Cs. Czachesz Erzsébet

Ki tud olvasni?

Nemzetközi összehasonlító olvasásvizsgálatok és magyar eredményeik

Mostanában gyakran elhangzik, hogy ez az évszázad a tudás társadalma lesz, hogy a globalizálódó világversenyben csak azok a nemzetek vagy egyének nem maradnak le végérvényesen, amelyek, illetve akik felkészültek. A mai, úgynevezett információs társadalmakban az önálló ismeretszerzésnek kétségkívül az egyik legfontosabb eszköze az olvasás. Aki nem tud megfelelő szinten olvasni, általában nem képes arra, hogy állampolgárként ügyeit önállóan és felelősséggel intézze, szükség esetén új szakmát tanuljon, illetve váratlan élethelyzetekben informáltan cselekedni, válaszolni tudjon.

De ki tud olvasni? Aki felismeri a betűket, vagy aki ki tudja betűzni a használati utasításokat, esetleg az, aki el tudja olvasni és megérti az újságszövegeket? Vagy pedig csak az a személy tekinthető olvasónak, aki bármilyen szövegből képes következtetéseket levonni, azokat új összefüggésbe helyezni, az olvasás révén más lehetséges világokat megismerni? Ha ezt tekintjük a szükséges szintnek, akkor felmerül, hogy vajon minden felnőttnek így kell tudnia olvasni? Vagy elegendő, ha megérti az olvasó a szöveg lényegét?

Ezekre a kérdésekre az olvasáskutatás és az összehasonlító mérések sem tudnak pontos választ adni. Az utóbbi három évtizedben azonban sokféle tapasztalat és kutatási eredmény halmozódott fel, amelyeket hasznosítani kellene a hazai olvasástanításban. De az összehasonlító olvasásvizsgálatok történetének és eredményeinek talán az egész közoktatásra is érvényes általános mondanivalója lehet.

Ebben a tanulmányban áttekintem az 1970-es évek elejétől tervezett, illetve végzett olyan nemzetközi összehasonlító olvasás-méréseket, amelyekben magyar tanulók vagy felnőttek is részt vettek, vagy a közeljövőben részt vesznek. Először röviden bemutatom az oktatási eredményességet vizsgáló nemzetközi szervezeteket, majd áttekintem a vizsgálatok elméleti előfeltevéseit, az alkalmazott mérőeszközöket, végül a magyar eredményekre és azok értékelésére térek ki.

Az IEA-olvasásvizsgálatok

A reprezentatív nemzetközi összehasonlító olvasásvizsgálatok két szervezethez köthetőek. A most bemutatandó korábbi kutatásokat az IEA, a legutóbbiakat pedig az OECD végezte.

Az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) története az 1950-es évek végére nyúlik vissza (a szervezet magyar neve: Nemzetközi Oktatási Teljesítményértékelési Társaság). 1958-ban oktatáskutatók egy csoportja (például *Torsten Husén*, *Alan Purves*, *T. Neville Postlethwaite*) kezdeményezte, hogy induljon egy kísérleti program, amelynek keretében a tanulói teljesítmények nemzetközi keretekben is összehasonlíthatóvá válnak. A kísérleti programban 11 európai ország és az Egyesült Államok vett részt. A tapasztalatok azt mutatták, hogy lehetséges tudományos

igényű nemzetközi vagy kultúraközi vizsgálatokat végezni, és az eredmények az oktatásügy, sőt a társadalmi tervezés szintjén jól hasznosíthatóak. Ezzel a céllal alakult meg a nemzetközi empirikus pedagógiai kutatások koordinálására 1961-ben az IEA. Belgiumban jegyezték be, de a társaság kormányzatoktól független. Tagjai oktatáskutatással foglalkozó intézmények és egyetemi intézetek a világ 50 országából. A társaság első elnökei a már fentebb említett „alapító atyák", de tiszteletbeli tagjai közül feltétlenül meg kell említeni az amerikai *Benjamin Bloom*, az ausztrál *John Keeves* vagy a magyar *Báthory Zoltán* nevét.

Az IEA adminisztratív központjának a székhelye Hága, az adatbankjának pedig a Hamburgi Egyetem Összehasonlító Neveléstudományi Tanszéke. Az IEA közgyűlése évente dönt a kutatási programokról. Minden program projektként működik, tehát saját költségvetéssel és irányító testülettel. Az adott programban résztvevő valamennyi országnak nemzeti koordinátora van.

A vizsgálatokat rétegezett reprezentatív mintákon végzik, általában az iskolarendszerek szakaszzáró évfolyamain (9–10, 13–14, 18–19 évesek). Így az adott projektben részt vevő országok tanulóinak tudására, képességeire vonatkoztatva érvényes következtetéseket lehet levonni. A tudás- és képességméréseket általában kiegészítik a tanulási feltételek, az úgynevezett háttérváltozók vizsgálatával is (például: milyen a vizsgálatba bevont tanulók szüleinek az iskolai végzettsége, milyen a tanárok felkészültsége). Az eddig elvégzett nemzetközi vizsgálatok témáit Báthory 2000-ben megjelent kötete ismerteti. Az *1. táblázat*ban az IEA-olvasásvizsgálatok alapjellemzőit foglaljuk össze.

az adatfelvétel éve	a résztvevő országok száma	a vizsgált terület (készség, képesség, tudás)
1970–71	14*	Hat tantárgy tanulmány (olvasás, irodalom, természettudományok, angol és francia idegen nyelv, állampolgári ismeretek)
1990–91	31**	Olvasási képesség

*1. táblázat. Az IEA-vizsgálatok. (*Belgium, Chile, Finnország, Hollandia, India, Irán, Izrael, Magyarország, Nagy-Britannia, Olaszország, Skócia, Svédország, Új-Zéland, USA; **Belgium, Botswana, Ciprus, Dánia, Finnország, Franciaország, Fülöp-szigetek, Görögország, Hollandia, Honkong, Indonézia, Írország, Izland, Kanada, Magyarország, Németország, Nigéria, Norvégia, Olaszország, Portugália, Spanyolország, Svájc, Svédország, Szingapúr, Szlovénia, Thaiföld, Trinidad/Tobago, USA, Új-Zéland, Venezuela, Zimbabve)*

Amint az első táblázatban látható, az IEA 1970–1971-ben irányította azt a közös projektet, amelyben a természettudományok, az idegen nyelvek (angol és francia), állampolgári ismeretek és az irodalom mellett az olvasás is szerepelt. Magyarországon csak az olvasást, a természettudományos ismereteket és az angol nyelvtudást vizsgálták. A vizsgálatban három korosztály szerepelt: a 10, a 14 évesek és az érettségizők. A minta és a tesztek részletes leírása Báthory és *Kádárné Fülöp Judit* tanulmányaiban olvasható. Az 1970–71-es vizsgálatban nem definiálták előre, hogy mit értenek olvasási készségen, ezért a feladatok jellege és az eredmények értelmezése alapján kell az elméleti háttérre következtetni. Ekkor még külön területként kezelték az irodalmi szövegek megértését.

A vizsgálat koncepciója tükrözi a a projekt előkészítésekor uralkodó pszichológiai és pedagógiai kutatások irányzatainak a szemléletét, a behaviorizmust. A szakértők az olvasást elsősorban és alapvetően nyelvi készségnek tekintették, amelynek segítségével az olvasó reprodukálja az írott vagy nyomtatott szöveg jelentését. Tehát az olvasó a szövegben már expliciten vagy impliciten jelenlévő jelentéseket „elraktározza", miközben hozzáilleszti a már meglevő belső tudattartalmaihoz. Itt még nem merül fel az a kérdés, hogy minden egyes olvasó másmilyen saját interpretációval rendelkezhet a szöveggel kapcsolatban. Az irodalmi szövegek megértését talán éppen ezért külön vizsgálatsorozatban

mérték, amelyben Magyarország nem vett részt. A reprodukciót hangsúlyozó felfogás a legfontosabb szerepet az alapvető dekódoló készségek automatizáltságának tulajdonította. A kognitív irányultságú paradigma megjelenésével az olvasáskutatásban a hangsúly fokozatosan eltolódott az olvasás funkcionális, problémamegoldó és konstruktív jellegének hangsúlyozása irányába, amint ezt a következőkben is látni fogjuk.

Az első IEA-olvasásmérésben (1970–71) háromféle tartalmú feladatot készítettek: szövegmegértést, olvasási sebességet és szóismeretet mérő kérdéseket. (Az érettségizőknek csak szövegmegértési feladataik voltak.)

A szövegmegértést összefüggő prózai szövegek segítségével mérték. A szövegekhez kapcsolódó kérdéseket a szakértők az előzetes kipróbálás után különféle kategóriákba sorolták az elvégzendő szövegfeldolgozó műveletek nehézsége/bonyolultsága alapján. A következő kategóriákat alkalmazták:

– szó vagy mondat megértése az adott szöveg összefüggésében (csak a 10 évesek tesztjeiben előforduló kérdéstípus);

– nagyobb szövegegységek gondolatmenetének követése (csak a 14 évesek és az érettségizők tesztjeiben előforduló kérdéstípus);

– a szövegben kifejtett információk megértése;

– a szöveg megértése alapján következtetések levonása;

– az írói szándék megértése.

A szövegmegértési feladatok megoldására tág időkeretek álltak a tanulók rendelkezésére: a 10 évesek kétszer 25 percig, a 14 évesek és az érettségizők kétszer 50 percig szabadon dolgozhattak a természetesen különböző hosszúságú szövegekkel. Az olvasási sebességet mérő próbában viszont meghatározott idő alatt kellett a tanulóknak a kérdésekre válaszolniuk. A szóismeretpróba az olvasásmegértés szókincs-összevőjét kísérelte meg mérni. A tanulóknak szópárokról kellett eldönteniük, hogy azok jelentése egymással hasonló-e vagy ellentétes. A szóismeret-próba és a gyorsaság-vizsgálat eredményeiről nem írunk, értékelésük messzire vezetne témánktól. Kádárné részletesen beszámol róluk. Ilyen jellegű komponensek vizsgálatára a későbbi mérésekben már nem került sor.

A reprodukciót hangsúlyozó felfogás a legfontosabb szerepet az alapvető dekódoló készségek automatizáltságának tulajdonítota. A kognitív irányultságú paradigma megjelenésével az olvasáskutatásban a hangsúly fokozatosan eltolódot az olvasás funkcionális, problémamegoldó és konstruktív jellegének hangsúlyozása irányába.

A kérdéseket feleletválasztásos formában kapták a tanulók, vagyis előre felkínált lehetőségekből választhatták ki a helyesnek véltet. Ennek a kérdéstechnikának előnye a könnyebb és költségkímélőbb feldolgozhatóság, hátránya viszont, hogy nem enged teret a kreativitásnak, a konstruktív válaszok megjelenésének. A feleletválasztásos kérdéstípus kizárólagos alkalmazása is azt a vizsgálati keretekről szólva már említett szemléletet jelzi, amely az olvasást elsősorban automatizálandó készségnek (dekódolásnak) és nem bonyolult szerkezetű képességnek tartja.

A feladat-olvasmányok kiválasztását nemzetközi bizottsági munka előzte meg, amelynek folyamán a résztvevő országok által felajánlott olvasmányokat (a fordítás után) először más országokban kipróbálták. Azokat elvetették, amelyek túlságosan is szorosan kötődtek valamelyik nemzeti kultúrához, így megértésük egy másik nemzethez tartozó személy számára problematikus lehetett. A kiválasztásnál törekedtek a tematikai és a műfaji változatosságra is.

A magyar tanulók eredményeit most és a további vizsgálatoknál is az adott vizsgálatban részt vevő országok teljesítménysorrendjében elfoglalt ranghelyével fogom jelle-

mezni *(2. táblázat)*, mivel ez az a mutató, amelyik mindegyik vizsgálatban egyformán jól értelmezhető, és így összehasonlíthatóak a különböző időpontokban, különböző elméleti háttérrel készült mérések magyar eredményei.

populáció	a vizsgált terület	Magyarország ranghelye
10 évesek	megértés	10.
	gyorsaság	11.
	szóismeret	11.
14 évesek	megértés	8.
	gyorsaság	11.
	szóismeret	9.
érettségizők	megértés	11.

2. táblázat. Magyarország helye az 1970–71-es IEA-olvasásvizsgálat eredmény-rangsorában (14 ország között)

A 10 évesek szövegmegértési teljesítményükkel Chile, India, Irán és Izrael tanulóit előzték meg. A 14 évesek átlageredménye valamivel jobb, az érettségizőké pedig még a 10 évesekénél is kedvezőtlenebb. Ez az eredmény, különösen az ugyanekkor a természettudományos vizsgálatban elért jó eredményekkel összehasonlítva, sokkolóan hatott a magyar közvéleményre. Szinte azóta közhely a magyar oktatási irodalomban, de a médiában is, hogy „a magyar gyerekek nem tudnak olvasni". Úgy gondolom, hogy a kérdés először is az, hogy mikor, milyen teljesítményhez vagy elváráshoz viszonyítjuk a magyar gyerekek teljesítményét. Továbbá az, hogy milyen pszichikus tevékenységet nevezünk olvasásnak. Erre a kérdésre a későbbiekben még visszatérünk, most lássuk az időben következő összehasonlító vizsgálatot!

Az 1990–91-ben végzett IEA-olvasásvizsgálat elméleti kerete lényegesen módosult az 1970-71-es vizsgálathoz képest. Az olvasáskutatás aktuális irányzatainak megfelelően (lásd például: *Anderson*, *Street*) a mérési koncepció megfogalmazásakor az olvasást már nem úgy fogták fel, mint automatizált készséget, hanem mint egy funkcionálisan fontos képességet. Jelzi ezt a terminológia megváltozása is. Egyrészt megjelenik a „literacy" fogalma, amely magyarra nehezen lefordítható. Megközelítőleg olyan műveltséget, műveltségelemet jelöl, amely képességként működik az adott tartalomhoz, itt például az olvasáshoz kapcsolódva. (Ennek megfelelően a pedagógiai és pszichológiai szakirodalomban ekkortájt jelenik meg a matematikai, számítógépes stb. „literacy" fogalma is.) A továbbiakban a „literacy"-t egyszerűen képességnek fogom nevezni. Másrészt ezidőtájt kezdik használni a funkcionális képesség fogalmát, vagyis azt, hogy mire használható az egyén valamilyen képesség-jellegű tudása.

Az előző vizsgálattól eltérően most azt is definiálják, hogy mit értenek olvasási képességen (*Elley*): „azoknak az írásbeli nyelvi formáknak a megértése és használata, amelyre az egyénnek a társadalmi életben szüksége van, vagy amelyet az egyén értékesnek tart." Egyértelműen a funkcionalitás szerepét emeli ki a definíció, vagyis azt, hogy olvasási képességét az egyén mire tudja használni. A kérdés az emberi képességek esetében végső soron mindig az, hogy mire használhatóak.

Az elméleti kereteknek megfelelően a feladatok jellege is megváltozott. Amíg korábban csak folyamatos prózai szövegek kerültek a vizsgálati anyagba, most a funkcionális szemlélet előtérbe kerülésével egy új műfaj, a dokumentum is (például menetrend, táblázat, térkép). Mindezeknek a megértése valóban mindennapos társadalmi szükséglet, amelynek a tanítására az iskola általában kevésbé figyel. A folyamatos prózai szövegek választási elvében is volt újdonság. A második vizsgálatban a korábbi egy helyett két

műfajt vizsgáltak: az elbeszéléseket és a kifejtő szövegeket. Kifejtő szöveggel találkoznak a gyerekek az iskolában a legtöbbször, hiszen a tankönyvi szövegek túlnyomó része ilyen. Ebből a szempontból kivételek az irodalomkönyvek, amelyek – többek között – írói narratívákat (elbeszéléseket) is tartalmaznak.

A kérdések szerkezete is átalakult az 1970–71-es vizsgálathoz képest. Még mindig nagyobb arányban találhatóak a feleletválasztásos feladatok, de megjelennek már a feleletalkotó/kiegészítő kérdések is, ahol a gyerekek nem előre megadott lehetőségekből választanak, hanem maguk fogalmazzák meg a válaszukat.

A tesztek készítésekor még a korábbinál is több gondot fordítottak a nemzeti szakértők arra, hogy az olvasmányok, táblázatok, feladatok és kérdések minden részt vevő ország tanulói számára kulturálisan relevánsak legyenek. A 3. táblázatban látható a magyar tanulók teljesítményének ranghelye.

populáció	a vizsgált terület	Magyarország ranghelye
9 évesek	elbeszélő	16.
	szövegkifejtő	17.
	szövegdokumentum	17.
14 évesek	elbeszélő	9.
	szövegkifejtő	9.
	szövegdokumentum	8.

3. táblázat. Magyarország helye az 1990–91-es IEA-olvasásvizsgálat eredmény-rangsorában (31 ország között)

A magyar tanulók eredményei jobbnak látszanak, mint a korábbi IEA-vizsgálatban. Itt is megfigyelhető az a jelenség, hogy a fiatalabb korosztályok (itt a 9, korábban a 10 évesek) viszonylag gyengébben teljesítenek. A következő korosztály, a 14 éveseké közös a két IEA-vizsgálatban. Mindegyik mérési alkalomkor jobb a helyezésük a nemzetközi rangsorban, mint a fiatalabbaké. Ez tehát azt jelentheti, hogy a kezdeti hátrányok később némileg csökkennek, de ennek a feltevésnek ellentmond az első vizsgálatban az érettségizők eredménye. Azt a feltevést, amely szerint bizonyos olvasástanítási módszerek alkalmatlansága okozná a fiatalabb tanulók visszafogottabb teljesítményeit, későbbi vizsgálatainkban nem sikerült igazolnunk.

Érdekes módon ennek az 1990–91-es vizsgálati eredménynek alig volt visszhangja a magyar (szak)sajtóban. Igaz, hogy erről a mérésről nem jelent meg olyan átfogó értékelés magyarul, mint a korábbi (1970–71-es) IEA-vizsgálatról. A vizsgálatról tudomásom szerint magyarul csak két közlemény olvasható, az egyik *Nagy Attila* tanulmánya, amelyben a szerző elsősorban a háttérváltozók, így a könyvtárak szerepét értékeli, illetve egy recenzió az eredményekről publikált angol nyelvű könyvről.

Az OECD-vizsgálatok

Az OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) a másik nemzetközi szervezet, amely az elmúlt évtizedben több ország (felnőtt) lakossága olvasási képességének a mérését és elemzését végezte el. Az OECD – mint az köztudott – az IEA-val ellentétben nem nemzetközi kooperációban végzett kutatások tudományos és technikai szervezésére létrejött szervezet. A világ fejlett országai az OECD keretében elsősorban abból a célból hozták létre a társulásukat, hogy a tagországok gazdasági és szociális jólétét fenntartsák és fejlesszék (a szervezet neve magyarul: Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet). Ezeket a célokat elsősorban gazdaságpolitikájuk összehangolásával és közös fejlesztési célok megvalósításával kívánják elérni.

Az OECD-t 1960-ban 18 ország alapította meg Párizsban. Magyarország 1996 óta tag. A szervezet fő döntéshozó testülete a tanács, amelyben minden tagországnak van képviselője. 1968-ban hozták létre a Centre for Educational Research and Innovationt (magyarul: Oktatási Kutató és Innovációs Központ), az oktatáskutatás és -fejlesztés összehangolásával foglalkozó intézményt.

Az OECD és intézményei rendkívül fontos ágazatnak tekintik az oktatást, olyannak, amelynek fejlettsége és hatékonysága jelentősen befolyásolja az ország, esetleg térség gazdasági fejlődésének lehetőségeit is. Ezért átfogó országtanulmányokat készítenek az egyes országok oktatásügyéről, amelyben ajánlásokat is megfogalmaznak a folyamatok tervezéséhez. Magyarországról 1994-ben készült ilyen országtanulmány (OECD, 1994). Az OECD kezdeményezésére és közreműködésével, az országok oktatási adatainak összehasonlíthatósága érdekében a szervezet munkatársai és nemzetközi szakértők bevonásával folyamatosan dolgozzák ki azokat az oktatásstatisztikai mutatókat vagy indikátorokat, amelyeknek a segítségével a különböző országok oktatási adatai egyre inkább összehasonlíthatóak. Ezekre az indikátorokra alapozódnak az immár évente ‚Education at a Glance' címmel (Áttekintés az oktatásról) megjelenő kiadványok (OECD, 2000). E kötetek olyan összehasonlító, nagyon gazdag adatbázisok, amelyek nemcsak fejlesztési, hanem kutatási elképzeléseknek is hasznos kiindulópontjai, sőt a közös kutatási projektek eredményei indikátorokként is megjelennek.

Az OECD-nek közös oktatáseredményesség-kutatási programjai is vannak, közülük egy témánk szempontjából kiemelkedően jelentőset, a felnőtt lakosság olvasásmegértésének vizsgálatát, illetve annak eredményeit fogom az alábbiakban bemutatni. Az OECD-olvasásvizsgálatok alapjellemzői a *4. táblázat*ban láthatóak.

az adatfelvétel éve	a vizsgálat neve	a résztvevő országok száma	a vizsgált terület (képesség, tudás)
1994	IALS*	9	próza- és dokumentumolvasási képesség, számolás
1996	IALS	5	u.a.
1998	SIALS**	8	u.a.
2000	PISA***	32	olvasási képesség, matematikai és természettudományos műveltség
2002	ILSS****	még nem végleges	próza- és dokumentumolvasási képesség, számolás, problémamegoldás, csoportmunka, információ- és kommunikációtechnika

*4. táblázat. Az OECD-olvasásvizsgálatok. * International Adult Literacy Survey (Nemzetközi felnőtt olvasásvizsgálat), résztvevők 1994-ben: Amerikai Egyesült Államok, Franciaország, Hollandia, Írország, Kanada, Lengyelország, Németország, Svédország, Svájc. Résztvevők 1996-ban: Ausztrália, Belgium, Észak-Írország, Nagy-Britannia, Új-Zéland; ** Second International Adult Literacy Survey (Második nemzetközi felnőtt olvasásvizsgálat), résztvevők: Chile, Csehország, Dánia, Finnország, Magyarország, Olaszország (az adatai még nem szerepelnek az összefoglaló kötetben sem!), Norvégia, Svájc, Szlovénia; *** Programme for International Student Assessment (A tanulói teljesítmények nemzetközi mérésének programja; **** International Life Skills Survey (Alapképességek nemzetközi vizsgálata)*

Az OECD 1994-ben irányította az első, 1996-ban a második, majd 1998-ban a harmadik „literacy"-vizsgálatát. (A három vizsgálatról részletes kutatási beszámolók jelentek meg: OECD, 1995; OECD, 1997; OECD, 2000). Magyarország 1998-ban vett részt a vizsgálatban. Az itthoni méréseket az OKI-ban *Vári Péter* és csoportja irányította.

A három adatfelvételnek közös a vizsgálati kerete, azonosak a mérőeszközei, ugyanolyan életkorú lakosság (16–65 éves kor) a célpopulációja, csak a résztvevő országok változtak a különböző mérési alkalmakkor. A továbbiakban ezért egyszerre foglalom össze a három összehasonlító vizsgálat elméleti előfeltevéseit, röviden bemutatom a feladatait és az alkalmazott kérdéstechnikát, végül szólok a magyar eredményekről.

A második IEA-vizsgálathoz hasonlóan itt is a „literacy” a kulcsfogalom, vagyis a vizsgált területeket, így az olvasást és a számolást képességként tételezik a szakértők. A következőképpen definiálják (OECD, 2000, 3. old.): olyan képesség, amely az egyéni célok elérése és a hatékonyság növelése érdekében lehetővé teszi a nyomtatott és írott információ felhasználását a mindennapi tevékenységekben, otthon, a munkában és a civil életben.

Tehát itt is hangsúlyos a funkcionalitás, de még erősödik azzal, hogy előzetesen különböző teljesítményszinteket állapítanak meg, ezzel is nyomatékosítva, hogy nem az a kérdés, hogy valaki tud vagy nem tud olvasni, hanem az, hogy az olvasási képességét mire tudja használni: hogyan tudja a személy az olvasás segítségével az életét saját kontrollja alatt tartani, hogyan tudja társadalmi és személyes hatékonyságát az olvasási képessége szolgálni.

Három fő területet vizsgálnak: prózaolvasást, dokumentum-olvasást és számolást. Az első a folyamatos szövegek (például újságcikk), a második a nem folyamatos szövegek (például táblázat), a harmadik pedig a szövegbe ágyazott számolási feladatok megértését és megoldását jelenti. A képességek egyénileg és társadalmilag szükséges fejlettségének nincsen, mert nem lehet általánosan elfogadott mértéke. A kutatók a feladatok megoldásához szükséges műveletek alapján, mint már fentebb is említettük, különböző teljesítményszinteket állapítottak meg. Mindegyik területen (próza, dokumentum, számolás) öt szintet különböztettek meg, amelyeket a hozzájuk tartozó „csinálni tudás”-sal és pontszámhatárral jellemeztek (a maximális pontszám: 500). Az első szinten olvasó egyének teljesítményét például úgy érzékeltetik, hogy ők valószínűleg még az orvosságok dobozaira írt használati utasításokat sem tudják megérteni (0–225 pont). A 3. szinttől (276–325 pont) számítják a kutatók azt a minimális kompetenciát, amely elég lehet a boldoguláshoz.

A kérdések mindegyike nyitott kérdés, ahol a vizsgálati személy előzetesen megadott válaszlehetőségek nélkül, önállóan fogalmazza meg a válaszát. A vizsgálatsorozat eszközeinek kulturális relevanciáját ebben az esetben is többszörös fordítással és nyelvi kontrollal, illetve gondos elővizsgálatokkal biztosították.

A három OECD-felnőttolvasásvizsgálatot összevonva mutatja be a 2000-ben megjelent kötet. Így az összesen 24 résztvevő országból 22-nek az együttes eredményeit elemzik a szerzők a kötetben (Franciaország és Olaszország eredményeit különböző okokból nem közlik.)

Az *5. táblázat*ban, az IEA-vizsgálatokhoz hasonlóan, eredményrangsor szerint foglaltuk össze a hazai eredményeket.

populáció	a vizsgált terület	Magyarország ranghelye
16–65 évesek	próza	18.
	dokumentum	18.
	számolás	17.

5. táblázat. Magyarország helye az 1994–98-as OECD-olvasásvizsgálatok eredményrangsorában (22 ország között)

A legmagasabb átlagpontszámot mindhárom területen a svédek, a legalacsonyabbat a chileiek érték el. Svédország, Finnország, Hollandia és Norvégia felnőtt lakosságának 60–65 százaléka harmadik szint felett, azaz magas szinten teljesít. A magyar lakosságnak a próza- és a dokumentumskálán csak mintegy 20–30 százaléka, a számolásén pedig 40–45 százaléka teljesít a harmadik szint felett. A magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők teljesítménye általában természetesen magasabb, de nagy különbségek vannak az országok között abból a szempontból is, hogy milyen a különböző iskolai végzettségűek csoportjainak az átlagos teljesítménye. Olyan elemzést is bemutatnak például a szerzők, amelyben a teljes mintából csak a 20–25 évesek eredményeit láthatjuk. A leg-

több országban azok a 20–25 évesek, akiknek befejezett középfokú iskolai végzettségük van, általában legalább a harmadik szinten (276–325 pont) teljesítenek mindhárom területen (a három skála között egyébként is magas a korreláció). Nem ez a helyzet azonban a magyar 20–25 évesekkel. Ők Chile, Lengyelország, Szlovénia és az Egyesült Államok 20–25-éveseivel együtt átlagosan nem érik el a harmadik szintet. A magyar mintában még a főiskolai vagy egyetemi végzettséggel rendelkezők eredményei is meglehetősen gyengék, a svédországi legalacsonyabb iskolai végzettségűek szintjén állnak.

A két további OECD-vizsgálatról (PISA és ILSS) még nincsenek nyomtatásban publikált eredmények (az alapkoncepciót publikálták az Interneten). Az előbbiben az adatfelvétel már lezajlott, az utóbbi a jövő évben történik. A cél a PISA-ban 15 évesek olvasás-, matematika- és természettudományos képességeinek, az ILSS-ben pedig a felnőtteknek az élethez szükséges (lifeskill) képességrendszerének, többek között az olvasásnak, az együttműködési képességnek, a praktikus problémamegoldásnak a vizsgálata.

Mindkét kutatás koncepcióját és elméleti kereteit az 1990-es évek második felében kezdték a szakértők kialakítani. Világosan érzékelhető a vizsgálatok olvasásdefiníciójában az olvasáskutatás újabb hangsúlyváltása: a képességjelleg és a használati érték változatlan hangsúlyozása mellett megjelent az olvasásnak mint jelentéskonstrukciónak és mint a világra való reflektálásnak az értelmezése is. „Az olvasás az írott szöveg megértése, használata és a rá való reflektálás abból a célból, hogy a személy elérje céljait, fejlessze tudását és a társadalomban való részvétele hatóerejét.” (www.pisa.oecd.org)

A legtöbb országban azok a 20–25 évesek, akiknek befejezett középfokú iskolai végzettségük van, általában legalább a harmadik szinten (276–325 pont) teljesítenek mindhárom területen (a három skála között egyébként is magas a korreláció). Nem ez a helyzet azonban a magyar 20–25 évesekkel. Ők Chile, Lengyelország, Szlovénia és az Egyesült Államok 20–25 éveseivel együtt átlagosan nem érik el a harmadik szintet. A magyar mintában még a főiskolai vagy egyetemi végzettséggel rendelkezők eredményei is meglehetősen gyengék, a svédországi legalacsonyabb iskolai végzettségűek szintjén állnak.

Magyar eredmények az IEA- és az OECD-vizsgálatokban

Összesen három nemzetközi összehasonlító olvasásvizsgálatról vannak tehát nyomtatásban (is) publikált eredmények: az IEA 1970–71-es és 1990–91-es vizsgálatáról, valamint az OECD 1994–1998-ban végzett összehasonlító méréseiről. De amint azt az előző táblázatokban is láthattuk, a vizsgálatoknak más-más életkorú volt az úgynevezett célpopulációja (akik kitöltötték a teszteket és a kérdőíveket), más országok vettek bennük részt, más feladatokat oldottak meg, hogy a többi különbséget már ne is soroljuk fel. Mégis hogyan lehet így a magyar tanulók, felnőttek teljesítményeit más országok polgárainak teljesítményeihez hasonlítani? Vajon mennyire megalapozott az a félelem, hogy a kelet-közép-európai rendszerváltások után az Európai Unióba áramolhatnak ebből a régióból az igen magasan képzett tömegek, veszélyeztetve ezzel a bentlévők munkahelyeit? *Scott Murray* (OECD, 1995) kanadai statisztikus és oktatási szakértő még azt írta az 1994-es IALS eredmények bemutatása kapcsán, hogy a fejlett országok gazdaságainak hamarosan szembe kell nézniük a kelet-közép-európai országok jól képzett, de rosszul fizetett munkaerejének kihívásával. A *6. táblázat*ban összefoglaljuk azoknak az országoknak a körében elért magyar ranghelyeket, amelyek mindhárom, nyomtatásban is publikált vizsgálatban részt vettek.

életkor	IEA, 1970–71*	IEA, 1990–91**	OECD, 1994–1998***
9 évesek		elbeszélő szöveg: 6. kifejtő szöveg: 6. dokumentum: 6.	
10 évesek	megértés: 6.		
14 évesek	megértés: 5–6.	elbeszélő szöveg: 6. kifejtő szöveg: 6. dokumentum: 3.	
érettségizők	megértés: 6.		
16–65 évesek			próza értése: 7. dokumentum: 7. számolás: 7.

*6. táblázat. Magyarország helye az összehasonlító nemzetközi mérések mindegyikében résztvevő hét ország között (Belgium, Finnország, Hollandia, Magyarország, Svédország, Új-Zéland, USA). * összesen 14 ország ** összesen 31 ország; *** összesen 22 ország*

A hét országból négy az Európai Unió tagja, hazánk társult tag, Új-Zéland és az Egyesült Államok pedig a legfejlettebbek közé tartozik. Tehát erős a mezőny, a magyar oktatási rendszer teljesítményét hagyományosan az ilyen fejlettségű országokéhoz szoktuk hasonlítani. A táblázatból rögtön megállapítható, hogy sajnos Magyarország vonatkozásában a Scott Murray által megfogalmazott félelem teljesen alaptalannak látszik. Ha a tanulásban, társadalmi beilleszkedésben, személyiségfejlődésben (és még folytathatnánk a sort) egy oly fontos képesség, mint az olvasás tekintetében nem vagyunk versenyképesek, akkor talán nem nagyon kockázatos arra következtetni, hogy az úgynevezett tudáspiacon sem valószínű, hogy azok lennénk.

Azt olvashatjuk le a táblázatból, hogy a legfejlettebbek közé tartozó országok között az iskolások esetében általában utolsó előtti, felnőtteknél pedig utolsó helyen vannak a magyarok teljesítményei. Üdítő kivételként az 1990–91-es IEA-mérés esetében a 14 éves tanulók a dokumentum műfajban Hollandia, Belgium és az Egyesült Államok tanulóinál jobb eredményt értek el.

Összefoglalás és következtetések

Tanulmányomban egyrészt az olvasási képesség értelmezésének az utóbbi három évtizedben történt változásait kívántam bemutatni, ezzel érzékeltetve, hogy milyen nehézségeket jelenthet annak megállapítása, hogy ki tud olvasni. Másrészt a magyar tanulók és felnőttek olvasni tudásának nemzetközi kontextusban való mért eredményeit szerettem volna úgy ismertetni és összefoglalni, hogy a mérési előfeltevések, feladatok, résztvevők változása ellenére mégis legyen valamilyen képünk arról, hogy hol is állunk a világban: milyen szinten tudnak nemzetközi összehasonlításban a magyarok (tanulók és felnőttek) olvasni?

Az olvasási képesség értelmezésével kapcsolatban megállapítható, hogy a kutatások és eredményeik alapján tervezett nemzetközi összehasonlító olvasásvizsgálatok elméleti keretei az utóbbi harminc évben jelentősen módosultak. A hetvenes években az olvasást még elsősorban begyakorlandó készségnek tekintették, a kilencvenes évektől viszont fokozatosan átalakult az olvasás értelmezése. Ma már az olvasáskutatók és a nemzetközi mérések szakértői (gyakran ugyanazok a személyek) is komplex képességnek tekintik. Olyan képességnek, amelynek rendkívül nagy a társadalmi hasznossága és az egyén személyiségfejlődésében is fontos szerepe van. Másrészt figyelemre méltó, hogy korábban az olvasási tevékenységet a szöveget reprodukáló folyamatnak tételezték. Ma pedig ezzel szemben olyan interaktív folyamatnak, amelynek során az olvasó a szöveggel kapcso-

latba lép, reflektál rá és új jelentéseket, interpretációkat is konstruál: a szöveg olvasás közben nyeri el a jelentését (lásd például: *Barthes*).

A magyar tanulók és felnőttek olvasási eredményei nemzetközi összehasonlításban mindenképpen kedvezőtlenek, akármilyen olvasás-felfogás keretében vizsgálták is azokat. Tanulmányunkban kiemeltük azokat az országokat *(6. táblázat)*, amelyek hazánk mellett mindegyik vizsgálatban részt vettek, és ezek teljesítményeihez viszonyítottuk a magyar eredményeket.

Úgy vélem, mindegyik vizsgálat, de különösen az OECD-felnőttolvasásvizsgálat eredményei, azok belső eloszlása (OECD, 2000) alapos másodelemzésre, majd megfontolásra érdemesek. Egyrészt fel kell tárni a gyenge teljesítmények feltételezhető okait, az olvasástanítást a közoktatás teljes vertikumában át kell alakítani. Másrészt, mivel az olvasás a legalapvetőbb eszköztudás is, az önálló tanulás elengedhetetlen előfeltétele, szükségképpen hatással van a közoktatás általános eredményességére is. Jelentősége messze túlmutat az olvasástanítás kérdésén. Véleményem szerint közvetlenül érinti közoktatási rendszerünk szerkezetének, szelektivitásának és az esélyek biztosításának problémáit is, amelyekkel kapcsolatban az alapvető célokat újra számba kell venni, megvitatni, majd olyan konszenzust kialakítani, amelyet nem boríthat fel még egy kormányváltozás sem.

Végül – legalábbis átmenetileg – érdemes lenne elfelejtenünk azt a kedvenc énképünket, hogy oktatási nagyhatalom vagyunk. Még akkor is, ha még mindig van néhány kiváló középiskolásunk, aki diákolimpiát nyer.

Irodalom

ANDERSON, R. C.: *Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning and Memory.* In: *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Assotiation, Delaware, 1985. 343–372. old.

BARTHES, R.: *A szerző halála.* In: BARTHES, R.: *A szöveg öröme. Irodalomelméleti írások.* Osiris, Bp, 1995.

BÁTHORY Z.: *Az IEA-vizsgálat terve, módszere és lebonyolítása.* In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1975–76*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1979. 48–63. old.

BÁTHORY Z.: *Tanuló, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanuláselmélet vázlata.* Harmadik, átdolgozott kiadás. Okker Kiadó, Bp, 2000.

CS. CZACHESZ E. – ELLEY, W. B. (szerk.): *How in the World do Students Read?* The International Association for the Evaulation of Educational Achievement, Hamburg, 1992. In: *Magyar Pedagógia 2*. 167–169. old.

CS. CZACHESZ E. – VIDÁKOVICH T.: Öt olvasástanítási módszer összehasonlító vizsgálata. Köznevelés 1994/38. sz. 12. old.

ELLEY, W. B.: *How in the World do Students Read?* IEA, Hague, 1992.

HALÁSZ G. – LUKÁCS P.: *Az IEA magyarországi hatásáról*. Köznevelés, 1988/3. sz. 18–21. old.

HARRIS, T. L.– HODGES, R. E.: *The Literacy Dictionary. The Vocabulary of Reading and Writing*. International Reading Association, Delaware, 1995.

KÁDÁRNÉ FÜLÖP J.: Olvasástanításunk eredményei – szövegmegértés. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1975–1976*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1979. 67–152. old.

KÁDÁRNÉ FÜLÖP J.: *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, szócikk. In: *Pedagógiai Lexikon 2*. Keraban Kiadó, Bp, 1997.

KOVÁCS K.: *OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development*, szócikk. In: *Pedagógiai Lexikon 3*. Keraban Kiadó, Bp, 1997.

LAFONTAINE, D.: *Large Scale Assessments in Reading: Lessons from the Past and Challenges for the Future*. 1st Biannual Conference of the EARLI Assessment SIG, Maastricht, 2000.

NAGY A.: *Hol terem a jó olvasó? (Egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredményeiről)* Magyar Pedagógia, 1994/3–4. sz. 231–251. old.

OECD: *Review of Educational Policy in Hungary.* 1994.

OECD: *Literacy, Economy and Society, Results of the first Adult Literacy Survey*. 1995.

OECD: *Literacy Skills for the Knowledge Society: Further Results from the International Adult Literacy Survey.* 1997.

OECD: *Literacy in the Information Age, Final Report of the International Adult Literacy Survey*. 2000a

OECD: *Education at a Glance. OECD Indicators. Education and Skills.* 2000b

STREET, B. V.: *Literacy in Theory and Practice.* University Press, Cambridge, 1984.