUROPASS szakértői értékeléssel zárult.

LEONARDO DA VINCI PROGRAM: CEPPAC 3 (2007-2009)

A Ceppac1-2 project folytatásaként működött a projekt, az előző kutatási dokumentumokra épülve Amíg az előző kutatás feltáró jellegű volt, ez utóbbi a Ceppac 2 néhány produktumát fejlesztette tovább.

A program célja az alapképzésben és a szakképzésben résztvevők alapkompenciáinak fejlesztése. Ennek érdekében elkészült egy referenciakönyv, valamint kutatások, kísérletek és műhelymunkák eredményeként 5 képzési modul került kidolgozásra, mely a funkcionális analfabéták felnőttanítóiak képzését szolgálja.

A dokumentáció elérhető: <http://www.ceppac.eu>

Az illiterátusok tipológiája, A tanulás gátjait meghatározó eszközök listája, Módszertani kézikönyv, Az alapképességek fejlesztésére szolgáló eszközök és feladattípusok a hat ország gyakorlatának megfelelően. Pedagógiai jegyzetek az alapképzés tapasztalataiból a pedagógusok és a felnőttanítók számára, Pedagógiai jegyzetek a pedagógus és a felnőttoktató képzés tapasztalataiból, Képzési tervek pedagógusok és felnőttanítók számára, Módszertani kézikönyv az informális tanulás formálissá alakításához, „Jó gyakorlati pedagógiai eljárások börszéje, A munkahelyekkel kialakított kapcsolat szükségszerű elemeinek meghatározása. Az írásban publikált kutatási anyagot kiegészítették a gyakorlati tevékenységek: Weblap készítése: www.ceppac.eu (angol, francia nyelven), CD kiadása, Konferencia szervezése

⁷⁷ formateur/trainer/: fordításban felnőttoktató

LEONARDO DA VINCI PROGRAM: MODEVAL 2 (2008-2010)⁷⁸

A program célja: Létrehozni azt a képzésszerkezetet, és a hozzá kapcsolódó oktatási tananyagot, amely segítségével a felnőttoktatók adaptálni és alkalmazni tudják a Modeval mérőeszközét.

A GRUNDTVIG -SOCRATES PROGRAM: MODEVAL 1 (2005-2007)

A tudományos kutatási program célja egy olyan ajánlás közös megfogalmazása és létrehozása volt, amely pontos keretet teremt az alapképességek méréséhez készülő értékelő eszközök kialakításához. Ez a keretrendszer lehetővé teszi felhasználói számára olyan egyéni mérőeszközök létrehozását, melyek adaptálhatóak abban a kontextusban, melyben az ő tevékenységük folyik. Egyben arra is lehetőséget ad, hogy a meghatározott elvek alapján a már meglévő és alkalmazott mérőeszközök összehasonlíthatóak legyenek

A program alapcélja a funkcionális illiteráció mérőeszközeinek kidolgozását meghatározó referenciakeret kialakítása volt. Ehhez figyelembe kellett venni az általánosan elfogadott és alkalmazott közös európai kereteket. A kutatócsoport kiindulásként elfogadta azokat a kompetenciaterületeket és fogalom meghatározásokat, amelyeket a vizsgálatban alkalmazni fog. Az európai projekteknek alkalmazkodniuk kell a különböző európai szervezetek közös dokumentumainak alapelveihez.

A funkcionális illiteráció kontextusában fontos alapként az anyanyelvi kommunikáció fogalmát meghatározni, hiszen anyanyelvi alapképességek hiányáról beszélünk.

Anyanyelvi kommunikáció

Az anyanyelven történő kommunikáció azt a képességet jelenti, hogy kifejezzünk és értelmezzünk fogalmakat, gondolatokat, érzéseket, tényeket és véleményeket, úgy szó-

⁷⁸ Résztvevők: Dánia: Institute of Speech Region North (beszédjavító központ) . Franciaország, Université de Lyon II (egyetem, pszichológiai szakterület) ; ANLCI (az UNESCO nemzeti szervezete) , AGORA(koordinátor). Görögország University of Aegean (egyetem, felnőttképzési szakterület); Lengyelország Warsaw University (egyetem szociológiai szakterület), Lettország Latvian Adult Educational Services (országos képzési szervezet), Málta Foundation for Educational Services (országos oktatási központ ; Magyarország, Kaposvári Egyetem (egyetem, anyanyelvi nevelési szakterület); Németország Thuringian Association of Adult Education (regionális központi szervezet) ; Spanyolország Barcelona University (egyetem, szociológiai szakterület).

A kutatás alapján létrejött dokumentumok:

- Az alapképességek mérésére felkészítő kézikönyv
- A mérőeszközök használatát és kidolgozását segítő 4 modul összeállítása.
- A modulok gyakorlati kipróbálása.
- A dokumentáció elérhető: <http://www.modeval.org>

beli, mint írásos formában (meghallgatás, beszéd, olvasás és írás), valamint nyelvi interakcióba lépünk, megfelelő és kreatív módon, valamennyi szociális és kulturális területen, az oktatásban, tréningben, munkában, otthon és kikapcsolódás közben. (EC,2007:4)

Az írni-olvasni tudás fogalma

Az írni-olvasni tudás fogalmán („literacy”) itt nemcsak az írási és olvasási technikák megszerzésének tényét értjük. Az írni-olvasni tudás fogalmának tartalma kibővült, oly mértékben, hogy magában foglalja a jelenkori társadalmi-gazdasági viszonyok között az állampolgárok tevékenységeihez szükséges jártasságokat. Ilyen összefüggésben nem csak az írásban megjelenített szövegre gondolunk, hanem ez a folyamat magában foglalja kommunikáció multimodális fajtáit, melyek a szöveg, kép, hang stb. összeillesztésével jönnek létre, így létrehozásuk és megértésük a kifejlesztett jelentések széles körében való jártasságot igényel.

Az OECD-nek a „Programme for the International Assessment of Adult Competencies” (PIAAC, azaz: „a felnőttkori kompetenciák felmérésére szolgáló program”) nevű programjában az írni-olvasni tudást úgy definiálják, mint „az egyének arra irányuló érdeklődését, attitűdjét és képességét, hogy megfelelően használják a szocio-kulturális eszközöket, beleértve a digitális technológiát és a kommunikációs eszközöket, és ezáltal hozzájussanak az információhoz, kezeljék, integrálják és értékeljék azt. Új tudást hozzanak létre, valamint kommunikáljanak másokkal, a társadalomban való hatékony részvétel érdekében.” (OECD, PIAAC, 2005:25). Az UNESCO is kiterjeszti az írni-olvasni tudás hagyományos jelentését, és úgy definiálja azt, mint „azt a képességet, hogy azonosítsunk, megértsünk, integráljunk, létrehozzunk, kommunikáljunk és számoljunk, nyomtatott és írott anyagokat használjunk különféle kontextusokban. Az írni-olvasni tudás magában foglal egy olyan tanulási kontinuumot, mely lehetővé teszi az egyének számára, hogy elérjék céljaikat, fejlesszék ismereteiket és lehetőségeiket, továbbá teljes értékű résztvevői legyenek közösségüknek és tágabb értelemben a társadalomnak.” (UNESCO 2003 in UNESCO 2004:13). A fenti definíció célja az, hogy így magába foglalja az írni-olvasni tudás különféle dimenzióit. Az írni-olvasni tudás tehát, amennyiben a társadalom életében való teljes és hatékony részvétel szempontjából tekintjük, egy sor különböző képességet, jártasságot is jelent, melyeknek köszönhetően az emberek képesek az alábbiakra:

- Szóban és írott formában kommunikálni, különböző kommunikációs szituációkban.

- Kommunikációs technikákat fejleszteni és a körülmények által szabott követelményekhez igazítani.
- Differenciálni a különböző szövegtípusok között, felismerni és használni azokat.
- Információt gyűjteni és fejleszteni.
- Érveket megfogalmazni és kifejezni – szóban vagy írásos formában – meggyőző módon, és megfelelően adaptálva a kommunikációs szituációhoz.
- Kritikus és konstruktív párbeszédet kezdeményezni.
- A nyelvi rendszert pozitív és társadalmilag felelős módon használni

Nyelvi kompetenciák: A nyelv mint formális rendszer

Bármely nyelv leírása egy jelentések kifejezésére szolgáló formális rendszerként történik. Azonosítjuk és osztályozzuk a nyelvi kompetenciák fő komponenseit, melyek úgy definiálhatók, mint olyan formai készletek ismerete, és használatának képessége, melyekből jól kialakított, jelentéssel bíró üzeneteket lehet összeállítani és megfogalmazni. Összetevői a lexikai, grammatikai, szemantikai, fonológiai, helyesírási és helyesejtési kompetenciák.” (CoE-ELF⁷⁹-2001:108-109)

Szociolingvisztikai kompetencia: A nyelvhasználat szociális dimenziója

Tudás és szakismeretek, készségek, szükségesek ahhoz, hogy a nyelvhasználat szociális dimenzióival foglalkozzunk. A nyelv szocio-kulturális jelenség, ebben az aspektusában azok a jelenségek kerülnek a középpontba, melyek speciálisan a nyelvhasználat-hoz kapcsolódnak, és másutt nem kerülnek tárgyalásra: a társadalmi kapcsolatok lingvisztikai jegyei, udvariassági konvenciók, népi bölcsességek kifejezései, a stílusrétegek közötti különbségek, valamint a nyelvjárások, nyelvi regiszterek jellemzői. (CoE-ELF-2001:118)

Pragmatikai kompetencia

Azon elvek, melyeknek megfelelően az üzeneteket szervezik, strukturálják és rendezik, melyeket a kommunikatív funkciók kifejezésére használnak, és melyek interaktív és tranzakciós sémák szerint vannak sorrendbe állítva. [CoE-ELF,2001:123]

⁷⁹ Council of Europe. *The Common European Framework of Reference for Languages/Európa Tanács: Közös Európai Nyelvi Referenciakeret*

Diskurzus kompetencia

Összpontosítás a tárgyra, egy új ok vagy következmény megadása, a vita strukturálása és vezetése a következők szerint: tematikus szervezés, koherencia és kohézió, logikai elrendezés, stílus és nyelvi réteg, retorikai hatékonyság, szövegtervezés (= a közösségben elfogadott szövegtervezési konvenciók ismerete) stb. [CoE-ELF,2001:125}

Funkcionális kompetencia

A beszélt nyelv, a diskurzusok és az írásbeli kommunikációs műfajok funkcionális használata. Mikro funkciók: rövid kifejezések, közlések használata nyelvi fordulatként egy interakció során. Makro funkciók: a beszélt és írott szöveg funkcionális használatának kategóriái, melyek különféle szövegtípusok szóbeli és írásbeli létrehozását jelentik (pl. leírás, érvelés, elbeszélés) [CoE-ELF,2001:126}

Egyéb kompetenciák és kognitív funkciók

Az alapvető nyelvi készségek, az írás-olvasás, számolás, valamint az információs és kommunikációs technológiák (ICT) szintjen meglévő kompetencia képezi a tanulás lényegi megalapozását, a tanulás megtanulása pedig segít minden tanulási tevékenységet. Számos olyan téma létezik, melyeket mindenütt alkalmaznak a Reference Framework-ben (általános tájékoztatóban): a kritikus gondolkozás, kreativitás, kezdeményezés, probléma-megoldás, kockázat-kezelés, döntéshozatal, továbbá az érzelmek konstruktív kezelése szerepet játszanak mind a nyolc kulcs-kompetenciában. (EC, 2007:4)

3.2. 3. A MODEVAL 1 projekt mérőeszközének bemutatása

A teszt az olvasásban, írásban meglévő képességeket méri elsősorban. Mivel azonban a beszélt nyelv előzetes megértése befolyásolja az olvasás-tudást, ezért egy alteszttel vizsgálja a beszédértést is. Figyelembe kellett venni azt is az összeállításnál és az értékelésnél is, hogy a mérőeszköz használói elsősorban pedagógusok, tréningvezetők, nem pedig értékelési szakemberek. A felmérő teszt beleolvad egy átfogóbb felmérési interjúba, azzal a szándékkal, hogy, hogy beszélgetés és bizalmi kapcsolat alakulhasson ki a kérdezőbiztos és a kérdezett között. A mérést támogató módszerek és feloldozandó dokumentumok kiválasztásánál fontos szempont volt, hogy mindennapi szituációkra emlékeztessenek, így elkerülhető a túl akadémikus konnotáció, mivel a felméréndő célcsoport nagy része az iskolában komoly problémákkal küzdött.

A tesztelés általános sémája

1. Bevezető interjú

SZÓBAN

- 2. Szövegértés
- 3. Szóbeli szövegalkotás

ÍRÁSBAN

- 4. Írásbeli teljesítmény
 - o 4.1. Egy szöveg létrehozása
 - o 4.2. Szavak és álszavak írása
 - o 4.3. Az írott teljesítményre vonatkozó metakognitív interjú
 - o 4.4. Az írásbeli gyakorlatra és a szociális környezetre vonatkozó interjú
- 5. Írott szöveg olvasása és értése
 - o 5.1. Szavak és álszavak olvasása szociális kontextusú írásokban
 - o 5.2. Olvasott szöveg megértése
 - o 5.3. Az olvasási gyakorlatra és a szociális környezetre vonatkozó interjú
- 6. Záró interjú

3.2.4.A mérés és tanulságai

Az elkészített próbateszt fordítása után minden, a kutatásban részt vevő országban maximum 20 fővel megtörtént a mérés lebonyolítása, majd értékelése. Nem a számszerű adatok, az értékek összevetése volt a cél, hanem a hibázások kiszűrése, az esetleges országonkénti specifikumok megállapítása.

A résztvevő országokban nagyon eltérő a funkcionális illiteráció kezelésének jelenlegi helyzete. Legjobb a helyzet Dániában, amint ez a SIALS felnőtt írásbeliség vizsgálatból, illetve a fiatalabb korosztály PISA vizsgálati értékeiből, vagy a digitális kompetenciákat értékelő vizsgálatokból is kiderült. (Fábián et al. 2001, Bognár – Galács. 2004, Bernát – Fábián 2008.). A skandináv országok nem illiterációs programjaikkal, hanem a prevencióval, a részképeség zavarok, a diszlexia, diszgráfia és egyéb olvasási-, és írászavarok korai, és folyamatos kezelésével tűnnek ki. Fontos az is, hogy az oktatási és ellátó rendszer nem csak a tanköteles korúaké, hanem a beszédjavító és diszlexia kezelésével foglalkozó intézményekbe legalább ugyanolyan létszámban járnak felnőttek is. Fontos megjegyezni azt is, hogy a felnőttek nem veszítik el kapcsolatukat az írásbeliséggel, olvasnak és könyvtárba járnak, a filmek tudatosan nem szinkronizáltak, a felirat-

ok olvasása folyamatos olvasási tevékenységet igényel. Franciaország, Belgium, Svájc és Hollandia azok az országok, amelyekben az illiteráció felszámolásával országos, regionális szervezetek, képzőközpontok foglalkoznak felnőttoktatókat és önkénteseket alkalmaznak. Franciaországban az ANLCI az UNESCO égisze alatt működve irányítja a kisebb szervezetek működését (AGORA Éole, CARRLI, Centre régional de ressources sur la lutte contre l'illettrisme⁸⁰, L'association Lectures, écritures⁸¹) emellett az egész európai mozgalom tevékenységre hatással van. Belgium francia ajkú területein több éve működik a Lire et Écrire hálózat. Németországban is léteznek literációs programok, általában a Volkshochschule-k keretében, bár nem minden esetben válik szét a valódi illiterátusok és a nyelvet kevésbé ismerő, nem német anyanyelvűek képzése. Görögország és Málta helyzete abban közös, hogy mindkét helyen a szakmai képzéshez kapcsolódóan jelenik meg a literációs program. Görögországban nem kizárólag funkcionálisan illiterátusok, hanem gyakran analfabéták oktatásáról van szó, míg Máltán az angol nyelvre alapozott a képzés, tehát nem az anyanyelvi kompetenciákra irányul. Lengyelország és Magyarország hasonló helyzetben van, hiszen a problémával szembesül a nemzetközi vizsgálatok tanulásaiból ugyanúgy, mint a hétköznapi szituációkban, jelenleg azonban semmilyen szervezet nem foglalkozik a felnőttek általános képzésével, így a szakképzés és a közoktatás sem tekinti feladatának a felnőtt illiterátusok képzését. Azt pedig a közoktatásnak nem sikerült bizonyítania, hogy a jelenlegi oktatási feltételek között a prevenció működőképes megoldás. Ezek a különbségek meghatározták a teszt későbbi módosulásait, adaptációit. Franciaországban, Belgiumban és Svájcban valóban az a célközönség használja, akinek szánták, hiszen évek óta tevékenykedik az a felnőttoktató (trainer, formateur) réteg, amely megfelelő tapasztalattal rendelkezik, és folyamatosan képzéseken vehet részt. Magyarországon nincsenek még megfelelően képzett szakemberek, így egyelőre nem is várható, hogy a teszt alkalmi adaptációjára sor kerüljön. Emiatt is látszik szükségesnek a mérőeszköz a jelenlegi magyar viszonyoknak, nyelvi és kulturális jellemzőknek megfelelő átalakítása.

⁸⁰ Illiteráció elleni harc regionális központja

⁸¹ Írás, Olvasás Társaság

4. Egy lehetséges új mérőeszköz kialakítása, a mérések kipróbálása

Több tanulsága is van a mérési területek összehasonlításának, elsősorban az, hogy a formális alsófokú oktatás során megszerezhető olvasási, írási és számolási képességeket vizsgálja. A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok (PIRLS, PISA, SIALS) árnyalt képet mutatnak az olvasott szöveg megértésének problémáiról, rámutatnak az egyszerű, dokumentum jellegű hétköznapi szövegek értésének hiányosságaira. A Modeval Program keretrendszere az írástevékenység vizsgálatára is ráirányítja a figyelmet. Ahhoz azonban, hogy az anyanyelvi alapkompenciák meglétéről/hiányáról, az illiterációban érintettség mértékéről véleményt formálhassunk, egyértelműen hiányzik a kommunikációs képességek átfogó vizsgálata, a beszédképességek mérése. Fontos megállapítani a kompetenciák szintjeit, hiszen erre szükség van az egyén mérési eredményeinek meghatározásához, illetve ahhoz, hogy összehasonlíthatóak legyenek a már meglévő hazai és nemzetközi mérési eredményekkel.

4.1. A kialakítás elvei

Az alábbiakban következik azoknak a tudományos eredményeknek áttekintése, amelyek alapját jelenthetik a mérőeszköz kialakításának. A beszédképességek, az írás és az olvasás témakörében értékelni kell elsősorban a nyelvtudomány ide vonatkozó kutatásait és megállapításait, emellett több esetben szükség lehet a gyógypedagógia, a metódika publikált eredményeire is. Módszertani megfontolásból a funkcionális illiteráció mérőeszközének kialakításához fontos számba venni azokat a konkrét, árulkodó jeleket, amelyek az anyanyelvi alapképességek, illetve a tanulási képességek hiányosságai következményeként mutatkoznak meg.

4.1.1. A beszédképességek

4.1.1.1. A beszédfeldolgozás

A beszédpercepció Lurija meghatározásában a beszédmegértés első szakasza, azaz nyelvi kódok (jelek) rendszerének megfelelő hangjelenségek értelmezése, a második szakasz magának a kódrendszernek az értelmezése (Lurija, 1979:291–292). A beszédészlelés tehát a beszédhangok és beszédhangkapcsolatok felismerésének a képessége, míg a megértés a szavak és a mondatok megértése, amely a jelentés felismerésén alapszik. A beszédfeldolgozás kutatása leírja milyen módon képes a hallgató az artikuláció során

keletkezett folyamatos akusztikai jelből diszkrét nyelvi egységeket létrehozni, majd hogyan képes ezt a kódrendszert értelmezni.⁸²

A beszédpercepció és a beszédmegértés alapja a hallás.⁸³ Az akusztikus térben megindul az akusztikus elemzés, majd a fonetikai szint az akusztikai elemzés adatait használva meghatározza az adott nyelvre jellemző beszédhangokat. A fonológiai szint a fonémadöntés, a fonéma osztályba sorolásának helyszíne. A fonológiai szint a végső döntés helye.

A szeriális észlelés biztosítja, hogy az időben egymás után elhangzott beszédhangokat ugyanolyan sorrendben tudjuk azonosítani. A ritmusészlelés az adott nyelvre jellemző időzítési viszonyok pontos azonosítása. Jelentkezik a beszédhangok a szótagok időviszonyainak felismerésében, a hangsúlyviszonyok érzékelésében és a szótagok és szavak határainak felismerésében. A vizuális észlelés a beszélő artikulációjának, ill. teljes beszédképzésének vizuális feldolgozása emellett az artikulációs gesztusok és egyéb, nonverbális és metakommunikációs jelzések percepciója (Grosjean 2008, Csépe 2006, Kassai 2005, Gósy 2004, Pisoni 1995, Massaro 1987)

Beszédmegértés

A beszédészlelés alap- és részfolyamatainak eredményeire épülő beszédmegértés jelenti a jelentésazonosítást, a szemantikai és szintaktikai feldolgozást. Bár a folyamat részeiként beszélhetünk szóértésről, mondatértésről és szövegértésről, összefüggő beszéd befogadása esetén azonban nem célszerű ezeket a folyamatokat egymástól elkülönítve kezelni, hiszen az elemzés valószínűleg nem egymás után zajlik az egyes nyelvi szinteken, hanem egy időben, több szinten, egyszerre is történhet. A mentális lexikon

⁸² A ma ismert beszédfeldolgozási modellek részben a teljes beszédmegértési folyamatot igyekeznek feltárni, de vannak olyanok, amelyek csak a beszédészleléssel vagy csak a beszéd megértésével foglalkoznak. A modellek legfőbb közös jellemzője, hogy hangsúlyozzák a nyelvi meghatározottságot. A motoros teória elmélete (Lieberman 1957; Liberman et al. 1957 B.), Az aktív-passzív modell (Stevens 1960; Stevens-Halle 1967; Stevens-House 1972), A globális beszédmegértés modellje (Wingfield 1975), a Bondarko-féle modell (1970), A hierarchikus megértési modell (Linder 1969, 1977; Sawusch-Pisoni 1976; Clark-Clark 1977); A beszédmegértés kognitív modellje (Altmann 1990), A moduláris hipotézis (Forster 1979), Konneccionista modellek (McClelland 1979, McClelland-Elman 1986) (idézi Gósy 2005: 23)

⁸³ A hallószerv érzékeli, továbbítja és feldolgozza a környezet hangjelenségeit. Sajátos, az egyéb akusztikai jelenségek feldolgozásától eltérő működés a beszéd felismerése és megértése. A hallás nem egyenlő a beszédmegértéssel, a hallási rendszer tökéletes működése nem biztosítja az elhangzó beszéd pontos azonosítását, megértését, értelmezését. A hallott hang, hangsoport felismerése, a kódjelek megfejtése magasabb szintű idegtevékenység, amely a beszédészlelés mechanizmusában megy végbe. (Gósy, 2005: 174-175)

aktív és passzív része határait tekintve rugalmasan változó és nyelvspecifikus⁸⁴. A szavakhoz való lexikális hozzáférést befolyásolja többek között azok akusztikai szerkezete, fonotaktikai szerveződése, gyakorisága, az elhangzott beszédtempója stb.

A felnőttek hallás utáni szövegértési folyamatát vizsgálva feltétlenül figyelembe kell vennünk a nyelvpedagógiában ismert háromszintű beszédértési modellt (Anderson&Lynch 1988)⁸⁵

4.1.1.2. A beszédprodukción folyamatok

Lexikális hozzáférés a beszédprodukciónban: A beszédprodukción során a lexikai hozzáférésnek látszólag az inverz folyamata történik, de amíg a beszéd megértésekor az elhangzottak fogadása, feldolgozása és azonosítása a feladat, addig a beszélés során a szükséges lexikai egység kiválasztása, a fonológiai, fonetikai forma hozzárendelése, majd az aktuális artikulációs gesztusok véghezvitele a cél. A hozzáférés a lexikális egységekhez legalább két lépésben történik: első: a szemantikai, szintaktikai, lexikai reprezentáció kiválasztása, második: a hozzá tartozó lexikális- fonológiai forma meghatározása. Minden szinten kategóriális szabályok működnek. Ezek a szabályok megszorításokat fogalmaznak meg az összetevőkre és meghatározzák, hogy az összetevők milyen kombinációi hoznak létre elfogadható reprezentációkat. A közölni szándékozott gondo-

⁸⁴ Magyar kutatások azt igazolták, hogy a mentális szótárban külön tárolódnak a szótövek és az igekötők, az elhangzó beszéd feldolgozása morfológiai dekompozícióval történik (Juhász– Pléh 2001:11-38), „*A mondatértés az a folyamat, ahogyan a szavakat szó szerkezetekké kapcsoljuk össze, a szerkezetekhez mondattani funkciót rendelünk, illetőleg ezeket a szerkezeteket szemantikailag is értelmezzük*” (Gósy 2005: 176). Ebben a folyamatban a grammatikai és a szemantikai elemzések egymást segítik, erősítik. Az agglutináló nyelvek döntéseiket nagy biztonsággal alapozzák az alaktani szabályokra (Pléh 2000), egy mondat feldolgozásakor minden bizonnyal a toldalékoknak jut elsődleges figyelem, ezt követi a szórend, majd az egyeztetés. „*A szövegértés során valószínűleg „többszörös kulcsokat” használ a befogadó, melyek részben univerzálisak, részben nyelvspecifikus sajátosságok*” (Gósy 2005: 180).

⁸⁵ A modell alapján véve az előbb ismertetett hierarchikus beszédértés-modell lényeges elemeit tartalmazza, illetve azt kiegészíti a kommunikációs helyzet által meghatározó és befolyásoló tényezőkkel.

A háromszintű modell is hierarchikus szintekből épül fel. Az első szint a nyelv teljes ismeretének szintje (systemic knowledge), melyet a fonológiai, szemantikai és szintaktikai ismeretek kapcsolata jellemz. A második, a szituáció ismeretének szintje (contextual knowledge). A szituáció az, amelyet a beszéd maga teremt, egyrészt a beszéd fizikai környezete, amelyben az elhangzik; másrészt beletartozik azon tudások összessége is, amely a beszéd kezdetéig elhangzott. A harmadik, a háttérismeretek szintje (schematic knowledge), melynek része a világról való tudás, a szociokulturális ismeretek, a tények, tapasztalatok és a forgatókönyvek (események elképzelt lezajlása) sora. (Markee 2009.53.p, Bárdos 2003: 67.)

lat megfogalmazása két szorosan egymáshoz kapcsolódó folyamatból alakul ki. A makrotervezés nagy vonalakban behatárolja a közlés témáját, célját képi formában. Nem az időrend, eseményrend dominál, inkább az asszociációs kapcsolatok jelennek meg. modell szerint a fogalmi előkészítést a lexikai fogalom definiálása követi. A mikrotervezés azonnal a makrotervezés eredményének létrejötte után kezdődik, sőt a beszédprodukción folyamán a kétféle tervezés akár szimultán módon is működhet. A beszélő az egyes beszédaktusokat nyelvi formába teszi. (Clark, Garrett, Levelt, Dell)

4.1.1.3. A beszédképességek mérőeszközeinek kialakításához és az értékeléséhez figyelembe vett tanulságok

A beszédfeldolgozási zavarok hátterében álló leggyakoribb szervi probléma a halláskárosodás. A halláskárosodások bizonyos típusai azonban javíthatók vagy kompenzálhatóak. Ilyenek a gyermekkori hurutos megbetegedések okozta átmeneti, vezetékes típusú hallászavarok. Gyakori előfordulás vagy hosszas fennállás esetén, és megfelelő kezelés hiányában azonban a hallásra épülő további beszédfeldolgozási szinteken zajló működéssorozatok is tartósan károsodhatnak. Ezek a problémák a legfrissebb orvosi kutatások szerint sokkal gyakrabban vezetnek tanulási nehézségekhez, mint azt korábban feltételeztük⁸⁶.

Az akusztikus feldolgozás zavara, a kritikus fonémák megkülönböztetésének problémája elvezethet a grammatikai megkülönböztetés hiányosságaihoz is (mókus, mókust).

Fonetikai, fonológiai deficit jele lehet a makacs, nem javuló pöszeség, szótagcserék a folyamatos beszédben.

A szeriális észlelés hibái a beszédalapú írás-, olvasás tevékenységekben többféleképpen is megjelenhetnek: jellegzetes hibatípus a leírtakban vagy olvasottakban a beszédhang- (ill. betű-) hiány, egyes szótagok hiánya, felesleges hangok (ill. betűk) betoldása a szavakba, bizonyos beszédhangok (ill. betűk) felcserélése, ill. a teljes hangsor (ill. betűsor) egyéb, megmagyarázhatatlan jellegű eltorzítása.

⁸⁶A beszédmegértési zavarok vizsgálatának legalapvetőbb módszere a fül-orr-gégészeti kivizsgálás. Egy, az utóbbi években elvégzett reprezentatív kutatássorozat azonban cáfolja, hogy az orvosilag ép hallónak diagnosztizált gyerekek a beszédfeldolgozás szempontjából is ép hallónak nevezhetők (Schneider –Simon 2007: 110.). A hagyományos szubjektív és objektív hallásvizsgálatokat (Fent 2007) tehát bizonyos esetekben célszerű egyéb eljárásokkal is kiegészíteni (ilyen lehet pl. a GOH-vizsgálat, vagy a beszédészlelés és a beszédmegértés részfolyamatait mérő diagnosztikák).

A beszédhang-differenciálás zavara a beszédhangok egymástól való megkülönböztetési nehézsége. Ilyenek a magán- és mássalhangzók időtartambeli megkülönböztetésének problémái, a zöngéesség-zöngétlenség eldöntése, vagy a mássalhangzók képzési helyének bizonytalansága.

A ritmusészlelés zavara jelentkezhet a beszédhangok a szótagok időviszonyainak helytelen felismerésében, a hangsúlyviszonyok hibás érzékelésében és a szótagok és szavak határainak pontatlan felismerésében. Zavara nemcsak, hogy jellegzetes helyesírási hibákat indukál, hanem a teljes beszédmegértési folyamat sikerességét is alapvetően befolyásolja.

A beszédmegértés alapszintje a szószint, itt elsősorban szótalálási problémák, jelennek meg, A beszédhang differenciálás és a szóértés zavarának összefüggése a szótalálási nehézségben manifesztálódik. Hibalehetőséget rejt a beszédtempó érzékelése is, hiszen a szófelismerés az adott szó akusztikai szerkezetén alapszik. Minél gyorsabb a szó artikulációs tempója, annál pontatlanabb az azonosítás.

A mondaton belüli szerkezeti és logikai összefüggések megértésének problémája a mondatértés zavara.

A szövegértés zavaráról akkor beszélünk, ha a mondatok közötti összefüggések, az egybetartozó gondolati egységek feldolgozása sérül, a részletek felismerése sikertelen. A spontán beszéd feldolgozása több nehézséget vet fel, mint az interpretált megnyilatkozásoké. Legalapvetőbb nehézsége a szegmentálás problémája. Ennek egyik oka, hogy a spontán közlések számos grammatikailag hibás vagy pragmatikailag nem megfelelő mondatot is tartalmazhatnak, a másik pedig, hogy a spontán beszélő sokkal kevésbé képes a beszéd szupraszegmentális eszközeire figyelni. A hallgató viszont rákényszerül arra, hogy valamilyen módon szegmentálja, tagolja, bizonyos értelmi egységekre bontsa az elhangzottakat, s a kisebb egységek révén ismerje fel a nagyobb összefüggéseket (Gósy 2004:229.p.)

A felnőttek beszédprodukciója nehezebben vizsgálható, mint a megértés. A beszéd legtöbbször társalgás formájában jelenik meg, szociális kontextusban. Azért beszélünk, mert kommunikálni akarunk.⁸⁷

⁸⁷A sikeres kommunikáció feltételei: (Grice maximái)

Az együttműködés alapelve: a beszélőnek és a hallgatónak is erre kell törekednie.

- Mennyiség maximája: a beszélő mondanivalója éppen annyi információt tartalmazzon, amennyit a szituáció megkövetel.
- Minőség maximája: a beszélő őszinte legyen, ne hazudjon és oka legyen azt állítani, amit állít.
- Relevancia maximája: a tárgynál maradjunk, mondandónk kapcsolódjon az előző megnyilatkozásainkhoz.

A beszédprodukciónak jellegzetességeiről lényeges elemeket ismerhetünk meg a megakadásjelenségek és a nyelvbottlások tanulmányozásával. A gondolat beszéddé formálódása olyan gyorsan zajlik, hogy a folyamat lépései közvetlenül nem követhetőek. A kísérletek is csak a folyamat egyes szakaszait képesek mesterségesen előidézni. A beszédprodukciónak folyamatának egyedisége az, hogy a rendszernek csak a kimenete, maga a beszédprodukciónak ismert, ezért alkalmazzák a kutatók a hibaelemzés módszerét. A mindennapi beszéd hibáit, a megakadásjelenségeket, nyelvbottlásokat elemezve ismerhető meg az elgondolástól a kimondásig vezető folyamat lépéseinek sorrendje, egyedi jellegzetessége. A spontán módon létrejött vagy kísérletileg kiváltott beszédprodukciónak nem hibátlan folyamat, a hibák elemzése következtetések levonására ad alkalmat a folyamat lefolyásával kapcsolatban. A beszédprodukciónak minőségének értékeléséhez fontos áttekintenünk, hogy milyen hibázások fordulhatnak elő beszélés közben.

A magyarra jellemző megakadásjelenségek/nyelvbottlások

A megakadásjelenség gyűjtőfogalom, a nyelvbottlásokon kívül más jelenségek is ide tartoznak (pl. nyújtások, öö-zés, töltelékszavak használata is). A nyelvbottlások egy szűkebb csoportot alkotnak a megakadásjelenségek halmazában, a beszéd kivitelezésének, a performanciának hibái. A nyelvi normához képest nyelvtanilag helytelenek.

A beszélő bizonytalanságából adódóak a hezitálások és szünetek, az újrakezdések, a nyújtások, az ismétlések és a töltelékszavak. Ezek a szó szoros értelemben nem beszédhibázások. A beszélők arra használják a megállásokat, hogy előre tervezzék a beszédet, máskor viszont a szünetek a beszélő feladatához vagy emocionális és motivációs állapothoz kapcsolódnak. Spontán beszédben rendszerint nyelvtani határokon fordulnak elő szünetek. A hezitálás a mai spontán beszéd leggyakoribb megakadásjelensége. A kitöltött szünet nagymértékű elterjedésének több magyarázata lehetséges. Az egyik szerint a régi és a mai felvételek tanúsága szerint napjainkban hosszabb és összetettebb mondatok jellemzik a spontán beszédet, mint az ötvenes években. A bonyolultabb szerkezetek jobban igénybe veszik a tervezési folyamatokat, a beszélőnek új stratégiára van szüksége a diszharmónia áthidalására, ez magyarázza a hezitálás elterjedését. A másik ok, hogy a beszédtempó gyorsulása miatt a beszélők kevesebb időt fordítanak a beszéd-

• Mőd maximája: megköveteli, hogy világosan és lehetőleg egyértelműen fejezzük ki magunkat, az információkat olyan sorrendbe állítva, hogy érthetőek legyenek. ((Reboul-Moeschler, 2000: 61-62.)

tervezésre. (Huszár 2005, Gósy 2003). A hezitálás gyakoriságát nagymértékben befolyásolják:

a) a beszéd típusa és témája(Horváth 2004).

Az interakcióban ugyanis a beszélők egy meghatározott témáról, egymásra kölcsönösen reagálva beszélnek; ennek eredményeként körülhatároltabb a tervezés, gyorsabb a mentális lexikon aktiválása, valamint pillanatnyi diszharmónia esetén a beszélők ki is segítik egymást. A képleírás ennél jóval nehezebb feladatnak bizonyulhat, komplexebb beszédtervezést igényel, ezért növekszik a hezitálások aránya (Markó 2004). A feladat vagy a beszédműfaj mellett a közlés témája is hatással van a hezitálás gyakoriságára. Ha a beszélőnek olyan témában kell megnyilatkoznia, amelyet kevésbé ismer, növekszik a kitöltött szünetek aránya.

b) a beszélő kora

A gyermekek spontán beszédére vonatkozó kutatások azt mutatták, hogy a 6–7 éves óvodások spontán beszédében a hezitálás még viszonylag kis arányban van jelen (Horváth 2006). A felnőttek közlései és a tervezési részfolyamatok már jóval bonyolultabbak, így nekik más stratégiára van szükségük az időnyeréshez. Az ismétlés tehát nem megfelelő stratégia, mert fonológiai, fonetikai tervezést és kivitelezést igényel, amely figyelmet von el a tervezés felsőbb szintjeitől. Ezzel szemben a hezitálás rendszerint csupán egy hang rövidebb-hosszabb ejtésével realizálódik, közben nem történik tervezés, csak artikulációs kivitelezés, így a tervezési folyamatokra nagyobb figyelem koncentrálódhat.

A nyelvbtlások, a téves kivitelezések a nyelv szabályainak mondanak ellent, tehát ebben az értelemben hibák. Ide tartoznak például az elszólások (a fogalmi szinten megjelenő zavar), az egyszerű nyelvbtlások, a "grammatikai" és lexikai hibák, a változtatások, a lexikális előhívás nehézségei vagy a fonológiai tervezés hibái. A bizonytalanságra utaló megakadások a fogalmi szint és a nyelvi tervezés szintje közötti problémák jelei, míg a hibaként kategorizált jelenségek a beszédprodukciós folyamat bármely szintjén, avagy szintjei között létrejöhetnek. Az okok közül kiemelendő a fonetikai hasonlóság, illetve a grammatikai és szemantikai egyezés bizonyos válfajai, mint leggyakoribb, illetve mint gyakran társuló indokok. Megemlítendő továbbá a szöveggörnyezet, a tágabb értelemben vett kontextus hatása, valamint egymáshoz szerkezetben vagy alapszávaiban hasonló, állandósult nyelvi szerkezetek helytelen aktiválása. Ha a szövegből nem lehet pontosan megállapítani egy téves szótalálás indokát, rendszerint valamely nyelven kívü-

li környezeti tényezőre, a beszédhelyzetre, a beszélő aktuális állapotának hatására gyanakodhatunk.

A tervezési szintek nem tökéletes működése vezet a beszédprodukciónak alkalmi zavaraihoz. A nyelvbtlások⁸⁸ jól mutatják, hogy létrejöttükben melyik mechanizmus nem működött megfelelően. (Huszár 2000, 2001, 2005, Szépe J.2002)

4.1.2.Olvasás

Az olvasás és az írás tanulása nagyon sok részművelet és kognitív képesség bonyolult összekapcsolódása. „Az olvasás összetett folyamat, mivel megfelelő biológiai és kognitív fejlettség esetében vizuális transzformációk közbeiktatásával és kódváltással teszi lehetővé az információ feldolgozását" (Csépe 2006: 56).

4.1.2.1. Az olvasási folyamat működése

A folyamat pontos megértéséhez ismernünk kell azokat a pszichológiai folyamatokat, idegfiziológiai jellemzőket melyek révén a jelek értelemmel bíró egységekké válnak.

Az olvasási folyamat két nagy egységre osztható. Az első rész a dekódolás, a betűsorok megfejtése, a betű és a hang kapcsolatának kialakulása és a szó szegmentálása. A másik nagy egység a megértés folyamata, melyben a szó morfológiai szerkezetét, majd jelentését azonosítjuk.

Mire a gyermekek elkezdnek iskolába járni fejlett kognitív, és nyelvi rendszerrel rendelkeznek. Az anyanyelv-elsajátítás beszédprodukciónak szintje hatéves kor körül egyre inkább előkészíti az írott nyelv elsajátíthatóságát. A beszédhangok rendszere stabili-

⁸⁸ A nyelvbtlások változatai (Huszár 2005)

- szintaktikai-szemantikai egység (lemma) megtalálásának zavarai,
- szerkezetkeveredés,
- a freudi elszólások – a lemmatalálás sajátos zavarai,
- a fonetikai terv (lexéma) megtalálásának zavarai,
- tulajdonnevek,
- malapropizmusok,
- szóalakvegyülések,
- multikauzális nyelvbtlások,
- beszédhangcserék,
- a sorbarendezés zavarai,
- a tagmondathatáron belül létrejövő sorbarendezési hibák,
- kiesés,
- betoldás,
- helycserék: anticipációk, perszeverációk és metatézisek,
- a tagmondat határait átlépő sorrendi hibák,
- a mondatátszövődés,

zálódik, a gyermekek a beszédhangot bármilyen hangkörnyezetben képesek pontosan, jól ejteni. Az analógiás, illetve a túláltalánosított formák teljesen eltűnnek. A felnőtt nyelvre jellemző pragmatikai sajátosságok kialakulásának ez a kezdete.(Gósy, 1999:188.).

Az olvasástanulás hosszú folyamat, nem iskolába lépéskor, az első betű megtanulásával kezdődik. Már csecsemőkortól kezdődően olyan idegrendszeri és kognitív változások történnek, amelyek előkészítik az olvasástanulást, majd a készségszintű elsajátítást. A bal agyféltekének mint a nyelv és a beszéd központját tartalmazó féltekének meghatározó szerepe van a folyamatban. Az agy bizonyos folyamatait vizuálisan megjelenítő eljárások azt mutatják, hogy más és más agyterületek aktiválódnak a bal agyféltekében attól függően, hogy milyen típusú olvasás történik (néma vagy hangos). Hangos olvasáskor az aktiválódás a beszédfeldolgozó területen, míg néma olvasásnál inkább a vizuális feldolgozó területen jelentkezik. Ezek a jelenségek valószínűleg a domináns működések jelzői, hiszen az olvasás folyamatában mind a vizuális, mind a verbális beszédet feldolgozó terület részt vesz.(Gósy: 2000:99.)

Az olvasástanulás kognitív előfeltételei között fontos szerepet kap a metanyelvi tudatosság. Bár a kisgyermek anyanyelvének szintaktikáját, legalapvetőbb szabályrendszerét is alkalmazza beszédében, ebben azonban nincs tudatosság, 6 éves kora előtt szinte kizárólag beszéde tartalmi oldalára képes figyelni, a nyelvi jelenségekre nem.

Az olvasni tanulás kezdeti szakaszában központi szerepe van a fonológiai tudatosságnak. A fonológiai tudás fokozatosan alakul ki, ezt figyelembe kell venni a tanítási folyamat megtervezésénél is. A mondatok szavakra bontása alakul ki először, majd fokozatosan a kisebb egységek, szótagok, hangok következnek. Manis és munkatársai 1990-es vizsgálatukban azt bizonyították, hogy az iskolakezdéskor a tanulók körülbelül fele képes arra, hogy a szavakat szótagokra tagolja. A fonémákra bontás viszont ugyan ebben az életkorban csak a gyermekek hatodának nem jelent problémát.(Manis et al.1990) A szakirodalom szerint a fonológiai tudatosság kialakulatlansága lehet egyik oka az olvasási nehézségek kialakulásának.(Manis, 1985;Alegria,J. et Morais J. 1989) A fonológiai tudatosság jele, hogy a gyermek szótagol, képes a szó kezdőbetűjét leválasztani, vagy tud meghatározott hanggal kezdődő szavakat, felismerni, felsorolni. Ez a tudatosság segíti a későbbiekben az automatizmusok kialakulását. A fonológiai feldolgozás fejlődése során a gyermeknek képessé kell válnia arra, hogy a szavak természetes egységeihez, a szótagokhoz hozzáférjen, a jelentés megkülönböztető szereppel bíró

akusztikus jellemzőket differenciálja, és ezzel, illetve az olvasással a beszédhangok észlelését megszilárdítsa (Kassai 2004: 99-111)

A betűkkel való megismerkedés, a hang-betű, majd a betű-hang megfeleltetés, a gyakori társítás finomítja a fiatal korban még meglehetősen durva fonológiai felbontást. Ugyanez ez a tanulási folyamat zajlik a betűk gyors, hatékony felismerésének szolgáltatásában is: a betűk speciális vizuális mintázatokként kerülnek feldolgozásra: az adott betű felismerése absztrakt reprezentáción működik, így a betű írásmódja egy idő után lényegtelen lesz, az agyban kialakul a vizuális szóforma-felismerő terület. Az olvasástanulás kihagyhatatlan lépcsője a betűk és hangok feldolgozásának, tehát a vizuális és hallási rendszernek az integrációja. Ahogyan az olvasni tanuló gyerek egyre több tapasztalatot gyűjt a szavak írott alakjának dekódolásával, idegrendszeri szinten is kialakulnak az olvasási rutinok. Ez egyrészt a fonológiai és ortografikus feldolgozásért felelős területek, másrészt az ezen feldolgozási utak közötti váltást, illetve összeköttetést biztosító kérgi területek specializációján keresztül valósul meg (Csépe, 2005:59). Gyors és automatikus feldolgozás valósul meg, ha megfelelően működik a rendszer. A magasabb szintű feldolgozás, a szövegértés a szemantikai integráció is zavart szenvedhet azonban abban az esetben, ha a specializáció nem valósult meg vagy a feldolgozás nem a megfelelő helyen vagy módon történt meg. Fontos még megjegyezni, hogy az egyes agyi rendszerek folyamatos interakcióban működnek, egymást kölcsönösen befolyásolják. Az olvasástanulás folyamatában az olvasni tanuló nem kizárólag a betűk felől közelít a jelentéshez, hanem gyakran éppen a szemantikai kontextusra támaszkodik az írott szöveg dekódolásakor. Ez azonban nem nyújt számára elég segítséget mindaddig, amíg az egyes összetevők nem szerveződnek rendszerbe, csupán lazán kapcsolódnak egymáshoz.

4.1.2.2. Az olvasás elsajátítása metodológiai nézőpontból

Az olvasás fejlettségének, a tudás aktuális helyzetének megítéléséhez szükségesnek látszik annak áttekintése, hogy milyen stratégiákkal, és a stratégiákhoz kapcsolódóan milyen metodológiai megerősítéssel jut el az egyén a leírt jelek megfejtéséhez, jelentésük megértéséhez. A különböző szintmodellek közül célszerűnek látszik azok kiemelése, amelyek alapja nem az angol nyelv olvasástanításának modellje. A sekély vagy transzparens ortográfiájú nyelvekben (finn, görög, magyar, német, olasz) a graféma-fonéma megfeleltetés begyakoroltatását alkalmazzák alapként (Perfetti, 1989, Wimmer és Hummer, 1990, Lundberg, 1997, Günther, 1998, Lőrík 2006). Nálunk ez a hangoztató-

elemző-összetevő módszer. Ezeknél a hierarchikus modelleknél a feldolgozási szint azonos a kronológiai sorrenddel, ezért az olvasástanítás metodikája jól tervezhető.

1.

Az első szakaszra a preliterális-szimbolikus stratégia a jellemző: a gyermekek felismerik, hogy akár csak a képeknek a betű formációknak is jelentése van (régebben az ABC, ma inkább a TESCO, SPAR, LIDL vizuális jel arra utal, hogy ott vásárolni lehet). A gyermekek elolvassák ezeket a szavakat anélkül, hogy tudatában lennének a benne lévő elemek szerepének. Úgy tekintik őket, mint a képeket, még abban az esetben is, ha tudják, hogy az írott jeleknek mi a funkciója

2.

A második, a logografikus fázis stratégiáját az jellemzi, hogy a szójelentést a vizuális egység váltja ki, amely azonban nincs kapcsolatban a szó hangzásbeli és ortografikus jellegzetességeivel. Az iskoláskor előtt többnyire úgy jelenik meg, mint a tárgyak, cselekvések reprezentációja (egyik tulajdonsága). Ennek a stratégiának az eredményeként gyakran hibás az „olvasás”, mivel a gyermek a szó egészéből csupán egyetlen vagy több biztos elemet ragad meg, s ennek alapján végzi el az azonosítást. Ennek egy példája lehet az a tény is, hogy a globális olvasástanítás macis olvasókönyvéből tanulók rendszeresen összekeverték a televízió és a törölköző szót, a felismerés csak adott kontextusban volt megfelelő. Ez a szakasz már azt jelzi, hogy csírájában megjelenik a vizuális jelek tagolása, s ez vezet majd át a következő szakaszba.

3.

A harmadik, az alfabetikus szakasz, olvasási mód azzal a növekvő fonológiai tudatossággal függ össze, amely lehetővé teszi a stratégiaváltást. Az egyén fonológiai tudatossága abban mutatkozik meg, hogy (egyénenként különböző mértékben és életkori szakaszban, de) képessé válik a beszéd folyamatát szándékosan diszkrét, egymástól elkülönülő egységekre tagolni. Ennek következtében most már a szavakat nem közvetlenül – mint képet vagy pregnáns elemet tartalmazó egységet – ismeri fel, és mondja ki, hanem dekódolja a vizuális jeleket: a betűk elemeit grafémákká konvertálja, majd átalakítja fonémákká, és újabb művelettel hallható beszédhangokká. Később szubvokálisan, de minden bizonnyal nem artikulációs mozgás nélkül jutnak el a szavak, mondatok felismeréséhez és megértéséhez. Az alfabetikus stratégia tökéletlen, nem teljes értékű, jellegzetes olvasási hibákat eredményezhet, minthogy a szegmentáció, az analízis után az elemek szintetizálása gyakran sikertelen. Ez nyilvánul meg a betűzésben, a gyakori új-

rakezdésben, az összeolvasás hibáiban továbbá a hasonulásokat, összeolvadásokat, hangtani szabályokat figyelmen kívül hagyó olvasásban.

4.

A negyedik, az ortografikus szakaszban a gyermekek a szavakat mint jelentéshordozó egységeket, morfémákat dolgozzák fel, azaz nem úgy, mint betűk egymásutánját. Az olvasás egészes, morfológiai-lexikai úton történik, már részlegesen kialakult, kialakulóban van. Az, amit oly gyakran találgatásnak neveznek a szülők és tanítók, feltehetőleg ennek az olvasási stratégiának az eredménye és minden bizonnyal hatással van rá a gyermekekben elraktározott fonetikai-fonológiai, morfológiai és szemantikai, lexikai, azaz nyelvi tudásnak. A folyamat roppant gyorsan zajlik, köszönhetően a grafikus jelekkel, a beszéddel és a nyelvvel kapcsolatos ismeretek bővülésének. Másként olvasnak tehát, mint a logografikus szakaszban, mert ennél a stratégiánál előtérbe kerül, dominánssá válik a mind fejlettebb fonológiai és grammatikai tudás és tudatosság, amely azt eredményezi, hogy a hangzó (vokális, beszélt) és írott (grafikus, olvasott) nyelv egymáshoz illesztése egyre tökéletesebbé válik. Ezért is nevezik ezt az olvasási módot grammatikusnak.

5.

Végül az ötödik, az integratív-automatizált szakaszt az éveken át tartó olvasási tapasztalatok révén kialakuló rutinos olvasás jellemzi.

A felnőttek olvasása

Az olvasás vizsgálata során célszerű az olvasás fejlődési modelljeit alapul venni, hiszen így könnyebben észrevehetőek a hibák. A felnőttek másképp olvasnak, náluk már végpontként az látható/hallható, hogy a rutinokba szerveződött működések kialakultak felnőttkorra. A felnőttmodellek egy kialakult rendszer működését igyekeznek megragadni. Besner és Smith (1992) modelljének lényege, hogy a reprezentáció a lexikai csomópontok és a szavak egymáshoz rendelése alapján működik, vagyis minél több szóval találkozunk az olvasás során, annál több lexikai csomóponttal rendelkezünk. Az olvasás során a szófelismerő rendszer aktiválja az ortográfiai bemeneti lexikont, ez pedig a szemantikai rendszeren keresztül aktiválja a kimeneti lexikont. Az ortográfiai lexikonból vezet egy direkt út is a fonológiai kimeneti lexikonhoz, tehát nem mindig szükségszerű a jelentéshez hozzáférés. A harmadik út pedig egy gyors és direkt út, egy rutinegyüttes, melyben a szó írott és kimondott egységei beszéddé szerveződnek. Az olvasás során alkalmazott rutint az olvasandó szöveg jellemzői (a szóhosszúság, szó-

gyakoriság, az írott és kiejtett alak szabályossága, a szemléletesség, a kontextus) határozzák meg.(Csépe, 2006:49-51)

A folyamatos olvasástól a szövegértő olvasásig

Az folyamatos olvasásban legfontosabb jelenség a szem mozgása. Különböző számítógépes programok, és egyéb orvosi műszerek segítségével lehetőség van a szemmozgások rögzítésére, és az így kapott adatok feldolgozására. A kapott eredmények alapján tudósok azt figyelték meg, hogy a szemünk az olvasási tevékenység során szakkadikus, azaz gyors ugrálásokkal pásztázza végig a szöveget. Az egyes pásztázások intervallumainak kezdetén és szélén a szem rátapad az információra, ezt nevezik fixációnak, tulajdonképpen az információ szempontjából a legfontosabb elemeken fixálódik a szem. Az intervallum kezdete és vége közti szakaszon gyorsan fut végig a szem, és az agyunk megpróbálja az esetleges hiányos információból rekonstruálni az információt. Ez a rekonstrukció a belső beszéd tulajdonképpen. Ha a belső beszéd sérült, vagy az információ nem elegendő a rekonstruálásra, akkor a szemünk újból fixálódik az adott intervallumra. Ezt hívjuk regresszív fixációnak. Természetesen létezik egy progresszív típusú fixáció is, ez tulajdonképpen azért alakul ki, mert mikor egy szöveget olvasunk, agyunk kíváncsi természete miatt, néha előreugrál szemünk, hogy előre láthassuk, miről fogunk később olvasni. A fixáció gyakorisága és időtartama természetesen nyelvenként eltérő. Ha anyanyelvünkön olvasunk valamit, akkor a belső beszédünk sokkal fejlettebb, rövidebbek a fixációs időtartamok, kevesebbszer fixálódik a szemünk, csak a fontos szavakra figyelünk oda, fejlettebb az agyi rekonstrukciónk, így gyorsabb az olvasás. Ha azonban idegen nyelven olvasunk, vagy egy más szakmához tartozó szöveget dolgozunk fel, melyet nem nagyon érthetünk jelenlegi tudásunk alapján, akkor gyakoribbak a fixációs szünetek. Ezek tovább tarthatnak, kevésbé fejlett az agyi rekonstrukció ebben az esetben, így az olvasás sebessége, esetleg minősége nem annyira megfelelő, mint az előző esetben. (D. Crystal, 1998:262., Rayner 1998, Blythe et al, 2006).

A gyakorlott olvasókra Adams (1990) munkája szerint jellemző, hogy az olvasott szavakat gyorsan felismerik és jól működő találgatási képességgel rendelkeznek. Vagy olyan módon, hívják elő, hogy minden általuk már ismert szónak a betűzése megtalálható a memóriájukban, vagy pedig minden olyan háttérinformáció segítségével, amelyből a teljes szó előállítható. A gyakorlott olvasók megfelelő előzetes tudással rendelkeznek a szövegekről. Ez az előzetes tudás általában a szövegre mint egységre vonatkozik, például annak formájára, szerkezetére, koherenciájára, a benne található szavak, szókapcsolatok, mondatok jelentésére. Figyelmük a szöveg jelentésére irányul és a szöveg je-

lentése által irányított. A szöveggörnyezetet használva döntenek el egy adott betűsorról hogy szó-e és mi a jelentése. (Ezért fontos módszertani szempontból, hogy az olvasástani kezdeti szakaszától kezdődően a tanuló különböző formájú és tipográfiájú, szerkezetében és ismerettartalmában változatos szövegekkel találkozzon, hogy az értő olvasás rutinjai minél hamarabb kialakuljanak nála.)

4.1.2.3. Az olvasási mérőeszköz kialakításához és az értékeléséhez figyelembe vett tanulságok

A fonológiai modul sérülésének következményeként károsodhat a szegmentáló képesség, jelentkezhet a szavak dekódolási, majd azonosítási nehézsége. A fonológia körülírt funkciózavara gátolja a magasabb szintű feldolgozás számára való hozzáférést és a szöveg jelentésének elérését.

A hangos olvasás során a gyenge olvasás tünete lehet az :

- elízió: amikor a célszó egy vagy több betűje nincs meg az olvasásban,
- szubsztitúció: a célszó egyik hangja helyett másik jelenik meg,
- permutáció (*itt*: áthelyezés, helycsere) a célszó egy, két vagy több hangjának felcserélése,
- addíció: amikor olyan hang jelenik meg az olvasott alakban, amely nem szerepelt a célszóban,
- perszeveráció: tapadás az előzőleg olvasott szó egy betűjéhez, annak átvitele a következő szóra,
- az olvasás irányának megcserélése,
- ismétlések újratekérések,
- a tipikushoz viszonyítottan lassú tempó

Ezeket a hibázási változatokat megfigyelhetjük összefüggő szöveg hangos olvasása közben, és célzott mérőfeladatként szavak és álszavak olvasásakor.

Olvasás és olvasászavarok

A tipikus működés és fejlődés mellett szükséges áttekinteni a diszlexia kutatások eredményeit is, hiszen az olvasás-szövegértés mérési feladataihoz és az értékelés kialakításához ezek a kutatások szolgálnak legtöbb tanulsággal.

Az illiterátusok között lehetnek diszlexiások, áldiszlexiások, egyéb részképesség zavarokkal és a kognitív funkciók zavaraival küzdők is. A diszlexia gyakoriságára vonatkozó statisztikai adatok között jelentős eltérések vannak, a gyengén olvasók és a diszlexiások között húzódó határ megállapítása nehéz. A gyenge olvasó és a diszlexiás elkülönítésének jelen esetben nincs tudományos célja annál is inkább, mert a két esetben nincs elkülönített hibaprofil. Az egyes hibatípusok aránya is azonos mindkét csoportban. A diszlexiások ugyanazokat a hibatípusokat nagyobb számban produkálják és olvasási tempójuk lassabb. (Lőrík, 2006: 241-246.) A diszlexia két elkülönített alcsoportja a fejlődési diszlexia és a szerzett diszlexia.

„A fejlődési diszlexia indokolatlannak tűnő olvasási nehézség olyan gyermekek és felnőttek esetében, akik egyébiránt rendelkeznek a pontos és folyékony olvasáshoz szükséges intelligenciával, motivációval és iskolázottsággal. A diszlexia neurobiológiai eredetű speciális tanulási zavar. Jellemzője a pontos és/vagy gördülékeny szövegfelismerés nehezítettsége és a gyenge betűzési és dekódolási képesség. Ezek a problémák jellemzően a nyelvi rendszer fonológiai komponensének hiányosságaiból származnak és szokatlan kapcsolatban állnak egyéb kognitív képességekkel, ill. az iskolai oktatás hatékonyságával.”(Shaywitz 2005)

A WHO⁸⁹ osztályozása szerint: F81.0 Meghatározott olvasási zavar (dyslexia). Az olvasási készségek fejlődésének szignifikáns és meghatározott romlása, nem írható kizárólag látásélesség, szellemi érettség, vagy nem megfelelő iskoláztatás rovására. Az olvasáshoz szükséges részfeladatok (szövegfelismerés, orális olvasási készségek, olvasásértési készség) elsajátítása mind sérült. Helyesírási nehézségek gyakran társulnak, ami serdülőkorra is megmarad, annak ellenére, hogy az olvasásban javulás tapasztalható. Az olvasás fejlődési zavarait rendszerint megelőzi a beszéd és nyelvi fejlődés zavara. Társuló emocionális és viselkedészavarok gyakoriak az iskolában. (BNO-10,2004)

A szerzett diszlexia esetén a hasonló tüneteket produkáló részképességzavart a környezeti tényezők, lelki okok okozzák. Ekkor a diszlexiának biológiai oka nincs, az ideg-

⁸⁹ Egészségügyi Világszervezet

rendszerben nincs sérülés, a diszlexiát például érési késés, az olvasástanítás során elkövetett módszertani hiba vagy hátrányos szociális helyzet idézi elő. Oka lehet még a vizuális kultúra túltengése és az összezavart lateralitás (balkezesek átszoktatása).

4.1.3.Írás

Az írás legegyszerűbb megfogalmazásban optikai-vizuális jegyeket jelent. Mint specifikus humán képesség elhanyagolt terület a kognitív idegtudományokban, a nyelvtudományban és az anyanyelvtanítás módszertanában is. Míg az anyanyelvi alapképességek a beszédképességek és az olvasási képességek mélyebb megértése számos kutatás témája, addig az írás, többségben, mint az olvasáshoz kapcsolódó képesség kerül tanulmányozásra.

4.1.3.1. Az írásfolyamat jellemzői

Az írás éppúgy kommunikáció, mint a beszéd, mivel a kommunikatív (nyelvi, szociolingvisztikai, szövegalkotási, ill. stratégiai) kompetencia (BÁRDOS, 2003) Fontos eltérés, hogy mivel az írás során nem támaszkodhatunk a gesztikulációra és a mimikára, segítő nonverbális eszközökre, ezért közlésünket pontosabban és részletesebben, vagyis gondosabban, kidolgozottabban kell megfogalmaznunk, mint a beszédhelyzetekben.

„A beszélt nyelvvel ellentétben az írás nem támaszkodhat azonnali visszajelzésre, s ezért sokkal pontosabban kell megtervezni (...). A hangszín, hanglejtés, arckifejezés és taglejtések kiegészítő tényezőinek hiányát az összpontosítás és érdekessé tétel kizárólag szövegbeli eszközeivel kell ellensúlyozni.” (Beaugrande – Dressler, 2000: 273)

Lengyel Zsolt értelmezése az anyanyelvi írástanulás folyamatára vonatkozik. Fontosnak tartja, hogy az írott és a hangzó nyelv kölcsönhatásban állnak egymással. Ennek oka, hogy a készségek integráltak jelen, nem egymástól elszigetelten „dolgoznak”. Neuropszichológiai vizsgálatok mutatták ki az egyes készségekért „felelős” központok egymás közötti kommunikációját. A grafikus jeleknek az íráson kívül nagy szerepük van az olvasás és a beszéd folyamán is, mivel segítik, támogatják a többi készséget. Az írás segítő-támogató funkciója azonban nem egyedi jelenség, a többi készségről is elmondható, hogy támogatják az íráskészség fejlődését. A készségek integrált jelenlétét, „interaktivitását” több példa is alátámasztja: a beszéd és az írás során is bizonyos tartalmakat fogalmazzunk meg, ehhez kiválasztjuk a megfelelő nyelvi eszközöket, a sza-

vakból mondatokat alkotunk stb. Az írástevékenység folyamán azonban még maga a hangalak is jobban tudatosodhat a tanulóknál, mivel az írás folyamatát belső beszéd is kísérheti, különösen az írástanulás első fázisában. „A vizuális stimulus (...) fonetika/fonológiai eseményt implikál, majd a vizuális és fonetika élmény interaktív módon erősítik egymást...” (Lengyel.1999: 12)

David Crystal az írás kompetenciakészletéből három fontos készséget emel ki, amelyek egymásra épülve alkotják az írás folyamatrendszerét:

Az írás mint motoros készség

A betűk folyamatos és automatikus formálásának és kapcsolásának készsége, ami a tanulás során kiegészül a betűnagyság, a szóköz, sorköz, margó, az elrendezés sajátosságaival.

Az írás mint funkcionális készség

Az írás funkcionális készségként lehetővé teszi gondolataink, érzelmeink kifejezését. A kommunikáció funkcióinak megfelelően ki kell alakulnia az adott funkciónak megfelelő nyelvhasználatnak és a hozzá kapcsolódó stílusnak. Az írástanítás (fogalmazástanítás) során fontos aspektusa jelenik meg az írásnak. Ez a befogadás problematikája, hiszen az írott nyelv stílusát és tartalmát jelentősen befolyásolja a befogadó.

Az írás mint nyelvi készség

A motoros képesség és a funkciók ismerete mellett az írás használata során képessé kell válnunk a nyelv szerkezeteinek megfelelő használatára. B.M. Kroll,1981 az írás fejlődésében négy szakaszt különít el.

1.Az előkészületi szakaszban: kialakulnak a legfontosabb motoros képességek, és a tanulók elsajátítják a helyesírási rendszer alapjait.

2.A megszilárdulás szakaszában a tanulók használni kezdik az írásrendszert annak kifejezésére, amit már szóban el tudnak mondani. Az írás ekkor még nagyon hasonlít az élőbeszédre. Gyakoriak a köznyelvi fordulatok, az éssel összekapcsolt mellékmondat-sorozatok, a befejezetlen mondatok.

3.A differenciálódás szakaszában (a 9. év körül) az írás kezd különbözni a beszédétől, kezdetben sok a hiba az új normák alkalmazása miatt, de már megjelennek az olvasás során tanult új kifejezések. Ez az az időszak, amikorra legtöbb útmutatást kell kapniuk az írott nyelv szerkezetével és funkcióival kapcsolatban.

4. Az integráció szakaszában már jól bánunk az írott nyelvvel, képesek vagyunk a stílusokat tetszés szerint váltogatni, az egyéni hangot kialakítani. (Crystal, 2003:320-322)

4.1.3.2. Az írástanítás metodológiai jellemzői

Az írástanítás pszicholingvisztikai alapjai nagyrészt megegyeznek az olvasástanítás pszicholingvisztikai alapjaival. Az írás ugyanúgy készség, megtanításának folyamata a hosszú – már óvodás korban elkezdődő – előkészítés, a megtanulás és az automatizálás szakaszaiból áll. Ugyanolyan kognitív képességekre van szükség a tanulás folyamatában, hiszen az írott és a hangzó nyelv kölcsönhatásban állnak egymással. Ennek oka, hogy a készségek integráltak jelen, nem egymástól elszigetelten. (Adamikné 2001:158-159) A grafikus jeleknek az íráson kívül nagy szerepük van az olvasás és a beszéd folyamán is, mivel segítik, támogatják a többi készséget. Az olvasás nem más, mint különböző írott nyelvi egységek dekódolása: a beszédhangokat jelölő betűk, betűsorok beszédhangokká alakítása és jelentésük megértése. Az olvasás tehát elsősorban receptív folyamat, az esetek többségében a kommunikációs szituációkban a második személy, a vevő tevékenysége. Az írás ennek a folyamatnak az ellentéte. A tulajdonképeni kódolási folyamat, amelyben a grafikus jelek (betűk) rendszerét újabb gondolatok kifejezésére használjuk, s ennek következtében az írás konstruktív tevékenység. Ez is a beszéd egyik formája, mely az első személyhez, az adóhoz kapcsolható. A kézírás tanult mozgás, a betűalakokat, írásjeleket létrehozó mozdulatok összefüggő, egymást követő láncolata. Mindezek alapján az írástanítás elsősorban mozgástanítás, a betűk írásához és összekapcsolásához szükséges mozgások megtanítását jelenti. Ez azonban csak az írásképességek legalacsonyabb fokának, az írás technikájának elsajátításához elegendő. Az íráskészség kialakulásának, a betűk írásának és összekapcsolásának megtanulása és begyakorlása csak feltétele. Ahhoz, hogy a betűk megtanulásakor kialakított feltételes idegkapcsolatok a szavak, mondatok írásában reflexláncokká, majd dinamikus sztereotípiákká váljanak – azaz az írásmozgások automatizálódjanak – nagyon hosszú tervszerű gyakorlásra van szükség. A kis- és nagybetűk, a kapcsolási módok és az alapvető írásgyakorlási módszerek megtanulása után a 2. és 3. osztályban folytatódik az írásmozgások megszilárdítása. Ezekben az osztályokban azonban már a lendület és a tempó fejlesztése, az írás eszközi használatának gyakoroltatása, valamint az egyéni írásmód kialakítása kerül fokozatosan előtérbe. (Nemesné et al. 2004:63-66). Bár az írás tanulási folyamatában elsősorban a kézírás tanulásáról beszélünk, hiszen ebben az időszakban nagyrészt ez az íráshasználati mód, de az informatika, a számítógép egyre szélesebb körű használatával párhuzamosan a billentyűhasználat is egyre gyakoribb lesz.

Az írás a grafikus jelek automatikus alkalmazásán túl a gondoltak, hallottak, látottak visszaadása is. Megjelenésében ugyanekkora szerepet kap a helyesírás, a nyelvhelyesség, a mondanivaló szerkesztettségét tükröző íráskép.

4.1.3.3. Az írásképeségek mérőeszközének kialakításához és az értékeléséhez figyelembe vett tanulságok

Az olvasást és az írást régóta egymást kiegészítő és egymást feltételező tevékenységnek gondolták. Ez igaz is olyan megközelítésben, hogy az olvasás a leírt szöveg dekódolása, az írás pedig egy szöveg tervezése és előállítása, hogy olvasni lehessen. Mégsem fogalmazhatjuk meg azt a következtetést, hogy az olvasás képességéből következik az írás képessége. Bár a hibázásoknak gyakran közös a gyökere, mégis el kell különítenünk a megjelenési formákat. Gyakori figyelmeztető jegyek lehetnek az alábbiak:

Az iránytévesztés a térbeli tájékozódás zavara. Van aki nem tud síkban differenciálni, mert térben sem tud; ha a saját testen és a térben való tájékozódás nehezített, akkor ennek a síkban való megkülönböztetése, felismerése, leképezése végképp megoldhatatlan, például a *b-t*, *e-t* fordítva írja.

A fonémahallás nehézségeiről nagyon fontos beszélnünk, hiszen a magyar nyelvben minden hangnak jelentésmegkülönböztető szerepe van. Ha nem megfelelő az egyén fonémahallása, akkor a probléma megmutatkozhat a beszédhangok egymással való helyettesítésében, azaz paraláliájában. Ha a gyermek nem kap megfelelő fejlesztést, ez áthúzódik az iskoláskorra, s már az írott nyelv használatában is megmutatkozik, állandósulhat. Elhúzódik a betűtanulás, illetve a gyermek nem fog tudni olyan készségekre szert tenni, amely az olvasás és az írás eszközsintű használatához nélkülözhetetlen. Megoldhatatlan probléma lesz a gyermek számára a zöngés–zöngétlen hangpárok akusztikus differenciálása (*p-b*, *k-g*, *t-d* hangpárok például a *pap-bab*, *kép-gép*, *tél-dél* szavakban).

Természetesen a hangzódifferenciálás nehézségéhez hozzá kapcsolódnak a vizuális differenciálás problémái is. Különösen gyakran fordul elő ez ha a hangok és a hozzájuk kapcsolódó betűformák között is több elemű a hasonlóság.

A legnehezebb, s az iskolai évek során a legtovább elhúzódozó probléma a hangok időtartamának felismerése, megkülönböztetése (a hosszú magánhangzókat röviden írja, nem hallja a különbséget!). Az időtartambeli problémát a tanár helyesírási problémaként fogja értelmezni, durva hibának minősítve azt. Itt nem arról van szó, hogy a különböző helyesírá-

si elveket megfelelően használja-e az alkalmazó, hanem arról, hogy a beszélt, hallott nyelvet tudja-e transzformálni az írott nyelvre. A hangot a betűnek meg kell feleltetnie, s azon kívül csak azt fogja az írott formára transzformálni, ami az ő nyelvi kódjában jelen van. Ez független attól, hogy a megfelelő helyesírási szabályt megtanulta-e. Hangsúlyozni kell, hogy mindezek a percepciósi hibák ép hallás mellett jelentkeznek.

A szerialitás felismerése és reprodukálási képessége az írott nyelv megtanulásának feltétele. Az a személy, akinek a szeriális észlelése elmaradott vagy zavart, súlyos kudarcokat él át az írás-olvasás tanulásakor. A probléma tünetei között szerepel többek között az is, hogy a szavak helyett szócsónkokat ír, a hangsort nehezebben differenciálja, metatézisek is megjelenhetnek (Bóna 2008).

A szövegtagolási és helyesírási hibákat különböző memóriazavarok, látási és hallásproblémák okozhatják. Gyakoriak az egybeírási és különírási hibák, a szöveget tagoló írásjelek hiányai, a nagybetűhasználat zavarai.

Az írásproduktumok elemzésekor az írást természetesen nem csak mint grafikus jelsort értelmezzük, hanem a szövegalkotás jellegzetes hibáit (logikai vonások, redundancia, előremozgás, szókincs...) is figyelembe kell vennünk.

4.2. Az anyanyelvi alapkompenciák fejlődésének lehetséges gátjai, a javítás eszközei

A funkcionális illiteráció mérőeszközének kialakításához fontos volt számba venni azokat a konkrét, árulkodó jeleket, amelyek az anyanyelvi alapképességek, illetve a tanulási képességek hiányosságai következményeként mutatkoznak meg. Ezek a jellemzők könnyen felismerhetők a fiatal felnőtteknél, akik még az oktatás valamelyik szintjének résztvevői, vagy nemrég fejezték be tanulmányaikat. Jelentősége lehet a felismerésnek a közoktatás különböző alsóbb fokozataiban is, hiszen a funkcionális illiteráció legjobb elkerülő útja a prevenció lenne.

A Leonardo da Vinci CEPPAC projekt keretében több pedagógusképző intézmény dolgozott közösen. A francia IUFM de Rennes és a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának 2-2 oktatója készített el egy a tanulmányt a belga Blaise Pascal Haute École Pédagogique és a norvég University Agden kiegészítéseivel. Az olvasás-, írástanítás folyamatainak ismerete és a metodológiájában szerzett tapasztalatok segítették a felnőttkori illiteráció jellemzőinek meghatározását. A projektben létrejött egy keret, amely igyekszik meghatározni azokat a jeleket, amelyek egy pedagógus, vagy formateur/trainer/felnőttoktató számára árulkodóak lehetnek. (*Liste des outils pour identifier aux freins d 'apprentissage*)

Ez a közösen összeállított keretrendszer lett a kiindulópontja annak a kibővített táblázatnak, amely az adaptáción túl, az újabb területek beemelése mellett igyekszik bemutatni a javítás eszközeit is. A funkcionális illiteráció egy folyamat végpontjának tekinthető, ezért fontos, hogy a tanulás gátjainak meghatározásakor ne csak a végső állapot mérésére gondoljunk, hanem jelenlegi közoktatási folyamatunk kritikus pontjaira, sőt a prevencióra is. Ezért fontos például egyénenként figyelembe venni az iskolai élettel kapcsolatos tapasztalatokat, vagy az alkalmazott olvasástanítási módszert és alkalmazásának esetleges következményeit.

A táblázat első oszlopa a tudáshoz, kulturális hatásokhoz, hátrányokhoz, tanulásban akadályozottsághoz kapcsolódó fogalmakat tartalmaz. Ezek nem a pedagógia tudománya által meghatározott kompetenciaterületek, inkább a tanulás észrevehető gátjai, az írott nyelvhasználat elsajátításának lehetséges akadályai.

A második oszlopban látható az a tartomány vagy tudományos terület melyhez az első oszlopban bemutatott probléma köthető. A 3. oszlop összegyűjti azokat a javító eszkö-

zöket, amelyeket az oktatásban alkalmazhatunk. A táblázatban 10, vízszintesen is egymástól elkülönülő egység követi egymást. Az első egységek az olvasástanulás kezdeti lépéseihez, a kódolás, dekódolás nehézségeihez, a szóbeliség és írásbeliség különbségeihez, az értésproblémákhoz, és az írás, írástechnika, helyesírás speciális nehézségeihez kapcsolódnak. Elkülönített terület a nyelvi képességek, kiemelten a beszédképességek hiányosságai. Külön problémakört jelentenek az írásbeliség gyakorlásának hiányosságai, úgy az olvasás, mint az írás területén. Az iskola fogalmához és az iskola funkciójához kapcsolható kulturális és pszichikus hatásokat is figyelembe kell venni. A kultúra ⁹⁰ hatásai, a tanulási problémák, beleértve a tanulásban akadályozottságot, esetleg a fogyatékoságot és az egyén pszichikus jellemzői is kiemelt szempontok a tanulás gátjainak kialakulásában és így valószínűsíthetően a funkcionális illiteráció létrejöttében is.

A fogalomhasználat pontosítása

A tanulás szó itt természetesen nem az egész tanulási folyamatot jelöli, csak az írás-olvasás elsajátításának kezdeti lépéseit. A pszicholingvisztika, a didaktika, a módszertani szakirodalom, a kognitív pszichológia foglalkozik, nagyobb mélységben az olvasás elsajátításának kutatásával az írás folyamatának tudományos leírása eddig kevesebb hangsúlyt kapott. A táblázatban nem a mély, tudományos leírásra kerül a hangsúly, annál is inkább, mert a különböző országokban a terminológia esetenként más, így a közös definíciók kialakítása jelentette volna a munka érdemi részét. Ilyen alapvetően gyakorlati tevékenységekhez kapcsolódó munka esetén célszerűbbnek tűnt az árulkodó, könnyen felismerhető jegyek összegyűjtése. A nyelv kifejezés jelöli a nyelvi fejlődés és a nyelvi jelenségek tudatosítása során felmerülő problémákat. A nyelvelsajátítás kérdéskörén belül a beszédfeldolgozás problémáit és néhány szociolingvisztikai kérdést emel ki. Természetesen ezek a nyelvi hiányosságok elválaszthatatlanok bizonyos kulturális hatásoktól és egyéni adottságoktól. Ebben az értelmezésben a nyelvi jellemzőket az egyén pszichikus sajátosságaival, kognitív képességeivel és tanulási eredményeivel együtt kell figyelembe vennünk. Az iskola a második oszlopban olyan gyűjtőfogalom, amely magában foglalja az iskola intézményi funkciójához köthető jellemzőket: prog-

⁹⁰ A kultúra nézetek, értékek, szokások, viselkedésformák és tárgyak rendszere, amelyet egy adott közösség tagjai használnak a világban való eligazodás és az egymással való kommunikáció céljából; és amelyet generációról generációra továbbörökítenek. (Bates – Plog 1990:7)

ramokat, metodológiát, módszereket, koncepciókat. Ide sorolhatóak az egyén iskolázottságának jellemzői, a pedagógusképzés esetleges problémái, de speciálisan bizonyos tanítási módszerek vagy alkalmazott tankönyvcsaládok metodikai hiányosságai. A kultúra szóval jelölés is átfogó értelmű, ugyanúgy, ahogy a kultúra fogalom meghatározása. Vonatkozik természetesen a család kulturális szokásaira, de ugyanúgy az egyén egyéb közösségeinek kultúrájára is, hiszen az egyén az őt befolyásoló kulturális hatások alapján építi saját kulturális sajátosságait. Az egyéni pszichikus jellemzők alkotják az utolsó csoportot. Ezek közül leggyakoribbak a motiváció hiányát okozó félelmek, tapasztalatok.

8. számú táblázat

Az anyanyelvi alapkompenciák fejlődésének lehetséges gátjai, a javítás eszközei

Gátak	Területek	A javítás eszközei
1. Kódolás/ dekódolás		
1.1.A szó hangzó szótagok egységként felfogásának képtelensége	Tanítás Tanulás	A szótagtudatosság biztosítása
1.2 Helytelen asszociáció a hangok és a betűforma között	Tanítás Tanulás	Szavak diktálása
1.3. Nehézség az akusztikailag hasonló szavak pontos felismerésében	Tanítás Tanulás	Hangalakban egymáshoz közel álló szavak (paronimia) másolása, diktálása
1.4. Kapcsolódási problémák a grafémikus reprezentációk és a szemantikai szisztémák között	Tanítás Tanulás	A szavak morfémákra bontása
1.5.A fonológiai közvetítés hibája az akusztikus kép megjelenítésekor .	Tanítás Tanulás	A szón belüli auditív hasonlóság kiemelése (<i>rejtélyes</i>)

1.6. A grafémikus reprezentáció hiányosságai	Tanítás Tanulás	Szavak, mondatok diktálása
1.7. Problémák az azonosítás automatizmusában	Tanítás Tanulás	Hangösszevonás-szótagolás-szavak összeolvasása.
2. Lexika, szövegértés		
2.1. Rosszul automatizált dekódolás	Tanítás Tanulás	Automatizálás: összeolvasás gyakorlása, szósorok olvasása
2.2. A szavak megértésének hiányosságai	Tanítás Tanulás	Tematikus szókincs bővítés. Olvasás + kérdések a szövegértéshez
2.3. Mondategység megértésének képzetlensége	Tanítás Tanulás	Olvasás + kérdések a szövegértéshez
2.4. A jelentés találgatása szófoszlányok (részek) alapján	Tanítás Tanulás	Hasonló alakú szósorok olvasása.
2.5. Képtelenség rövid szöveg néhány lényeges információjának megértésére	Tanítás Tanulás	Egyszerű, megértésre vonatkozó kérdések
2.6. Képtelenség egy rövid szöveg teljes megértésére	Tanítás Tanulás	Olvasás és szövegértésre irányuló kérdések. Különböző típusú szövegek feldolgozásának gyakorlása <i>Modellek (kód + magyarázat)</i>
2.7. Azonosítási képesség gyengesége, mely gátolja a szöveg speciális jelentésének megértését	Tanítás Tanulás	Kognitív képességek fejlesztése (emlékezet, vizuális-, verbális memória, gondolkodási képességek)
3. Nyelv, kapcsolat a nyelvvel		

3.1. Kognitív « nehézség » a beszédet jelentés nélküli egységek eredményeként felfogni	Tanítás Tanulás	Rövid távú memória fejlesztése, szerialitás fejlesztése
3.2. A nyelvet nem a másik személy meghallgatása és megismerése eszközeként fogja fel	Tanulás Nyelv Kultúra	Megfigyelése kommunikációs szituációkban. Kommunikációs tréning, szituációs gyakorlat
3.3. A nyelvi funkciók a hétköznapi használatra redukálódnak	Nyelv Kultúra	Motiváció, egyéni érdeklődésnek megfelelő feladatok
3.4. A szövegkohézió észlelésének problémái	Nyelv	1. Olvasás és szövegértési kérdések 2. A szóbeli és írásbeli produkció elemzése Címadási gyakorlatok kép alapján
3.5. A család és az iskola, a közösségi élet nyelvhasználatának különbségei	Nyelv Kultúra	Az egyén nyelvi szokásainak, nyelvi szocializációjának vizsgálata, majd életkornak megfelelő terápia
3.6. Nem megfelelő mértékű beszédteljesítmény (szóbeli teljesítmény)	Nyelv	Beszédképességek felmérése
3.7. Nehézségek a nyelv szimbolikus jellegének alkalmazásakor	Nyelv	Kép-szókép azonosítások Szókincs-fejlesztő eljárások
3.8. Lexikális, szintaktikai hiányosságok	Nyelv	Egyéni szókincs vizsgálat, majd fejlesztés (Peobody)

4.Írás		
4.1. Kialakulatlan grafikus mozgástevékenység	Tanítás Tanulás	Megfigyelés írásszituációban (könnyítés-billentyűhasználat)
4.2. A betűalakítás és a betűkapcsolások hibás mozdulatai	Tanítás Tanulás	Megfigyelés írásszituációban (könnyítés-billentyűhasználat)
4.3 A szó szegmentálásának hiányosságai	Tanítás Tanulás	Rövid írásprodukción, szegmentáló gyakorlatok (szavak, mondatok elemeinek számolása)
4.4. Elemi helyesírási tudnivalók hiányosságai	Tanítás Tanulás	Szavak, rövid mondatok olvasása, másolása
4.5. A tér kitöltésének problémái a papíron (írás közben)	Tanítás Tanulás	Szöveg elhelyezési gyakorlatok (számítógépen, papíron)
5.A gyakorlat az írásbeliségre vonatkozó hatásai		
5.1. A mindennapi írás-olvasás gyakorlatának hiánya	Kultúra	Interjú vagy/és kérdőív Hétköznapi feladatok : bevásárló lista, sms..
5.2..A különböző szövegtípusok felismerése	Kultúra	Szövegtípusok felismerésére vonatkozó teszt Írásművek felismerésének és osztályozásának gyakorlása

5.3. Az olvasás tétjének hiányossága	Kultúra	Megfigyelés, vizsgálat
5.4. Az írás-olvasás funkcióinak és a tanulási módszereknek nem megfelelő reprezentációja	Kultúra	Interjú
6. Iskola : reprezentáció		
6.1. Az iskolához fűződő elutasító viszony megjelenése a tanulási folyamatban. Az iskolai élet és munka szabályainak kényszerként felfogása	Kultúra	Megfigyelés, vizsgálat Rajzelemzés Szerepjáték
6.2. Tanulási nehézségek/zavarok hatásai a tanulási folyamatban	Tanítás Tanulás	Megfigyelés, majd diagnosztikus vizsgálat és egyéni terápia .
6.3. Elkerülési stratégiák	Kultúra Pszichológia	A viselkedés megfigyelése, majd diagnosztikus vizsgálat és egyéni terápia .
7. Iskola : funkciója		
7.1. Az iskola és a külső világ kapcsolata	Iskola	Interjú (biográfia)
7.2. Olvasástanítási módszer	Iskola	Interjú. Rövid szöveg hangos olvasása és a megértést ellenőrző kérdések
7.3. Pedagógusképzés	Iskola	Elméletében és metodológiájában jobban alkalmazkodjon a tanulási nehézségek kezeléséhez.

7.4. A pedagógus koncepciója, tanítási módszerei	Iskola	A pedagógusok folyamatos módszertani továbbképzése
7.5. Az azonnali segítség hiánya az első tanulási probléma megjelenésekor	Iskola	A pedagógus tájékozottsága a probléma felismerésben és az ellátó rendszert illetően
7.6 Nem megfelelő mértékű ismeretszerzés az elsajátítás során	Iskola	Motiváció, tanulás-módszertani segítség
7.7.A tanuló továbblép a következő fokozatba az alapkompenciák megléte nélkül	Iskola	Kompetenciamérések a különböző életszakaszokban az életkori sajátosságoknak megfelelő módon
7.8. A javító módszerek véletlenszerű alkalmazása valós analízis hiányában	Iskola	Életkornak megfelelő mérőeszközök
8. Kultúra		
8.1 .A versenyhelyzet mint iskolai érték elutasítása	Kultúra	Interjú
8.2. Igényes és jószándékú közvetítő (könyvtáros, művelődésszervező, animátor ?)hiánya, aki apró lépésekben segíthetné a haladást	Kultúra	A képzések során kapcsolatok kialakítása
8.3. A szülő, aki semmi figyelmet nem szentel/szentelt gyermekére az írás-olvasás tanulása során	Kultúra	Interjú

8.4. A szülő, aki kevés figyelmet fordít gyermeke tanulási tevékenységére	Kultúra	A prevenció során, óvodás, kisiskolás korban közös tevékenységek a családok bevonásával
8.5. A családon belüli szocializációs hátrányok	Kultúra Pszichológia	Hátránykompenzáció óvodás kortól kezdődően
9.Képességihiányok, képességdefici- tek		
9.1. Látászavarok	Motoros és kognitív képességek	Fontos a rövidlátás korai felismerése (már a betűtanulás időszakában behozhatatlan hátrányt jelent)
9.2.Hallászavarok, a beszédészlelés problémái	Motoros és kognitív képességek	Hallás és beszédpercepció vizsgálata, majd megfelelő terápia (iskolás korban: GMP)
9.3. Diszlexia és egyéb (artikulációs, neurológiai) zavarok	Motoros és kognitív képességek	A pedagógus/felnőtttanító/tréner tájékozottsága a probléma felismerésben és az ellátó rendszert illetően
10.Egyéni pszichikus sajátosságok		
10.1. Önbecsülés hiánya	Pszichológia	pszichológus
10.2. A « fehér lap » előtti félelem	Pszichológia	pszichológus
10.3.Az írás-olvasáshoz kapcsolódó öröm hiánya	Pszichológia	Gyakorlás az érdeklődésnek megfelelő műfajú szövegekkel. (képregény, képes folyóiratok, Internet...)
10.4. Pszichológiai problémák (családi, iskolai vagy egyéb)	Pszichológia	pszichológus

Megjegyzések

1.4. A graféma –fonéma, fonéma- graféma megfeleltetés hiányosságai

Példák:

„o” vagy „au” a francia nyelvben → [o] *auto*

„j” vagy „ly” vagy „-”, a magyar nyelvben → [j] *kéj, mély, fi(j)a*

„sz” fonéma allofónjai a *salle, science, Français, six, except, essentiel* francia szavakban

„h” fonéma allofónjai a *hó, ihlet, sah, doh* magyar szavakban

1.7. A szó elemeinek (prefixum, szuffixum, tő) azonosítása

3.1. A beszéd fonémákból áll, melyeknek izoláltan nincs jelentésük. Ugyanez vonatkozik a grafémákra is írás esetén.

3.5. Ez a különbség adódhat szociolingvisztikai jellemzőkből, pl. hátrányos szociokulturális helyzet, nyelvi szocializáció, nem kiegyensúlyozott kétnyelvűség.

5.4.. Az olvasás és az írás „iskolás” tevékenységként van megítélve, ezért eleve elutasított. 6.3. A gyakori sikertelenség, ami a kognitív és motoros funkciók normálistól eltérő fejlődéséből adódhat. Kialakítja azt a meggyőződést, hogy nem ért semmihez, és nem tud semmit, emiatt haszontalannak érzi magát. Ez érzés passzív hozzáálláshoz, visszahúzódáshoz és az elkerülés stratégiájához vezethet hosszú távon.

7.2. Bizonyos olvasástanítási módszerek alkalmatlanok lehetnek a tanuló egyéni adottságai függvényében.

7.3. Az általános tanítóképzésben nem kap elég hangsúlyt a funkcionális illiteráció prevenciója, a tanulási zavarok, nehézségek megismerése és az olvasástanítás speciális helyzetekhez igazított metodológiájának tanítása.

7.5. Az illiterációs helyzetben lévő felnőttek, fiatal felnőttek és a veszélyeztetett tanulók számára nem áll rendelkezésre a probléma észlelésekor azonnal a hatékony terápiás segítség, ez pedig a problémák erősödéséhez, halmozódásához vezethet.

7.6. Az érintetteknek hosszabb, alaposabb konszolidációs fázisra lenne szüksége egy valódi, mély ismeretelsajátításhoz.

8.1. A versenyhelyzet nem jelent mindenki számára motivációs erőt, nem hordoz szükségszerűen pozitív értékeket.

8.5. A tanuláshoz, a munkához megfelelő, korán kialakított szocializációra van szükség. A bizalom, a biztonság, kétség, kíváncsiság összetett pszichikus jegyei, a szervezett,

strukturált tevékenységek, az időkeret szabályozottsága, az autonómia helyes kezelése a családon belül elsajátítható. Ezek hiánya a tanulás formális és non-formális kereteiben negatív tényezőként hat.

9.1. A vizuális deficitek sokrétűek a gyengénlátástól kezdődően, a fixációs zavarokon át a vizuális percepció zavaraiig (forma, hely, irány felismerése /d-b/, távolság-mélység megítélése, szem vezetése, alak-háttér elkülönítése, betűre, betűcsoportra koncentráció). Ezek a deficitek hátráltathatják a dekódolást, a szófelismerést, a folyamatos olvasást, ugyanúgy, mint az írást.

9.2. Az auditív zavarok a szervi halláskárosodástól a percepció zavarok változataiig terjednek (hangok differenciálásának zavara, hangok folyamatának lassú felfogása, graféma-fonéma azonosítás zavara, integrációs zavarok stb.).

10.1. Az önbecsülés hiánya lehet az iskolai kudarcok következménye, de ugyanúgy a családi bánásmód következménye is.

4.3. Értékelés, összevethetőség. A kompetenciák szintjei

A korábban bemutatott vizsgálati módszerek és mérőeszközök mindegyike formálta a kialakítandó új mérési módszer kialakítását. Elsősorban azonban az ANLCI irányelveit tartom fontosnak a lebonyolítás és az értékelés terén. A MODEVAL1 mérőeszköze, a mérőeszköz kipróbálásának tapasztalatai, az adaptáció sajátosságai adták az alapot az új, diagnosztikus mérőeszköz mérő feladatainak kialakításához.

Az ANLCI az UNESCO irányításával működő francia szervezet referenciájában az anyanyelvi kompetenciák 4 nivóját határozza meg. Az első két szinten teljesítő személyek alapkompenciái hiányosak, a követelmények gyenge teljesítése miatt funkcionálisan illiterátusnak tekinthetők.

1. szint: Kiinduló helyzet

Kompetenciái lehetővé teszik a személy számára, hogy tájékozódjon a betűk világában (írásjelek és szavak felismerésével), a számok világában (a számolás alapjával), térben és időben, verbális kommunikációja legalább egyszerű kérdések, válaszok produkálásából álljon.

2. szint: Funkcionális kompetenciák a mindennapi életben

Kompetenciái lehetővé teszik a személy számára, hogy szokásos környezetében egyszerű mondatokat olvasson és írjon, információkat megtaláljon egyszerű dokumentumokban, információkat adjon és kapjon beszélgetések során, és képes legyen megoldani egyszerű a mindennapi élethelyzetekben adódó számolási feladatokat stb. Ennél a szintnél 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, összetettebb problémák megoldására, a számolás magasabb szintű alkalmazására.

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 3. szint felel meg kb. az alapfokú oktatás minimum-követelményeinek.

4. szint: A kompetenciák megerősítik az autonóm beilleszkedést a fejlődő társadalomba.

Ez a fok tartalmazza az összes szükséges kompetenciát ahhoz, hogy az egyén megtalálja

helyét a társadalomban, hogy alkalmazkodjon a változásokhoz, hogy képes legyen a tanulás folytatására. Ez a fok szükséges a diplomaszerezéshez, vagy a magas szintű szakmai képzéshez. (ANLCI 2003:72)

Természetesen ez a keret a tájékozódást szolgálja, hiszen a kompetenciaterületek különbözőek lehetnek, és szinte egyénenként változóak. Könnyen elképzelhető, hogy valaki 3-as szinten van szóbeli képességeit illetően, egyesén írás-olvasásból, kettesen pedig matematikából. Mindebből következik, hogy az értékelésnek személyre szólónak kell lennie, hiszen csak ez lehet kiindulópontja egy későbbi fejlesztés területeinek meghatározásában.

Hasonló módon határozta meg a teljesítési szinteket a SIALS (Nemzetközi Felnőtt Olvasásvizsgálat)

Az első szinten teljesítők írásbeliség-szintje igen alacsony, nekik például az is nehézséget okozhat, hogy egy gyógyszeres dobozon található útmutatást követve adják be gyermeküknek az aznapi gyógyszeradagot.

A második szinten egyszerűen megjelenített, világosan elkülöníthető egységekbe rendezett szövegen kell az egyénnek nem túlságosan komplex műveleteket végrehajtania. Ezen a szinten a válaszadókról feltételezhető, hogy nagy nehézséget jelent nekik a munkájuk elvégzéséhez szükséges újabb ismeretek elsajátítása.

A harmadik szint az, amelyet a mindennapi életben való boldoguláshoz szükséges képességek minimális szintjeként tartanak számon. Ezen a szinten több információforrás párhuzamos feldolgozása, valamint összetett műveletek végrehajtása követelhető meg az egyéntől.

A negyedik és ötödik szinten a feleletadóknak 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, a mindennapi életben és a munkájában megfeleljen a követelményeknek az egyén. (<http://www.statcan.gc.ca>, Vári és tsai 2001)

A PISA mérés 2009-ben meghatározott szövegértés szinthatárai:

1 b képességszint (262 ponttól)

Egy megszokott formátumú és típusú, ismétlést, képeket vagy közismert szimbólumokat tartalmazó rövid szövegben (elbeszélés vagy egyszerű lista) feltűnő helyen megjelenő és világosan kifejtett információ visszakeresése

Szomszédos szövegelemek közötti egyszerű kapcsolatok felismerése

1. képességszint (334,8 ponttól)

A kérdésben megfogalmazott közvetlen utasítások követése által...

Egy vagy több egymástól független világosan kifejtett és feltűnő helyen lévő információ visszakeresése

A szerző szándékának vagy a szöveg fő témájának felismerése egy ismerős tárgyú szövegben

A szövegben megjelenő információ és a mindennapi élet közötti egyszerűkapcsolat felismerése

2. képességszint (407,5 ponttól)

Egy vagy több feltételnek megfelelő információ visszakeresése

A szöveg fő gondolatának felismerése, viszonyok megértése, egy szövegrészlet jelentésének megalkotása egyszerűbb következtetések segítségével

Hasonlóságok vagy ellentétek keresése a szövegben adott szempont alapján

Összefüggések felismerése a szöveg és a saját tapasztalatok között

3. képességszint (480,2 ponttól)

Információ visszakeresése több feltétel alapján, a köztük lévő összefüggés megértése

A szöveg alapgondolatának megfogalmazása a szöveg egyes részeinek integrációjával

Egy szó, kifejezés vagy mondat jelentésének megállapítása az adott kontextusban

Implicit információ visszakeresése akár sok hasonló közül

Az elvárásokkal ellentétes vagy tagadva megfogalmazott elképzelések között való eligazodás

Következtetések levonása, összehasonlítás és magyarázat, a szöveg valamely vonásának értékelése

A szöveg mélyebb megértése mindennapi ismeretekkel kapcsolatban, vagy szöveg általánosabb megértése kevésbé közismert tényekkel összefüggésben

4. képességszint (552,5 ponttól)

Több, szövegbe beágyazott információ visszakeresése és egységekbe rendezése

szövegrészek nyelvi árnyalatainak jelentésének értelmezése a szövegegészhez képest

Jelentéskategóriák ismeretlen szöveggörnyezetben való megértése és alkalmazása

Köznapi ismereteken nyugvó feltevések, értékítéletek megfogalmazása a szöveggel kapcsolatban

Szokatlan tartalmú vagy formájú, hosszú és bonyolult szövegek megértése

5. képességszint (625,6 ponttól)

Több, a szövegbe mélyen beágyazott információ visszakeresése és súlyozása
Speciális ismereteken alapuló kritikai értékelés vagy feltevések megfogalmazása
Szokatlan tartalmú vagy formájú szöveg teljes és részletes megértése
A várakozásoknak nem megfelelő jelenségek kezelés

6. képességszint (698,3 ponttól)

Összetett összefüggések, hasonlóságok és ellentétek pontos és részletekig menő felismerése
Egy vagy több szöveg teljes és részletes megértése, több szövegből származó információk integrálása
Szokatlan tartalmi elemek megértése és megkülönböztetése hasonló információktól
Elvont értelmezési kategóriák alkotása
Feltevések vagy kritikai jellegű ítéletek megfogalmazása szokatlan témájú szöveggel kapcsolatban, több kritériumot vagy szempontot figyelembe véve
(Balázsi et al. 2010 alapján)

A mérés alapvetően az ANLCI által meghatározott szinthatárokhoz alkalmazkodik, de kontrollként a szinthatárok százalékos átszámításával figyelembe vettük a SIALS és a PISA mérés és a KER szintkategóriáit is. Ezek alapján került meghatározásra az a 60%-os küszöb, amely alatt az anyanyelvi alapkompentenciák olyan mértékben hiányosak, hogy kimondható a funkcionális illiteráció megléte.

5.A mérőeszköz bemutatása

5.I. A szóbeli szövegértés vizsgálata

Hallott szöveg megértése

1.1. A szöveg jellemzői

Rövid ismeretterjesztő szöveg rögzített változata. Televíziós képriport alámondott szövege. Jól artikuláló, kellemes hangszínű férfihang előadása. A szöveg értelmezése, hangsúlyozása megfelelő. Egyszerű szerkezetű főként leíró, kisebb mértékben magyarázó tartalmú szöveg, amely az élőszóbeli előadás jellegzetességeit mutatja. Gyakoriak a rövid, bővített mondatok.(4) Jellemző a szaggatottság a képek változásából következően. A magyarázó részeknél, több tagmondatos, közbeékelésekkel teli mondatok mutatják az élőbeszéd jellemzőit.(3 alárendelő,3 mellérendelő mondat) Kevés az idegen szó, de ezek a szöveg kulcsszavai (geoglifa, Nazca-sivatag), ismeretük nélkül hiányos lehet a szövegértés, hiszen a képek nem segítenek. A geoglifa szó sokak számára ismeretlen lehet, de az első elhangzáskor azonosítja a bemondó az ábra szóval, és a szövegben még négy alkalommal elhangzik. A szöveg témájából adódóan a viszonylag egyszerű szókészlet mellett hallható néhány újabb idegen szó is: gigantikus, monumentális, geometrikus, grafikai, civilizáció.

1.2. Lebonyolítás

- A mérést a felmérést vezető irányítja
- Kétszer hangzik el a szöveg, mintha a televíziónak háttal ülnénk, és csak hallanánk a tudósítást.
- Ez után teszi fel egyenként a kérdéseket a felmérést vezető, amelyekre a vizsgált személynek emlékezetből kell válaszolnia.

1.3. Kérdések

Az elhangzó 10 kérdés differenciáltan méri a szövegértésben megjelenő explicit és implicit tudást, és lexikára, szóemlékezetre is kérdez. Az explicit kérdésekre a szövegből könnyen kiemelhető, tényszerű válaszok az elvárhatóak. Az implicit kérdésekre adott

válaszokhoz következtetésekre, magasabb szintű gondolkodási tevékenységekre van szükség.

1.4. Értékelés

- A kérdéssor megválaszolása több információt is ad. Természetesen a helyes és helytelen válaszok aránya megmutatja %-os arányban a szövegértés fokát. Ez már önmagában tájékoztathat a hiányosságok mértékéről.
- A rossz válaszok további elemzése az explicit és implicit kérdésekre adott /tévesztett válaszok adása bizonyos kognitív funkciók hiányosságaira is utal. (figyelemkoncentráció, rövidtávú memória, problémamegoldó képesség hiányosságai)
- Az implicit és a lexikai kérdésekre adott hibás válaszok felfedhetik a mért személy szókincsének hiányosságait.

5.2. Az olvasási tevékenység vizsgálata

5.2.1. Olvasott szöveg értése/újságcikk

2.1.A szöveg jellemzői

Rövid, köznapi szöveg, egy újság „apró hírek” rovatából. 13 sor, 8 mondat. Egy mondat három tagmondatos alárendelő összetétel, a többi két tagmondatos alá-, vagy mellérendelés. Nem szerepel olyan idegen szó a szövegben, amelynek jelentése ismeretlen lehet, vagy gátolná a szövegértést.

2.2.Lebonyolítás

- A mérést a kérdezőbiztos irányítja.
- Átnyújtja a cikket, és minimum 2 percet ad a szöveg elolvasására. Feljegyzi, ha az egyszeri elolvasás 2 percnél többet vesz igénybe. Újra olvasásra is lehetőséget ad, de ezt az időt is feljegyzi.
- A kérdéseket a kérdezőbiztos teszi fel, ő jegyzi le a válaszokat.
- A feladatot végző személynek nem kell emlékezetből válaszolnia, az információt megkeresheti a szövegből.

2.3.Kérdések (10)

explicit

1. könnyű, bátorító, bevezető kérdés
 2. több azonos mondatrész/időhatározó között választás
 3. igaz/hamis állítás
 4. az emlékezet fontos szerepe/hosszú, összetett mondatban apró információ megtalálása
 7. egyszerű, de előfeltétele a következő implicit kérdésnek
- implicit
5. egyéb ismeretek/ média
 6. a szöveg átfogó értelmezése
 8. következtetés
 9. szókincsismeret/szinonima
 10. következtetés+ lexika

5.2.2. Olvasástechnika, olvasott szöveg megértése (információkeresés- szavak, álszavak olvasása)

3.1. A szöveg jellemzői

1. Tipikusság (egyszerű típuszövegek: belépési nyilatkozat.)
2. Változó tipográfiai jellemzők
3. Rövid, néhány információt tartalmaz
5. Szókészlet: szavak (gyakori, ritka), álszavak

3.2. A mérés lebonyolítása

1. A mérést a kérdezőbiztos irányítja.
2. Kézbe adja a dokumentumot.
3. Megvárja az áttanulmányozást.
4. Kérdéseket tesz fel, melyre válaszként ki kell olvasni a vonatkozó információt.
5. Lejegyzi a válaszokat (a pontosabb értékelés végett célszerű diktafon használata)

3.3. Kérdések

A 10 kiolvasandó szó/kifejezés: három gyakori, három ritka és négy álszó

5.3.A szóbeli szövegalkotás vizsgálata

4.1.A feladat jellemzői

Egy – egy tipikus nyári és téli kép leírása, összehasonlítása, irányított szövegalkotás. A képleírás során elvárható 20 kulcsszó, melyből 15 gyakori, 5 ritka.

Utasítás: Mondja el, mit lát a képeken, hasonlítsa össze őket, fogalmazza meg a hasonlóságokat és a különbségeket! Mondhat bármit, ami eszébe jut a képek tartalmával kapcsolatban.

A szóbeli szövegalkotás vizsgálatára leggyakrabban eseménysort ábrázoló képeket választanak, hiszen a gondolatmenet előremozgása, logikai egymásra épülése, a megfelelő időviszonyok kifejezése mérhető ily módon.

Ebben a mérőeszközben tudatosan az összehasonlításos képleírás módszerét választottam, mert irányítottan több információt kaphatunk:

- az információ megértéséről (kulcsszavak),
- a tényekből általánosítás képességéről (nyár van, tél van...),
- az elemzés-összehasonlítás képességéről,
- ok-okozati viszonyokról,
- a szókészlet jellemzőiről (szinonimák, antonimák használata, reláció szókincs, az egyszerű téri, mennyiségi relációk felismerése).

4.2.Lebonyolítás

A vizsgált személy kézbe kapja a két képet, és 2 percig kell beszélnie róla az utasításnak megfelelően. A létrehozott szöveg információtartalmának megítélése végett fontos, hogy a képen látható legfontosabb személyek, tárgyak megnevezése elhangozzék. A kulcsszavak megnevezésének pontossága azonban csak egy a tíz értékelési szempont közül. Természetesen a megfelelő mondatalkotás, a szöveg információ tartalma és megformáltsága is az értékelés része. A vizsgálatvezető jegyzetei mellett a feladat diktafonra rögzítése is segíti a részteljesítmények pontos megítélését.

4.3.Értékelés

A táblázat 10 értékelési szempontja: Szövegalkotás:1. információ,2.szerkesztettség, 3.érthetőség 4.összefüggés.5. A mondatok szerkesztettsége, 6. Lexika: 7. kulcsszavak,

szókészlet változatossága, 8. szavak száma, Beszédtechnika: 9. folyamatosság, 10. prozódia

Lexika: -Hány szó hangzott el a 20-ból? (%-is)

Hány szóból áll a teljes szöveg? (összefüggések a mondatok számával)

Milyen a szófaji megoszlás? Megjelenik-e a relációszókincs?

Mennyire ismétlődnek a szavak?

Mondatok: Száma

Ebből hány a helyes mondat?

Jó

1. Mondat
2. Megfelelő kötőszó
3. Kevés a töltelékszó
4. Nincs egyeztetési hiba
5. Változatos mondatfajták
6. Jól szerkesztett mondat
7. Nem csak mellérendelések

Hibás

- Nem mondat
- Egyeztetési hibák
- Sok a hiányos mondat
- Sok a mellérendelés/felsorolás
- Sok a létigés állítmány
- Mondatnak gondolt közlések/ töltelék (*igazából ennyi*)

Szöveg

Jó

1. Releváns
2. Nincs redundancia
3. Logikai kapcsolódás
4. Nincs eltérülés/kitérülés
5. Összehasonlítást is tartalmaz
6. Vélemény, asszociáció

7. Összefüggő
8. Szerkesztett
9. Következtetések

Hibás

- Nem releváns
- Redundancia
- Nem összefüggő
- Szaggatott (szünetek, töltelékek, rövid mondatfoszlányok)
- Anticipáció

5.4. Írásképességek vizsgálata

5.1.A feladat jellemzői

Az írásképességek mérése összetett feladat, hiszen tartalmaz egy összefüggő írásprodukción, helyesírási feladatsort és beszédpercepciós feladatokat: szótagolást és diktálást.

5.2. A mérés lebonyolítása

6. A mérést a kérdezőbiztos irányítja.
7. Felolvassa a levélírás szempontjait.
8. Megvárja az írás elkészítését.
9. Átadja a kiegészítendő helyesírási feladatokat.
10. Hátat fordítva, hogy az artikulációs mozgás ne segítsen, diktálás után szavakat, szópárokat kell azonosítani (a választott szópárok a beszédpercepció pontosságát mérik)
11. Átnyújt egy feladatlapot, amelyen szavakat álló egyenesekkel szótagokra kell bontania a vizsgált személynek.

I. Üzenet írása

II.Helyesírás

A helyesírás három feladatból állt.

- 1. feladat: 18 hiányos szót tartalmazott. A 16 szóból a mássalhangzók hiányoztak.
- 2:18 szóban a magánhangzókat kellett pótolni.

- 3: 14 szóból magánhangzók, mássalhangzók hiányoztak.

III. Beszédészlelés

Az 1. feladatban 40 szópárt hallgatnak meg a részt vevők, az azonosakat és a különbözőeket kell megkülönböztetniük. A szópárok egy-egy mássalhangzó-, vagy magánhangzópárban különböznek (rövid-hosszú, zöngés-zöngétlen, képzés helye)

A 2. feladatban két mondat 15-15 szavát szótagokra kell bontani.

5.3.Értékelés

A táblázat 10 értékelési szempontja: Szövegalkotás: 1. információ, 2. műfajkövetés, 3. érthetőség 4. hosszúság. 5. redundancia, 6. Helyesírás: 7. helyesírás, 8. helyesírás, Beszédpercepció: 9. szótagolás, 10. diktálás

Megjegyzés

A mérőeszköz részegységeiben a feladatok nehézségi fokának megállapításához és az értékelés szempontjainak kialakításához a Kerettanterv felső tagozatos minim követelményeit/ továbbhaladási követelményeit vettem figyelembe anyanyelvi területenként.

Lásd a 4. számú mellékletben.

6. Vizsgálatok 2. Empirikus kutatások

6.1. Összehasonlító vizsgálatok és eredményeik, SPSS

A kódolás szempontjai

A könnyebb összevethetőség miatt minden mérőfeladat értékelése 10 egységből áll. A szóbeli szövegértés és az olvasott szöveg megértésének ellenőrzése 10-10 kérdéssel történt. A szavak-álszavak olvasásánál 10 szó kiolvasására volt a feladat. A szóbeli szövegalkotás vizsgálatokor a szövegalkotás, a mondatalkotás, a szókincs és a beszédtechnikai jellemzők különböző aspektusai adták a 10 értékelési szempontot, míg az írástevékenység vizsgálatánál a szerkesztés, tartalom, helyesírás mellet a diktálásban megjelent a beszédpercepció ellenőrzése és a szótagolás is.

A kódolásban a 0 és 1 kódokat használtunk, a 0 a helytelen választ, az 1 a helyes választ jelölte. Ez magától értetődően értékelhető volt a feleletválasztós mérési egységek esetén (szóbeli szövegértés, olvasott szöveg megértése), illetve az egyértelműen eldönthető igen nem válaszok esetén (szavak, álszavak olvasása.). Az összetettebb feladatoknál az értékelés alapelve a 60%-os küszöb volt értékelési egységenként. Ezt az átlagos teljesítmény százalékot tartom elengedhetetlennek a funkcionális illiteráció elkerüléséhez (a gyakorlatban alkalmazott tesztek⁹¹ összehasonlítása alapján). Így az egyes feladatokban a 60% feletti értékeket jelöltük 1-es kóddal (a szóbeli és írásbeli szövegalkotás részterületei).

Összesített eredmények:

SPSS 15.0 statisztikai, kutatási és adatelemzési program segítségével elvégeztem a 126 vizsgált személy eredményeinek elemzését. A teljesítmények értékelése feladattípusonként történt, a helyes válaszokat figyelembe véve, számszerű, százalékos és kumulált százalékos⁹² eredmények megjelenítésével. Ezzel a vizsgálattal nem volt cél az árnyalt, képességdeficiteket feltáró, részletes értékelés, csupán annyi, hogy a kapott eredmények

⁹¹ SIALS, PISA, ANLCI, USA mérés, KER

⁹² *Halmozott (kumulált) százalékkérték*: egymás után következő osztályok összesített értékei

összehasonlíthatóak legyenek a hasonló célú nemzetközi mérések eredményeivel, továbbá az is, hogy bizonyítható legyen, hogy a mérőeszköz alkalmas lehet (később, esetleges szoftverfejlesztés után) nagyobb merítésű minta feldolgozására is.

A kérdések mindegyikére az összes megkérdezett válaszolt, nem volt hiányzó adat.

Statistics

	Hallott szöveg megértése	Írásprodukción	Szavak, álszavak olvasása	Olvastott szöveg megértése	Szóbeli szövegalkotás
Összes	126	126	126	126	126
Hiányzó	0	0	0	0	0
Median	2	3	1	2	3
Mode	1	5	1	3	3
Minimum	0	0	0	0	0
Maximum	5	9	5	6	10

A kódolási technika a következő:

0 – 10 helyes válasz

1 – 9 helyes válasz

2 – 8 helyes válasz

3 – 7 helyes válasz

4 – 6 helyes válasz

5 – 5 helyes válasz

6 – 4 helyes válasz

7 – 3 helyes válasz

8 – 2 helyes válasz

9 – 1 helyes válasz

10 – 0 helyes válasz

Módusz⁹³ vizsgálata:

A halott szöveg megértése esetében a leggyakrabban előforduló helyes válaszok száma a 8 volt, ugyanúgy, mint a Szavak, álszavak olvasása esetén. Az Olvastott szöveg megér-

⁹³a leggyakrabban előforduló attribútum

tése, illetve a szóbeli szövegalkotás esetében a 7 helyes válasz bizonyult leggyakoribbnak. Az írásprodukciónak módusza 5, azaz e feladatkörnél a helyes válaszok 50%-a (5 helyes válasz) volt a leggyakoribb.

Medián⁹⁴ vizsgálata:

Ha sorrendbe rakjuk a válaszokat, a helyes válaszok száma alapján, a középső attribútumok, azaz a medián a következő: Hallott szövegértés, illetve az Olvasott szöveg megértése mediánja a 2, azaz a 8 helyes válasz. Az Írásprodukciónak, illetve Szóbeli szövegalkotás esetében a medián 3, azaz a 7 helyes válasz. A szavak álszavak olvasása feladatkör mediánja 1, azaz a középső attribútum a 9 helyes válasz.

Hallott szöveg értése

	Gyakoriság	Százalékos megoszlás	Kumulált százalék
Érték 10 helyes válasz	26	20,6%	20,6%
9 helyes válasz	36	28,6%	49,2%
8 helyes válasz	29	23,0%	72,2%
7 helyes válasz	17	13,5%	85,7%
6 helyes válasz	9	7,1%	92,9%
5 helyes válasz	9	7,1%	100,0%
Összesen	126	100,0%	100,0%

A Hallott szöveg megértése feladatkör elemzése:

Az eredmények ebben a feladatkörben voltak a legjobbak, ez valószínűleg annak köszönhető, hogy a szóbeli szövegértés mérőfeladata egy tipikus televíziós hír rögzített változata volt, a megszokott közvetítői stílus összes jellemzőivel. Ez a tömegkommunikációs forma jelenleg a legelterjedtebb és legtöbbek által befogadott műfaj.

A maximális 10 helyes választ a megkérdezettek 20,6% adta, és nem volt olyan válaszadó, aki legalább a kérdések felére nem adott helyes választ. A leggyakoribb eredmény a 9 helyes válasz volt, mely az összes válasz 28,6% -a.

⁹⁴ ha sorrendbe rakjuk az eseteket, a középső attribútum

A nemzetközi mérések és kompetenciavizsgálatok alapján elvárható minimális 3. szintet nem teljesítette a megkérdezettek 7,1%-a.

Az olvasási képesség diagnosztikus mérésénél célszerű szétválasztani az olvasás technikájának mérését, az olvasott szöveg megértésének vizsgálatától.

Szavak és álszavak olvasása

		Gyakoriság	Százalékos megoszlás	Kumulált százalék
Érték	10 helyes válasz	30	23,8%	25,4%
	9 helyes válasz	38	30,2%	54,0%
	8 helyes válasz	31	24,6%	78,6%
	7 helyes válasz	13	10,3%	88,9%
	6 helyes válasz	4	3,2%	92,1%
	5 helyes válasz	10	7,9%	100,0%
	Összesen	126	100,0%	

Szavak és álszavak olvasása feladatkör az olvasás technikájának mérését szolgálja, ritka, gyakori és álszavak technikailag pontos felolvasását tartalmazza. A megkérdezettek 23,8 %-a mind a 10 feladatot hibátlanul teljesítette, 88,9 % pedig legalább 7 helyes választ adott. A válaszadók mindössze 7, 9%-a nem érte el a minimálisan megkívánható szintet. Ez a viszonylag jó eredmény annak köszönhető, hogy az olvasástechnika elsajátítása az

olvasástanulás legelső lépcsőfoka. A szöveg elolvasására, a későbbi áttekintésre, az információk megkeresésére tetszőleges idő állt rendelkezésre. A gyakoribb hibázások az álszavaknál és a ritka keresztnevek kiolvasásánál jelentkeztek.

Olvasott szöveg megértése

		Gyakoriság	Százalékos megoszlás	Kumulált százalék
Érték	10 helyes válasz	26	20,6%	22,2%
	9 helyes válasz	25	19,8%	40,5%
	8 helyes válasz	25	19,8%	60,3%
	7 helyes válasz	28	22,2%	82,5%
	6 helyes válasz	7	5,6%	88,1%
	5 helyes válasz	10	7,9%	96,0%
	4 helyes válasz	5	4,0%	100,0%
	Összesen	126	100,0%	

Az olvasott szöveg megértéséhez kapcsolódó feladatok teljesítése során a válaszadók 20,6%-a helyes választ adott minden kérdésre, jónak értékelhető az is, hogy 60,3% legfeljebb 3 választ tévesztett. Az utasítás szerint használhatták a szöveget az információk visszakeresésénél. Általános hibák az implicit kérdések megválaszolásakor jelentkeztek. A viszonyítások, az idő meghatározása és a lexikai feladat bizonyult a legnehezebbnek. Negatív eredménynek számít az, hogy a kérdezettek 11,9%-a nem érte el a minimálisan elvárható szintet.

A szóbeli szövegalkotást vizsgáló feladatsor az irányított beszéd teljesítményének összetevőit méri. A megkérdezettek mindössze 11,1%-a teljesített maximálisan, és mind-

össze 55, 6% teljesített 70%-al, vagy annál jobb eredménnyel. A válaszadók 38,1%-nem

Szóbeli szövegalkotás

		Gyakoriság	Százalékos megoszlás	Kumulált százalék
Érték	10 helyes válasz	14	11,1%	11,1%
	9 helyes válasz	19	15,1%	26,2%
	8 helyes válasz	16	12,7%	38,9%
	7 helyes válasz	21	16,7%	55,6%
	6 helyes válasz	8	6,3%	61,9%
	5 helyes válasz	14	11,1%	73,0%
	4 helyes válasz	12	9,5%	82,5%

érte el a minimálisan elvárható szintet.

3 helyes válasz	8	6,3%	88,9%
2 helyes válasz	5	4,0%	92,9%
1 helyes válasz	8	6,3%	99,2%
0 helyes válasz	1	0,8%	100,0%
Összesen	126	100,0%	

Bár a képek informatívak, a megjelenő lexikai készlet mindenki számára aktív szókincsnek tekinthető, élményük, tapasztalatuk is van a témával kapcsolatban, mégis meglepő volt hallani, hogy olyanok számára is nehéznek bizonyult a feladat, akiknek spontán beszéde folyamatos, kifejező volt. A szünetek, a hezitálások beszédtechnikában megnyilvánuló jelei a szövegalkotási nehézségeket tükrözték.

Még kevésbé volt eredményes az Írásprodukción kérdéskör feladatainak teljesítése. A megkérdezettek mindössze 11,1%-a oldotta meg helyesen mind a 10 feladatot. Ennél a feladatkörnél olyan válaszadók is voltak, akik összesen 1, 2, vagy 3 feladatot tudtak jól teljesíteni. A nemzetközi mérések és kompetenciavizsgálatok alapján elvárható minimális 3. szintet nem teljesítette a megkérdezettek 37,3%-a.

Ez a gyenge eredmény köszönhető a feladatok komplexitásának, hiszen a megfelelő írásprodukción létrehozásához fonetikai, grammatikai, lexikai, szintaktikai ismeretekre, szabályismeretre, valamint szószintű, mondatszintű és szövegszintű feladatmegoldások kombinációjára van szükség.

Írásprodukción

		Gyakoriság	Százalékos megoszlás	Kumulált százalék
Érték	10 helyes válasz	14	11,1%	11,1%
	9 helyes válasz	18	14,3%	25,4%
	8 helyes válasz	19	15,1%	40,5%
	7 helyes válasz	19	15,1%	55,6%
	6 helyes válasz	9	7,1%	62,7%
	5 helyes válasz	21	16,7%	79,4%
	4 helyes válasz	7	5,6%	84,9%
	3 helyes válasz	8	6,3%	91,3%
	2 helyes válasz	8	6,3%	97,6%
	1 helyes válasz	3	2,4%	100,0%
	Összesen	126	100,0%	

Magyarázza a gyenge eredményeket a helyesírási feladatok alkalmazása is. Az írásképesség gyengülésének első fázisa a helyesírási elbizonytalanodás. Hasonlóan sok hiba volt tapasztalható az írott szöveg szerkesztésében is, egy egyszerű, szóban logikusan, könnyen visszaadható gondolatmenetet sokan nem tudtak az írásbeli közlés szabályainak megfelelően megfogalmazni.

Összegzés

Bár a vizsgálat nem tekinthető reprezentatívnak, nem is kizárólag veszélyeztetett csoportokban történt a mérés, bizonyos tendenciák mégis megfogalmazhatóak.

A hallott szöveg értésében a vizsgált 126 fő 7,1%-ban került a 60%-os küszöb alá. Ennek a területnek a legjobb eredménye várható volt, leginkább annak függvényében, hogy információink nagy részét auditív és vizuális úton szerezzük. Gyakori, hogy a gyengén olvasók tanulási stratégiáikban is olyan elkerülő utakat dolgoznak ki, amelyben ezek az érzékelési területek dominálnak. A szavak és álszavak olvasása 7,9%-kal szin-

tén jó eredmény. Elsődleges szerepe a mérőeszközben az olvasás technikájának mérése, összeolvasás, információkeresés, tájékozódás egy egyedi formájú és szerkezetű szövegben. Az olvasott szöveg megértésének eredménye szerint a vizsgáltak 11,9%-os arányban nem értették meg az olvasottakat. Egyszerű szerkezetű, rövid újságcikket kaptak, és az információkereséshez folyamatosan használhatták a szöveget.

Nagynak tűnik a különbség a további két területet vizsgálva. A szóbeli szövegalkotás negatív eredménye 37,3%, az írásprodukcióné 38%. Az írásprodukción mutatóiból egyértelműen az tükröződik, hogy írásbeliség „elvesztése” ezen a területen történik. A részeredmények egyértelműen megmutatták, hogy a helyesírási teljesítményekben alig pár kivételtől eltekintve elszomorító a helyzet, annak ellenére, hogy a feladatok jelentős részében a kiejtés elvét kellett alkalmazni. A másik tanulság, ami az írásbeli mellett a szóbeli szövegalkotás eredményeit is magyarázza, hogy az elvárt egyszerű (kommunikációs, nem irodalmi!) műfajok alkalmazása is nehézségekbe ütközik. Mindez jelentkezik az információkezelés, a szövegszerkesztés és főként a szókincs hiányosságaiban. Az öt vizsgált terület átlageredménye 20,44%.

6.2. A diagnosztikus értékelés eredményei kiemelt csoportonként

Pontosabban megmutatja a mérőeszköz jellemzőit, ha kisebb csoportok, vagy egyének anyanyelvi teljesítményének mérésére használjuk. Emiatt választottam ki a vizsgált csoportok közül kettőt. A szakiskolások csoportja kimondatlanul is a veszélyeztetettek között van. Országos vizsgálati adatok alapján a szakiskolások 21,2%-a hátrányos helyzetű, 6,7%-uk veszélyeztetett. A tanulásban akadályozottak, különböző tanulási zavarokkal küzdők aránya 5%. A roma származású tanulók becsült aránya 19%. A bukások mértéke 13%, a tárgyak közül az első három a matematika, a történelem és a magyar nyelv és irodalom.(Fehérvári, 2008, Forrai — Híves,2003).

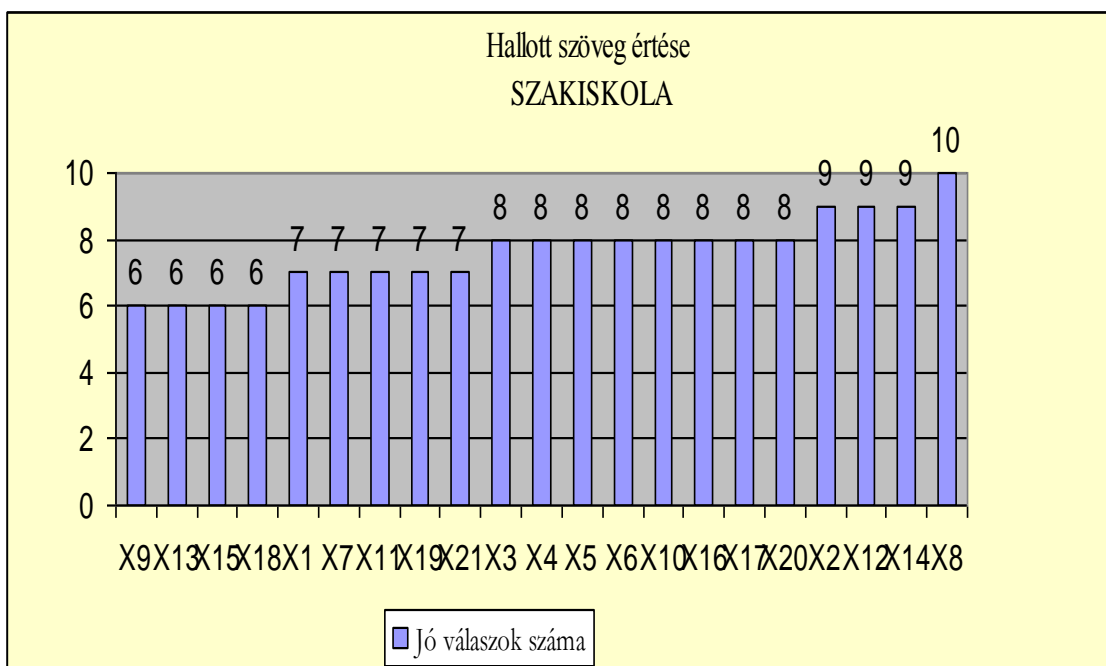
A másik kiválasztott és részletesebben áttekintett egység a katonák csoportja. Ők vegyes életkorúak többségük 40 év körüli. Hosszú idő óta itt dolgoznak, szinte mindannyian első munkahelyükként választották a katonaságnak ezt a speciális területét. Ugyanazt a

rutinszerű munkát végzik hosszú évek óta. A vizsgálatban részt vevő két tiszt kivételével senki nem fejlesztette tovább szaktudását eredeti szakmájában. Azért is fontos meg tudni, hogy mennyire támaszkodhatnak még anyanyelvi alapkompenciáikra, hiszen szerződéses vagy polgári alkalmazottként nem lesz lehetőségük, hogy 65 éves korukig megerőltető, nagy figyelmet és pontosságot igénylő eredeti munkahelyükön dolgozhassanak.

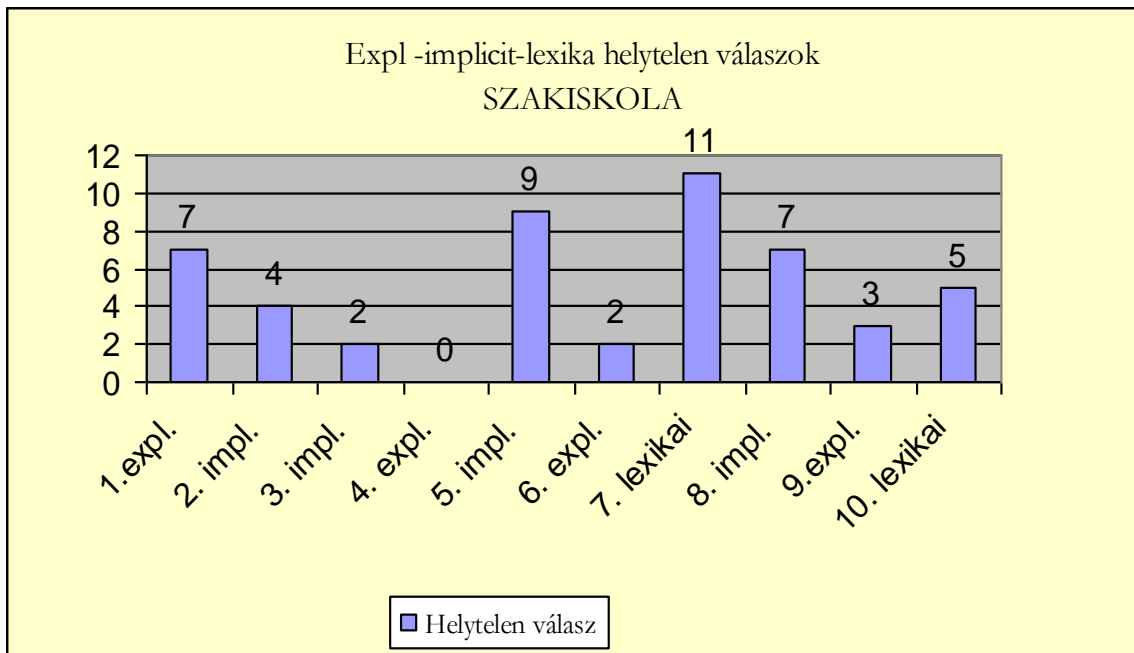
6.2.1. A szakiskolások eredményei

6.2.1.1. A szóbeli szövegértés vizsgálata. Hallott szöveg megértése

A hallott szöveg értését vizsgáló feladat számszerű eredményei összességében nem rosszak, a 21 főből mindössze 4 van éppen a 60%-os teljesítmény határán. Ami árulkodó, hogy a téves válaszok mindegyik esetben az implicit feladatok megoldásában voltak. Mindannyian rosszul válaszoltak az 5. feladat kérdésére, hárman a 7. kérdésre és hárman a 8. kérdésre. Meg kell jegyezni, hogy hárman az 1. explicit kérdésre is rossz választ adtak. Ez a kérdés időrelációra vonatkozott, és egy szóval kellett válaszolni rá, de nehézségét az is mutatja, hogy az összes mért adatban is a 126 válaszból 79! volt a tévesztés



Elmondható az is, hogy 8-9-10 helyes választ adók közül mindenki implicit kérdésnél hibázott, illetve egy fő szintén az 1. explicit kérdésre adott választ is elrontotta.



Legtöbben, a 21 főből tizenegyen az egyik lexikai kérdést nem tudták megoldani vagy értelmezni. Ez valóban összetett feladat volt megfelelő szókinészet, szinonimák ismeretét és kognitív funkciók, gondolkodási műveletek együttes alkalmazását kívánta meg. Az is látszik a diagramból, hogy az 1. explicit kérdést ugyanannyian tévesztették el, mint az összetettebb implicit kérdéseket.

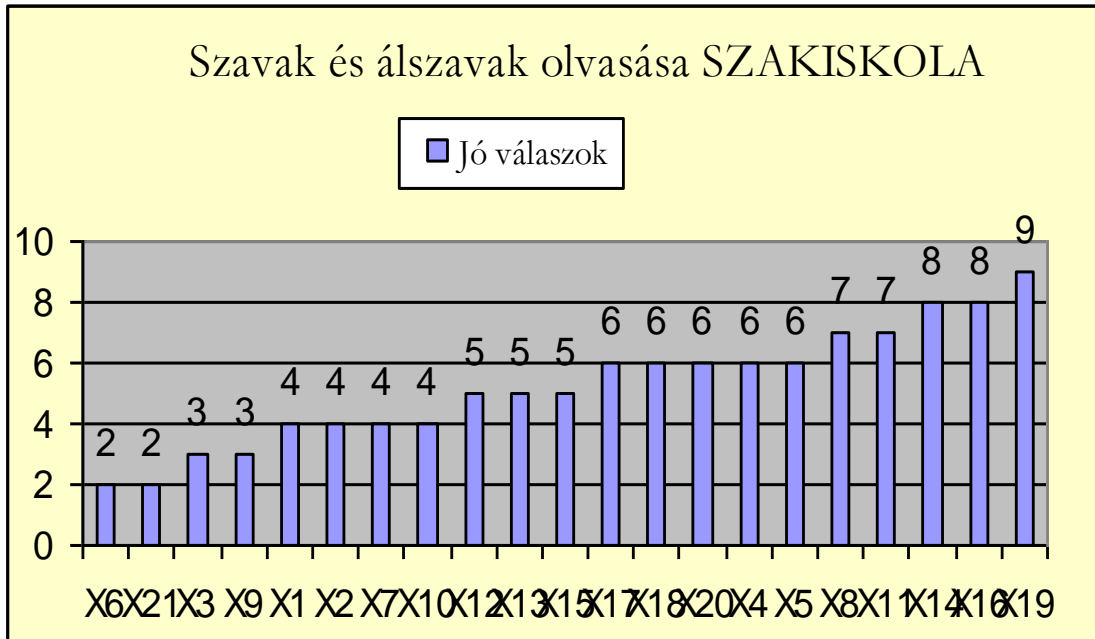
6.2.1.2. Az olvasási tevékenység vizsgálata

Olvasástechnika, olvasott szöveg megértése (információkeresés-szavak, álszavak olvasása)

A feladat az olvasás technikáját méri, négy álszót, négy ritka szót és két gyakori szót kellett megkeresni, majd felolvasni egy dokumentum szövegből (belépési nyilatkozat a nagycsaládosok egyesületébe).

Az összes szó kiolvasása senkinek sem sikerült, legtöbben egy valóban nehezen olvasható, hosszú álszó kiolvasásával nem boldogultak. A gyengén teljesítők mindegyike

hibázott az álszavak és a ritka szavak kiolvasásában, jellemző volt továbbá a hosszabb szavak kiolvasásában a találgatás, a többszöri próbálkozás.



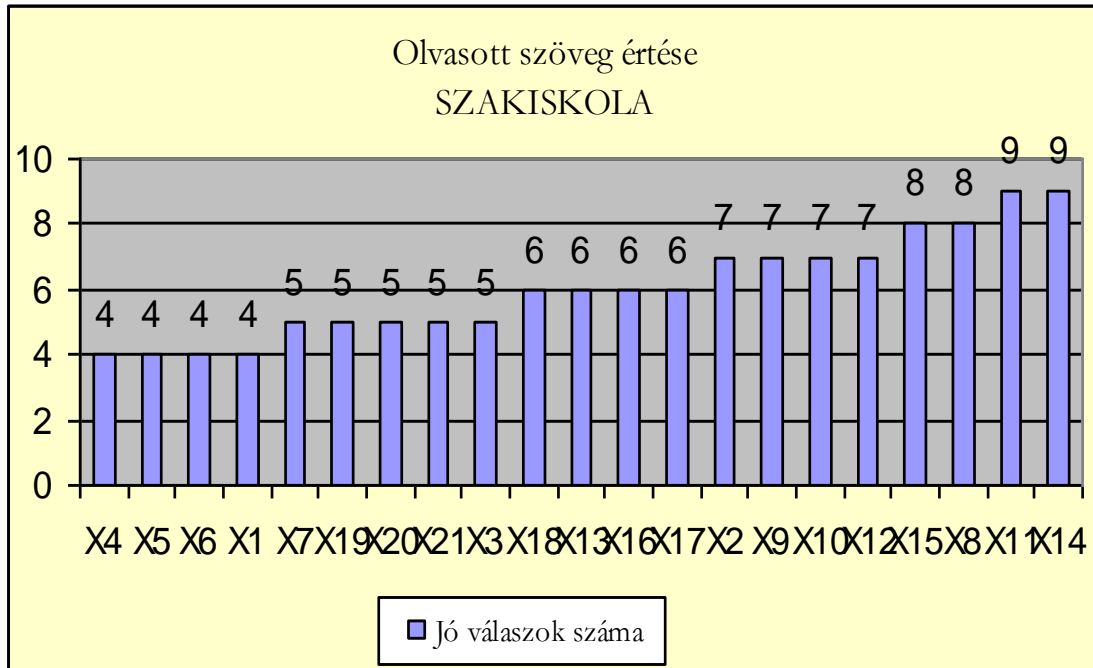
Általánosan hosszú időt vett igénybe a szövegben tájékozódás, amiből arra kell következtetnünk, hogy ritkán vagy egyáltalán nem találtak hasonló nyomtatványokkal. A csoport átlag teljesítése 52%, a 21 fő közül 11! Nem érte el a 60%-os küszöböt, és még öt teljesített a gyengék között.

6.2.1.3. Az olvasási tevékenység vizsgálata

Olvasott szöveg értése/újságcikk

A szövegértés eredményei sem biztatóak, a 21 főből kilencen nem érték el a 60%-os küszöböt, és még négyen a kritikus szinten teljesítettek. Összevetve a 126 fő átlagának 79,04 %-os eredményével a szakiskolások 60,6%-os teljesítése nagyon gyenge. A négy legjobban teljesítő sem érte el a maximumot.

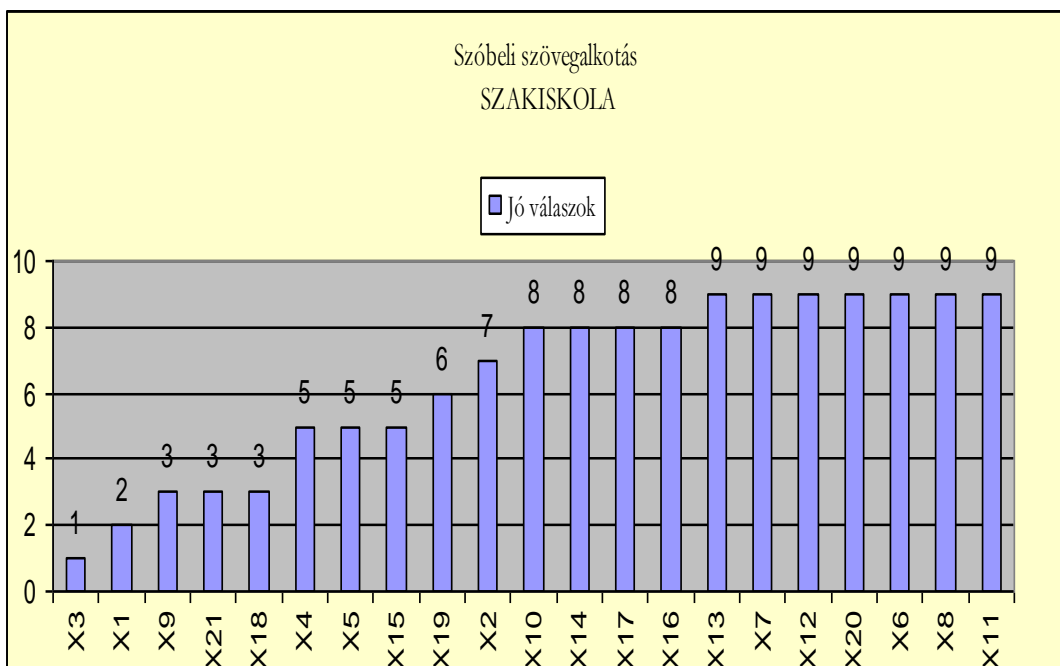
A hibák összetételét vizsgálva megismételhetjük a szóbeli szövegértés tendenciáit, a sokat hibázók rosszul válaszoltak az implicit kérdésekre, de gyakran tévesztettek explicit információt is. Ez lehet kognitív zavar (figyelem, memória) probléma, esetleg nem tudták végigolvasni a szöveget, vagy valóban alapulhat lexikai hiányosságokon is.



Az még megjegyzendő, hogy a szavak-álszavak és az olvasott szöveg értése feladatban leggyengébben teljesítők közül mindössze ketten voltak, akik egyik feladatuk megoldásában 70% fölötti teljesítményt nyújtottak. Sokkal gyengébbek az olvasási feladatok eredményei a hallott szöveg értéséhez viszonyítva is, míg annál a feladatnál összesen 160 jó válasz született, a szóolvasás során 109, a szöveg olvasásánál is csak 127.

6.2.1.4. Szóbeli szövegalkotás

Az értékelt feladatok közül itt láthatóak a legnagyobb különbségek a szakiskolás csoporton belül, a szórás 2,7. Ezért is nagyfokú a 36% tévesztési arány. Még világosabban mutatja a szélsőséges eredményeket, hogy 75 hibás teljesítésből 18 származik attól a 12 főtől, akinek jó volt a teljesítménye (legfeljebb 3 feladatot rontott el). Ezzel szemben a 9 gyengén teljesítő 57 esetben nem nyújtott értékelhető teljesítményt. Ez azért súlyos probléma, mert a feladatban elsősorban a beszédképességekre kellett támaszkodniuk.

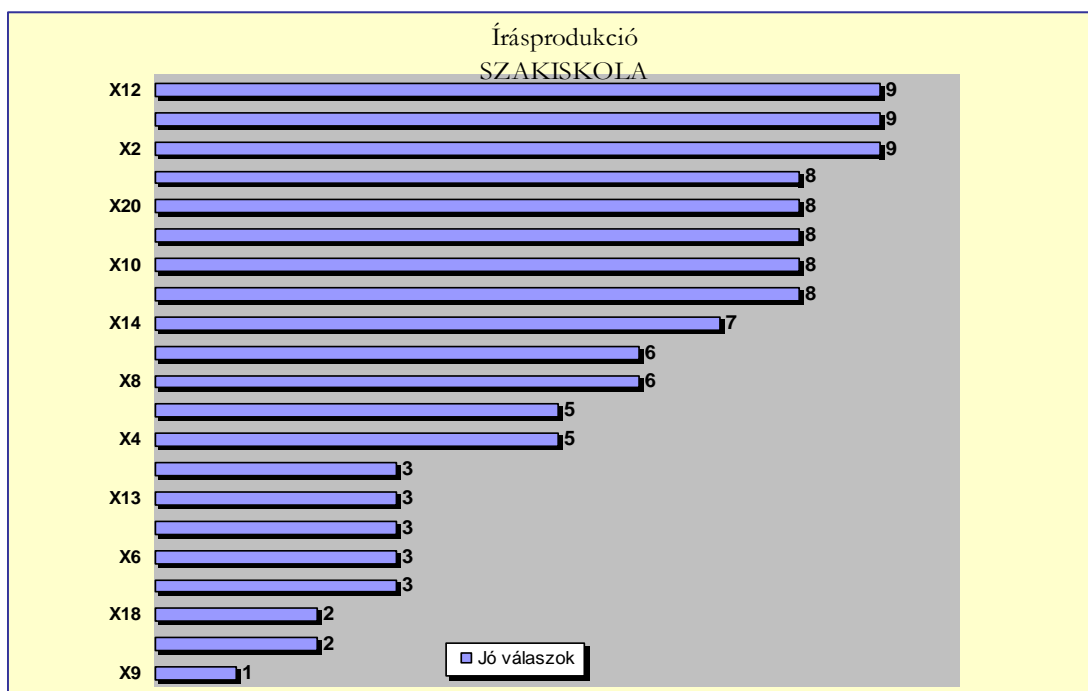


Átlag	Median	Modus
6,4	8	9

Az elsődleges probléma a lexika területén tapasztalható. A szókincs mennyiségében és minőségében sem volt megfelelő, hiányoztak a témához elengedhetetlen kulcsszavak (a képen látható tárgyak, cselekvések szavai). Általános hiba volt a szöveg szerkesztetlensége, a redundancia. A beszéd prozódiai sajátosságai 21 beszélőből 12-nél nem jelentek meg megfelelően.

6. 2.1.5. Írásprodukción

Az írásos feladatok megoldásaiban is ugyanazok a tendenciák érvényesülnek a csoportnál, mint a szövegalkotás területén. Természetesen nehezebb feladatokról van szó, több anyanyelvi, kognitív és egyéb motoros terület koordinálásáról. Ez magyarázza, hogy általánosan az írásprodukciónban születtek a leggyengébb eredmények. A hibázások százalékos értéke 44,8%. A szélsőségek ezen a területen is jelentkeznek, a 10 leggyengébben teljesítő az összes 94 hibás megoldásból 80-at produkált. Elmondható összességében az is, hogy 21 főből 10 írásprodukciónjában nem lépi át az illiterációs küszöböt, ketten pedig a határon vannak.



Átlag	Median	Modus
5,5	6	8

Az írásbeli szövegalkotás hibái hasonlóképpen és hasonló mennyiségben jelentkeznek, mint a szóbeli szövegalkotást mérő feladatánál. A kulcsszavak, a megfelelő információ hiánya, a műfajkövetés hiányosságai, a logikai és szerkesztési hibák arról árulkodnak, hogy az írást nem használják funkciója szerint önkifejezésre, de még minimális funkciójában sem. A csoport nagy része számára az írás egy iskolai tevékenység, amelynek nem, hogy kommunikációs funkcióit, de egyszerű, gyakorlati hasznát sem ismerik (el?). Az írásprodukción mérő eszköz második egysége még ennél is nehezebbnek bizonyult, hiszen helyesírási és beszédpercepción feladatokat tartalmazott. Annak ellenére, hogy a kiejtés elvét alkalmazva kellett a megfelelő magán-, és mássalhangzókat kiválasztani és a szavakba írni, mégis a 21 fő közül csak 8 érte el ezekben az elfogadáshoz szüksége 60%-os küszöböt. (Pl. 18 szó közül 11-ben ki tudta egészíteni a szót a megfelelő rövid vagy hosszú magánhangzóval.) A beszédpercepción feladatban 10 volt a hibázók száma, ezek közül hétnek legalább 2 helyesírási feladatsora is küszöb alatti lett. Szoros összefüggést látható a beszédpercepción zavarok és a helyesírási problémák között. A teljes 126 fős vizsgálati anyagban is jelentkezett ugyanez az összefüggés 34 főnél volt észlel-

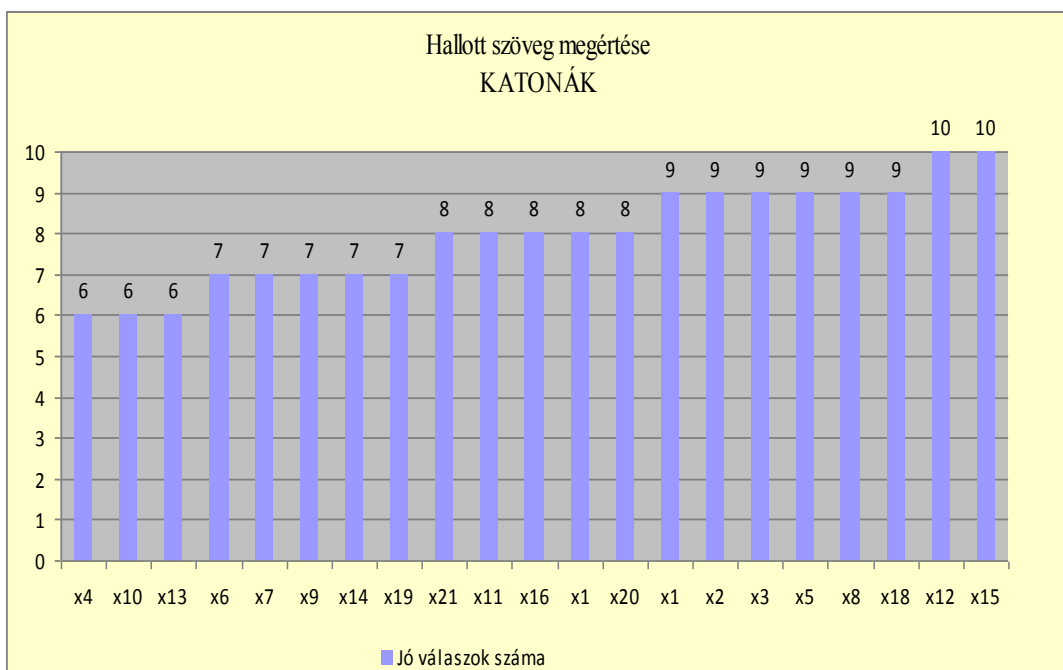
hető percepció zavar, és mind a 34 fő legalább két helyesírási feladatsorban nem teljesített értékelhetően.

Összesítve az öt mérési területet, eredményeit, elmondható, hogy a 21 fő szakiskolásból 10 fő nem érte el a 60%-os átlagteljesítményt. Az eredmények: egy fő: 40%, három fő: 44%, egy fő:46%, két fő: 50%, egy fő: 52%, egy fő:54% és egy fő éppen a határon 59%.

Lásd még Néhány kiemelt személy teljesítményeinek összehasonlítását az 5. számú mellékletben!

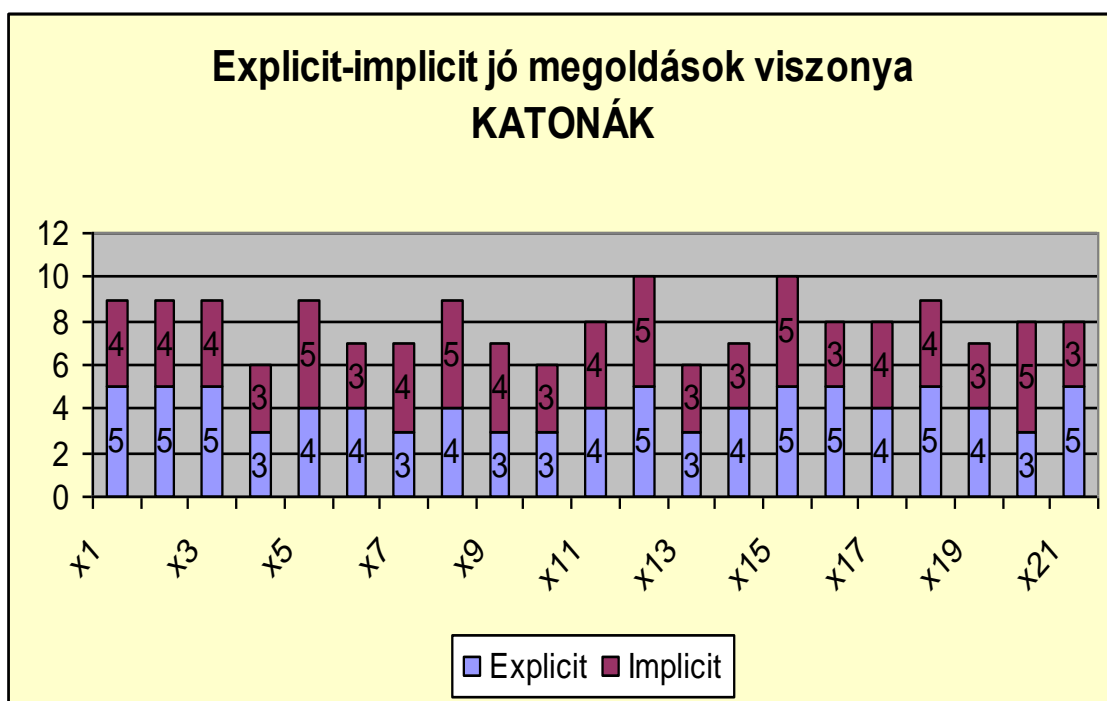
6.2. 2. A katonák vizsgálata

6.2.2.1. Hallott szöveg értése



Átlag	Median	Modus
7,95	8	9

A csoport összesített teljesítése megfelelő, hiszen mindenki elérte a 60%-os küszöböt. Az, hogy a vizsgáltak 62 %-a legfeljebb kettőt hibázott kiegyensúlyozott teljesítményt eredményezett. A csoport a feladatok 79%-át oldotta meg jól.

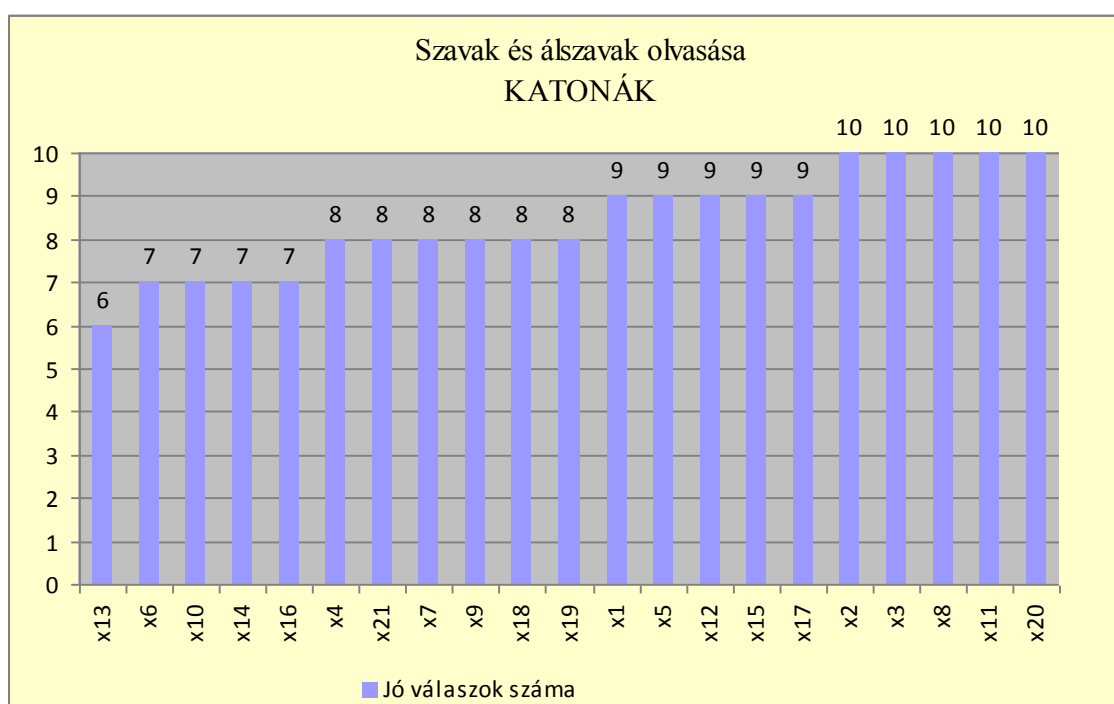


Az explicit-implicit feladatok megoldásának aránya is a várható eredményeket igazolta. Legtöbben, szám szerint 15-en a legnehezebb, összetett lexikai feladatot oldották meg helytelenül. A hibázások száma jelentősebb volt még egy implicit feladatban és az idő meghatározást kérő explicit feladatban. A három leggyengébben teljesítő hibái ugyanazok voltak a 2 lexikai (7., 10.) egy implicit és az 1. explicit kérdésre válaszoltak helytelenül.

6.2.2.2. Az olvasási tevékenység vizsgálata

Olvasástechnika, olvasott szöveg megértése (információkeresés-szavak, álszavak olvasása)

A jelzett adatok is igazolják a kiegyensúlyozott teljesítményt, hiszen a leggyakrabban előforduló helyes válaszok száma 8 volt, a jó megoldások átlaga pedig 8,4. A 60%-os szinten teljesítő hibái egyértelműen olvasási nehézségekre hívják fel a figyelmet.

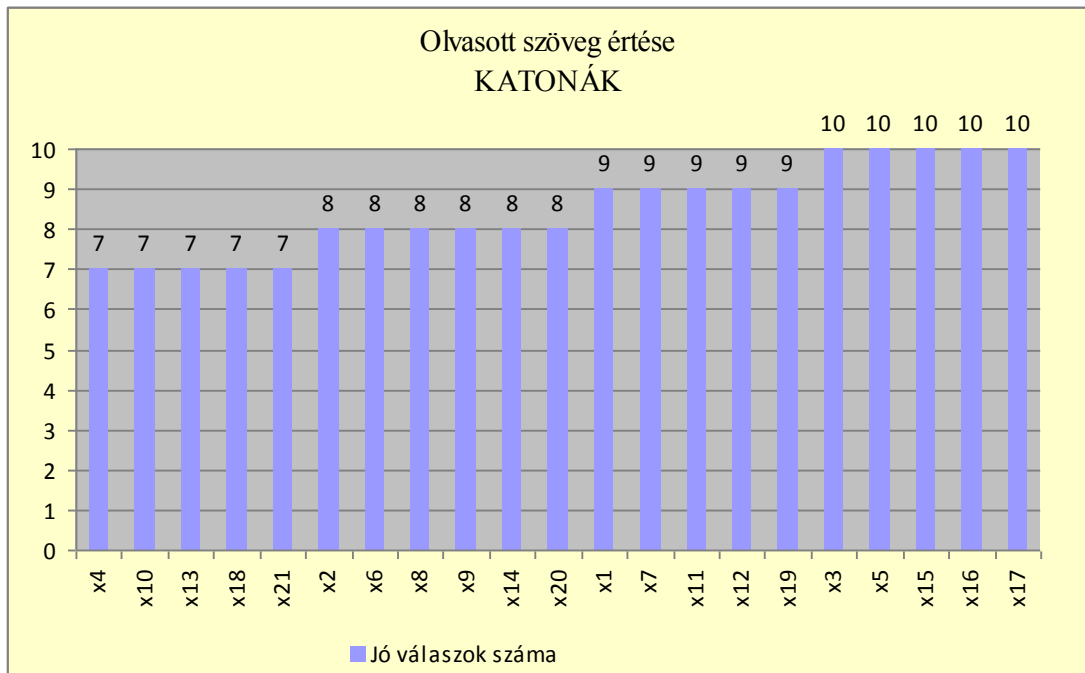


Átlag	Median	Modus
8,4	8	8

Legfőbb problémája, hogy nem tudott tájékozódni a szövegben, nem találta meg az információt, más esetben megtalálta, de nem tudta kiolvasni (pl. álszó, ritka keresztnév: Konstantin). Áttekintve a többi résztesztben nyújtott teljesítményét, nála valóban diagnosztizálható az illiteráció összteljesítménye az 5 feladattípusban 42%.

6.2.2.2.2. Az olvasási tevékenység vizsgálata. Olvasott szöveg értése

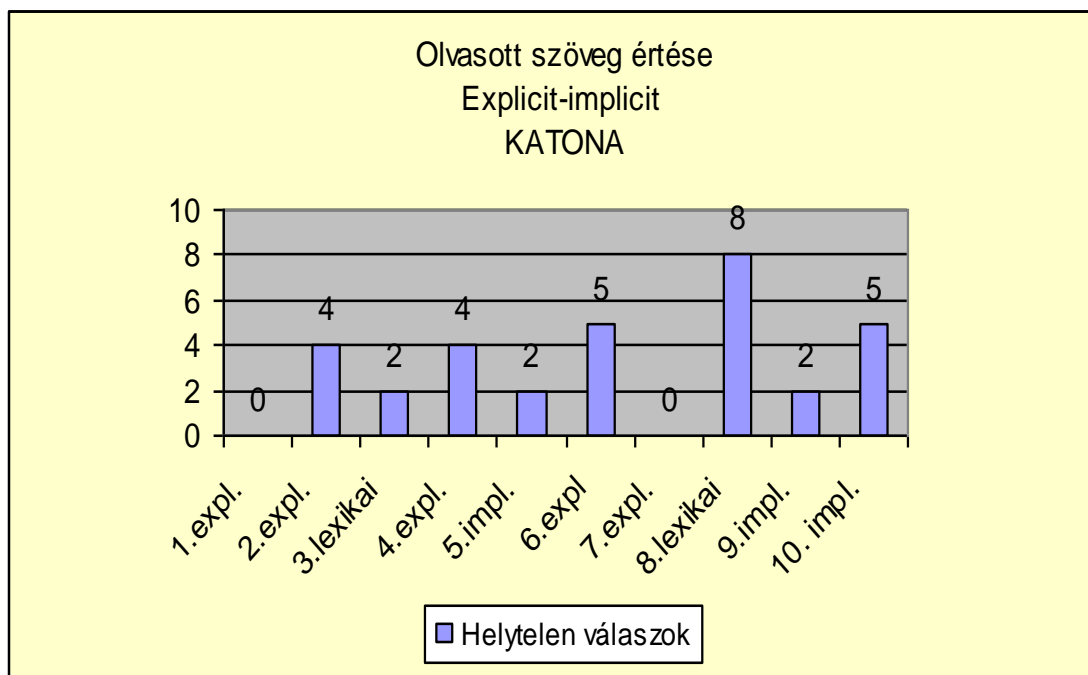
Az olvasott szöveg értésének feladatai igazolják a csoport kiegyensúlyozott szövegértési teljesítményét. A csoport 86%-a maximum két részfeladatot nem oldott meg helyesen. Az 5 gyengébben teljesítő is egy szinttel meghaladta a minimálisan elfogadhatót.



Átlag	Median	Modus
8,55	8,5	8

Valószínű, hogy mindkét olvasási feladat sikere annak következménye, hogy napi tevékenységük során szükség van az olvasásra, dokumentumok, képek, grafikonok elemzésére. Ez a biztonság látszott az újságcikk és a belépési nyilatkozat kezelésében. Könnyen, gyorsan megtalálták a kért információkat.

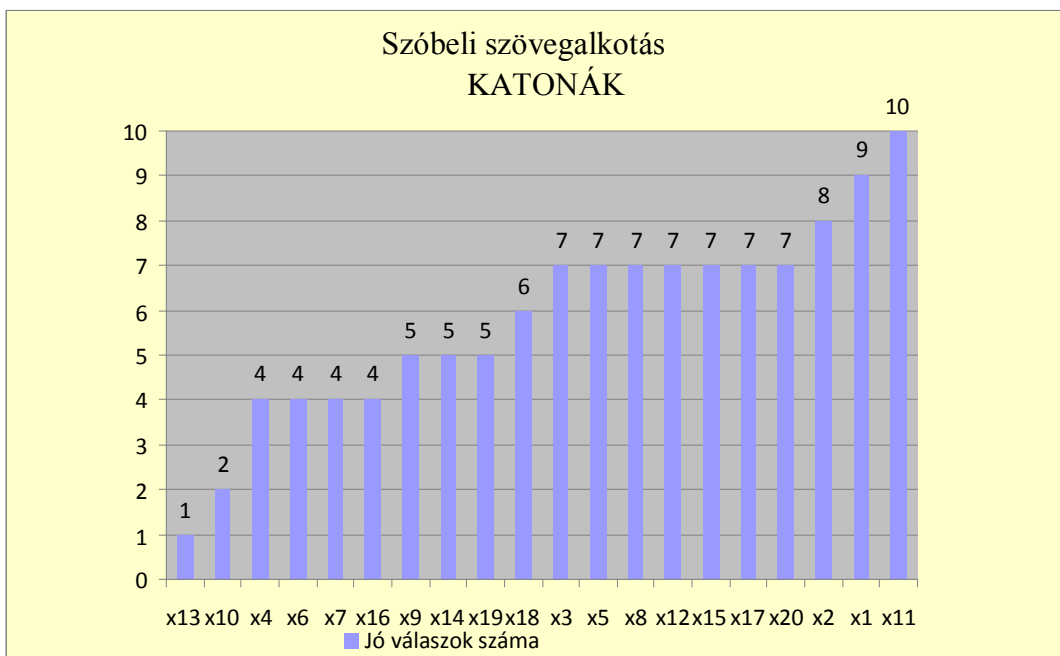
A feladattípusok eredményét összehasonlítva a többi csoport eredményeivel az eddig tapasztalt tendenciák jelentek meg a kevés hibázás során is. Az explicit kérdések válaszaiban szinte egyáltalán nem volt hiba. Legnehezebbnek az összetettebb lexikai feladatok, az időreláció megítélése és a következtetések bizonyultak.



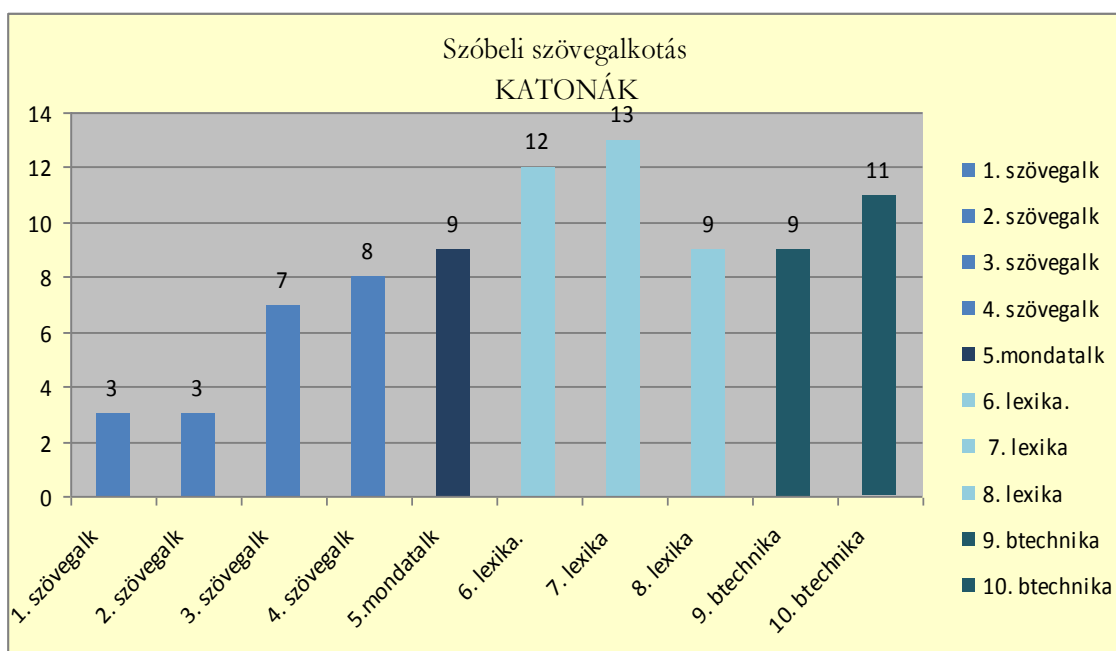
Érdeemes áttekinteni az összes csoport olvasási teljesítményeit: A katonák mellett hasonlóan kiegyensúlyozottan teljesítettek a pályakezdő munkanélküliek. Olvasásértésük eredménye 82%-os, a szavak olvasásának átlaga is kiegyensúlyozott, 83%, ám van két 60%-os teljesítmény és három 70%-os. Ők az a korosztály, akik még a globális előprogrammal tanultak (nyolcan emlékeztek a Gubancos vagy a Macis olvasókönyvre). A globális program nyomai gyakran nem a szövegértés hiányosságaiban, hanem a hangos olvasás során szerzett kudarcokban mutatkoznak meg. Ez volt észrevehető ennél a csoportnál is több esetben, eleve elutasították a hangos olvasást, illetve megjelent a „fehér lap előtti félelem”, és nagyon lassan láttak hozzá a belépési nyilatkozat át tanulmányozásához. A felsőfokú szakképzésben tanulók 86 és 87%-os átlageredménye nem tükrözi azt a szélsőséget, hogy a sok maximálisan teljesítő mellett van a vizsgáltak között 1 fő, aki 60-70%-ban teljesített, egy aki 50-60-ban és ketten csak 50%-ot értek el az olvasásértés feladatban. A szakközépiskolások 71-78%-os eredménye mögött is van négy 60%-os eredmény.

Külön ki kell emelnünk a felnőtt munkanélküliek csoportját, az ő szóolvasás eredményük 90%-os, az olvasásértésük pedig 89%. Ez az ideális eredmény valószínűleg annak köszönhető, hogy önként vállalkozó, minimum érettségivel és szakképesítéssel rendelkező felnőttek vállalták a mérés elvégzését.

6.2.2.4. Szóbeli szövegalkotás



A szóbeli szövegalkotás eredményei láthatóan gyengék a kiválasztott csoportnál. Az összes helyes válasz alapján számított 57%-os eredmény nem éri el az illiterációs küszöbszintet. Ez az eredmény differenciálódik, hiszen vannak jobb teljesítmények, de elmondható, hogy 21-ből 9 személy komoly problémával küzd beszédprodukcója során. Több esetben az önbizalom okán a spontán beszéd során jobb eredményt sejtetett, de ezek az eredmények inkább a beszédtechnikában voltak értékelhetőek. A diktafonos rögzítés utáni vizsgálat elsősorban a lexika és a szövegalkotás hiányosságaira irányítja a figyelmet.



A fenti diagram a helytelen válaszok alapján hasonlítja össze az összteljesítményt. Az első oszlopban a szöveg információtartalmának értékelése látható. Ezt akkor is jónak ítélem, ha eltérés vagy kitérülés volt tapasztalható a szóbeli fogalmazás során. Az elsődleges szempont az volt, hogy a szöveg a képről vagy a témáról szóljon. Ily módon még a családi nyaralásról szóló nagyobb eltéréseket is tartalmazó „képleírás” is elfogadható volt, ha a szövegnek megfelelő információtartalma volt. Ezért tűnhet ellentmondásnak a három hibás megoldáshoz viszonyítva a 7. értékelési pont, hiszen abban a kulcsszavak meglétét vizsgáltam. Képleírasi feladatnál természetesen a kép minél több információját vártuk teljesítésként, ehhez határoztunk meg kulcsszavakat. Ezek közül a megfelelő mennyiségűt csupán nyolcan adták vissza. Elmondható, hogy nem csak a szöveg szerkesztésének logikai hiányosságai, a relevancia hiánya voltak szembetűnőek, hanem a szöveget felépítő mondatok is befejezetlenek, hibás szerkezetűek voltak, sokszor csak felsorolást tartalmaztak. Ki kell még emelnünk a prozódiai sajátosságok címmel jelölt utolsó vizsgálati szempontot. A válaszadók felénél a zárt, mondat és szövegfonetikai eszközök használata nélküli, egyhangú beszéd dominált.

6.2.2.4. Az írásprodukciónak részletes elemzése

Kiválasztva a katonák írásprodukciónak bemutatását, hogy milyen mélységű elemzésre ad lehetőséget a mérőeszköz.

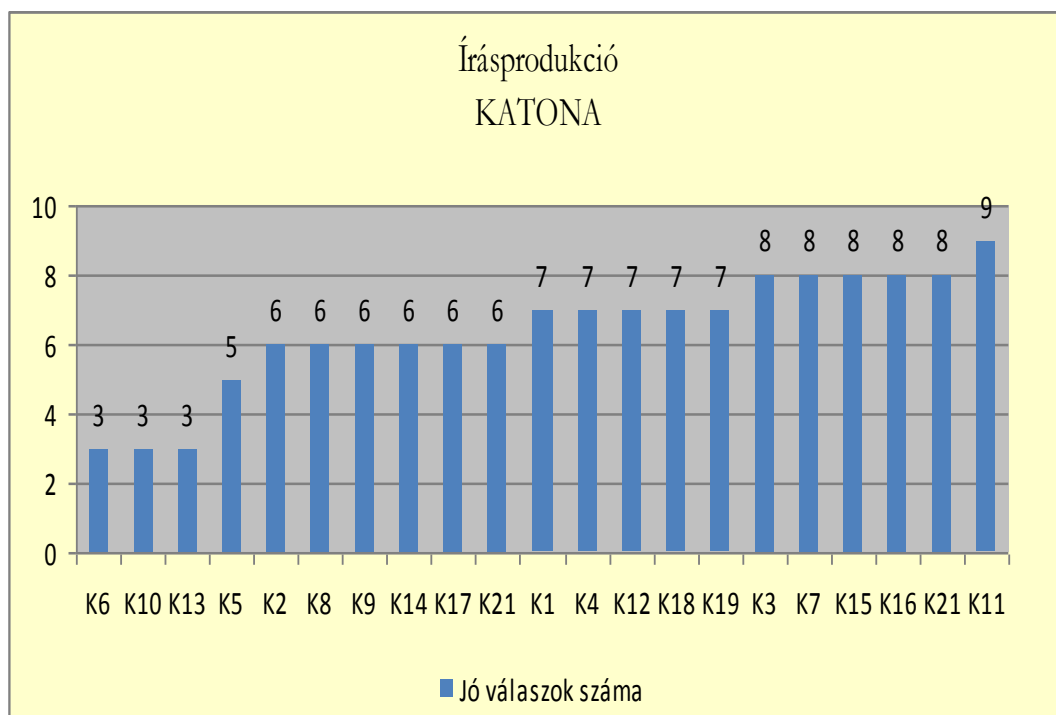
A mérőeszköz írásteljesítményt vizsgáló feladatsora nem méri az írástechnikát, az írásbeli szövegalkotás jellegzetességeit és a helyesírást vizsgálja. Mivel szoros kapcsolatot feltételezünk a beszédpercepció és a helyesírás között a vizsgálati egység tartalmaz két beszédpercepciót mérő feladatot is.

Vizsgálati szempontok: írásbeli szövegalkotás

1. Információk megléte
2. Szövegszerkesztés
3. Műfajkövetés
4. Szókincs
5. Mondatszerkesztés

A helyesírást 3 alfeladatban értékeljük, elsősorban a beszédpercepcióhoz kapcsolódóan.

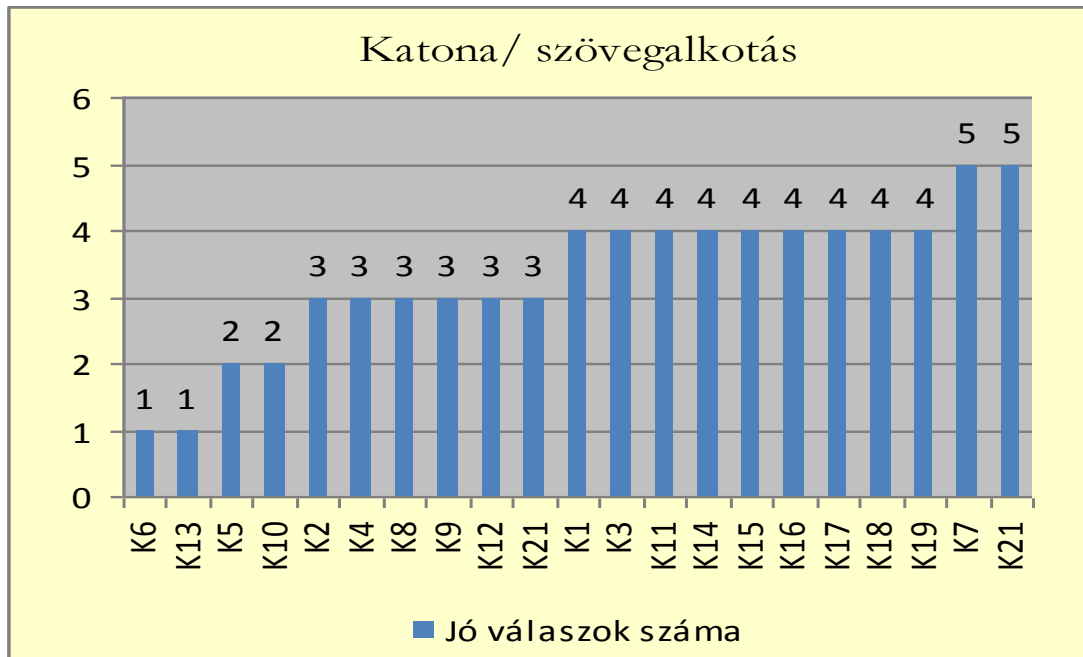
A harmadik egység két beszédpercepciót vizsgáló feladat.



Az összesített írásteljesítmény a leggyengébb eredményt mutatja a vizsgált anyanyelvi területek közül, mindössze 55%. 4 fő teljesítménye a 60%-os küszöb alatt van, és tovább-

bi hat egy szinttel feljebb. Nincs maximális teljesítés, 9 feladatot is csak egy fő oldott meg megfelelően.

- 3 fő 40 % alatti,
- 11 fő 40-60% közötti,
- 7 fő 60-70 % közötti teljesítményűek
- 0 fő 70 % fölötti teljesítményű



A teljesítmények részletes értékelése:

Az írásbeli szövegalkotást a megírt levél vizsgálata után értékeltük. Öt fő szempontot vettünk figyelembe, melyek külön alszempontok alapján adták a 60% alatti vagy feletti értéket. Az összehasonlító vizsgálatba így csak a 0 (nem érte el a 60%-ot) és az 1 (60% vagy a feletti érték) került. A meglévő dokumentumok alapján azonban a különböző területek mélyebb vizsgálata is megtörtént, majd az egyéni hibázások, tendenciák és más anyanyelvi területek eredményeihez hasonlítás után született meg a „diagnózis”, ami nem csupán egy százalékos érték, hanem a hibázások és javaslatok összegzése.

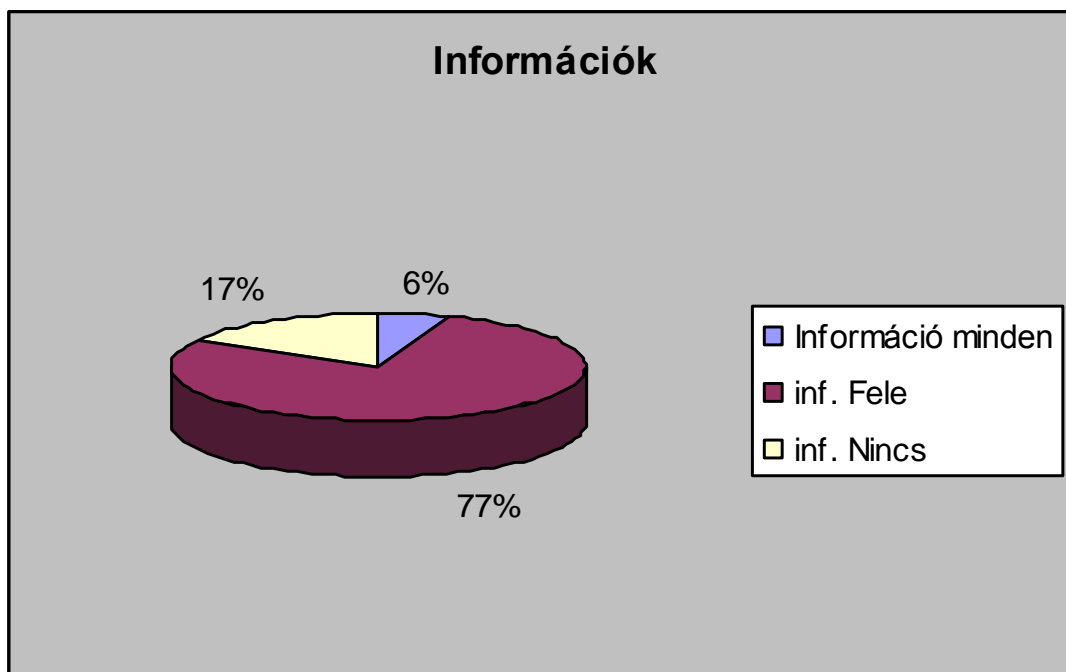
A megírt üzenet elemzési szempontjai:

Információk:

A szövegben megtalálhatóak-e azok az információk, amelyekre vonatkozott az utasítás. Négy alapinformáció közül: (virágöntözés, macskaalom kicserélése, lakáskulcs és helye) hányat jelölt meg egyértelműen a szövegben?

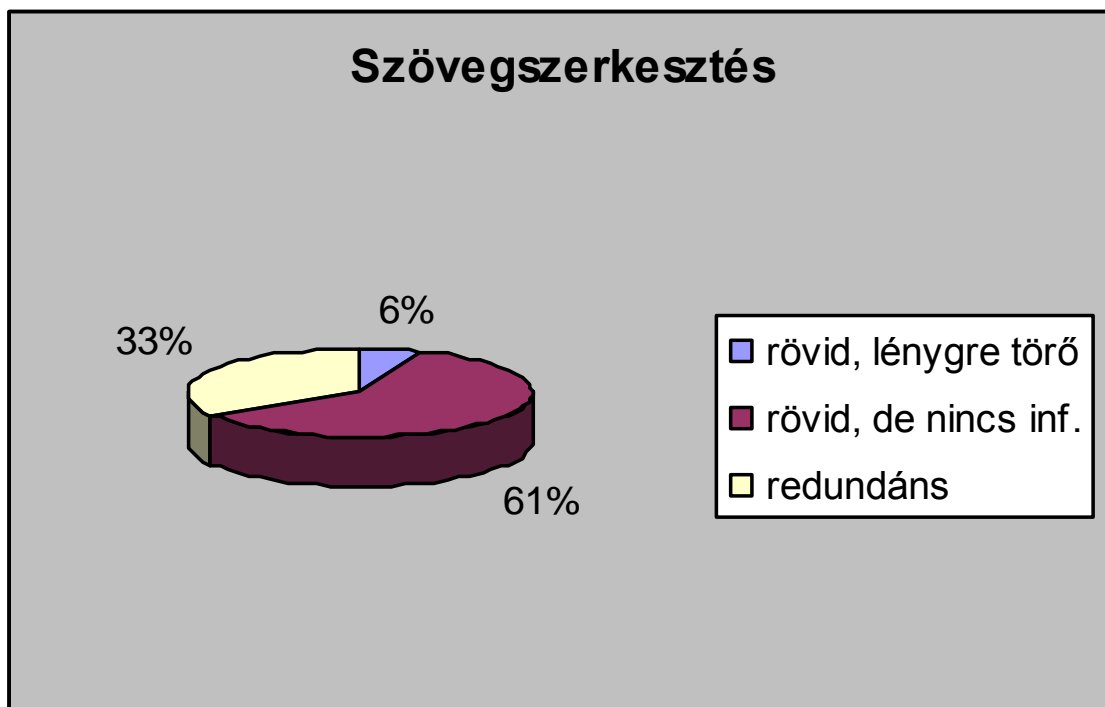
Kategóriák:

- minden információt megadott
 - hármát
 - kettőt
 - egyetlen információt sem adott meg
- (a teljesítéshez 2 információnak meg kell lennie)



Szövegszerkesztés szempontjából

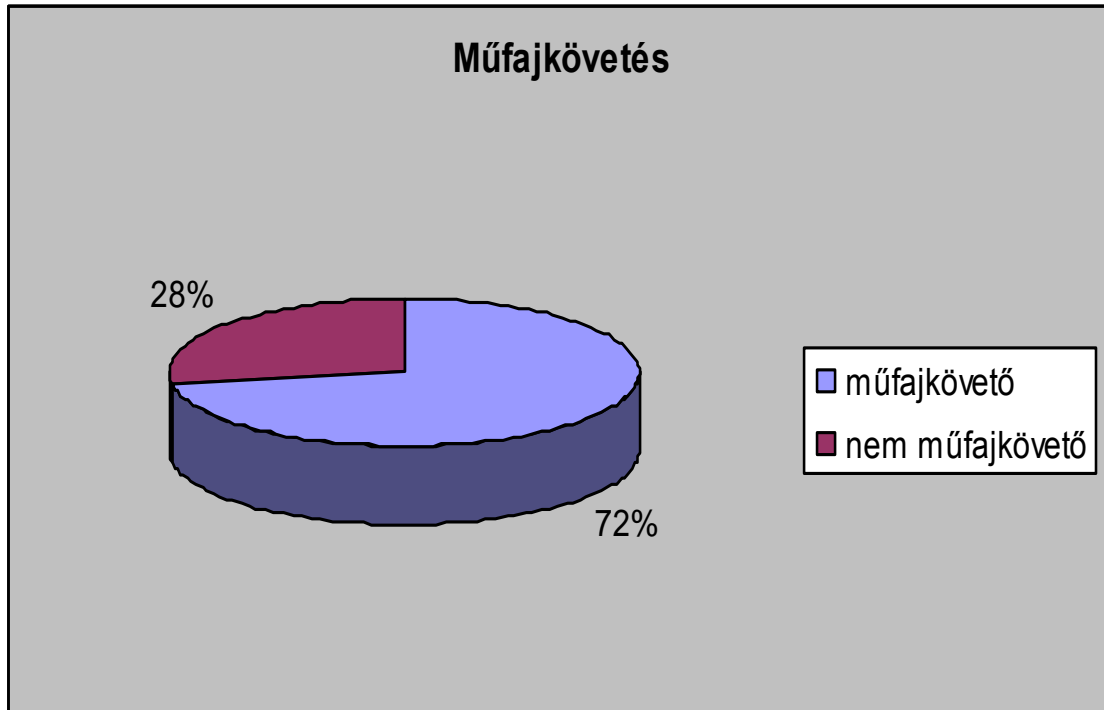
- logika
- relevancia
- időrend
- előremozgás
- tagolás
- nem redundáns
- nincs hiány
- összekapcsolás
- nyelvi kapcsolóelemek
- kifejező



Műfajkövetés:

Ebben a szempontban azt kellett figyelembe venni, hogy mennyire tartja be a szöveg írója a levél műfaji sajátosságait: megszólítás, befejezés, aláírás.

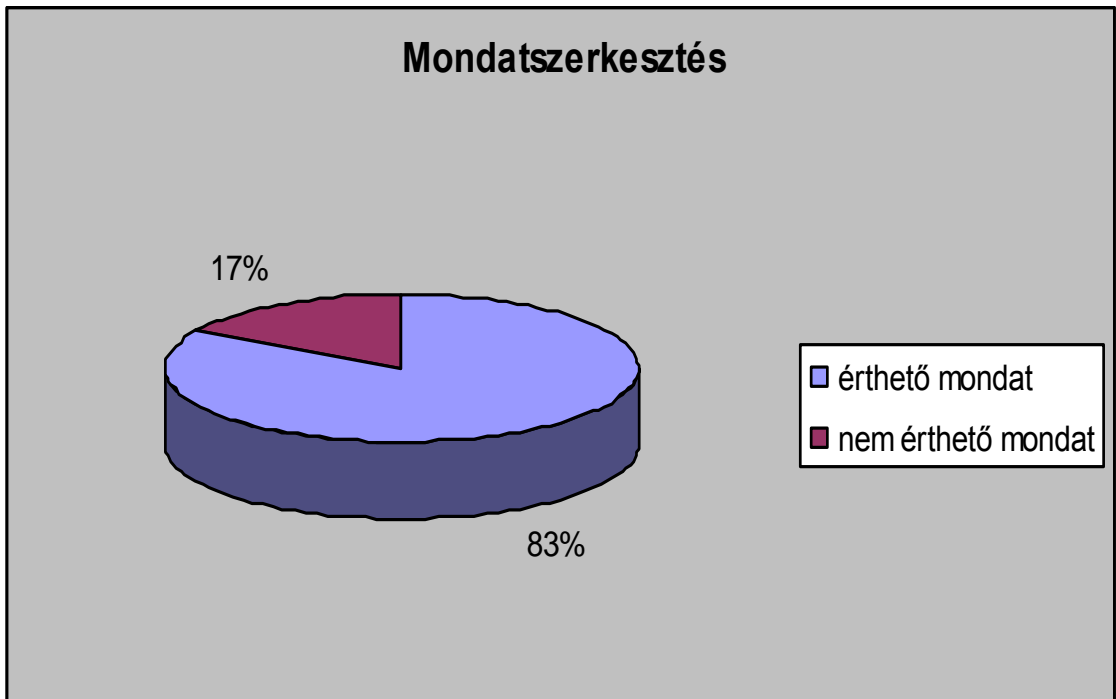
- műfajkövető
- nem műfajkövető (legalább egy műfaji sajátosság hiányzik)



Mondatszerkesztés:

A mondatszerkesztésben a fő megfigyelési szempont, hogy a mondat érthető-e a magyar anyanyelvi kompetenciánknak megfelelően.

- érthető mondatok
- értelmetlen, bonyolult mondatok, hiányos mondatok



Szókincs

A megírt szövegek szókincsa mennyire választékos? Tartalmazza-e azokat a kifejezéseket, amelyek összefüggnek a kért információkkal?

- választékos szókincs
- átlagos, de tartalmazza a kért szavakat
- gyér szókincs, kevés szó, hiányos mondatok, nem tartalmazza a kért szavakat



Helyesírás

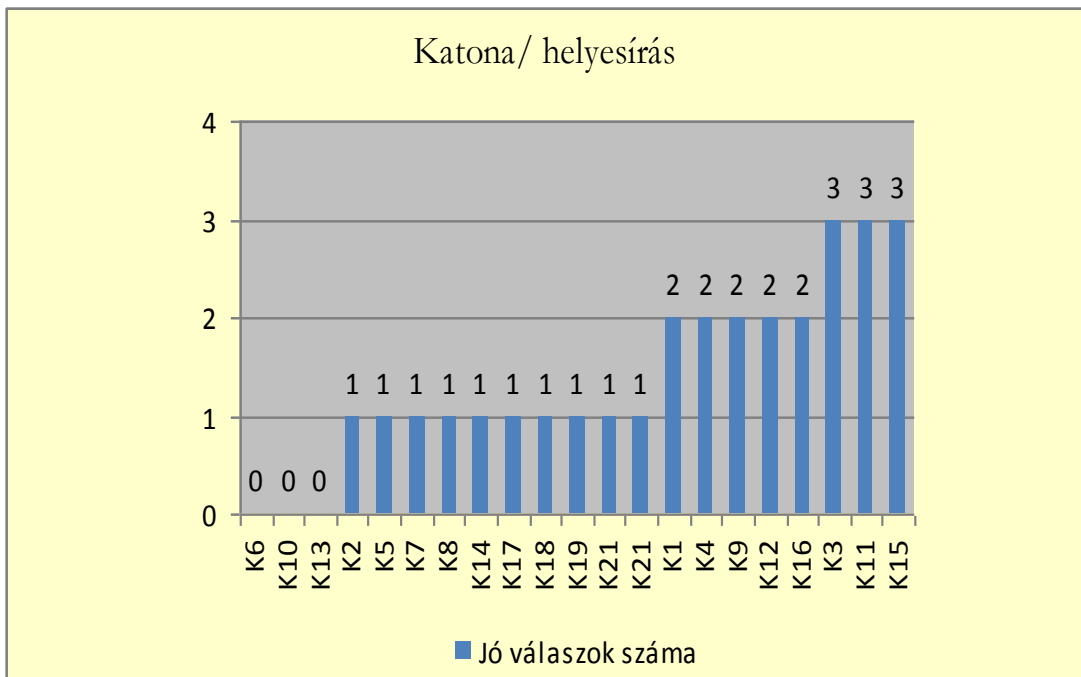
A helyesírás három feladatból állt.

- feladat 18 hiányos szót tartalmazott. A 18 szóból a mássalhangzók hiányoztak.
- 18 szóban a magánhangzókat kellett pótolni.
- 14 szóból magánhangzók, mássalhangzók hiányoztak.

A viszonyító értékelésbe nem számított bele, de az egyéni értékelések végett megnéztem azt is hogy mondatonként hány helyesírási hiba található az írott szövegben.

Név	Helyesírás (mondat/hiba)
K1	8/5
K2	3/3
K3	3/3
K4	6,5
K5	5/5
K6	7/19
K7	8/5
K8	5/5
K9	5/5
K10	3/4
K11	5/2
K12	3/2
K13	6/8
K14	5/3
K15	5/2
K16	3/1
K17	4/2
K18	5/2
K19	4/3
K20	5/2
K21	7/5

Helyesírási feladatok



Az első két feladat a kiejtés elvének megfelelő helyesírást és egyben a beszédészlelést vizsgálta. A harmadik feladat mondataiban szintén szavakból hiányzó hangok pótlása volt a feladat, ez a szóelemzés elvének tesztelésére készült. Ez a feladattípus alkalmasnak látszik az írás és helyesírás hibáinak elkülönítésére.

Összesen 50 szóban kellett hangokat pótolni hiányos íráskép alapján.

A hibázások alapján az alábbi százalékos megoszlások szerint rangsorolhatóak a megoldások:

0-40 százalékig komoly helyesírási deficit. Összevetve a beszédészlelési vizsgálatok eredményeivel olyan munkakörben nem javasolt, ahol normakövető írásmódot kell alkalmazni (adminisztráció), mivel a helyesírás jó eséllyel már nem javítható, a hibák az írott szöveg értését akadályozhatják.

40-60 százalékig fejletlen helyesírási képesség. Ebben az intervallumban lévők, ha olyan munkakör betöltése előtt állnak, melyben az írásbeliség normakövető, mindenképpen fejlesztő tréningre van szükségük.

60-70% Egyes területen fejletlen a helyesírási képesség, rövidebb idejű fejlesztő tréningre van szükség.

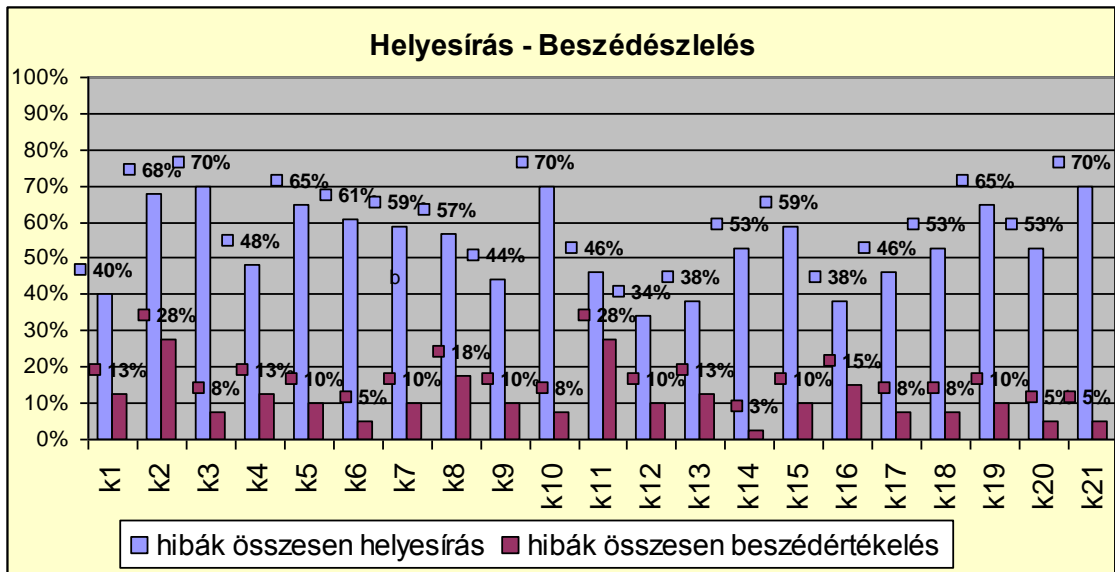
70-80% megfelelő helyesírási képesség. Folyamatos önfejlesztés szükséges adott útmutató alapján.

90-100% kiváló helyesírási képesség. Abszolút javasoltak a normakövető írásbeliséget megkívánó munkakörök.

A fentiek alapján hárman 40 % alatti, 11 fő 40-60% közötti, 7 fő 60-70 % közötti teljesítményűek.

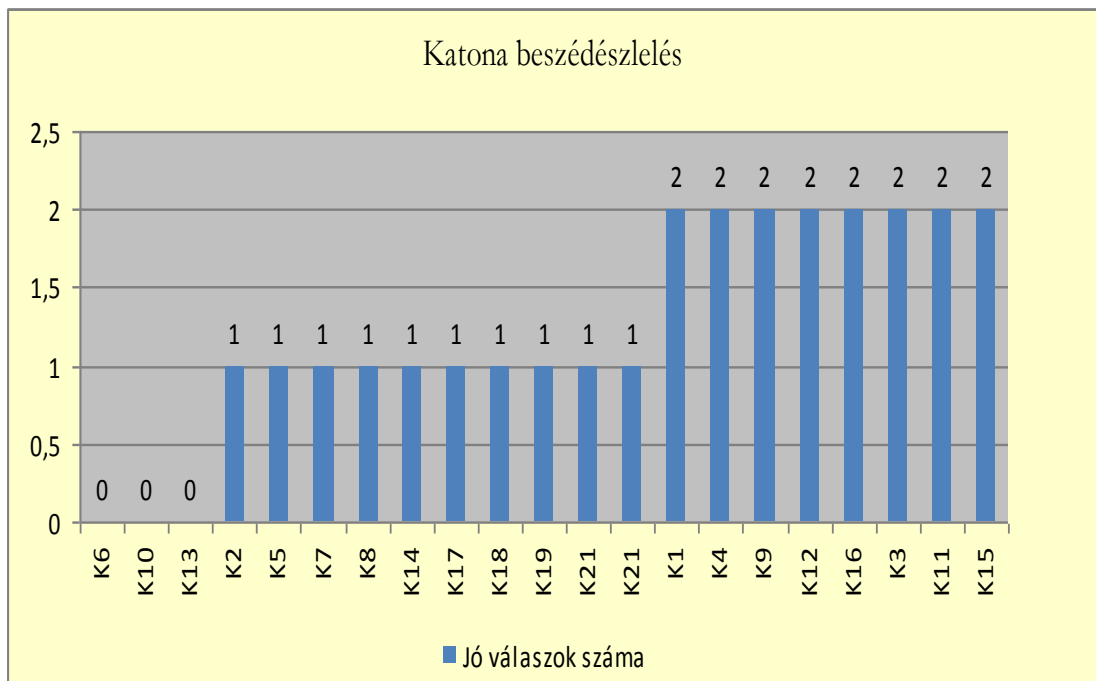
Nagyon fontos hangsúlyozni, hogy a helyesírási ellenőrző program alkalmazása nem elegendő, mivel számos helyesírási probléma felismerését és megoldását nem teszi lehetővé. A helyesírás fenti ellenőrzése a képesség fejlettségét méri. Fontos, hogy a helyesírási eredményeket vessük össze a beszédészlelés eredményeivel.

Beszédészlelés



Az első feladatban 40 szópárt hallgattak meg a részt vevők, az azonosakat és a különbözőeket kellett megkülönböztetni. A szópárok egy-egy mássalhangzó párban különböztek egymástól.

A második tipikus beszédészlelést mérő feladat volt, 30 szó utánmondása. A szavak között voltak gyakori, ritka szavak, tőszavak és toldalékos alakok, valamint álszavak is.



A két feladat elemi beszédpercepciós vizsgálatra alkalmas. Felnőttek esetében már 5 hiba után érdemes odafigyelni, mert előfordulhat valódi halláskárosodás vagy beszédpercepciós zavar állhat a háttérben.

A speciális csoportok részfeladatainak elemzésekor már látszott bizonyos kapcsolat a különböző anyanyelvi területeken mért teljesítések között, mégis kiemelendő néhány összefüggés.

A szóbeli szövegalkotás és az írásbeli szövegalkotás eredményei szoros kapcsolatot mutatnak egymással minden részcsoporthal. A jó írásbeli teljesítményhez minden esetben legalább megfelelő szóbeli teljesítmény társul.

Minden esetben az öt leggyengébb teljesítményt emelem ki és hasonlítom össze a részterületeken. Ez a szakiskolásoknál azt jelenti, hogy mind az öt tanuló funkcionálisan illiterátusnak tekinthető összteljesítménye alapján is. A katonák csoportjában az öt fő közül három funkcionálisan illiterátusnak tekinthető, a másik kettőnél pedig az írásprodukción és a szóbeli szövegalkotás gyenge teljesítménye mellett a többi terület jobb eredménye alapján az átlagteljesítés gyenge, de megfelelő lett. A kontroll csoportban nem volt funkcionálisan illiterátusnak tekinthető. A felsorolásokban az azonos személyek jelét emeltem ki vastagított betűvel.

SZAKISKOLÁSOK

Szóbeli szövegalkotás: **X6, X13**, X5, **X10**, X2

Írásbeli szövegalkotás: **X13, X10**, X4, **X6**, X7

KATONÁK

Szóbeli szövegalkotás: **K6, K13**, K8, **K21**, **K5**

Írásbeli szövegalkotás: **K6, K13, K21**, K10, **K5**

KONTROLL CSOPORT/ FELSŐFOKÚ SZAKKÉPZÉS

Szóbeli szövegalkotás: **FF10, FF21, FF19**, FF17, **FF16**

Írásbeli szövegalkotás: **FF10, FF21**, FF1, **FF19, FF, 16**

Ugyanez a tendencia látható a legjobb teljesítések között is:

Szóbeli szövegalkotás: **FF3**, FF4, **FF8, FF15, FF18**

Írásbeli szövegalkotás: **FF3, FF8, FF15, FF18**, FF20

Néhány esetben viszont, (valószínűsíthetően diszlexiások vagy egyéb olvasási / írási problémával küzdők esetén) az írás teljesítménye elmarad a szóbeli teljesítésétől.

Szoros összefüggés látszik a beszédészlelés problémái és a helyesírás kapcsolata között is. Az általánosan gyenge helyesírási teljesítményeken belül mérhetően gyengébb volt a százalékos eredménye az észlelési tesztrészben is gyengén szereplőknek.

SZAKISKOLÁSOK

Helyesírás: **X1, X11, X14**, X8, **X10**, X12, **X13**, X17, X18, X19, X20

Beszédészlelés: **X1, X11, X10, X14, X13**

KATONÁK

Helyesírás: **K6, K10, K13**, K2, K7, K8 14, K17,**K19,K21**

Beszédészlelés: **K6, K10, K13, K19, K21**

Lásd még a 8.- 9. számú mellékletben !

7. Kutatási portfólió

A vizsgálati eredmények általános áttekintése és összegzése után célszerűnek látszik egy mélyebb elemzés és értékelés bemutatása is, hiszen az egyedi jellegzetességek és a személyre szabott értékelés így jelenhet meg teljesebben. A megjelenítésre alkalmasnak találtam a portfólió⁹⁵ formát, hiszen a teljes kutatási folyamatba beilleszthetően, mégis más aspektusból dokumentálja a végzett munkát. A portfólió változatai közül a kutatási portfólió összeállítása felelt meg céljaimnak. Ez olyan interdiszciplináris dokumentum, amely egy bizonyos témával kapcsolatban összegyűjtött ismereteinket mutatja be. Egy ilyen portfólió összeállítása általában több tudományterületen szerzett tapasztalatok szintetizálását követeli kutatási céllal.

⁹⁵ „A portfólió olyan dokumentumok gyűjteménye, amelyek megvilágítják valakinek egy adott területen szerzett tudását, jártasságát, hozzáállását” (Bird 1990; idézik Barton és Collins, 1993, 203.).

KUTATÁSI PORTFÓLIÓ

7.1.A célok meghatározása

A funkcionális illiteráció diagnosztikus mérőeszköze, és a hozzá kapcsolódó értékelési szempontok segítségével sikerült a hat különböző csoport tagjainak egyéni eredményeit is értékelni. A csoportok eredményeinek összehasonlításából egyértelműen kiderült, hogy a szakiskolások csoportja a legveszélyeztetettebb a funkcionális illiteráció problémájában. A vizsgált 21 főből 10 nem éri el összteljesítményében a 60%-os küszöböt. Ezért tartom tanulságosnak bemutatni a csoportból három fő teljesítményét és a hozzá kapcsolódó értékelést.

7.2.A kiválasztás szempontjai

Meghatároztam a csoport átlagteljesítményét, majd kiválasztottam azt a személyt, aki pontosan az átlagnak megfelelően teljesített: 60%-os átlaggal. Kiválasztottam emellett a leggyengébben szereplőt: 39%, és a csoport legjobbját: 81%-s eredménnyel. Kontrollként értékelem a felsőfokú szakképzésesek csoportjának legjobbját: aki 96%-ot ért el, és a csoport átlagát teljesítőt: 76%-os átlagú, (ebben a csoportban nem volt teljesítménye alapján illiterátusnak minősíthető).

7.3.Értékelési szempontok

A számszerű eredmények mögött feladatonként és személyenként eltérően jelennek meg az anyanyelvi alapkompenciák aktuális minőségei. A beszédképességek (beszédfeldolgozás és beszédprodukción), az olvasási képességek, a szövegalkotás részképességei, az írásbeli szövegalkotás, a helyesírás, és a hozzá kapcsolódó beszédpercepció értékeléséhez az áttanulmányozott és hivatkozott nyelvészeti, metodológiai, gyógypedagógiai szakirodalom adja az alapot. Mindez kiegészül a több mint 30 éves oktatói munkában és a funkcionális illiteráció kutatásában szerzett tapasztalatokkal.

7.4.A portfólió felépítése

7.4.1. A vizsgálatban használt eszközök bemutatása

7.4.2. A vizsgált személyek eredményeinek bemutatása és értékelése az alábbi sorrendben:

7.4.2.1. FSZ18 (a legjobban teljesítő)

7.4.2.2. FSZ8 (átlagos)

7.4.2.3. X7 (a legjobb szakiskolás)

7.4.2.4. X5 (átlagos teljesítményű szakiskolás)

7.4.2.5. X14 (a leggyengébb szakiskolás)

Az bemutatás és az értékelés szövege természetesen kiegészül az egyes feladatmegoldások bemutatásával. A hanganyag leírása és az írásbeli szövegalkotás feladatainak fénymásolt változata a dolgozat mellékletében kap helyet. A portfólióba mindkét szövegtípus átírt változata kerül.

7.4.1. A vizsgálatban használt eszközök bemutatása

7.4.1.1. Hallott szöveg értésének vizsgálata

Új ábrákat fedeztek fel a perui Nazca-sivatagban

Két új ábrát - geoglifát - fedeztek fel japán kutatók a híres perui Nazca-sivatagban. Peru egy félreeső vidékén, Limától 400 kilométerre, délre, egy fennsíkon láthatók a gigantikus mértani alakzatok, monumentális állatfigurák és nyílegyenes vonalak, amelyek közös jellemzője, hogy egyetlen, önmagát sehol nem metsző vonalból állnak.

Az ábrákat valószínűleg a nazca indiánok készítették, akik az inka birodalom felemelkedése előtti Peru egyes területeit lakták. Az állat- és emberábrázolások, növények, geometrikus minták azonos módon készültek: a talajról lekaparták a felszíni vörös kavicsréteget, hogy feltáruljon az alatta fekvő halványsárga kőzet. A világ legnagyobb grafikai alkotása 450 négyzetkilométeres területet foglal el.

A japán kutatócsoport emberi fejet és egy eddig azonosítatlan állatot ábrázoló geoglifát fedezett fel.

Az emberi fejnek tűnő geoglifa 4,2 méter hosszú és 3,1 méter széles, s a kutatók azonosították az ábrán a két szemet, a száját, valamint a jobb fület. A helyszínen talált kerámiatöredékek elemzése alapján a kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy az emberi fejet ábrázoló geoglifa a nazca civilizáció kezdeti időszakából, vagy esetleg még korábbról származik.

Az állatábrázolásnak vélt geoglifa 2,7 méter hosszú és 6,9 méter széles, s a tudósoknak eddig nem sikerült azonosítaniuk, hogy mikor készült a "rajz". A kutatócsoport véleménye szerint a két geoglifát kis méretük miatt nem sikerült eddig észlelni a légi felvételek során.

Forrás: National Geographic Magazin 2007. 8. szám 27.p.

A SZÓBELI SZÖVEGÉRTÉS KÉRDÉSEI

1. kérdés (**explicit**)

Mikor éltek a nazca indiánok?

- Az inka birodalom felemelkedése előtt
- Az inka birodalom felemelkedése után
- Nem tudja

2. kérdés (**implicit**)

Milyen indiánok éltek Peruban?

- inkák
- nazca indiánok
- mindkettő
- egyik sem

3. kérdés (**implicit**)

Miről árulkodnak a helyszínen talált kerámia maradványok?

- Magas szintű civilizáció létéről
- A rajzok koráról
- A felfedezés helyszínéről
- Nem tudja

4. kérdés (**explicit**)

Az összes ábrázolás azonos módon készült.

- Igen
- Nem
- Nem tudja

5. kérdés (**implicit**)

A szöveg alapján melyik a helyes mondat?

- 450 négyzetmétert foglal el a világ legnagyobb afrikai alkotása.
- 450 négyzetmétert foglal el a világ legnagyobb amerikai alkotása.
- 450 négyzetmétert foglal el a világ legnagyobb grafikai alkotása.
- 450 négyzetmétert foglal el a világ legnagyobb geográfiai alkotása.

6.Kérdés (**explicit**)

Miért tűnt emberi fejnek az ábra?

- Azonosítottak az ábrán fület, orrot, szemet.
- Azonosítottak az ábrán két szemet, száját és orrot.
- Azonosítottak az ábrán egy szemet, száját és jobb fület.
- Azonosítottak az ábrán két szemet, száját és jobb fület.
- Nem tudja

7. kérdés (**lexika**)

A fennsíkron található ábrák különleges méretűek voltak. Íme, egy szólista. Mondja meg, melyek alkalmazhatóak az ábrákra? Minden szót soroljon be valamelyik csoportba.

	Nem tudom	Nem derül ki a szövegből	Igen	Nem
mély				
vékony				
nyílegyenes				
hatalmas				
keskeny				
monumentális				
hullámos				
apró				
óriás				
gigantikus				
szaggatott				
kicsi				

8. kérdés (**implicit**)

Miért van különbség a korábban, és a most felfedezett geoglifák között?

- Mert más technikával rajzolták őket.
- Mert máshol találhatóak
- Mert más módon fedezték fel őket.
- Nem tudja

9. kérdés (**explicit**)

Az összes ábrát azonos módon fedezték fel.

1.igaz

2.hamis

10. kérdés (**lexika**)

Új ábrákat fedeztek fel a perui Nazca sivatagban. Mi az ábra szó megfelelője a szövegben?

Új fedeztek fel a perui Nazca sivatagban.

geogrinákat

geoglifákat

geoglifákat

geogrifákat

7.4.1.2. Olvasástechnika, olvasott szöveg megértése (információkeresés-szavak, álszavak olvasása)

A kitöltött nyilatkozatot lásd a 4. számú mellékletben

A szöveg jellemzői

1. Tipikusság (egyszerű típuszövegek: belépési nyilatkozat.)
2. Változó tipográfiai jellemzők
3. Rövid, néhány információt tartalmaz
5. Szókészlet: szavak (gyakori, ritka), álszavak

Kérdések

A 10 kiolvasandó szó/kifejezés:

Mi az anya leánykori neve: **Lovag** Mária (ritka szó)

Mi az apa vezetékneve? - **Fónagyi** Teofil (álszó)

Mi az édesanya szakképzettsége? - **eladó** (gyakori)

Mi a két legkisebb gyermek keresztnéve: - **Éva, Ádám** (gyakori, gyakori)

Az édesapa munkahelyének neve: - **LIMEDÜRÉK KFT** (álszó)

Mi az édesanya foglalkozása: - **háztartásbeli** (ritka)

Milyen utcában laknak? - **Tabodosi** (álszó)

Mi a legidősebb fiú keresztnéve: - **Konstantin** (ritka)

Mi a Nagycsaládosok Országos Egyesülete más néven? - **NOE** (álszó)

7.4.1.3. Olvasott szöveg megértése

Rossz szagok a Cukorgyár közben

Nem valami virágillat, hanem az égett karamell erőteljes illata ébresztette a Cukorgyár köz lakóit kedden, hajnali három körül.

Gyorsan megérkeztek a tűzoltók, és megfékeztek a tüzet, ami elpusztította az épület belsejét. 5 órára mindent befejeztek, de a tűz katonái csak 7 óra felé távoztak, miután biztosították a helyszínt. Az irritáló, de veszélytelen szag beleívódott mindenbe a környéken, és bizonyára meg is marad néhány napig. Rövidzárlat keletkezett a Cukorgyár köz és a Pécsi utca sarkán lévő raktárban, de szerencsére ennek az elemi csapásnak nem lettek súlyos következményei. A teherautók benzintartályai majdnem üresek voltak, így szerencsére nem robbantak fel. De készletük, az előző este érkezett több doboz cukor teljes egészében elégett. Még folyik a vizsgálat, de nem kétséges, hogy véletlen baleset történt.

Forrás: SONLINE.hu

<http://www.sonline.hu/regio/somogy-kaposvar-es-kornyeke>
2007. október 22.

Utasítás :

Felteszek majd néhány kérdést a cikkel kapcsolatban. Nem kell emlékezetből válaszolnia, nyugodtan megkeresheti a választ a szövegben.

1.Ez az újságcikk arról a tüzesetről szól, amely

- Virág közben
- Illatos utcában
- Cukorgyár közben volt.

1. Hány órakor hagyták el a tűzoltók a helyszínt?

- hajnali 3 felé
- reggel 7 felé
- reggel 5 felé

3. Az épület teteje leégett. Igaz vagy hamis?
- igaz
 - hamis
4. A tűz helye
- egy karamellt főző személynél
 - A Lila akác utca egy raktárában
 - egy folyóparti utcában
5. Miért nem lettek súlyos következményei a tüzesetnek?
- Mert nem volt nagy mennyiségű a cukor.
 - Mert a benzintankok majdnem üresen voltak.
 - Mert rövidzárlat volt
6. Ez az újságcikk az újság alábbi rovatából való:
- politikai
 - sport
 - apró hírek.
7. Milyen illatot lehetett érezni az utcában és a környéken?
- rossz szagokat a tűz miatt
 - égett autók szagát
 - égett karamell szagát
8. A kamionok előző nap érkeztek. Vagyis
- vasárnap
 - hétfőn
 - kedden
 - szerdán
9. Keresse ki a kifejezést, amely megegyezik a tűzoltó szóval?
-
(*a tűz katonái*)
10. A szövegben szereplő „elemi csapás” mire vonatkozik?
- az utca állapotára a tüzeset után,
 - magára a tüzesetre?
 - egy balesetre?

7.4.1.4. Szóbeli szövegalkotás

Két képet mutatok Önnek pihenéssel, kikapcsolódással kapcsolatban. Nézze meg, és mondja el a képekkel kapcsolatos gondolatait! (MAX. 2 perc)



Szavak: nyár, meleg, (tó, tenger, víz), kék, törölköző, napozik,(nő, férfi, gyermek), napernyő, nyaral, bója; tél, jég, befagyott,(tó, Balaton), sapka, kabát, szánkó, korcsolya, jéghegy, fakutya

(A kiválasztott szavak a szöveg várható kulcsszavai, a felsőfokú szakképzésben tanulók csoportjában a hús leggyakrabban választott szó.)

7.4.1.5. Írásprodukción

Üzenet írása

Most egy kis írás következik. Írtak-e már üzenetet vagy levelet?

Képzeld el, hogy nyaralni készülnek. Az utazás előtt néhány szervezési probléma merült fel otthon. Ki öntözi meg a virágaikat, ki cseréli ki a macskaalmot? Egy barátjukat kéri meg, aki vállalja ezeket a feladatokat. Mivel már az utazás előtt személyesen nem tudnak beszélni egymással, így írjanak egy üzenetet, melyben azt is meg kell hagyniuk, hogy a macskaalmot a szekrényben, a lakáskulcsot a levélszekrényben találja. Ha most nincs kérdésük, akkor írjanak üzenetet barátjuknak.

Helyesírási feladatok

1. Pótolja a megfelelő hosszúságú magánhangzókat!

i-í	ü-ű	ö-ó	o-ó
igaz___,	könny___,	tekn___,	bag__ly,
d__csér,	esk___,	húv__s	f__lyik,
pulcs__	b__ntetés,	j__n,	lefoly__
s__r,	f__vet,	betör__	p__sta,
kocs___,			__ra,

2. Pótolja a jelzett rövid vagy hosszú mássalhangzót!

(sz) tü__ent	(r) du__an	(l) csi__agos
(g) fo__ad	(m) bru__og	(j) ja__ong
(r) hu__á	(p) ko__an	(b) zsi__ad

(d) vá__ ol (t) há__ ul (v) jó__ á
 (ty) kuru__ ol (r) dö__ en (k) nye__ en
 (cs) re__ en (p) na__ al (s) la__ an

3. Jelölje meg a három alakból a helyeset!

KERTJE	KERTYJE	KERTYE
KÖSSÉG	KÖZSÉG	KÖZSSÉG
NÉSZTÜK	NÉZTÜK	NÉSZZTÜK
NYOLCBAN	NYÓCBAN	NYÓLCBAN
VISSZINT	VÍSZINT	VÍZSZINT
FUSSSON	FUSSON	FUSJON
ÖNGYÚJTÓ	ÖNYGÚJTÓ	ÖNTGYÚJTÓ
SZÉMPOR	SZÉNPOR	SZÉNPÓR
VART	VARRT	VATTR
NACCSÁGA	NAGYCSÁGA	NAGYSÁGA
NÉBDAL	NÉPDAL	NÉP DAL
ANJUK	ANNYUK	ANYJUK
SZÁLÁS	SZÁLLÁS	SZÁLLLÁS
ADJAM	AGGYAM	AGYJAM

A helyesírási feladatok forrása: Zsolnai József. NYIK program
 Feladatgyűjtemény 7. osztály

1. Hallgassa meg a szópárokat, és jelezze koppantással, ha egyformákat hallott!

NYUSZI-GYUSZI, CSIPKE-CSIPKE, PÉK-SZÉK, SÜL-SZÜL,
KAPOD-KAPOTT, CÁR-CÁR, VÁRAD-FÁRAD, MÉG-MÉG, NYÁL-
NYÁR, CSAPJA-KAPJA, VÉR-KÉR, FŰZŐ-TŰZŐ, EKE-EGE, PO-
ROM-BOROM, GÉP-KÉP, FÓKA-FÓKA, FÓKA-RÓKA, PÁRNA-
TÁRNA, EBÉD-EBÉD, FEJE-VEJE, DOBOZ-TOBOZ, ZSÍR-SÍR, MÁZ-
MÉZ, GÁZ-GÁZ, ROBOG-ROPOG, RUM-RUM, PÚP-PÚP, RÚD-LÚD,
SEKÉLY-CSEKÉLY, KÁR-TÁR, GÁT-KÁD, PEREG-PEREG, FÉNY-
TÉNY, HÁGÓ-VÁGÓ, DÉL-TÉL, PIRKAD-PIRKAD, KÉP-SZÉP, KŐ-
TŐ, ALAK-ALAP, BOR-POR

2. Ismételje meg a szavakat, abban az esetben is, ha nem ismeri a jelentését!

DÁRIDÓ, KAPÁL, DAJKÁL. PERGETETT, KEREL, HOZZÁTOK,
LAPÁL, MIKA, LEPEDÉK, HOMOKVÁR, SENKINEK, ELEJTHET,
LETRU, FŰRÉSZELD, KÉZKRÉM, TÉRDEKELŐ, TÚRÓ, TETŐFE-
DÉSKOR, POLCRENDSZER, LEPEDÉK, HÉZAG, LARGUA,
MEGYEGET, EGYETÉRTÉSÜKKEL, SÖLI, HATÁROZATLANSÁ-
GÁBAN, TUGÓK, FELITATTA, PIKÖDÉS, GOMOLYA

Forrás: Sedlak-Sindelar-Zsoldos: De jó, már én is tudom
ELTE BGGYFK, 2005

7.4.2. A vizsgált személyek eredményeinek bemutatása és értékelése

7.4.2.1. FSZ18 (a legjobban teljesítő)

A kiválasztott feladatmegoldó egyenletesen jó teljesítményt nyújtott, egy kivétellel mindegyik feladattípusban elérte a maximális 10 pontot. Ez valóban hibátlan teljesítményt jelentett a hallás utáni szövegértésben és az olvasott szöveg megértésében. Olvasását az értelmező olvasás jellemezte – a nyelvi utalások, implikációk megértése – hiányzó szavak kiderítése. A szavak, álszavak olvasása feladategységben kettőt hibázott. Ezek az olvasástechnikai hibák az álszavak olvasásánál jelentkeztek. A LIMEDÜRÉK Kft hosszú álszó, kiolvasásában többször hibázott. A másik helytelenül megoldott feladat a NOE betűszó pontos jelentésének megtalálása volt. Ez a hiba valószínűleg abból adódott, hogy nem tudta a teljes szöveget áttekinteni, helytelenül tájékozódott a szövegben. A kitöltött nyomtatvány nem tipikus, nap, mint nap használt szövegtípus, részleteinek áttekintésében a hallgató nem szerzett még gyakorlatot. A szóbeli szövegalkotás és az írásprodukciónak feladatának teljesítése is 10 pontos volt, bár ebben a feladattípusban más volt az értékelés módja. A szövegek egészére vonatkozó teljesítményeket nem lehet egyértelmű igen-nem válaszokkal minősíteni. A szöveg tartalmi összetevőit vizsgáló szempontok a következők voltak: információ, szerkesztettség, érthetőség, összefüggés, a mondatok szerkesztettsége, a kulcsszavak megléte, a szókészlet változatossága, a szavak száma. Mindegyik részterületen legalább 60%-ot kellett elérni a pozitív értékeléshez.

Az első képen egy befagyott tavat látok, ahol, sok ember korcsolyázik, van, aki jégkorongozik, fakutyázik, talán még szánkót is húzgálnak rajta. Tópart, biztos, mert nád is van a szélén. Az előtérben egy család, jó nagy család, igen. Süt a nap, de árnyék van, tehát valami erdő lehet a tó szélén.

Az alsó képen pedig nyár van, tengerpart, homokos tengerpart, napernyőkkel. Pár fürdőző van, sok nem, tehát valószínű nem túl meleg a víz. Itt is szépen süt a nap, gyerekek, anyukák, apukát nem látok. (3)

Melyik helyen lenne most szívesebben?

Hát most még inkább itt, a napsütéses tengerparton.

Az utasításnak megfelelően megoldott feladat, a leíró szövegben benne vannak a legfontosabb információk, a kiválasztott 20 kulcsszóból 16. A szöveg szerkesztettsége megfelelő, a két képről egymás után beszél, kiemeli a legfontosabb ellentéteket és ha-

sonlóságokat. Párhuzamos a két szövegrész felépítése, mindkettőben megfogalmaz egy-egy következtetést: „Tópart, biztos, mert nád is van a szélén. ;... tehát valószínű nem túl meleg a víz.”

Rövid mondatokat fogalmaz, sok információtartalommal. A 8 mondatból négy összetett, kettő egyszerű, a felsorolások miatt kettőből hiányzik az állítmány.

Beszéde folyamatos, szépen artikulál. Lassan, érthetően beszél. Hosszabb szünettel érzékeltette a két szövegrész közti átmenetet. A jelzett három másodperc nem megakadás volt, hanem akkor befejezte a közlést, ez abból is látszik, hogy a feltett kérdésre is csak egy rövid mondattal válaszolt.

Az írásprodukciónak értékelése:

Anita!
Szeretnék megkérni egy szívességre! A Balatonra megyünk nyaralni egy hétre, és nincs kint megkérnem, hogy gondoskodik a macskámról és az otthonomról a távollétemben. Légy szíves cseréld ki Mici, a macskám almát, és öntözd meg a virágaimat.
Köszönettel:F.I.
Ut.: A kulcsot a levélszekrényben hagyd!

A szöveg tartalmi összetevőit vizsgáló szempontok a következők voltak: információ, műfajkövetés, érthetőség, hosszúság, redundancia. A levél írásmintául is szolgált az írás eszközjellegű használatának megítéléséhez. Az íráskép, az olvashatóság, visszatérő, jellemző hibatípusok diszgráfias jellemzőket is mutathatnak egyes írásproduktumokban.

Az FSZ18-s névjelű hallgató az írásprodukciónak levélírási feladatát sikeresen megoldotta. Rövid tömör, minden lényeges információt tartalmaz a fogalmazása. Műfajkövető, a levél formai és tartalmi sajátosságai hiánytalanul megjelennek, még utóírással is megtoldotta a szöveget. A levél személyes hangú, jó stílusban íródott, a szövegfolt, a szövegelhelyezés és a helyesírás is megfelelő.

A jó helyesírási képességet erősítette meg a helyesírási feladatsor megoldása is. Egyetlen magánhangzó hosszúsági hibát ejtett (*dicsér*). Nem volt megállapítható kapcsolat a beszédészlelés bizonytalansága és a helyesírási hibázások között. A 90% feletti írásteljesítmény kiváló helyesírási képességet jelez. Abszolút javasoltak a normakövető írásbeliséget megkívánó munkakörök. (A véletlenszerűen kiválasztott személy a titkárságvezető képzés első éves hallgatója volt.)

7.4.2.2. FSZ8 (átlagos)

Az átlagos teljesítményű hallgató 76%-os eredménye mögött kiegyensúlyozott teljesítmény áll. A hallás utáni szövegértés 80%-os teljesítménye két kérdésre adott helytelen válasz következménye. A mélyebb logikai kapcsolatokra vonatkozó, a szövegegészet érintő, összetettebb kérdésekre helyesen válaszolt.

Az első implicit kérdés tévesztése memóriazavar vagy figyelmetlenség lehetett. Az utolsó kérdés explicit, lexikai kérdés volt, az új kifejezés helyes hangzó alakjának kiválasztása. Ennek tévesztése percepcióz zavart sejtet, hiszen a tízmondatos szöveg kétszeri lejátszása alatt tizenkétszer elhangzik a szó. A szóolvasásban a hosszabb álszavak (LIMEDÜRÉK, Tabadosi) kiolvasásában volt bizonytalan, csak többszöri újratekésztés után volt sikeres az olvasás. Nem összeolvasási hiányosságot jelez, hanem valószínűleg a hangos olvasásban gyakorlatlan. A szövegben nehezen tájékozódott, lassú volt a feladatmegoldása, a szöveg végén lévő utolsó álszót nem találta meg.

A szóbeli szövegalkotás feladatmegoldását kettősség jellemezte. Az első egység jól szerkesztett, lendületes. A képleírás a kiindulópont, de inkább saját élményeit, véleményét fogalmazza meg. Szókincse átlagos, a kulcsszavak több mint felét használta. Mondat szerkesztése megfelelő, a beszédprodukción a szóbeliség jellegzetességeit mutatja. Ebben az egységben lendületes a beszéde, nem szakítják meg megakadások, kissé zártan beszél, de gördülékenyen.

Ez talán egy családi hétvége egy balatoni jégpályán. Télen sokan korcsolyáznak, jégkorongoznak, sportolnak, sokat tesznek az egészségükért. Szerintem is ez nagyon fontos, teljesen ezt az elvet vallom, hogy sportoljunk, mozogjunk, főleg a mai világban. Családok, gyerekek, fiatalok, felnőttek, teljesen kortól függetlenül. Jó hideg lehet, tél van. Balaton, a feeling az jó, hangulatos

A másik kép az szerintem egy tengerparton van igazából. Egy nyaralást tudok ide elképzelni. Ez is egy nagyon jó dolog. Kell a pihenés. Ez lehet aktív is. Meleg van. Igazából ennek is megvan a maga hangulata feelingje. A nyaralás mindig arról szól, hogy jól érezzük magunkat, mindig jobban. Ússzunk, fürödünk, labdázunk. Család, gyerekek, fontos. Jó a pihenés, kikapcsolódni ebből a mai rohanó világból. Itt pihenjük ki az évi munka nagy fáradalmait. A napozás tényleg jó sok energiát ad.

A képleírás második egységére veszt lendületéből, egyhangú lesz a leírás, azonos tartalmakat ismételi. (Kell a pihenés. Jó a pihenés, megvan a maga hangulata, feelingje)

Megjelennek a töltelékszavak, amelyek a valódi információk helyét foglalják.(igazából, igazából, tényleg).

Az írásprodukciónban a levél műfajkövető, a megszólítás, elköszönés és a dátum is jelölve van. Tartalmazza a kulcsszavakat, megfelelő az információtartalma. A négy elvárt információt 34 szóval hét mondatban mondja el.

Szia Kedves.....!!

A Családommal júli 10-17-től elmennénk nyaralni a Balatonra. Van egy problémánk, mégpedig az, hogy a virágokat megkérné öntözni legalább 2 naponta, és a macska alól az almot kikéne cserélni. A kulcsot, amivel a lakásba betudsz jutni azt a levélszekrényben, találod meg. Előre is köszönöm.

Kaposvár 2009.....

BH?

A jónak ítéhető tartalmi megformáláshoz gyenge helyesírás társul. Tipikus, többször előforduló hiba az igezőtők a segédigével való egybeírása (megkérné, kikéne, betudsz), a mondatok megfelelő tagolása, a nagy kezdőbetű indokolatlan használata. A beszéd-percepció és a helyesírás közös vizsgálata megerősíteni látszik egy enyhébb percepció zavart. A 40 felsorolt szópárból a kilenc azonos mellett még hatot azonosnak hallott.

7.4.2.3. X7 (a legjobb szakiskolás)

A szakiskolás csoport legjobbjának teljesítménye 79%, a kontroll csoport átlagteljesítményével van azonos kategóriában.

A hallott szöveg megértésében minden kérdésre helyes választ adott, az olvasott szöveg megértése sem okozott problémát, egyetlen tévesztése egy idő reláció helytelen megjelölése volt.

A szóolvasási feladatban a LIMEDÜRÉK KFT kiolvasása nehezen ment, és egy ritka szó (háztartásbeli) megtalálása és kiolvasása nem sikerült.

A szóbeli szövegalkotás képleírása megfelelőnek minősíthető, hiszen kettő kivételével minden résszemponrt értékelése meghaladta a 60%-ot. A részletesebb elemzés azonban több esetben a beszédprodukción hibáit fedi fel. A felpontán szöveg 8 monda-

tos, 84 szót tartalmaz, ebből 28 kifejezésnek van információ tartalma, a többi ismétlés, kötőszó, töltelékszó. A 20 kiemelt kulcsszóból tízet használ. A szöveg szerkesztésében igyekszik alkalmazni a leírás szabályait. Az összehasonlítás logikai és nyelvi megformálása egysíkú, csak a térbeli relációkat használja (alsón, fölsőn, itt... itt) szókincese átlagos.

Hát, az alsón tengerpartot látunk, fürdőzőket, valószínűleg, hogy nyár van. Vannak rajta napernyők, szép kék a tenger, valószínűleg tenger, nem egy tó. Emberek boldogok rajta. A fölsőn ez egy... korcsolyapálya, téli kép, hát havas, emberek szórakoznak, valószínűleg hétvége van, látom, korcsolyáznak, meg valami hokiütőt is látok, szánkóznak, jó hangulat van.

Én inkább ide mennék, nyárra, tengerpartra hosszú hétvégéken.

Nyaralást... a barátaimmal szoktam tölteni, vitorlázni megyünk a Balatonra, inkább csak bulizunk, összeülünk, beszélgetünk.

Régen tudtam síelni, most nem tudom, hogy állok vele. Korcsolya... sosem csináltam.

Itt hideg van, itt meleg, tengerpartra szívesebben mennék.

A képleírás komplex beszédtervezést igényel, ezért növekszik a hezitálások aránya (Markó 2004). A közlés témája és a hasonló típusú megszólalások gyakorisága is hatással van a beszéd megformálására. Szokatlanabb feladatnál, kevésbé ismert téma megbeszélése közben növekszik a hezitálások gyakoriságára. A beszélő bizonytalanságából adódóak a hezitálások és szünetek (egy... korcsolyapálya, Nyaralást...a barátaimmal, Korcsolya...sosem csináltam), az ismétlések és a töltelékszavak (hát, inkább csak, valami). A beszéd prozodikus sajátosságai is jelzik a bizonytalanságot. A beszédsebesség változó, a hezitálások lelassítják a beszédfolyamatot, egy-egy lendületesebb résznél azonban érezhető, hogy tanuló a beszédtempó gyorsulása miatt kevesebb időt fordít a beszédtervezésre.

Az írásprodukciónak levélírás feladatának megoldását kettősség jellemzi. Műfajkövetőnek nem tekinthető, hiányzik a megszólítás, aláírás. Információtartalma is hiányos, a jelentésében nem megfelelő rendezés igében összevonta a macskaalom kicserélése és a virág öntözése cselekvéseket. A szöveg szerkesztettsége és érthetősége sem megfelelő, ilyen kevés információ nem eredményezhet releváns kommunikatív értéket. A szóbeli -, és írásbeli szövegalkotás feladatainak megoldása jelzi, hogy a tanulónak nehézséget okoz kötött témáról fogalmaznia. Ezt okozhatják szókincsének hiányosságai (rövid mondatok, sok létige használat, jelzők, határozók minimális használata, + macskaalom) és a hasonló típusú iskolai feladatok hiánya.

*Legyszi a virágokat és a macska rendezését válald el. A macska halmot csináldmeg.
Kulcs a levélszekrényben. Köszí*

A rövid, négy mondatból és csupán tizenkét szóból álló szöveg leírásában hét hibát vétett. A hibatípusok különbözőek: ékezet elhagyása, betűkihagyás, mássalhangzó hosszúságának helytelen jelölése, egybeírás-különírás, mondatvégi írásjel helytelen használata illetve elhagyása. A gyakori hibázás tényét erősíti meg a helyesírási feladatsor megoldása is. Ebben az esetben nem látható kapcsolat a beszédpercepció problémái és a helyesírás között. A tanuló a percepció feladatban mindössze egyet hibázott. A helyesírási feladatokban 17-et tévesztett a 40 szóból. A bizonytalanság a harmadik feladatban volt leginkább érezhető, amelyben a három alakból kellett a helyeset megtalálnia.

A szakiskolás csoport legjobban teljesítő tanulója is példázta a funkcionális illiteráció kialakulásának veszélyét. A hangfelvételtől megítélve is hallható, hogy beszédhibája nincs, megfelelően artikulálva, az élőbeszéd használati kritériumainak megfelelően beszél. Hallás utáni szövegértésével nincs probléma, az olvasott szöveg megértése is megfelelő. A szövegértési feladatok megfelelő teljesítése alapján megállapítható, hogy jól tájékozódik a szövegben, képes visszakeresni az információkat, összekapcsolja az eltérő szövegegységekben megjelenő információkat, gondolkodási képességei alkalmasak az adott szövegek megértésére és értelmezésére. Ennek a jónak mondható teljesítménynek ellentmond a szóbeli szövegalkotás átlagos, és az írásprodukciónál éppen megfelelő eredménye. Ezek az eltérő produkciók jelzik az anyanyelvi alapkompenciák összetevőinek gyengülését. A hagyományos írástevékenység szinte eltűnik, valószínűleg az olvasás helyesírás erősítő szerepe is meggyengül, a chatelés, az sms írás sem a szabályos alakokat erősíti. Benczik Vilmos megfogalmazása pontosan leírja a folyamatot: „Az írásképesség eróziójának első fázisa általában a helyesírási elbizonytalanodás... A helyesírási hibák mindig arról tanúskodnak, hogy elkövetőjük kapcsolata az írásbeliséggel laza, vagy éppenséggel most van lazulóban.” (Benczik 2001. 212.)

7.4.2.4. X5 (átlagos teljesítményű szakiskolás)

A szakiskolás csoport átlagteljesítménye 60%, éppen az illiterátusnak minősítés határterületén van. A vizsgált tanuló teljesítményét a végletesség jellemzi. Két feladatban kevés hibával teljesített, kettőben átlagosan, egyben pedig nagyon gyengén. Hallás utáni szövegértése megbízható, hibája a lexikai feladat szavainak besorolása volt. A szóolvasási és az olvasás-szövegértési feladat megoldása kettősséget mutatott. A feladatok első részének megoldása hibátlan volt, körülbelül a szövegek kétharmadától viszont, egyetlen megoldás sem született. Hiába volt lehetősége a tanulónak a szövegekből kikeresni az információt, látszott, hogy nem ért a szövegek végére. A sikeresen elolvasott szövegrészek feldolgozása sikerült, a szóolvasási feladatban az első öt kérdésre megtalálta a választ, még a sokaknak nehézséget okozó LIMEDÜRÉK KFT álszót is sikeresen kiolvasta. Ugyanez igazolódott a szövegértési feladatnál is, a hét mondatból valószínűleg négyet vagy ötöt sikerült elolvasnia, mert a három tévesztett válaszhoz (5., 9.,10.) kapcsolható információk az utolsó két mondatban voltak.

Jónak értékelhető a szóbeli szövegalkotás megoldása. Hosszú szöveget alkotott, kitöltötte a két perces időt.

.Az első képen egy jégpálya, vagyis befagyott tó. Végül is teljesen mindegy, az a lényeg, hogy az emberek szórakoznak. Ez egy téli elfoglaltság. Jégkorong, korcsolya, fakutyákat látok.

A másik kép pedig, az tengerpart. Fürdőzés, napozás, strandolás. ...Tengerparton vannak, ez nem tudom fontos-e?

Mindakettő kikapcsolódás, ennyiből közös a két kép. A mondanivalójuk, az egyik egy téli elfoglaltság, a másik nyári. Nem tom, mit mondjak még róla.

Bármit mondhatok?

Persze, persze.

Jó, hehe. Mindakettő sok embert vonz. Több szempontból is meg lehet közelíteni ezeket a dolgokat. Akár turisztikai szempontból....vagy ha, esetleg.... pénzszerzés szempontjából az emberek ide gyűlnek....egy.. kis ö, ö forralt bor a befolyott folyó partján ugye megint csak sok embert vonz. Csúszkálnak egyet, kimennek a partra, isznak egy forralt bort, visszamennek. Örülnek a fogyasztók is, meg azok is, akik árulják, mind a kettőjüknek jó.... Ugyanezt elmondhatom a tengerparton is...árulják a kukoricát, futkoznak a homokba' a gyerekek..... Nekem, nekem tehát eszembe jut egyszer a kikapcsolódás része, hogy lazítani lehet, mind a két képről, de közbe' eszembe jut a pénzszerzés lehetősége is. Mer' én ilyen üzleti beállítottságú vagyok, mindjárt látom a képekből, hogy mit lehetne kihozni belőle.

Tengerparton ugye jetskit lehetne béreltetni, akkor öö... discót lehetne nyitni. Volt is benne részem. Nemrég voltam Montenegróban, ugyanezt csináltuk. A másik képről is az jut eszembe, egyik felől, hogy mit lehetne csinálni a parton annak érdekében, hogy az ember is egy kis profithoz jusson. De hát tulajdonképpen holnap reggelig tudnék beszélni mindegyik képről, nem tudom, meddig beszéljek róla?

Melyiken lennél ott szívesebben?

Az alsón, mindenképpen a tengeren. Olyan jó érzés, már csak hallani a tenger zúgását. Meg este, amikor lemegyünk a partra, akár romantikus szempontból is. Mindenképpen az alsó. Ha tízes skálán mérnénk, az alsó a tízes skálán 10, a felső egy olyan négyes. Szeretek korcsolyázni, tehát ebből nincs probléma, de tíz alkalomból nyolcszor bent ülnék a meleg szobában, kétszer mondanám, hogy menjünk ki korcsolyázni, de viszont az alsón, tizből tízszer kimennék a tengerpartra. (5 perc)

Bátran, határozottan beszél, a kiemelt kulcsszavak közül tizet említ. A megformált szöveg nem tipikus képleírás, inkább az asszociációk, saját élmények és a következtetések dominálnak. A feladat utasításának megfelel.(Nézzte meg, és mondja el a képekkel kapcsolatos gondolatait!) Annak ellenére, hogy nem a többiek által fontosnak tartott kulcsszavakat használta, mégis jó az alaptémához kapcsolódó szókinccse. A beszédprodukción kísérlik megakadásjelenségek: rövidebb hezitálások, töltelékszavak (ennyiből, jó hehe, egyik felől, de hát tulajdonképpen, mindenképpen), nyújtások, öö-zés, ismétlés(nekem, nekem). Időnyerés céljából a felsoroltak mellett megtalálhatóak hosszabb mondat egységek is (Végül is teljesen mindegy, bármit mondhatok?, Nem tom, mit mondjak még róla...) A képleírás magabiztos, szívesen beszélő kommunikatív személyiséget jelez. A beszéd prozódiai sajátosságait jól alkalmazza, megfelelő beszédritmusban, jó hangadástechnikai eszközökkel beszél. Hangsúlyozása megfelelő, a kiegészítendő kérdések mondatdallama hibás, éneklő. A megformált szöveg valódi spontán szövegalkotás eredménye, a képeknek csak témaindító szerepe van, a beszédprodukción a kihangosított gondolatot.

Az írásprodukción szövegalkotási része elfogadható, a lényeges információkat tartalmazza, műfajkövető. Az írásmód és a helyesírás mégis érthetlenné teszi a levelet. Tipikus diszgráfias hibái vannak: ékezetek elhagyása, magánhangzó, mássalhangzó időtartamának tévesztése, mondatkezdés jelöletlensége, írásjelek elhagyása, betűkihagyás, egybeírás-különírás szabálytalansága. Ugyanezeket a tüneteket erősítették meg a helyesírási feladatok, mindegyik feladat csoportban 40% alatti volt a megoldása.

Tisztelt Szomszéd meg kérnélék ara hogy a ház körüli munkákat beválalod egykét napra a macsát kéne kialozí és a viragokat kéne öntözi a kulcs a lábtörölő/ö alat van köszí szépen majd meg hálálom G

A beszédészlelési feladatban nem volt sok tévesztése, viszont a szótagolásban bizonytalan volt.

A részképesség zavarok egy különleges változatával állhatunk szemben, hiszen a diszlexia vizsgálatok többnyire szoros összefüggést mutatnak a szövegértés, a szókincs gyengesége, az olvasás technikája és az írás/ helyesírás problémái között. Ebben az esetben a hallott szöveg értése megfelelő volt, az olvasás teljesítménye elfogadható, a verbális képességek megfelelőek, az írásban sem volt probléma a szövegalkotással. Egy komplex mérés esetén bizonyára segítene a szocio-kulturális viszonyok, a családi háttér ismerete. Feltételezhető, hogy olvasó környezetben nőtt fel, környezete elfogadta hiányosságait, és segítette legyőzésüket. Önálló tanulási és kommunikációs stratégiákat dolgozott ki magának. Elmondása szerint gyakran rögzítette diktafonnal az órán elhangzott tananyagot, és azt meghallgatva könnyebb volt az otthoni tanulás. Lassan olvas, de folyamatosan, inkább művészeti könyveket kevés szöveggel, és híreket az Interneten. Spontán beszéde alapján határozott, könnyen teremt kapcsolatot, szívesen beszél. Tisztában van írásproblémájával, de hatalmas igyekezettel próbál úrrá lenni rajta. Amellett, hogy írása a tartalmi követelményeknek megfelelt, az írásproduktumon látható, hogy kidolgozott egy nyomtatotthoz hasonló írásmódot írástechnikai hibáinak ellensúlyozására. A művészetek iránti vonzalma szerencsésen találkozhat választott szakmájával, műbútorasztalos lesz belőle.

7.4.2.5. X14 (a leggyengébb szakiskolás)

A tanuló az anyanyelvi alapképességeit mérő feladatok megoldása alapján funkcionálisan illiterátusnak mondható. A hallott szöveg értését vizsgáló feladaton kívül mind egyik részfeladatban gyengén teljesített. A szövegértési feladat volt az első, a figyelemkoncentráció segítette a feladatmegoldást. A lexikai feladatban összesen 2 szó minősítését tudta megadni, emellett még két implicit kérdésre nem találta a választ.

Az olvasási feladatok teljesítése gyenge olvasási kompetenciáról árulkodik. Az olvasástechnikai feladat négy pontja jelzi, hogy nem tud tájékozódni a szövegben, nem tudta végigolvasni, az egy lapnyi szöveget. (az utolsó információkat nem találta) A megtalált és kiolvasott három szó: Lovag Mária, eladó. A szövegben tájékozódás nehézséget okozott, bizonyára szokatlan volt a hasábokban szedett szöveg. Valószínű, hogy csak az első hasábot sikerült végigolvasnia, hiszen a megtalált összes információ az első oszlop első felében szerepelt. Az újsághír feldolgozása is hasonló eredményt hozott, 2 perc alatt az első három mondatot sikerült elolvasnia, da az ezekhez kapcsolódó hét kérdésből csak négyre találta meg a helyes választ.

A szóbeli szövegalkotás produktuma legfeljebb mondataalkotásnak minősíthető.

Hát tengerpart, nyaralás...(6)... kikapcsolódás...(3)... szabadidő...(8)... boldogság...(20)...
Esetleg a különbségek a két kép között?
A felsőn sokkal többen mennek oda. Az alsón meg mintha nyaralók vannak...
Van-e még valami, amit fontosnak láatsz?
Szébb az alsó.

A 2 perc helyett mindössze 65 másodpercet „beszélt”, hosszú hezitálásokkal, amelyek szótalálási problémákat jelezhettek. Az első felsorolását is tölteléksszóval (hát) kezdte. Az irányító kérdésekre két hibás szerkezetű agrammatikus mondattal reagált.

Írásproduktója hasonló jegyeket mutat. Az információ megadása, a kulcsszavak alkalmazása és a levélformára emlékeztető aláírás értékelhető a teljesítményben. Szókincse szegényes, még a megadott kulcsszavak egyikének (macskaalom) használatában is bizonytalan. Hibái nem egyértelműen helyesírási hibák. Az írásból hiányzik a központozás (mondatkezdés, mondategységek jelölése) Az ékezet elhagyása, a betűkihagyás, a betoldás, az időtartam helytelen jelölése, az agrammatizmus részképesség zavart, esetleg diszgráfiát jelenthet.

öntöszd meg a viragokat alomoz?d meg a mackat kulcsot ted a labtörő alát.
Laca

A helyesírási feladatok megoldása következtelen, ötletszerű volt, sem a kiejtés, sem az íráskép nem segítette a helyes válasz megtalálásában. A beszédészlelési feladatok és a szótagolás eredménye is gyenge: a 40 szópár meghallgatásakor huszonkétszer jelzett azonosságot, de nem a hat azonosból csak háromnál, a szótagolása ötletszerű volt. Kérdésekre elmondta, hogy mindig voltak nehézségei az írással olvasással, logopédushoz óvodás korában járt, de nem tud róla, hogy diszlexiás lenne, fejlesztő foglalkozásra nem járt, csak korrepetálásra.

7.5. Reflexiók

A mérőeszköz legfőbb használati értéke az egyéni vizsgálatoknál jelentkezik, amint ez látható teljesítményének részletes elemzésekor. A vizsgálat során a vizsgált személy és a mérésvezető személyes kontaktusba kerül, a megfigyelések és a diktafonnal rögzített válaszok elemzése alapján feltárható, hogy egy személy anyanyelvi alapkompétenciáiból melyek azok a képességek, készségek, amelyeknek fejlődése megrekedt.

Egy - egy vizsgált személy mérési eredményei további feladatokat jelenthetnek. Meg kell találni számára a megfelelő javítási lehetőséget (literációs program, felnőtt diszlexiások kezelése, helyesírási fejlesztő program, szövegfeldolgozási technikák fejlesztése...)

Ahogy a katonák csoportjának vizsgálata is megmutatta a mérőeszköz alkalmas lehet az anyanyelvi alapképességek mérésére abban az esetben is, ha a mérés célja nem a funkcionális illiterációban érintettség megállapítása. Munkaerőpiaci képzések megelőző vizsgálataként akár csak egyik-egyik tesztrész részletesebb, továbbfejlesztettebb változata segíthet a pályaorientációban.

8.Következtetések és további kutatási tervek

8.1. Hipotézisek igazolása, összegzés, következtetések

A dolgozat felépítésében két gondolatsor szerkesztését tartottam kiemeltnek. Egyrészt be kívántam mutatni azt az utat, ahogyan a szakirodalom, a dokumentumelemzések és egyéni, gyakorlatban szerzett tudásom szintetizálásával eljutottam a mérő-, és értékelő eszköz megtervezéséhez.

A dolgozat másik nagy egységének szerkesztési elve pedig annak dokumentálása volt, hogy az elvégzett vizsgálatok eredményei hogyan jeleníthetők meg. Első lépésként az SPSS vizsgálat alapján a teljes korpusz átfogó eredményeit értékeltem. Második szinten egy csoport kiemelésével kívántam általános jellemzőket megfogalmazni. Harmadik szintként egy másik csoport eredményeinek kapcsán egy részterület (az írásprodukción) mélyebb elemzését végeztem el. A vizsgálat legmélyebb szintjét olyan portfólió formájában dokumentáltam, amely az egyén teljesítményének komplex elemzését tartalmazta.

A funkcionális illiteráció nagy tömegeket érintő társadalmi, kulturális és egyéni problémákat magában foglaló jelenség. Ennek következményeként kutatóbázisában, definíciójának, jellemzőinek megfogalmazásában is részt vállalnak a gazdaság, a szociológia, a pedagógia, a pszichológia, a felnőttoktatás, a nyelvtudomány és a metodológia szakemberei. A szociológiai kutatás a társadalmi indítékokat vizsgálja, a szegénység, kirekesztettség, munkanélküliség kontextusban foglalkozik a jelenséggel. A pedagógia, az anyanyelv-, a matematika oktatás célja és feladata a prevenció és az újratanítás, tehát inkább mérőeszközöket, képzési formákat, gyakorlati feladatokat dolgoznak ki szakemberei. Egyre fontosabbak a pszichológia kutatásai, hiszen az íráshoz és az olvasáshoz kapcsolódó egészséges vagy sérült pszichikus funkciók feltárásával foglalkoznak. Azokban az országokban, amelyekben már kialakult a funkcionális illiteráció kezelésének valamilyen formája és módszertana, a felnőttoktatás is bekapcsolódott a kutatásokba. A nyelvtudomány több ága is érintett, az alkalmazott nyelvtudomány anyanyelvi nevelési ága mellett a pszicholingvisztika nyelvvelsajátítással, beszédfeldolgozással, az olvasás és írás elsajátításával foglalkozó szakterületei. Értelemszerűen minden szakterület valamit ad a sajátjából a jelenség teljes fogalomkörének feltárásához: kialakulásának okait, az okok összefüggéseit a társadalmi, családi helyzettel, a szegénység, a munka-

erőpiac és a kultúra kapcsolatait, az oktatási rendszer hibáinak feltárását, az elsajátítások folyamatainak leírását, a mérés és a tanítás jellemzőit. Megállapítható tehát, hogy funkcionális illiteráció jelenségének feltárásában a különféle szakirodalmi nézőpontok rendszerezhetőek aszerint, hogy milyen társadalmi szándék áll mögöttük.

A számoknak nagy ereje van, hiszünk az objektivitásukban. Az adatokat látva mégis felvetődhet a kérdés, hogy a funkcionális illiteráció problémájában érintettek száma ugyanabban az országban, szinte ugyanabban az időszakban mérve lehet-e egyszerre 40% és 9%? Mért vagy becsült adatokról van szó? Milyen vizsgálati szempontok állnak a mérések hátterében?

A nagy merítésű nemzetközi vizsgálatok eredményeit látva több országban komoly oktatás-, és kultúrpolitikai döntések követték a diagnózist, gondoljunk a PISA eredményeket követő lengyel és a belga oktatási reformra, vagy a SIALS mérés francia következményeire. Magyarországon egyelőre nem tapasztalhatjuk, hogy az oktatás struktúrájának, tartalmának megváltozása miatt ilyen markáns változások jelentkeznének a funkcionális illiteráció kezelésében. Más eredményt mutathatnak egy-egy speciális literációs kompetencia terület vagy egy-egy speciális célcsoport mérési adatai. Az vizsgálatok dokumentumainak elemzése igazolta, hogy a különféle mérések mögött a megbízók különféle szándéka áll, ami az eredményekben markánsan meg is mutatkozik.

Az eddig lebonyolított vizsgálatok, a kialakított mérőeszközök dokumentumainak elemzése, csoportosítása, a kulcskompetenciák és az alapkompentenciák fogalomkörének meghatározása, valamint a nemzetközi kutatóprogramok közül elsősorban a MODEVAL1 Grundtvig – Socrates program résztvevőjeként szerzett tapasztalatok azt igazolták, hogy érdemes készíteni olyan mérést, amelynek célja az anyanyelvi alapkompentenciák diagnosztikus vizsgálata.

A funkcionális illiteráció természetéből következően nagyon nehéz az ideális mérőeszköz kialakítása, ehhez az egyéni életút ismerete mellett szükség van szociológiai mérésekre, attitűd vizsgálatra és részkompetenciák vizsgálatára. Ez mindenképpen egy áttekinthető komplex mérést igényel. A tervezett mérőeszköz ennek csak egy kis szelete, az alapkompentenciák közül is kizárólag az anyanyelvi alapkompentenciákat kívánja mérni. Az eddig alkalmazott hasonló mérőeszközöktől abban tér el elsősorban, hogy komplex módon vizsgálja a négy alapterületet: a szövegértést (hallott és olvasott szöveg esetén), az olvasást (olvasástechnika és szövegértés szempontjából), a szóbeli szövegalkotást (főlépint szöveg alkotása és a folyamatos beszéd megfigyelése alapján), az írásproduktiót (irányított írásbeli szövegalkotás, helyesírás és a beszédpeceptió vizsgálata so-

rán). A vizsgálat során az egyes területek eredményeinek összefüggései pontosabb diagnózist eredményezhetnek. A mérőeszköz kialakításához több lényeges szempontot kellett figyelembe venni. Elsőként az eddig alkalmazott tesztek feladattípusainak és értékelő rendszerének áttekintése kijelölt egy keretet, amelyhez alkalmazkodni kívántam az összehasonlíthatóság okán. Ennek a keretnek a legfőbb jellemzője a 60%-os küszöb volt, ami az egyedi feladatok értékelésénél és az összteljesítmény elfogadható minimumaként is alkalmazásra került. A kutatás legfontosabb eleme az a tudományos háttér, amely a mérés elemeinek megválasztásában segített. A beszédfeldolgozás, a beszédprodukción, az olvasási-, és írásfolyamatok nyelvészeti szempontú leírása, az anyanyelvi nevelés metodológiai tapasztalatainak feltárása és a gyógypedagógiai kutatások feldolgozása alapján formálódott az értékelés szempontjainak kialakítása. Harmadikként kiemelendő, hogy sikerült összeállítani egy olyan áttekintő táblázatot, amely az anyanyelvi alapkompenciák fejlődésének lehetséges gátjait gyűjti össze, oly módon, hogy minden esetben megjelöli a javítás legfontosabb elemeit. Az adatgyűjtéshez használt eszközöknek és módszereknek meg kellett felelniük az objektivitás, a validitás és a reliabilitás követelményeinek. Azonos mérési körülményeket kellett teremteni minden vizsgálati alany számára. Valóban a megcélzott tartalmi, műveleti elemeket kell mérni, a mérőeszköznek a lehető legpontosabban kell megbecsülnie a számszerű eredmény mögött lévő tényleges tudást. (Csapó 2003).

Mindezek alapján sikerült létrehozni a funkcionális illiteráció vizsgálatára alkalmas diagnosztikus mérőeszközt.

A mérések alapján több tanulság is megfogalmazható a mért csoportok eredményeit illetően. A 126 fő vizsgálatából származó korpusz nem nyújthat pontosnak tekinthető adatot a funkcionális illiteráció problémájában érintettek számáról. Arra azonban alkalmas, hogy tendenciákat fogalmazzunk meg az eredmények alapján. Az SPSS statisztikai program alkalmazásának segítségével lehetőség nyílt az összes részt vevő közös értékelésére is. Csak tájékoztatás végett álljon itt néhány szám. Az összes válaszoló helytelen válaszai alapján elmondható, hogy a válaszok 20,44%-ában nem sikerült a jó válaszhoz megfelelő 60%-os küszöböt teljesíteni. Ha az egyénekenkénti teljesítményeket értékeljük, akkor elmondható, hogy a 126 főből 26 fő (20,63%) anyanyelvi alapkompenciái alapján funkcionálisan illiterátusnak tekinthető.

Több következtetést fogalmazhatunk meg, ha az egyes homogén csoportok összeredményeit külön-külön értékeljük. A szakiskolások csoportja a kutatási eredmények (Fehérvári, 2008, Forrai — Híves, 2003) alapján is a veszélyeztetett célcsoportok közé

sorolható. Megerősítették mindezt a mérés eredményei is. Csoportonként két mérőszámot emelek ki a korábbi vizsgálatokkal összevethetőség okán. Elsőként anyanyelvi teljesítményeik alapján illiterátusnak tekinthetők százalékos arányát, másodikként a legjobban teljesítőket. Az utóbbi adatot azért érdemes megfigyelni, mert a SIALS és a PISA vizsgálatok alapján is elmondható, hogy a mértek nagyon kis aránya teljesített a legfelső szinten. A vizsgált 21 szakiskolásból 10 fő (38%) funkcionálisan illiterátus, hárman (14%) 60 és 70% között teljesítettek, a legjobban teljesítő négy fő (23%) is mindössze 72-79% közötti eredményt ért el. Előzetesen jobb teljesítményt vártam a szakközépiskolásoktól, hiszen még az oktatási rendszerben vannak, folyamatos tanulást várunk tőlük, aminek alapkövetelménye lenne az anyanyelvi kompetenciák megfelelő szintje. 5 fő (24%) funkcionálisan illiterátusként teljesített, további négyen (24%) 60-70% közötti eredményt értek el, volt viszont két tanuló, akinek eredménye 90% fölötti lett. A végletesség jellemezte a felnőtt munkanélküliek csoportját, a négy fő illiterátus mellett kilencen (43%) csak 60-és 70% közötti eredményt értek el, viszont a többiek mindannyian 90% körül teljesítettek. A katonák csoportjának teljesítménye oly módon arányosnak ítélnélhető, hogy négyen sorolhatók az illiterátus csoportba, négyen a legjobba (90-95% között), négyen 60 és 70 %-os kategóriába, a csoport másik része pedig szintén jól teljesített 80-s 87% között. A két legjobb eredményt elért csoport a fiatal felnőtt munkanélküliek és a felsőfokú szakképzésben résztvevő kontroll csoport. Az előbbiek között mindössze egy fő, az utóbbiaknál két fő gyenge teljesítményű, de nem sorolható az illiterátus kategóriába. 90 és 96% közé esik az előbbiek közül 7 fő (33%) az utóbbiaknál 5 fő (24%) teljesítménye. A mérőeszköz tehát alkalmas egy kisebb csoporton belüli differenciálásra is.

A Kutatási portfólió azt példázza, milyen módon értékelhető az egyéni teljesítmény. Személyenként mutatja meg az erősségeket, a gyenge pontokat, a különböző anyanyelvi készségek hiányosságainak esetleges összefüggéseit.

Gyenge pontok, a továbbfejlesztés lehetőségei

A próbamérések megmutatták az eszköz gyenge pontjait, a továbbfejlesztés lehetőségeit. A pontos elemzéshez a több elemre kiterjedő vizsgálatához szükség lenne szoftver fejlesztésére. Ez nem csak pontosítaná, hanem gyorsítaná is az elemző munkát.

Az olvasási és a hallás utáni szövegértési feladatoknál tovább kell differenciálni az értékelést.

Az explicit, implicit, lexikai feladat bontáson belül egyenként meg kell jelölni, hogy melyik feladaton belül a szövegértés milyen tényezője hiányzik (háttértudás, ok-okozati viszony felismerése, logikai, pragmatikai következtetés, szövegen belüli grammatikai eszközök felismerése, kulcsszavak vizsgálata, kognitív funkciók hiányosságai).

Ahhoz, hogy pontos összefüggéseket állapíthassunk meg az írásbeliség használata és a teljesítmények között, az írási-olvasási szokásokhoz kapcsolódó rögzített beszélgetéseknek kötött, interjú formájúaknak kell lennie.

8.2.A kutatás hasznosíthatósága, a továbblépés lehetőségei

Értékelve a külföldi tapasztalatokat és áttekintve a hazai helyzetet több ponton is körvonalazódnak a tennivalók. A funkcionális illiteráció többnyire egy folyamat, amelynek végpontja az írás-és olvasásképesség szinte teljes ellehetetlenülése, kezdete pedig az ezekhez kapcsolódó tevékenységek elbizonytalanodása. A kidolgozott és kipróbált mérőeszköz lehetőséget teremt az anyanyelvi alapkompenciák mérésére a felnőtt korosztály számára is. A cél az volt, hogy olyan eszköz jöjjön létre, amely mérés közben differenciál, megmutatja azokat a területeket, amelyeken a legnagyobb hiányosságok vannak. Diagnózisra azért kell törekednünk, hogy minél közelebb jussunk a terápiához, a tanításhoz, az újratanításhoz. Azt láttuk az illiteráció okainak feltárásánál, hogy nem létezhet egy, és minden esetben alkalmazható terápia. Mégis, ha a diagnosztizálásnál a tüneteken keresztül közelebb jutunk az okokhoz, könnyebb lesz a továbblépés, a megfelelő alfabetizációs program kialakítása. Ahhoz, hogy ez a program egyénre szóló lehessen megfelelő kiindulópontot adhat a mérések eredménye. Közeli célom a mérésre épülő tananyagrendszer és képzési forma kidolgozása.

Mindez természetesen tágabb kontextusban képzelhető el. Ha a funkcionális írásbeliség és az anyanyelvi nevelés kapcsolatáról beszélünk, akár a funkcionális illiteráció akár a digitális írástudatlanság kezelésére gondolunk, a megoldás mindig többlépcsős, és partnerséget kíván a kormányzat a társadalom és az egyén részéről. A digitális esélyegyenlőség megteremtéséhez látjuk ennek a partnerségnek a működését, világszerte és hazánkban is, a kormányzat programok, pályázatok és a hozzájuk szükséges eszközrendszer megteremtésével lehetőséget nyújt az egyén számára, ha az egyén motivált, akkor sikeresen elsajátíthatja a digitális írástudás képességét. Egyelőre nem ilyen szerencsés a helyzet a funkcionális illiteráció kérdésében, ennek oka nem csak a külső feltételek hiá-

nyában található, hanem a probléma mélységében is. Bár a mérési eredmények nem azonos mérce alapján születtek, valószínűsíthető, hogy a funkcionális illiterációban érintettség azért tűnik nagyobb problémának, mert a digitális írástudatlanság egyik összetevője a hagyományos literáció hiánya. A két terület szorosan kapcsolódik egymáshoz, nem kizárólag ebben a negatív értelemben, hanem pozitív módon is. A digitális világ motiváló értéke a számítógép, a billentyűzet könnyű kezelése legalább az érintettek egy részénél segíthet az olvasási és írásképeségek javításában.

Nagyon fontos, hogy az illiterátus személyek ne jussanak el a végpontig, az írás-és olvasásképeség teljes ellehetetlenüléséig. Ezért kapjon nagy hangsúlyt a prevenció, bár a funkcionális illiteráció felnőtt korban jelentkezik, mégis előre jelezhető az oktatási folyamatban is, elsősorban akkor, hogyha nem szilárd alapkompenciákról van szó. Az oktatási folyamat bármely pontján észre kell venni a készség-problémákat, és az adott szinten folyamatos gyakorlással fejleszteni kell a gyenge területeket.

1. Már óvodás korban anyanyelvi, beszédművelő, kommunikációs játékokkal meg kell alapozni a négy anyanyelvi alapkészség fejlesztését. Időben figyelni kell a beszédpercepció vizsgálatára, hiszen a beszédértés és a beszédprodukció megfelelő kialakulása mellett az olvasástanulás folyamatában is nagyon nagy szerepe van.

2. A tanító felelőssége az egyén számára megfelelő szerkezetű és ritmusú olvasás-írás-tanítási módszer kiválasztása és emellett a részképesség zavarok felismerése.

3. Az olvasástanulás későbbi szakaszában, az eszközjellegű használatnál meg kell ismertetni az életszerű írásbeli és nyomtatott „műfajokat”: hirdetés, kérdőív, postautalvány, működési leírás, kezelési útmutató, Tv műsor, mindaz, amiről úgy érezzük, hogy funkciója lehet az adott korosztály életében.

4. A későbbiekben, felső tagozatban és középiskolában is, a szóbeliség, a beszédképességek megfelelő szintje lehet csak alapja a megfelelő olvasási képességeknek. Ha akár a beszédészlelésben, a beszédértésben vagy a beszédprodukcióban problémái vannak a tanulóknak, nem épülhet rá megfelelő olvasási képesség sem.

5. A szövegértő olvasás fejlesztéséhez megfelelő szövegfeldolgozási stratégiákat kell megismernie és alkalmaznia a tanulóknak.

6. Természetesen ugyanilyen fontos a felnőttoktatás is, itt azonban a képzési helyek megteremtésére kell a hangsúlyt helyoznünk, hiszen a börtönök mellett alig néhány esti iskolában működik csak a felnőtt írás-olvasástanítás programja. Ennél átfogóbb rendszerre lenne szükség, talán a funkcionálisan illiterátus munkanélküliek szakmai képzését előzhetné meg az alapkészségek tanítása.

7. Ehhez természetesen ki kellene alakítani a pedagógus hálózatot alap és szakmai továbbképzésként.

8. Olyan pedagógusokat kell képezni, akik tanítók és „felnőtttanítók” is egyben, ismerik a tanulási folyamatokat, van módszertani tudásuk, ugyanakkor képesek alkalmazkodni a felnőttek tanulási sajátosságaihoz. Ismerik a felnőttek speciális tanulási motivációit, elfogadják azt a meglévő tudást és gyakorlatot, amit a nem formális oktatás keretében szereztek.

9. Az írásbeliség fogalmát a legtágabb értelemben kell értelmeznünk, információs kultúraként, amely a hagyományos írásbeliség elemein túl magában foglalja az információkezelés, a számítógépes írástudás elemeit is.

SUMMARY

The Measuring Options of Functional Illiteracy, the Construction and Testing of a Possible Diagnostic Measurement Tool, the Assessment of the Measurements

Introduction

The social and technological changes, the strengthening of globalization became the triggers of new tendencies in several areas of life. The realized opportunities of the individual are characterized by duality, there are some who can expect modernization and outlook, and can become involved in the world's cultural processes, while the fate of others is cultural, social polarization, falling behind. The effects of the accelerated technological and communicational development have been especially perceptible since the last third of the past century. The appearance of the modern informational and mobile telecommunication technologies, the internet, the cellular phone networks, the audio-visual and multimedia devices have positive effects on several areas but they can have negative effects on the traditional literacy (Ong, Flusser, Terestyéni, Steklács, Benczik) and the use of the mother tongue (Kassai 2004, Gósy 1998, 2006, Horváth 2006, Gerliczkiné 2009).

At the same time, the phenomenon became recognized that a considerable proportion of young adults appearing on the workforce market, in spite of having attended school and learnt to write, read, count, are not able to meet the occupational requirements because their skills in question are too weak to provide a suitable basis for the acquisition of new knowledge and methods, furthermore their lack of abilities restrict them in their everyday activities. The term used for the phenomenon is not uniform. The technical literature refers to it as functional illiteracy, illiteracy. The terms do not indicate real differences; rather the usage of the different countries is differentiated. In the course of decades several definitions were created, of which I use the one formulated by ANLCI in 2005 in my dissertation.

« L'illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de 16 ans, qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples. Pour certaines personnes, ces difficultés en lecture et écriture

peuvent se combiner, à des degrés divers, avec une insuffisante maîtrise d'autres compétences de base comme la communication orale, le raisonnement logique, la compréhension et l'utilisation des nombres et des opérations, la prise de repères dans l'espace et dans le temps, etc ... Malgré ces déficits, les personnes en situation d'illettrisme ont acquis de l'expérience, une culture et un capital de compétences en ne s'appuyant pas ou peu sur la capacité à lire et à écrire. Certaines ont pu ainsi s'intégrer à la vie sociale et professionnelle, mais l'équilibre est fragile, et le risque de marginalisation permanent. D'autres se trouvent dans des situations d'exclusion où l'illettrisme se conjugue avec d'autres facteurs. »

(The term illiteracy describes the situation of people over 16 years old, who, although educated, cannot read and understand a text related to situations in their daily lives, and / or unable to write, provide simple information. For certain people, reading and writing difficulties can be combined to different degrees, with an insufficient knowledge of other basic skills such as oral communication, logical reasoning, understanding and use of numbers operations, decision-markers in space and time, etc ... Despite these deficits, people with illiteracy have gained experience, culture and capital that would not require skills or just the ability to read and write. Some were able to integrate into social and professional life, but the balance is fragile, the risk of marginalization and permanent. Others find themselves in situations of exclusion where illiteracy is combined with other factors.)

(ANLCI 2005)

The aim of the research

Between 2001 and 2010 I took part in five international projects whose topic was the research of some priority areas of functional illiteracy. The institutions involved in the research programmes were universities, colleges, organizations dealing with early basic education, sociology, psychology, and educational centres training unemployed people and dealing with other adult education. The aim of the MODEVAL 1 Leonardo Da Vinci programme taking place between 2005 and 2007 was to jointly word and produce a recommendation that would create a precise frame for the elaboration of evaluating tools to measure basic abilities. This frame system makes it possible for its users to create individual measurement tools which are adaptable to the context of their activity. This frame provides the basis of my further individual research. My aim was to produce

a diagnostic measurement tool for functional illiteracy. In my dissertation I wish to document how I succeeded in creating a widely applicable measurement tool, on the basis of the conclusions that can be drawn from the comparative analysis of the tests related to the problem domain of functional illiteracy, the scientific background of the development and functioning of the basic native language abilities, and the revision of factors hindering the development of the adequate basic abilities. I wish to prove the efficiency of the measurement tool by the assessment of the results gained in different groups. For the complete exploration of the real causes and deficiencies a comprehensive examination would be necessary, including the examination of the individual's intelligence level, cognitive functions, numeracy and the knowledge of their socio-cultural background, cultural habits as well. The present study refers only to the degree of the existence/lack of native language skills, a measurement that may designate the way of correction, therapy. As the produced measurement tool tested the different partial skills of the basic native language competence, it aims at a diagnosis in any case. The diagnostics concentrated on the individual measurement of the people tested in order to find out the cause of failures in some cases. In this approach the backward conclusion from the performances to the abilities had priority. Besides determining the degree of illiteracy relative to the international tests and evaluation methods, it also shows the deficiencies in native language skills/functions. As there is not a standardized description of the scope of basic native language skills, for the definition of the part-areas of the examination I used the document of the Council of the European Union which widens the scope of the basic skills (Council of European Union 2001), and defines the concept of native language key competence (Council of European Union 2003). The measurement tool is applicable to measure a bigger population, but its strength lies in the examination of the individual. The examination made it possible to notate the interactions and to record the oral tasks and guided conversations by a dictaphone so further analyses could be performed. To prepare the individual developmental plans the individuals' diagnostics is necessary, i.e. surveying where the person stands in development, what their strengths are and in what area they need development. The aim of the diagnostic measuring is that the adult educators can ascertain the stage of development of the individual skills and abilities to build their further pedagogical work on it.

Hypotheses, research issues

- Behind the different measurements there stand the different intentions of the stakeholders, which shows markedly in the results.
- The analyzing evaluation of the research results of functional illiteracy and the cited linguistic and methodological technical literature provided a basis for the development of a diagnostic measurement tool suitable for testing functional illiteracy.
- The measurement tool is suitable for testing the basic native language competence of a bigger population.
- In the course of testing an individual's basic native language competences, the measurement tool shows the abilities and skills whose development stagnates or functions at a low level.
- On the basis of the measured results of the test a relationship can be ascertained between the different native language areas, especially between speech perception and spelling, and between spoken and written text production performance.

My research is an independent, primary research. In my examination, by connecting the quantitative and qualitative research elements, I wished to form an overall picture about whether the examined person may be considered functionally illiterate on the basis of their native language competences, and in which native language partial skill and to what extent the deficiency is present.

The primary processing of the measurements produced quantitative data, the statistical accounts and frequency indicators mainly help throwing light on the tendencies. In the further analysis of the samples chosen from the corpus the qualitative methods became prominent. The most important characteristic feature of the qualitative research was personal data collection in this case. As a supplement, I applied the methods of data analysis and document analysis.

Besides the primary research I conducted two supplementary researches as well. The first one is the analysis of the documents of official organizations dealing with functional illiteracy, a secondary analysis of the documents of international examinations, the analyzing presentation and classification of different completed special materials. These results and conclusions were used to develop the measurement tool.

As a supplementary research, to highlight a special problem, I used internet document data analysis with the help of the Google Search programme.

The testing process

Although the aim of the examination was not a representative measurement but testing the measurement tool, combined and comparative evaluations were performed, to make the measurement data comparable with the data of the international tests. A total of 126 people were interviewed in six groups with 21 people in each. According to the main choice criteria, the subgroups can be considered homogeneous. Although the examination wishes to prove that the measurement tool is appropriate, partly for the establishment, comparison of the native language performances at different levels, partly for the measurement of the deficiencies in the partial skills of the individuals, it was expedient to choose subgroups which probably included functional illiterates, according to the definition in the technical literature. The six groups were vocational school students, vocational secondary school students, soldiers, young unemployed, adult unemployed and I considered the unit of students in higher vocational education as the control group.

Examinations I.

The variety, classification and evaluation of the measurement tools

For the development of the illiteracy diagnostic measurement tool it seemed necessary to revise the results of the previous measurements. One aim of the dissertation is to systemize and present these tools according to types. The methodology of the examination is the classification of the individual tests on the basis of the stakeholders, the viewpoints of the orders, highlighting the essential elements, comparisons, assessments, conclusions, perhaps the presentation of the follow-up results. In the studied measurement data significant differences showed, and the measurement criteria cannot be unified. While some measurements focus on the degree of the lack of basic competences, there are also tests that approach the problem from the existence or lack of key competences. There can be differences between the target groups according to age and homogeneity, and the endangered groups with functional illiteracy appear.

The aim of the examinations of the international organizations is to inform globally the member countries and their organizations about the general situation of illiteracy by figures, comparative tables, quantitative information. The presented examinations are manifold. They showed the relative results of Hungary, and also provided methodological help for the development of the methodology of the further tests. The greatest advantage of the SIALS examinations was that it was the first adult literacy examination spanning over the continents. Its data help everyone to evaluate their own position, provide a basis for further comparisons, or perhaps encourage educational policy changes.

The United Kingdom launched its Skills for Life programme due to the effect of the results of the SIALS extended national examination. Although the PISA examination does not measure the adults' reading and text-comprehension performance, it still can mean a lesson to every country to establish the prevention of illiteracy. This is what Poland recognized seeing the results of the first PISA examination. It is also proved by the joint analyzing study⁹⁶ prepared by two experts of the World Bank and Polish professors of economy, which stated that there was a provable connection between the improving results of the PISA examinations and the Polish educational reform launched in 1999. Further practical results of the international comparative measurements can be seen in a more highlighted, supported area of "literacy". As a result of the digital literacy examination by World Internet Projekt (Bognár – Galácz 2004, Fábíán et al. 2008.) the majority of the country's population was/may be addressed in relation to the issue. It is about the launching and operation of programmes which can reach groups of different ages, social roles, geographical distribution.

The analysis of the revised national surveys led to new conclusions. From the definitions of illiteracy we can accept that it is about a low level of basic native language skills and it is a phenomenon related to the mother tongue. That is why a new problem arises when comparing the data of different countries. These anomalies can also appear when the measurement tools are similar, or identical. Exactly in those countries where there have been a lot of immigrants for a long time now, like France and Germany. Although after some time they declare themselves French, German, it is not their mother tongue. Language use within the family, the grade of bilingualism, cultural traditions also strongly influence over how many generations assimilation and change of language happens. The measurements and in many cases the literacy training programmes do not differentiate between real native language illiteracy and the deficient knowledge of French, German as foreign languages. This problem could not be solved in either country. The German survey shows a special problem, as only 58% of the questioned population was native German speakers, and 42% used German as a foreign language. This measurement may provide adequate information for the state organizations and employers, but it also must be seen that the solution, improvement is only conceivable in separate ways in the case of the two groups. Those researching bilingualism gain important,

further researchable information from the comparison of the groups' results at each level. It seems unexpected to find a visibly better performance of those with other native languages at the second, third and fourth levels compared with native speakers of German. Possibly some correlations could be found between learning the foreign language, or any learning process and the level of development of the literacy abilities.

The better performance of the ones with a foreign language probably implies that they are not illiterate because their language performance approximately matches the levels A² and B¹ of KER (Common European Reference).

The conclusions of the examinations of smaller populations are similar. In the background of the seemingly huge figures of the Detroit survey there stands multilingualism (not a balanced bilingualism). According to the published data only 10% of the city-dwellers speak English at an advanced level, but the measurement was carried out in English for everyone. These examinations show that functional illiteracy measurements can provide really assessable data, if basic native language competence is measured. It is not necessarily the aim of the employment organizations because it is the employee's language performance that counts, irrespective of whether it is native or foreign language performance. The measurement of the health organization proves that illiteracy measurements of some special aims may be necessary. The aim of this measurement was obviously to develop efficient communication techniques with the patients. In this case illiteracy appears as a fact, there is no need for the examination of other competences, social, cultural factors. In the mirror of the results, probably the verbal and visual tools will dominate in the subsequent communication.

As a summary of the two researches by Terestyéni, Tamás it may be stated that in Hungary functional illiteracy is a major socio-cultural problem, as a result of which the differences are growing in the society built on the use of the informational-communicational means developing faster and faster.

The examinations by Steklács, János stated several correlations concerning the characteristics of illiteracy, its causes, target groups and the degree of the competence insufficiencies.

On the basis of the research of the correlation between dyslexia and illiteracy we can state that untreated dyslexia and other partial skill disorders lead to the insufficient development of reading and learning abilities thus may appear as the cause of later illiteracy.

Reading comprehension examinations direct attention to new areas, the deficiencies of certain phases of public education, the correlations between speech perception and learning to read and the development of appropriate text-comprehension, the relations of spoken and written language in the different phases of acquisition, learning and application.

Examinations II.

The development of a new measurement tool, measurement testing

For the principles of the development of a measurement tool of my own, I considered important the summary of the experiences of the previous measurements and also the results of the Modeval 1 Leonardo da Vinci international scientific research programme whose aim was to jointly define and develop a recommendation that provides a precise frame for the development of evaluation tools to measure basic abilities. This frame system makes it possible for its users to create individual measurement tools adaptable to the context of their activity. Besides all these, it was necessary to revise the scientific results that may serve as a basis for the development of the measurement tool. In the field of speaking abilities, writing and reading, it was necessary to evaluate primarily the related researches and statements of linguistics, and also the published results of pedagogy for backward children and methodology had to be revised. From a methodological consideration, for the development of the functional illiteracy measurement test, it was important to take into account the concrete, telling signs which appear as a result of the deficiencies in basic native language abilities and learning abilities.

To decide the degree of functional illiteracy I relied on the ANLCI definitions of competence levels, but I also paid attention to the level-limits of the SIALS and PISA examinations, for reasons of comparability.

The parts of the measurement tool, the areas of measuring:

1. Examination of oral comprehension
Listening comprehension

2. Examination of reading activity
Reading comprehension/newspaper article

3. Examination of reading activity

Reading techniques, reading comprehension (information-finding words, reading pseudo-words)

4. Examination of oral text-formation

5. Examination of writing abilities

5.1. Writing messages

5.2. Spelling

Spelling consisted of three tasks.

5.3. Examination of speech perception

Empirical researches, results

The analysis of the results of 126 people was performed with the help of the SPSS 15.0 statistical, research and data analyzing programme. The evaluation of the performances happened according to task-types, taking the correct answers into account, presenting numerical, percentage and cumulated percentage results. With this examination our purpose was not a tinged, detailed evaluation exploring the ability deficiencies, but merely to be able to compare the gained results with those of the international measurements with similar aims, and to prove that the measurement tool may be suitable for processing a bigger sample (later, following a possible software improvement).

Although the examination cannot be considered representative, nor was the measurement carried out exclusively in endangered groups, certain tendencies still may be drawn up. In the listening comprehension 7.1% of the 126 people involved fell below the 60% threshold. The best result of this area was expected, mainly because we acquire the majority of our information through auditive and visual ways. Frequently in the learning strategies of weak readers, such by-passes are worked out in which these fields of sensation dominate. Reading words and pseudo-words showed an illiteracy level of 7.9%. The measurement of reading techniques, reading coherent text, finding information, orientation in a text of a particular shape and structure has priority. According to the reading comprehension results, 11.9% did not understand what they had read. They were given a simple structured, short newspaper article and were allowed to use the text continuously to find the information. Examining the two further areas, the difference seems to be great. The negative result of the oral text-formation was 37.3%, that of writ-

ing was 38%. The latter result definitely shows that literacy is lost in this area. The partial results proved that apart from a few exceptions, in spelling the situation is saddening, in spite of the fact that in the majority of the tasks the principle of pronunciation had to be applied. The other finding which explains the results of both the written and oral compositions is that even the use of the expected simple genres (communicational, not literary) meets with difficulties. All these show in the deficiencies of information handling, text construction and mainly in vocabulary. The average result of the five surveyed areas is 20.44%.

The results of the diagnostic evaluation by priority groups

The characteristics of the measurement tool are shown more accurately if it is used to measure the native language performance of smaller groups or individuals. The group of vocational school students is among the endangered ones, though unsaid. On the basis of national examination data 21.2% of them are in a disadvantageous situation, 6.7% are endangered. The rate of those handicapped in learning and struggling with different learning disorders is 5%. The estimated proportion of Roma students is 19%. Failures amount to 13%, the first three subjects being mathematics, history, Hungarian language and literature (Fehérvári, 2008, Forrai — Híves, 2003).

The other chosen and more fully revised group is that of the soldiers. They have been working here for a long time, almost all of them chose this special area of the military as their first job. They have been doing the same routine work for long years now. Except for two officers, none of them improved their professional knowledge in their original job. It is important to know to what extent they can still lean on their basic native language competences because as contracted or civil employees they will not have the possibility to keep on working in their original strenuous job requiring a lot of attention and accuracy until the age of 65.

We can draw several conclusions if we evaluate the combined results of the individual homogenous groups separately. First the percentage of those considered illiterate on the basis of their native language performance, and secondly the best ones. The latter datum is worth paying attention to because on the basis of the SIALS and PISA examinations it can be said that a very small proportion of those tested performed at the highest level. Out of the 21 vocational school students 10 (38%) are functionally illiterate, 3 (14%) performed between 60 and 70%, the 4 best (23%) achieved a result between 72 and 79% only. We had expected better performance of the secondary vocational school students

because they are still in the education system, continuous studying is expected of them, the basic requirement of which is the appropriate level of native language competence. Five people (24%) proved to be functionally illiterate, 4 (24%) achieved a result between 60 and 70%, and there were two students whose results were over 90%. The extremity characterized the group of the adult unemployed, 4 were illiterate, 9 (43%) achieved results between 60 and 70%, but all the others performed around 90%. The group of soldiers may be considered proportionate with 4 in the illiterate group, 4 in the best one (between 90 and 95%), four in the 60-70% category, the rest of the group performed well between 80 and 87%. The two best performing groups are the young adult unemployed and the control group of higher vocational students. In the former there is only one, in the latter two had weak performance, but cannot be classified as illiterate. In the former group 7 people (33%) fall between 90 and 96%, and 5 (24%) in the latter. Therefore the measurement tool is suitable for the differentiation within a smaller group as well.

Research portfolio

The suitability of the test for individual measurements is proved by the research portfolio. Five individual measurements are presented as case studies. The results of the weakest, the average and the best performing students of the vocational school group and those of the average and best performing members of the control group are presented.

The utility of the research, the possibilities of further improvement

The trial measurements revealed the weak points of the tool, the possibilities of further improvement. For a precise analysis, for an examination covering several elements, some software development would be necessary. It would not only make the analyzing work more precise but also faster. The evaluation of reading and listening comprehension tasks must be further differentiated. Within the explicit, implicit, lexical task divisions it should be marked individually, in which task and which factor of comprehension is missing (background knowledge, recognition of cause-effect relationship, logical, pragmatic induction, recognition of grammatical tools within the text, examination of key words, deficiencies in cognitive functions).

Having evaluated the foreign experiences and revised the situation in Hungary, the tasks are being outlined from several aspects. Functional illiteracy is mainly a process, the

end of which is the almost complete impossibility of writing and reading ability, its beginning is the related activities becoming hazy. The developed and tested measurement tool makes it possible to measure basic native competences for the adult age-group as well. Our aim was to create a tool that differentiates in the course of measuring and reveals the areas with the greatest deficiencies. We strive for a diagnosis in order to get closer to therapy, teaching, re-teaching. While exploring the causes of illiteracy we saw that there cannot exist one therapy applicable in every case. However, if, while diagnosing, we can approach the causes through the symptoms, moving forward will be easier, to develop a proper literacy programme. The result of the measurements may serve as a starting point to make this programme tailored to the individual. A teaching material system and a form of education built on the measurement is our close goal.

Naturally, all this can be conceived in a wider context. When we speak about the relationship of functional literacy and native language education, we may think about the management of either functional or digital illiteracy, the solution is always multistage and requires partnership of the government, the society and the individual. We consider the operation of this partnership necessary to establish a digital equality of chances. Worldwide and also in Hungary the government provides possibility for the individual through programmes, competitions and by ensuring the related necessary system of tools. If the individual is motivated, they can succeed in acquiring the ability of digital literacy. At present the situation is not so favourable in the case of functional illiteracy, its causes lie not only in the lack of external conditions but also in the depth of the problem. Although the results were gained according to different measures, I feel that functional illiteracy seems to be a bigger problem because one component of digital illiteracy is the lack of traditional literacy. In my view the two areas are closely related but not only in this negative sense. The computer is the motivating value of the digital world, the easy handling of the keyboard helps at least some of the affected to improve their reading and writing abilities. It is essential that the illiterate people do not get as far as the end-point, to the impossibility of writing and reading ability. Therefore prevention must be strongly emphasized. Although functional illiteracy shows in adulthood, it can be prognosticated in the educational process, especially if the basic competences are not stable. Skill problems can be noticed at any point of the educational process, and the weak areas must be developed at the given level by continuous practice.

1. As early as at kindergarten age, the four basic native language skills must be established through native language-, speech cultivation- and communication games. Atten-

tion must be paid to the examination of speech perception in time because as well as in speech comprehension and speech production, it also plays a great part in the process of learning to read.

2. It is the teacher's responsibility to choose the proper reading-writing teaching method with the proper structure and rhythm, suitable for the individual, and to recognize partial ability disorders.

3. In the later phase of learning to read, within tool-like usage, the lifelike written and printed "genres" must be taught: advertisement, questionnaire, postal order, operational description, user's manual, TV programme, everything that we feel might have a function in the life of the given age-group.

4. Later, in upper primary and secondary school, only the proper level of oral skills, speech abilities can be the basis of the proper reading abilities. If the student has problems with speech perception, speech comprehension or speech production, no proper reading ability can be built on it.

5. The student must learn and use appropriate text-processing strategies to improve reading comprehension.

6. Naturally, adult education is equally important. However, the establishment of training places must be stressed, because apart from the prisons, only a few evening schools have adult programmes of teaching reading-writing. A more comprehensive system is needed. Teaching basic skills may perhaps precede the professional training of the functionally illiterate unemployed people.

7. For that aim a teachers' network should be established as a basic and professional further training.

8. Such teachers must be trained who are teachers and andragogues at the same time, know the learning processes, have methodological knowledge, and are able to adapt themselves to the learning peculiarities of adults, accept the existing knowledge and practice that they acquired outside the framework of formal education.

Bibliográfia

Adamikné Jászó Anna: *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*, 2001. Trezor Kiadó 328 p.

Adams, M. J: *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. The MIT Press, Massachusetts.1990.494.p

Addressing Detroit's Basic Skills Crisis. The Detroit Regional Workforce Fund http://cbsdetroit.files.wordpress.com/2011/05/basicskillsreport_final.pdf.2011-05-28.

Abraham, Ellen et al. *Typology of illiterate public*. Ceppac.eu.2005.49.p.

A magyar morfológia pszicholingvisztikája szerk. Juhász Ágnes, Pléh Csaba. Osiris Kiadó. 2001. 166.p

Alpha 90 Kutatások az analfabétizmusról. Hamburg. UNESCO Oktatási Intézete. 1990.

Arató Ferenc: *Az olvasás pedagógiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1991. 182 p.

A Statisztikai Hivatal Népszámlálási adatai. *Iskolázottsági adatok A népesség iskolai végzettség és korcsoport szerint*, 1920–2001.2001.

A túlsó part messze van, Tudományos konferencia a funkcionális analfabétizmusról 1996. Illyefalva, Békés Megye Képviselő-testülete Pedagógiai Intézete. 168 p.

Balácsi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó: *PISA 2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés 10 év távlatában*. Oktatási Hivatal. 2010.81.p.

Bartha Csilla (szerk.). *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 2007. 342.p.

Bates, Daniel, Plog, Fred: *Cultural anthropology*. 3. kiadás. New York: McGraw-Hill Publishing Company.1990. 501 p.

Bawden, Daniel: *Information and digital literacies: a review of concepts*, Journal of Documentation. vol. 57, no. 2, March 2001, 218-259 p

Bárdos Jenő.: *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003.300 p.

Barton, J.-Collins, A. :*Portfolios in Teacher Education*. Journal of Teacher Education, 44/3,1993. 200-210. p.

Bauer, B., Bazsalya, B., Berényi, E., Marián, B., Máder, M. P., Molnár, Z.,*Ifjúság*2008. Budapest: Szociális és Munkaügyi Minisztérium. 2009. 55.p.

Beaugrande, Robert de – Dressler, Wolfgang: *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Budapest. Corvina.2000.338 p.

Benczik Vilmos: *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Trezor Kiadó.2001. 285 p.

Benczik Vilmos: *Jel, hang, írás*. Trezor Kiadó. 2006. 287p.

Bentolila, Alain: *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Plon. Paris, 1999. 218 pp.

Bentolila, Alain: *"Ne confondons pas variété et inégalité linguistique !"*, Revue « Le Débat », Gallimard, 2009. 16.p.

Besse, Jean Marie: *Qui est illettré?* Paris : Retz.2003. 223 p.

Besse J-M - Bialecki,I - Cardona, M – Csendes, Gy – Finta, K – Honorez, M – Intzidis,V – Jeantheau, J - Kis,Sz — Laveaux,F –Lopez-Palma,F : *Comparative Study of Some Tools Used to Evaluate the Basic Skills*. Published by Agora Formation 2007. 21 p.

BNO-10 zsebkönyv DSM-IV meghatározásokkal kiegészítve. Animula Kiadó, 2004. 192.p.

Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv elsajátításában. Szerk. Gósy Mária. Nikol Kiadó 2007. 334.p.

Bognár Éva, Galács Anna: *A társadalmi egyenlőtlenségek új dimenziója: "digital gap" nemzetközi összehasonlításban* Budapest, 2004. IFM Humán Erőforrás Háttér tanulmányok TÁRKI 28 p.

Bóna Judit: *A beszédészlelés szerepe az írásban és a helyesírásban*. Gyógypedagógiai szemle.2008.193-203.p.

Bóna Judit: *A beszédtempó hatása a beszédmegértésre*. MAGYAR TUDOMÁNY 167:(2) pp. 198-200. (2007)

Bóna Judit, Imre Angéla: *Felnőttek hangos olvasása az életkor, a nem és a foglalkozás függvényében*. ALKALMAZOTT NYELVTUDOMÁNY IX.:(1-2.) pp. 85-95. (2009)

Bouton, Charles: *La linguistique appliquée*, PUF: Paris, 1993. 128 p.

Chomsky, Noam: *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.1965. 227 p.

Chomsky, Noam. *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Osiris Kiadó, 2003. 276 p.

Council of Europe. *The Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.236 p.

Council of the European Union: *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe*. Brussels, 20 February 2002

Council of the European Union: *Progress report of the working group B on Basic skills, foreign language teaching and entrepreneur-ship*, November 2003.
http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives_en.html#basic

Crystal, David . *A nyelv enciklopédiája* .1999. Osiris 619 p.

Czachesz Erzsébet: *Olvasás és pedagógia*. Mozaik Kiadó. Szeged, 1998. 159 p.

Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, 2002. 327 p.

Csapó Benő: *A pedagógiai értékeléstől a tanítás módszereinek megújításáig: diagnózis és terápia*. Új Pedagógiai Szemle.2003. március.12-27.p.

Csoma Gyula- Lada László: *Tételek a funkcionális analfabétizmusról*, In: Magyar Pedagógia 1997. XII évf. 6. szám 167-180 p.

Csépe Valéria: *A nyelv agyi reprezentációjának fejlődési változásai és zavarai*. Magyar Tudomány 2005/11 1336-1347 p.

Csépe Valéria: *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 2006.

Delahaie M., Pointeau S., Tichet J., Vol S.: *Un exemple de mesure du lien entre dyslexie développementale et illettrisme* in Réadaptaion ONISEP 2002, 43 à 46 p.

Derdák Tibor–Varga Aranka *Az iskola nyelvezet – idegen nyelv*. Regio. Kisebbség, politika, társadalom. 1996. 7/ 2:

El Hayek C.: *Illettrisme et monde du travail*. Paris : La documentation française.2000. 434 p.

Espérandieu, Véronique et Jean Vogler: *L'illettrisme*. Flammarion, 2000, 128 p.

European Communities. *European Qualifications Framework*. Luxemburg: Office for Official Publication of the European Communities.2008.

European Communities: *European Reference Framework of Key Competences for Lifelong Learning*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.2007.

Fábián Zoltán (2002) „Digitális írástudás: a számítógép és az internethasználat elterjedtségének társadalmi jellemzői Magyarországon”: In: Társadalmi riport 2002, Kolosi Tamás, Tóth István György, Vukovich György (szerk.). Budapest: TÁRKI, 152–161 p.

Fábián Zoltán, Lőrincz László ,Molnár Szilárd, Gayer Zoltán *Az információs kultúra, a „digitális írástudás” a társadalom különböző rétegeiben*. Virtuális-tér Figyelő Rendszer Információs Társadalom Monitoring tanulmányok, No. 6. Készült a Miniszterelnöki

Hivatal Informatikai Kormánybiztossága megrendelésére.2008.
<http://www.tarki.hu/adatbankh/kutjel/pdf/a075.pdf>. 2009-06-24

Falus Iván: *Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek* 2006 Pedagógus-képzés, 1. 5. – 16.

Falus Iván- Kimmel Magdolna : *A portfólió*. Budapest, Gondolat Kiadói Kör, ELTE, BTK, Neveléstudományi Intézet. 2003. 187 p.

Falus Iván — Ollé János (2000), *Statistikai módszerek pedagógusok számára*. OKKER Kiadó. 372 p.

Fent Zoltán: *A hallószerv, a hallás folyamata, zavarok* in Beszédszlelési és beszéd-megértési zavarok az anyanyelv elsajátításában. Szerk. Gósy Mária. Nikol Kiadó 2007. 78-89.

Fehérvári Anikó: *Kudarok a szakiskolákban*, Szakképzési Szemle, 2009/1.23-44.

Felvégi Emese: *Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről* In: Pedagógiai szemle 2005/01. 63-85 p.

Flusser, Vilém: *Az írás. Van-e jövője az írásnak* Balassi Kiadó - BAE Tartóshullám - Intermedia, 1997. 135 p.

Forrai Katalin — Híves Tamás: *A leszakadás regionális dimenziói*. OKI. 2003.

Frost, Ram, Leonard Katz, and Shlomo Bentin.. *Strategies for visual word recognition and orthographical depth: A multilingual comparison*. Journal of Experimental Psychology: Human Perception. 1987. 104-115 p.

108.p.Galács Anna szerk.: *A digitális jövő térképe - A magyar társadalom és az internet*: ITHAKA Kht. 78.p.

Garett, F. M.: *A feldolgozási szintek a mondatprodukciónban*. In: Pléh Csaba (szerk.): *A beszédmegértés és a beszédprodukción pszichológiája*. Szöveggyűjtemény, 275–322. Tankönyvkiadó, Budapest 1989.

Gerbner, George: *Communication and social environment*. In: Scientific American, 227(1972)3, 153-160. p. In: Kommunikáció 2. Bp. 1978. Szerk. Horányi Özséb. 250-251. p.

Gerliczkiné Schéder Veronika: *Az iskolai jegyzetelés nehézségei*. Anyanyelv-pedagógia 2009/1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=139>

- Gerliczkiné Schéder Veronika: *Felnőttkori beszédfeldolgozási nehézségek.* in Beszéd-észlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv elsajátításában. Szerk. Gósy Mária. Nikol Kiadó 2007. 301-310. p.
- Godwin, P. *Information Literacy in the age of amateurs* ITALICS, Vol. 5, No. 4, 2006 <http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5iss4/godwin.pdf>. 2011. 5.13.
- Gósy Mária: *Az olvasásértés függősége a vizuális információ sajátosságaitól* In: Nyelv-Stílus-Irodalom 1998. 173-179 p.
- Gósy Mária: *A fonetika, a beszéd tudománya.* Osiris Kiadó. 2004. 350 p.
- Gósy Mária: *A hallástól a tanulásig.* Nikol Kkt. Bp. 2000. 170 p.
- Gósy Mária (szerk.): *A szeriális észlelés fejlődése és zavarai:* in Gyermekkori beszéd-észlelési és beszédmegértési zavarok. Nikol. 1996. 83-103.
- Gósy Mária: GMP diagnosztika . *A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata* . Nikol Kkt. Budapest, 2006. 75 p.
- Gósy Mária: *Pszicholingvisztika.*2005. Osiris Kiadó 401p.
- Gósy Mária – Horváth Viktória. *Beszédfeldolgozási folyamatok összefüggései gyermekkorban.* Magyar Nyelvőr.2006. 470-481.
- Griffin, E.: *Bevezetés a kommunikációelméletbe.* Budapest, Harmat, 2003. 356-394.
- Grotlüschen, Anke — Riekmann, Wibke: *leo. – Level One Study Literacy of adults at the lower rungs of the ladder.* Hamburg. 2011.15.p.
http://www.alpha-z.de/et_dynamic/page_files/329_datei.pdf?1299942236
2011.06.02.
- Guénézant, Brigitte — Cunff, Catherine le: *La classe de 2 ans.* Hachette. Paris, 2004. 136 p.
- Gúti Erika - Szépe György:*A szívárvány-koalíció nyelvpolitikája (Nyelvpolitika alulnézetben)* In Tóth Szergej (szerk.), *Hatalom interdiszciplináris megközelítésben* (111-128). Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.2006.
- Günther, K.-B. (1998): *Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien.* In Brüngelmann (Hrsg.) *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher.* Konstanz, Faude, 32–54.
- Gyarmathy Éva: *A tanulási zavarok szindróma a szakirodalomban* Pedagógiai szemle. 1998 39-44 p.
- Gyenes Edina: *Találkozás a kultúrával. Olvasási szokások* MTA Szociológiai Intézet. 2008. 130 p.

Gyulai Zsuzsanna: *Funkcionális analfabetizmus két hazai börtönvizsgálat tükrében.* in Felnőttoktatás. 2004. 1. szám 13-17 p.

Hancox, Robert J. — Milne, Barry J. — Poulton, Richie: *Association of Television Viewing During Childhood With Poor Educational Achievement.* Pediatrics and Adolescent Medicine 2005; 159.szám p. 614-618.

Hanthy Kinga: *Néma iskolák.* Magyar Nemzet, Magazin 2004. április 5p.

Handbook of orthography and literacy. Szerk R. Malatesha Joshi,P. G. Aaron. 2006. New Jersey. 759. p.

Harangi László *A funkcionális analfabetizmus mint világjelenség* In.: A túlsó part mesze van 1996. 97-103 p.

Harry Hattyar: *Illiteracy in America. Understanding and Resolving a Grave National Problem.* San Francisco.2005. 166p.

<http://donpotter.net/PDF/Illiteracy%20in%20America.pdf> 2010.12.26.

Horváth Viktória 2004. *Megakadásjelenségek a párbeszédekben.* Beszédkutatás 2004. 187-199.

Horváth Viktória 2006. A spontán beszéd és a beszédfeldolgozás összefüggései gyerekeknél. Beszédkutatás 2006. 134-146.

Horváth Zsuzsanna: *A szövegértés mint koherenciaképző a tanításban és a tanulásban.*OKI.2010.<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=testveri-Horvath-szovegertes> 2011. január 22.

Huszár Ágnes: *A versengési elv a nyelvbottlások létrejöttében.* Beszédkutatás. 2000. 63-74.

Huszár Ágnes: *Helycserén alapuló nyelvbottlások.* Alkalmazott nyelvtudomány_ 1. 2001. 1. 77-86.

Huszár Ágnes: *A gondolattól a szóig - A beszéd folyamata a nyelvbottlások tükrében.* Tinta Kiadó.2005. 154.p.

Imre Angéla *A beszédmegértés és az olvasás összefüggése.* In: Gósy Mária (szerk.) Beszédszlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban. Nikol Kiadó. Budapest.2007.a.184–202.p.

Imre Angéla. *Az anyanyelv-elsajátítás vizsgálata.* In: Gósy Mária (szerk.) Beszédszlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban. Nikol Kkt. Budapest. 2007.b.58–69.

Imre Angéla – Horváth Viktória *A diszlexiások spontán beszédéről* Anyanyelv pedagógia 2010. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=236> 2011. 05.12.

Jakobson, Roman: *Hang, jel, vers.* 2 kiadás. Gondolat Kiadó. Budapest, 1972. 516 p.

Jakubovsky, M. – Patrinus, H. – Porta, E. – Wisniewski, J. : *The Impact of the 1999 Education Reform in Poland*. Policy Research Working Paper Series 5263, The World Bank.2010.

http://www.wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2010/04/05/000158349_20100405112516/Rendered/PDF/WPS5263.pdf . 2011.január 12.

Jeantheau, Jean-Pierre: Mesurer les compétences des adultes avec L'Enquete Information et Vie Quotidienne. In *Économie et Statistique* 2009. 31-58 p.

Jeantheau, Jean-Pierre *Making monitoring of Literacy policies more efficient in France Assessing low levels of literacy The ANLCI Module in IVQ*. Waxman. Hamburg. 2008. 122 p.

Juhász Levente - Pléh Csaba: *Többszörös szavak megértése a magyarban* .in *A magyar morfológia pszicholingvisztikája* szerk. Juhász Ágnes, Pléh Csaba. Osiris Kiadó. 2001.11-38.p

Karvalics László, Z.: *A netnemzedék vizsgálatának szemléleti alapja: a morális pániktól az ismeretelméleti megalapozásig*. In *Új Pedagógiai Szemle* 51. 2001. 46-51. p.

Kassai Ilona: *Fonetika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2005. 248 p.

Kassai Ilona: *Szótagtudat és olvasástanulás*. In: Kassai Ilona (szerk.), *Szótagfogalom — szótagrealizációk*, 153-165. 1999.MTA Nyelvtudományi Intézet.

Kassai Ilona: *Nyelvi kompetencia és kommunikatív kompetencia viszonya az elsõnyelv-elsajátítás folyamatában*. In: Balogh Péter és Gecsõ Tamás (szerk.) *Nyelvi kompetencia — kommunikatív kompetencia*. 2006.Székesfehérvár: Kodolányi János Fõiskola, 182-187.

Kassai Ilona: *Nyelvi és beszédbeli rendellenességek a nyelvtudomány történetében*.2004 Nyelvtudományi közlemények. 101:91-123.

Kellogg, R. – Olive T. Piolat, and A.: *Verbal, visual and spatial working memory in written language production*. *Acta Psychologica*, 124. sz. 2006. 382–397.

Kellogg, R. T. (2008): *Training writing skills: A cognitive developmental perspective*. *Journal of writing research*, 2008. 1. 1–26.

Kemény István: *A román és az iskola*. In: *Educatio* 1996. 71–84.

Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás alapozó és fejlesztõ szakaszára .OM. 2004.
http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tantervek/oktatasi-kulturalis_2005_03.12.

Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: *A cigány népesség Magyarországon*. Dokumentáció és adattár. Socio-typo, Bp. 1998:467 p.

Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: *Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló az Educatio Életpálya-felvételének 2006 és 2009 közötti hullámaiból.* MTA Közgazdaságtudományi Intézete.2010. 40 p.

Kertesi Gábor–Varga Júlia *Foglalkoztatás és iskolázottság Magyarországon.* Közgazdasági Szemle, 2005.7–8. sz. 633–662.p

Kirsch I.S: *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured.* Statistics & Research Division Princeton, 2001. 59 p.

Kirsch I.S., Jungeblut A. et Mosenthal P.B. *The Measurement of Adult Literacy* », in *Adult Literacy in OECD Countries: Technical Report on the First International Adult Literacy Survey.* National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Washington DC, NCES1,1998. chapitre 7, pp. 105-134.

Kósa Éva: *A média szerepe a gyerekek fejlődésében* Mindentudás Egyeteme. V. szemeszter, 9. előadás – 2004. november 8.

Kroll B. M. *Developmental relationships between speaking and writing.* Urbana National, National Council of Teachers of English.1981.

KSH: *A magyarországi háztartások infokommunikációs (IKT-) eszközökkel való ellátottsága és az egyéni használat jellemzői, 2007.* Budapest: Központi Statisztikai Hivatal. 2008. 47.p.

Laczkó Mária: *Beszédészlelési működések a helyesírási hibák tükrében.* in Fejlesztő pedagógia.2008/ 4-11. p.

Lahire, Bernard : *L'invention de l'illettrisme* .Éditeur La découverte.2005.370 p.

Lanham R. A. *Preserving Democracy in Cyberspace: The Need for a New Literacy* Lanham, R. A. *The Electronic Word: Democracy, Technology, and the Arts.* Chicago: University of Chicago Press 1993.7p.

Lengyel Zsolt: *Az írás. Kezdet-folyamat-végpont.(Az írástanítás pszicholingvisztikai alapjai).* Corvina Kiadó. Budapest. 1999. 202 p.

Lőrík József: *Jól és gyengén olvasó gyermekek olvasása (idő- és hibajellemzők)*I-II. in Gyógypedagógiai Szemle 2006. 3-4. szám. 241-248.

Lőrík József. *A gyermeki fonológiai tudatosság megismeréséről.* In.: *Beszédgyógyítás* 2006/2. 32-60.p.

Lundberg, I. (1998). *Does language make any difference in reading acquisition? Cross-cultural and cross-linguistic study of reading achievement.* In Å. Olofsson, & S. Strömqvist (Eds.), *Crosslinguistic studies of dyslexia and early language development.* European Commission, DG XII, COST Social Series Brussels von Euler, C, Lundberg, I. & R. Llinàs (Eds.), 1998.

Lutter ensemble contre l'illettrisme, Cadre national de Reference de l'ANLCI. Lyon. France. 2003. 72 p.

Markee, Numa: *Conversation Analysis*. Taylor&Francis e-Lybrary, 2009. 193.p.

Markó Alexandra: *A mondat- és szövegértés jellemzői és összefüggése 6–9 éves korban*. In: Gósy Mária (szerk.) *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol Kiadó. Budapest.2007. 285–301.p.

Markó Alexandra: *Megakadások vizsgálata különféle monologikus szövegekben*. In BE-SZÉDKUTATÁS 2004: pp. 209-222.

Mártonfi György: *A szakképző intézményrendszer átalakulása a 2007. nyári törvénymódosítás után*. TÁRKI. 2008. 40 p.

Mátyási Mária: *Út a funkcionális analfabetizmus felé*. In. Modern nyelvoktatás 1999. 37 p.

Meixner Ildikó: *A diszlexia prevenció, reeducáció módszere*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola, Budapest. 1993.

Mitchell, W.J T. : *A képi fordulat/ The Pictorial Turn*. fordította Hornyik Sándor. Artforum, 1992/3. 89-94 http://balkon.c3.hu/2007/2007_11_12/01fordulat.html 2011. május 17.

Morgan, Mark and Kett, Mary *The prison adult literacy survey: results and implications*. Dublin: Irish Prison Service, 2003. 238 p.

Morsy, Zaglohul: *Az írástudatlanság újraéledéséről*. A funkcionális analfabetizmustól a távoktatásig. Felnőttoktatási cikkek az UNESCO Prospects, Perspectives c. folyóiratából. Válogatta, szerkesztette: Maróti Andor. Budapest, 1992.

Nemesné Kis Szilvia: *Cigány tanulók anyanyelvi nevelésének nyitott kérdései* <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=49> 2009.10.17.

Nemesné K. Szilvia, S. Csendes Gyöngyi, Tóth Istvánné: *Anyanyelvi nevelés óvodás kortól a kamaszkorig*. Dávid Kiadó 2004. 212 p.

KSH: *1990. évi népszámlálás* / [összeáll, a Központi Statisztikai Hivatal Népesedésszatisztikai Főosztálya]. 1992.300 p.

OECD – Statistique Canada : *La littératie à l'ère del'information*. 2000. <http://www.oecd.org/dataoecd/24/62/39438013.pdf> 2006.04.03.

Parker RM . – Baker DW. – Williams MV. – Nurss JR. *The test of functional health literacy in adults: a new instrument for measuring patients' literacy skills*. Journal of General Internal Medicine. 1995. Volume: 10, Issue: 10, Pages: 537-541

Perfetti, C. 1989. "Représentation et prise de conscience au cours de l'apprentissage en lecture". In L. Rieben et C.H. Perfetti, L'apprenti lecteur, Lausanne: Delachaux et Niestlé, pp. 61-82.

Radó Péter: *Asszimiláció és integrációs deficit*. Szakértői tanulmány a Nemzeti és Etnikai Kisebbség Hivatal számára. 1993. 170p.

Rayner, K. : *Eye movements in reading and information processing: 20 years of research*. Psychological Bulletin, 1998. 124, 372–422.

<http://wexler.free.fr/library/files/rayner%20%281998%29%20eye%20movements%20in%20reading%20and%20information%20processing.%2020%20years%20of%20research.pdf> 2011-01-25.

Reboul, Anne – Moeschler, Jacques: *A társalgás cselei*. Osiris Kiadó. 2000.253.p.

Réger Zita: *Utak a nyelvhez* Akadémiai Kiadó, Budapest 1990. 132 p.

Roma Parlament Szakértői Csoport: *A cigányság problémavilága.*, 1992. 132 p.

Sajtosné Csendes Gyöngyi *A funkcionális illiteráció Magyarországon* In: Képzés és gyakorlat 2004 2. évf. 1. szám 65-69 p.

Sapir, Edward *Az ember és a nyelv*. 1971 Gondolat 276 p.

Sally E. Shaywitz and Bennett A. Shaywitz: *Dyslexia (Specific Reading Disability) in Biological Psychiatry* 2005.1301-1309

Schneider Júlia – Simon Ferenc: *A beszédhallás diagnosztikája* in Beszédeszlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv elsajátításában. Szerk. Gósy Mária. Nikol Kiadó 2007. 104-113.p.

Sedlak, Franz - Sindelar, Brigitte: *De jó, már én is tudom!* ELTE BGGYFK, 2005.64 p.

Spencer és Spencer: *Jéghegy modell*, In Mohácsi Gabriella: Kompetencia modell nemzetközi környezetben 1-2. rész. Humánpolitikai Szemle 1996/11-12. szám, 3-11. és 3-15. p.

Simon Orsolya: *Beszédpercepció, olvasás, helyesírás -- összefüggések egy felmérés tükrében*. In: Kurtán Zsuzsa és Zimányi Árpád (szerk.) *A nyelvek vonzásában. Köszöntőkönyv Budai László 70.születésnapjára*. Veszprémi Egyetemi Kiadó: Eger-Veszprém. 2004. 149-159 p.

Steklács János: *Funkcionális analfabétizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Akadémiai Kiadó, 2005. 113p.

Szabó Ákosné 2001. *A családi szocializáció szükségletei*. Educatio.2001. 312–323.

Szépe György *Az internet-korszak nyelvészete* In: NIS 1996, p. 26

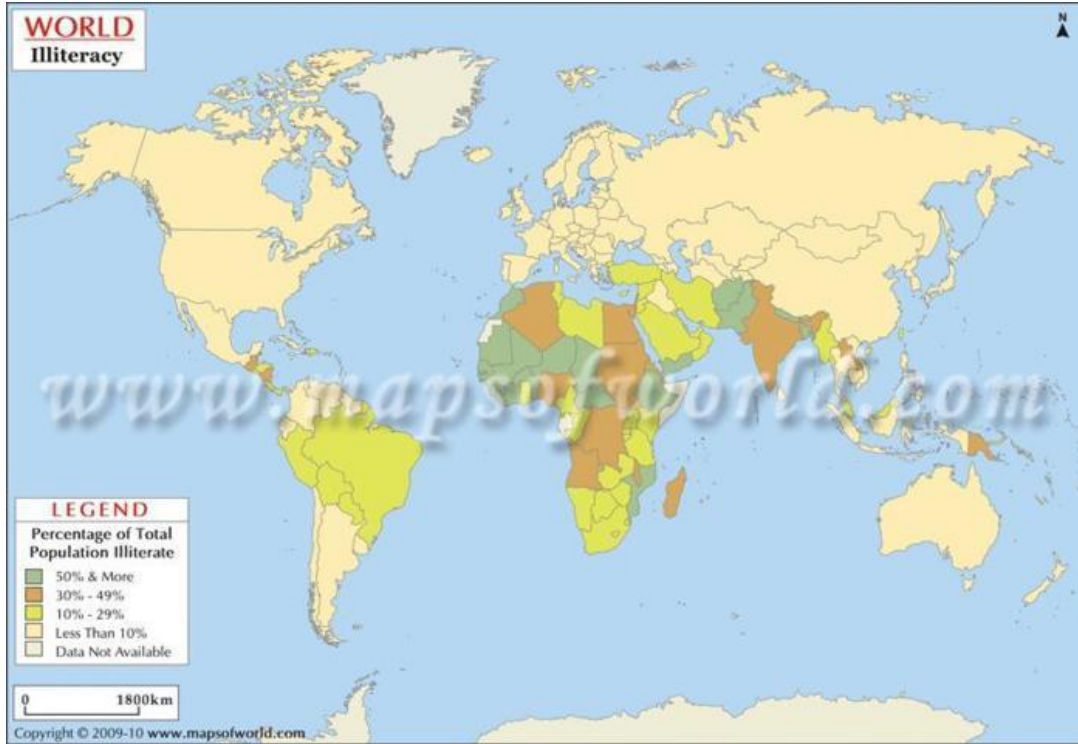
- Szépe Judit: *Hangsorépítési stratégiák nyelvbotlásokban és parafáziákban*. Beszédkutatók. 2002. 52-69.
- Terestyéni Tamás: *Adalékok az írásbeliség szerepének vizsgálatához a magyar kommunikációs kultúrában*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, 1987. 79 p.
- Terestyéni Tamás: *Funkcionális illiteráció* In: Jel-kép 1996. 2. szám 45-56 p.
- Terestyéni Tamás: *Kommunikációelmélet*. TYPOTEX.2006. p. 348
- Terestyéni Tamás: *Írás és olvasásnélküliség Magyarországon*. 1996. In: Terts (szerk.) p. 289.-298.
- Tószegi Zsuzsanna: *A képi információ*. Országos Széchenyi Könyvtár. 1994.78 p.
- Tóth László: *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen. 152 p.
- UNESCO EPT : *L'alphabétisation, un enjeu vital*.2006.6. fejezet.161. p.
- Vári P. – Andor Cs. – Bánfi I. – Felvégi E. – Horváth Zs. – Krolopp J. – Rózsa Cs. – Szalay B.: *Felnőtt írásbeliség-vizsgálat*. In Iskolakultúra 2001/5. 3-20 p.
- Vári Péter – Auxné Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Rózsa Csaba – Szalay Balázs *Gyorsjelentés A PISA 2000 vizsgálatról*. In: Pedagógiai szemle 2002/01 38-65 p.
- Vári Péter – Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Krolopp Judit – Rózsa Csaba – Szalay Balázs. *Jelentés a magyar közoktatásról*, In: Pedagógiai szemle 2000/09 45-54 p.
- Vardhaugh, Ronald: *Szociolingvisztika*. Osiris Kiadó. Budapest, 2005. 364 p.
- Várnagy Elemér–Várnagy Péter. *A hátrányos helyzet pedagógiája*. Corvinus Kiadó. Budapest. 2000. 168.p.
- William, Joel: *The skills for life survey: a national needs and impact survey of lite racy* The Stationery Office, 2003.
http://books.google.com/books/about/The_skills_for_life_survey.html?id=uFW_Ruq_RbI 2010 03 17.
- Wimmer, H., & Hummer, P. (1990). *How German-speaking first graders read and Spell: Doubts on the importance of the logographic stage*. Applied Psycholinguistics, 11, 349–368.

FÜGGELÉKEK

1. számú melléklet

Az általános tájékozódást segítő források

1.1. Dokumentumok



<http://www.mapsofworld.com/thematic-maps/world-illiteracy-map.htm#>

1.2. Statisztikák

Demographic and Social Statistics

Indicator on illiteracy

UNESCO 2005

<http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/socind/illiteracy.htm>

Népszámlálás

http://www.nepszamlalas.hu/hun/kotetek/30/tables/load1_2_4.h 2009-04-12

Les chiffres de l'illettrisme

ANLCI

<http://www.anlci.gouv.fr/>

SIALS Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey, OECD and Statistics Canada, 2000

<http://www.statcan.gc.ca/pub/89-588-x/4152886-eng.htm>

Digitális írástudás

<http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a075.pdf>

PISA vizsgálatok

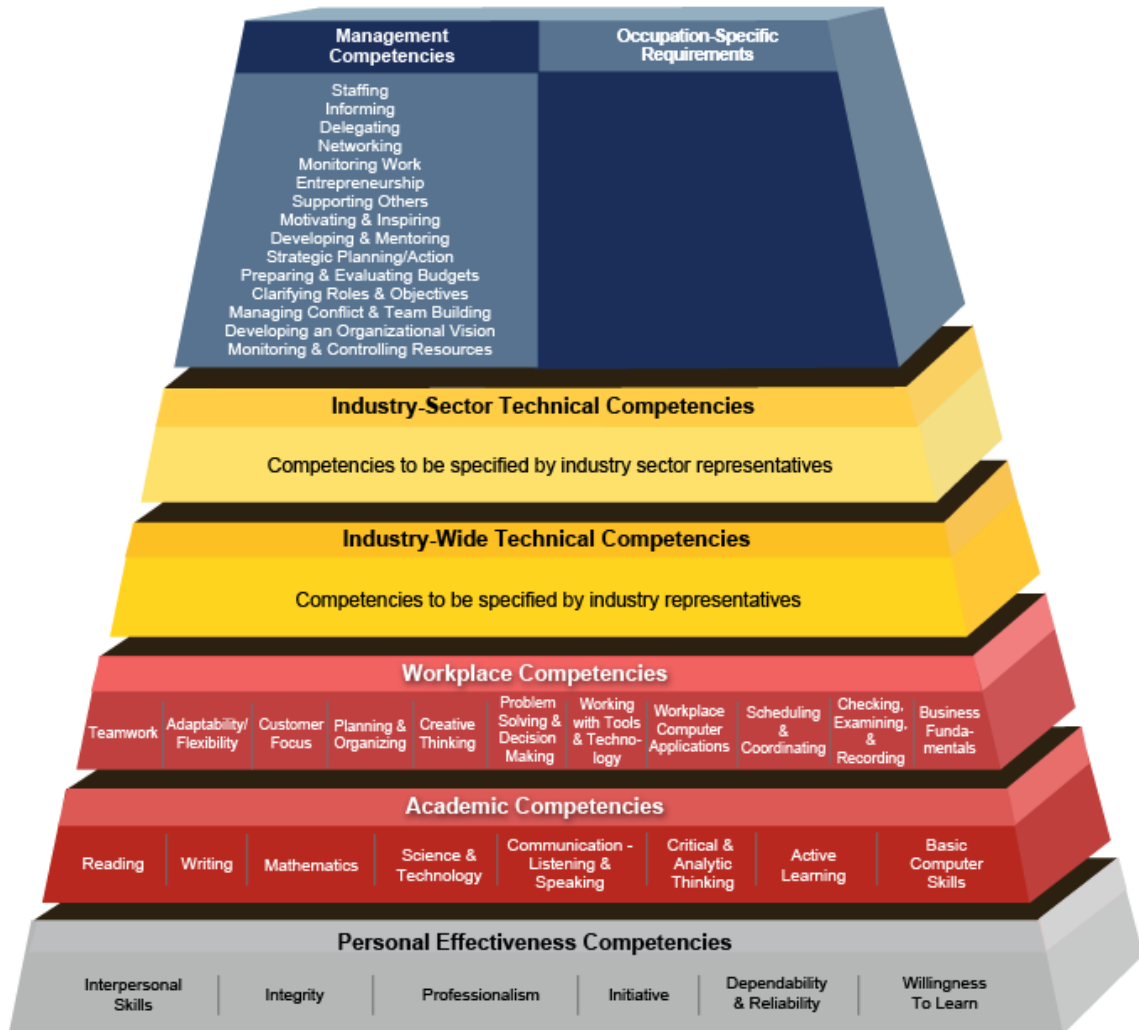
http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html

http://www.baranya-ped.sulinet.hu/meres/pisa/pisa_info.html

2. számú melléklet

Kompetenciák

A szakmai kompetenciák hierarchikus rendszere



Forrás: Philip Davis: Geospatial Technology Competency Model

Aligning Your Geospatial Curriculum with the Geospatial Technology Competency Model (GTCM), New York, 2010

3. számú melléklet

Összehasonlító tanulmány az alapképességeket mérő eszközökről (részletek)

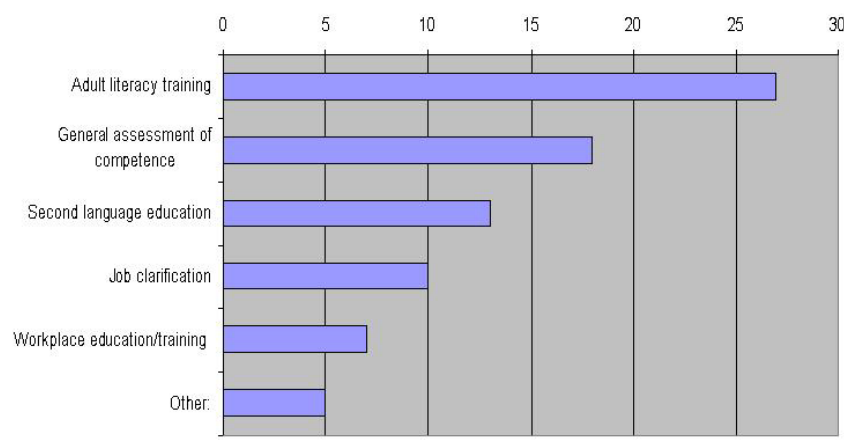
Besse J-M - Bialecki, I - Cardona, M – Csendes, Gy – Finta, K – Honorez, M –
Intzidis, V – Jeantheau, J - Kis, Sz — Laveaux, F –Lopez-Palma, F:Sig.h.A.

Comparative Study of Some Tools Used to Evaluate the Basic Skills

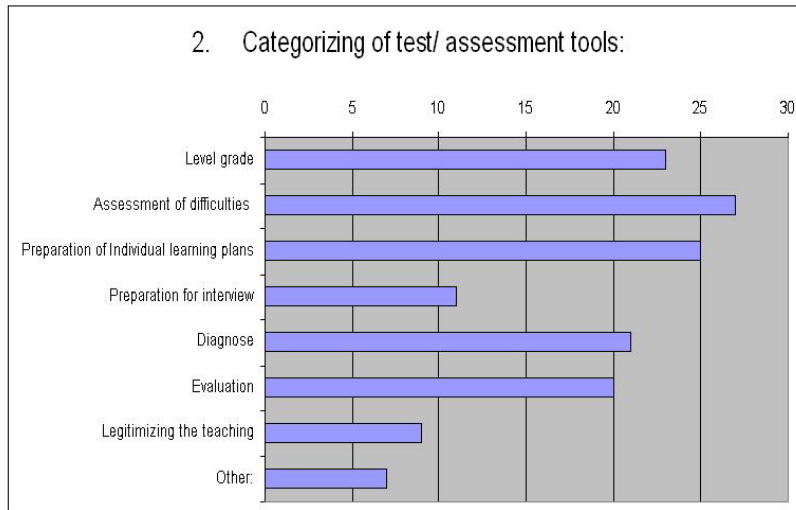
(saját fordítás alapján)

1. Milyen speciális területen használják?

1. In which context do you use tests / assessment tools?

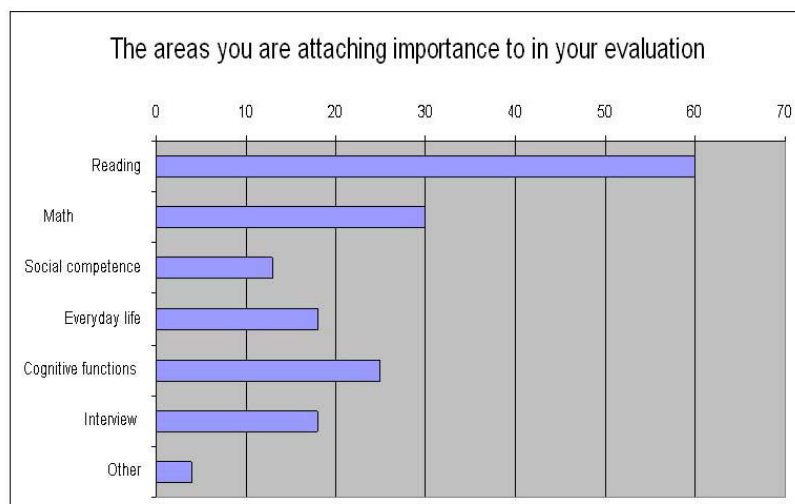


A kérdőívek válaszaik szerint a mérőeszközöket legnagyobb számban a felnőttek olvasás-írás oktatásánál használják. A képzőhelyek és a szemlélet sokféleségét jelzi, hogy az idegen nyelv tanítás területe nemcsak, hogy bekerült az alkalmazások körébe, hanem jelentős százalékos arányt képvisel. A vizsgált országok közül elsősorban Németországban, Franciaországban és Belgiumban a nagyszámú bevándorló és vendégmunkás populáció miatt azonos módon kezelik, és azonos helyen képezik a valódi illiterátusokat /akiknek anyanyelvi kompetenciáik hiányosak/ és azokat, akiknek az idegen nyelv ismeretében vannak hiányosságaik.



A mérőeszközök különböző megközelítésben vizsgálják a képességhiányokat. Leggyakoribb a képesség meglétének/hiányának százalékos mérése, a tanulási nehézségek megállapítása, egyéni képzési terv készítéséhez kapcsolódó mérés, de találkozunk valódi diagnosztikus teszttel és értékelő eszközzel is. Szignifikáns, hogy ezeket a mérőeszközöket a felhasználó szervezetben fejlesztették ki. Nem várt eredmény, hogy a kereskedelmi forgalomban lévő, akkreditált eszközöket szinte egyáltalán nem használják és sem a nemzetközi, sem az országon belüli szervezetek közti felhasználói együttműködésre nincs példa.

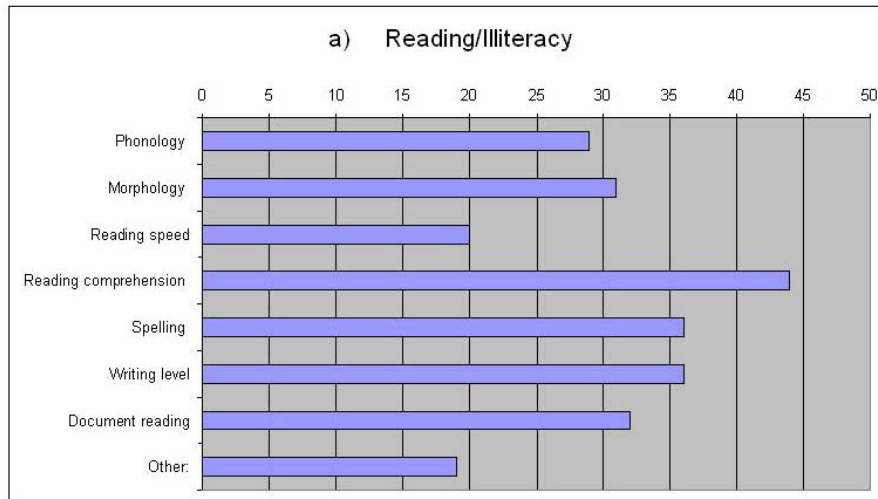
2. Milyen kompetenciákat vizsgál a mérőeszköz?



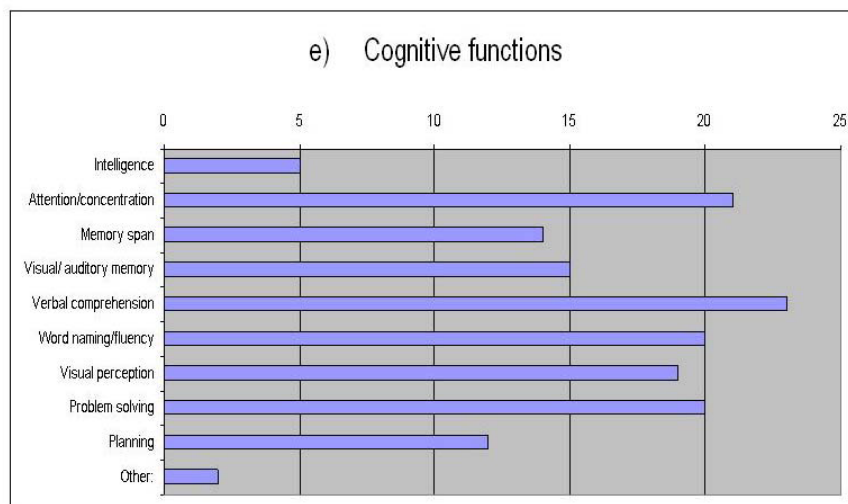
Legnagyobb mértékben az olvasás/ írás kompetenciáit vizsgálják. Határozott különbség van az olvasás és a többi terület mérése között.

Olvasási/írási képesség mérése

Nincs szignifikáns különbség a vizsgált területek között, mindenütt a legnagyobb hangsúly a szövegértésre kerül. Általában konvergencia látható a fonológia, morfológia, helyesírás a szövegértés és az írás minősége között, de ez releváns is, hiszen általában alacsonyán iskolázott populációban végzik a mérést



Kognitív funkciók mérése



4. számú melléklet

3. számú melléklet a 17/2004. (V.20.) OM rendelethez:

- [Kerettanterv az alapküvelés-oktatás alapozó és fejlesztő szakaszára](#)

Magyar nyelv és irodalom 5-8. évfolyam (részletek)

A továbbhaladás feltételei

A továbbhaladás feltételei c. részben megfogalmazottak nem a minimum követelményt tartalmazzák, nem azonosak az elégséges/elégtelen határok megvonásával. E részlet célja elsősorban a legfőbb képzési feladatoknak, a fejlesztés csomópontjainak a megnevezése az évi anyagban. Tájékoztatásul szolgálhat arra, hogy amíg az osztály ezeket a követelményeket nem tudja teljesíteni, addig ne új anyagot tervezzen a szaktanár, hanem ezeket gyakoroltassa akár az egész osztállyal, akár differenciáltan az elmaradt tanulókkal, a szabadon tervezhető 20%-os keret terhére.

Ötödik osztály Magyar nyelv

A tanuló igazodjon el a mindennapi kommunikációs helyzetekben. Megfelelően alkalmazza a kapcsolatteremtés és a kapcsolattartás udvarias formáit. Törekedjen az egyszerű, érthető, hatékony közlésre. Legyen képes mások rövidebb szóbeli üzeneteit megérteni, összefoglalni. Alkalmazza a kérés és a tudakozódás szóbeli formáit a közlész helyzetnek megfelelően.

Legyen képes egy kb. 200 szavas írott (dokumentumszöveg és ismeretterjesztő) szöveg globális (átfogó) megértésére, a szövegből információk visszakeresésére. Tudja a szöveg tartalmát összefoglalni, róla önállóan vázlatot készíteni. A tanuló ismerje a szövegszerkesztés állomásait. Legyen képes tanári segítséggel a szövegalkotáshoz anyagot gyűjteni, önállóan rövid elbeszélést, leírást és jellemzést fogalmazni saját élményei, képzelete, valamint filmek és olvasmányok alapján. Tudjon min. 100 szavas magánlevelet megfogalmazni.

A tanuló ismerje a főbb beszélszervek működését. Ismerje fel a magánhangzókat, a mássalhangzókat. Ismerje a hangok csoportosításának a főbb szempontjait (rövid és hosszú, mély és magas magánhangzók, rövid és hosszú, zöngés és zöngétlen mássalhangzók). a tanuló ismerje fel egyéni közlésmódjának a jellemzőit, törekedjen megfelelő hangképzésre és helyes beszédlégzésre.

Ismerje a betűrendbe sorolásnak, az elválasztásnak és a keltezésnek a fontosabb szabályait. Legyen képes a Magyar helyesírási szótárt tanári segítséggel használni. Különböztesse meg a szótót és a toldalékokat, tudja az összetett szavakat előtagra és utótagra bontani. Legyen képes megnevezni a helyesírási alapelveket, ismerje fel saját munkáiban a főbb helyesírási alapelvek alkalmazásának az eseteit, törekedjen a tanult helyesírási szabályok alkalmazására.

A tanuló ismerje fel és nevezze meg a hangutánzó, a hangulatfestő, a többjelentésű, a rokon értelű és ellentétes jelentésű szavakat a szövegben, törekedjen megfelelő használatukra a fogalmazásokban. Tudja segítséggel használni a Magyar szinonimaszótárt vagy a Magyar szókincstárt.

Tudjon memoriterként min. 10 magyar közmondást és szólást, legyen képes értelmezni őket.

A tanuló legyen képes mások türelmes meghallgatására és véleményének rövid, kulturált megfogalmazására. Legyen képes 2-3 mondatban a mindennapi élményeiről és olvasmányai hatásáról beszélni.

Hatodik osztály

Magyar nyelv

A tanuló igazodjon el a mindennapi páros és csoportos kommunikációs helyzetekben. Megfelelően alkalmazza a kapcsolatteremtés és a kapcsolattartás udvarias formáit, figyelje és tudja értelmezni partnerei kommunikációs nem nyelvi jeleit. Törekedjen az egyszerű, érthető, hatékony közlésre. Legyen képes mások rövidebb szóbeli üzeneteit megérteni, összefoglalni és továbbadni.

Legyen képes egy kb. 200-250 szava írott (szépirodalmi, dokumentum- és ismeretterjesztő) szöveg globális (átfogó) megérésére, a szövegből információk visszakeresésére. Tudja a szöveg tartalmát összefoglalni, róla önállóan vázlatot készíteni. Legyen képes az olvasott szöveg tartalmával kapcsolatos saját véleményét szóban megfogalmazni. Tudjon a különféle írott információhordozókból az anyaggyűjtés során tanári segítséggel jegyzetet készíteni.

Legyen képes tanári irányítással a szövegalkotáshoz anyagot gyűjteni, önállóan rövid elbeszélést, leírást és jellemzést fogalmazni saját élményei, képzelete, valamint filmek és olvasmányok alapján.

Ismerje föl és tudja megnevezni a legáltalánosabb sajtótermékeket (napi-, hetilap, folyóirat).

A tanuló ismerje föl a főbb szófajok (ige, főnév, melléknév, számnév, határozószó, igenevek, névmások, névelő, névutó, kötőszó, igekötő) általános jellemzőit, alaki sajátosságait. Ismerje fel őket az írott szövegekben, és tudja megnevezni őket. Ismerje és tudja alkalmazni mindennapi írásbeli alkotásaiban az ige, a főnévek (különös tekintettel a tulajdonnevekre), a számnevek és melléknevek legáltalánosabb helyesírási szabályait és nyelvhelyességi tudnivalóit.

Ismerje a szóképzés fogalmát, és tudjon néhány képzőt megnevezni és fölismerni.

A tanuló legyen képes mások türelmes meghallgatására és véleményének rövid, kultúrált megfogalmazására, álláspontjának megvédésére. Legyen képes

2-3 mondatban a mindennapi élményeiről és olvasmányai hatásáról beszélni.

Törekedjen mások számára is érthető, nyelvileg igényes és helyes beszédre, megfelelő artikulációra.

Hetedik osztály

Magyar nyelv

A tanuló igazodjon el a mindennapi páros és csoportos kommunikációs helyzetekben. Megfelelően alkalmazza a kapcsolatteremtés és a kapcsolattartás udvarias formáit. Tudjon szóban és írásban rövid, mindennapi köszöntőt fogalmazni. Legyen képes háláját, köszönetét néhány összefüggő mondatban megfogalmazni, azt érthetően, kifejezően tolmácsolni.

Figyelje és tudja értelmezni partnerei kommunikációs nem nyelvi jeleit. Törekedjen az egyszerű, érthető, hatékony közlésre. Legyen képes mások rövidebb szóbeli üzeneteit megérteni, összefoglalni és továbbadni.

Legyen képes egy kb. 250-300 szavas írott (szépirodalmi, dokumentum- és ismeretterjesztő) szöveg globális (átfogó) megértésére, a szöveg szó szerinti jelentésén túli üzenet értelmezésére, a szövegből információk visszakeresésére.

Tudja a szöveg tartalmát összefoglalni, róla önállóan jegyzetet és vázlatot készíteni.

Legyen képes az olvasott szöveg tartalmával kapcsolatos saját véleményét szóban és írásban megfogalmazni.

Tudjon a különféle írott és elektronikus információhordozókból az anyaggyűjtés során adatokat gyűjteni, jegyzetet készíteni.

Legyen képes a gyűjtött anyagot elrendezni, önállóan rövid elbeszélést, leírást és jellemzést fogalmazni saját élményei, képzelete, valamint filmek és olvasmányok alapján. Tudja tanári segítséggel lejegyezni a felhasznált információforrások adatait.

A tanuló ismerje a főbb szó szerkezeteket (alárendelő, mellérendelő, hozzárendelő szó szerkezet), általános jellemzőket. Ismerje fel őket az írott szövegekben, és tudja megnevezni őket. Tudja megnevezni és fölismerni a mondat részeit (alany, állítmány, tárgy, határozó, jelző), a tanult módon jelölje az egyes mondatrészeket az egyszerű mondatokban.

Ismerje a szóalkotás legáltalánosabb módjait és azok helyesírását.

A helyesírási segédkönyvek segítségével legyen jártas az összetett szavak helyesírásában. A tanuló legyen képes mások türelmes meghallgatására és véleményének rövid, kulturált szóbeli és írásbeli megfogalmazására, álláspontjának megvédésére. Legyen képes adott témában, felkészülés után, vázlat segítségével néhány perces kiselőadást tartani.

Törekedjen mások számára is érthető, nyelvi igényes és helyes beszédre, megfelelő artikulációra.

Nyolcadik osztály

Magyar nyelv

A tanuló igazodjon el a mindennapi páros és csoportos kommunikációs helyzetekben. Megfelelően alkalmazza a kapcsolatteremtés és a kapcsolattartás udvarias formáit. Beszélgetés közben ügyeljen a párbeszéd illemszabályainak betartására. Figyelje és tudja értelmezni partnerei kommunikációs nem nyelvi jeleit. Törekedjen az egyszerű, érthető, hatékony közlésre. Legyen képes mások rövidebb szóbeli üzeneteit megérteni, összefoglalni és írásban és szóban továbbadni.

Legyen képes egy kb.300-3500 szavas írott (szépirodalmi, dokumentum- és ismeretterjesztő) szöveg globális (átfogó) megértésére, a szöveg szó szerinti jelentésén túli üzenet értelmezésére, a szövegből információk visszakeresésére. Tudja a szöveg tartalmát összefoglalni, róla önállóan jegyzetet és vázlatot készíteni. Legyen képes az olvasott szöveg tartalmával kapcsolatos saját véleményének szóban és írásban megfogalmazni.

Tudjon különféle írott és elektronikus információhordozókból az anyaggyűjtés során adatokat gyűjteni, jegyzetet és vázlatot készíteni. Legyen képes a helyi és az iskolai könyvtár anyagában eligazodni, tudja használni a könyvtár adatbázisát egy-egy témához történő anyaggyűjtésben. Legyen képes a gyűjtött anyagot elrendezni, önállóan rövid elbeszélést, leírást és jellemzést fogalmazni saját élményei, képzelete, valamint filmek és olvasmányok alapján. Tudja lejegyezni a felhasznált információforrások adatait.

A tanuló ismerje és a szövegalkotásban használja a különböző mondatfajtákat. Ismerje fel és tudja megnevezni az összetett mondatok különböző fajtáinak változatos használatára a szóbeli és írásbeli szövegalkotásai során. Ismerje és alkalmazza a z írásbeli szövegalkotásban a mondatvégi, a tagmondatok, ill. mondatrészek közötti írásjeleket. A helyesírási segédkönyv segítségével legyen jártas az idézés helyesírásában.

Ismerje a tömegkommunikáció fogalmát, legjellemzőbb területeit.

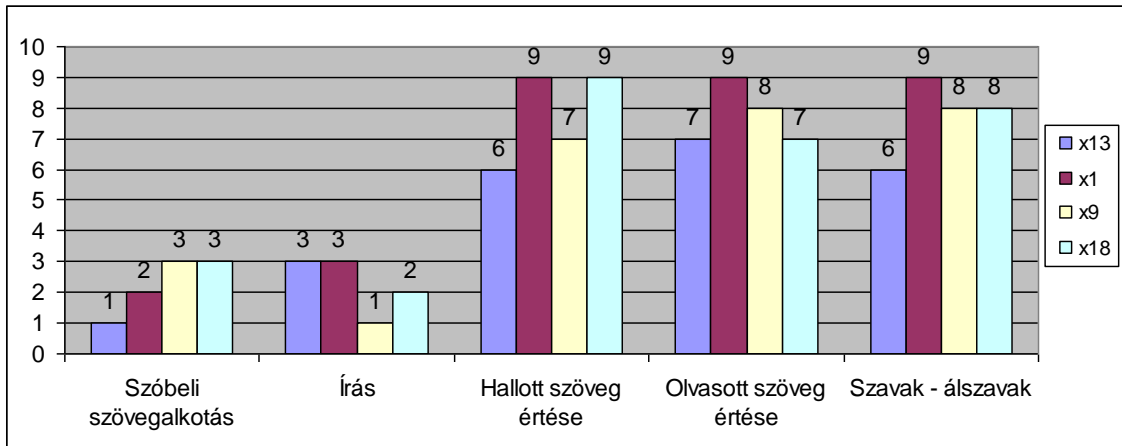
a tanuló legyen képes mások türelmes meghallgatására és véleményének rövid, kulturált szóbeli és írásbeli megfogalmazására, álláspontjának megvédésére. legyen képes spontán, ill. irányított vitában kulturáltan részt venni, álláspontját megfelelő érvek, bizonyítékok segítségével megvédeni.

Törekedjen mások számára is érthető, nyelvileg igényes és helyes beszédre, megfelelő artikulációra.

<http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tantervek/oktatasi-kulturalis>

5. számú melléklet

Néhány kiemelt személy teljesítményének összehasonlítása

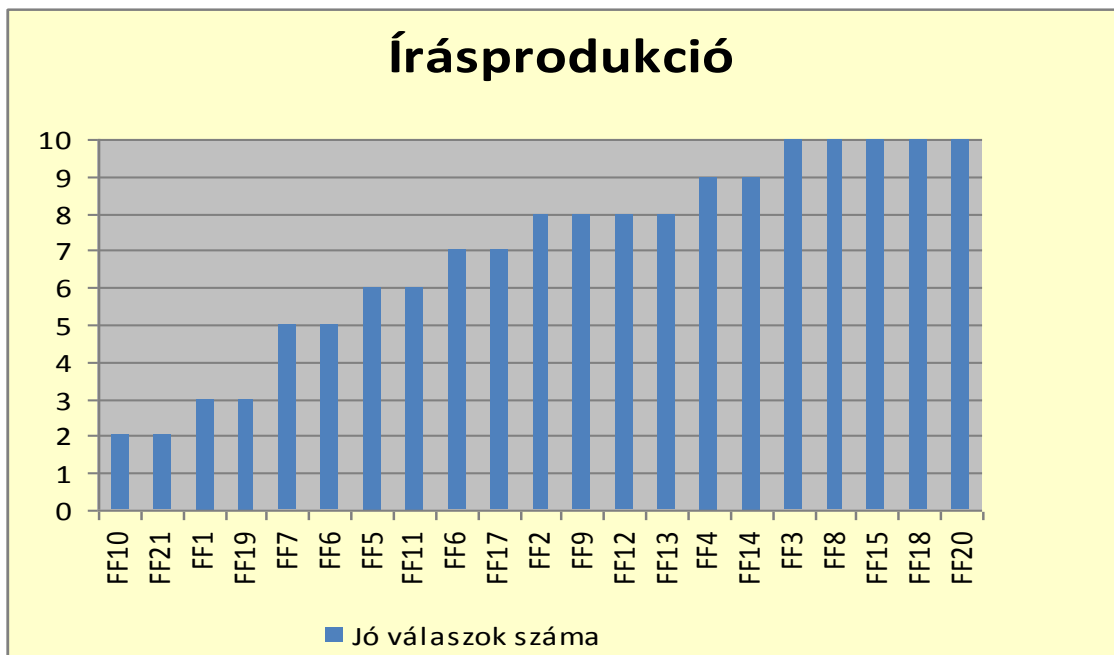
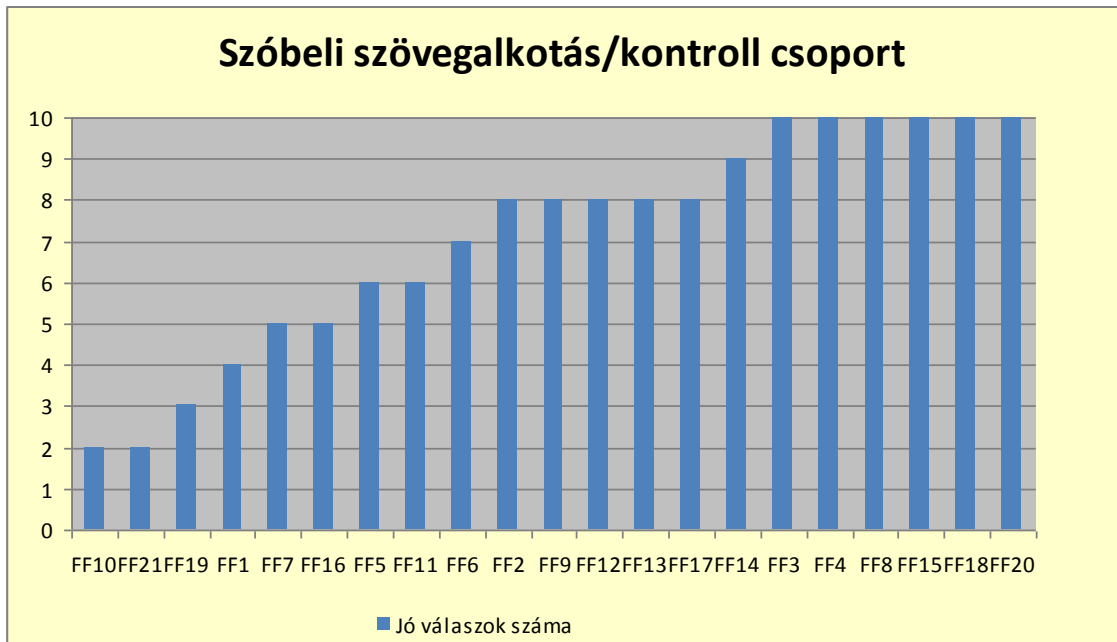


6. számú melléklet

A vizsgált területek helyes válaszainak százalékos aránya



7. számú melléklet
Kontroll csoport eredményei



8. számú melléklet

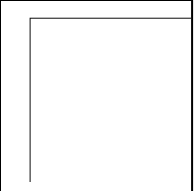
Helyesírási részeredmények-katonák

Oszlop1	helyesírás	helyesírás2	helyesírás3	hibák	százalékban
	1 feladat (max. 16 pont)	2. feladat 18 pont	3. feladat 13 pont	hibák összesen helyesírás	százalékosan
k1	9	6	4	19	40%
k2	10	13	9	32	68%
k3	12	10	11	33	70%
k4	10	7	6	23	48%
k5	10	12	9	31	65%
k6	12	10	7	29	61%
k7	10	12	6	28	59%
k8	8	9	10	27	57%
k9	9	10	2	21	44%
k10	12	15	6	33	70%
k11	10	12	0	22	46%
k12	8	5	3	16	34%
k13	8	9	1	18	38%
k14	9	11	5	25	53%
k15	10	11	7	28	59%
k16	11	5	2	18	38%
k17	7	11	4	22	46%
k18	10	10	5	25	53%
k19	9	14	8	31	65%
k20	10	10	5	25	53%
k21	10	12	0		46%

9. számú melléklet

Beszédészlelés részeredmények-katonák

	beszédészlelés3	beszédészlelés4	beszédészlelés5	
	szópárok (40 darab)	utánmondás	hibák összesen beszédértékelés	százalék
K1	3	2	5	13%
K2	9	2	11	28%
K3	0	3	3	8%
K4	1	4	5	13%
K5	2	2	4	10%
K6	0	2	2	5%
K7	0	4	4	10%
K8	7	0	7	18%
K9	4	0	4	10%
K10	3	0	3	8%
K11	6	5	11	28%
K12	0	4	4	10%
K13	4	1	5	13%
K14	1	0	1	3%
K15	2	2	4	10%
K16	2	4	6	15%
K17	3	0	3	8%
K18	1	2	3	8%
K19	3	1	4	10%
K20	2	0	2	5%
K21	6	4	10	24%



10. számú melléklet