

TÓTH ISTVÁNNÉ

Megkondultak a harangok!

(Gondolatok arról, hogy drámai helyzet van-e az iskolában az olvasástanítás területén)

Az 1970-es IEA-felmérés, amely három populációra terjedt ki (10, 14, 18 éves), már drámai képet tükrözött. Valamennyi környező ország mögé szorultunk, mind a gyorsaság, mind a hibák száma, mind (és ez a legsúlyosabb) a szövegértés terén. Nagy volt a hallgatás, négy évig csak a szakmai elit hallott róla. Nem okozott semmiféle sokkhatást, amikor nyilvánosságra kerültek az adatok.

Az 1980-as években A tankötelezettség teljesítésének vizsgálata zajlott Somogyban (dr. Deli István vezetésével), ennek keretében az olvasástudás mérése az én feladatomból volt. A MM megbízásából végzett vizsgálat az alsó tagozat évfolyamait érintette. Drámai képet kaptunk az összesítés során; minden negyedik gyerek technikai szempontból nagyon hibásan olvas, minden harmadik nem érti az olvasottakat. Elképesztett, hogy a meséket sem értették jobban, mint a történelmi vagy a természettudományos szövegeket. 1983-84-ben több publikációm látott napvilágot e témakörben, előadást tartottam Baján az Országos Tantárgy-pedagógiai Konferencián. Az elhangzottak mély megdöbbenést váltottak ki, de egyéb nem igen történt.

1990-ben megismételtem a mérést (5 ezres nagyságrendben), alig kaptam jobb adatokat a tíz évvel előbbinél. Kádárné dr. Fülöp Judit mérési technikáját alkalmazva dolgoztam fel az adatokat, ezekből kiolvasható, hol vannak a gyenge pontok az olvasástechnikában, a szövegértésben (lásd a Csengőszó adott évfolyamait).

1990-től visszakerült a szótagoló olvasástanítás a gyakorlatba. Ettől kezdve szinte évente jelentek meg alternatív olvasókönyvek, zömmel szintén szótagoltatók. Bár nagyon lassan terjednek az új kiváló tankönyvek (a megszokotthoz, a leginkább önreklámozott kiadóhoz való ragaszkodás jegyében), 1998-tól az olvasás technikája megindult a lejtőn felfelé, sajnos a szövegértés nem ment vele, utána sem igazán.

A 2001-es PISA nemzetközi felmérés eredményei ismét drámai hatással voltak a szakmára és a médiára, a közvéleményt nem érintették ilyen súlyosan.

Tehát 8–10 évenként megzendülünk, aztán minden megy tovább. Elmarad, rendre elmarad az elemző, oknyomozó kutatás: miért nem tudnak olvasni a gyerekek?

Hiányzik az együttgondolkodás az oktatáskutatók, a pedagógiai szakma és a gyakorló pedagógusok között. Mindenki „külön” gondolkodik, a minisztériumról nem is szólva.

A fenti területen végzett szakmai munkám talán feljogosít arra, hogy néhány okot kiemeljek, én miben látom a kérdésre adandó választ.

- Rendre csökken az anyanyelvi órák száma, pedig nem szorul bizonyításra, hogy biztos anyanyelvi tudás nélkül idegen nyelvet sem lehet megtanulni.
- A gyerekeket (a pedagógusokat is) agyonnyomja a tankönyvek taneszközök mennyisége,

mérete, súlya (egy-egy évfolyam vonatkozásában), tehát haladnak és töltenek (feladatlapot, munkalapot, mérőlapot, munkafüzetet és egyéb füzetet, olvasónaplót).

– A gyerekek 15–22%-a elképesztő nyelvi hiányokkal kerül 1. osztályba (saját 4,5 éve folyó mérési adataim). A hiányosság a hangképzéstől a szókincsen át, a beszédértést is magába foglalja, a kifejezőképességig terjed. Velük, érdemben, csak fejlesztő pedagógusok tudnának mit kezdeni. Ahol ilyen nincs, az osztálytanító többszörös mennyiségű munkával is alig ér el eredményt. Általában gyenge a gyerekek szókinccse.

– Sok a nagy létszámú tanulócsoport (26–30 fő), különösen 1. osztályban, ez is az érdemi munka gátja.

– Különösen a nyelvi hátránnyal küszködő gyerekek sokat hiányoznak a tanóráról, okkalok nélkül. Ez sem segíti a felzárkóztatást!

– Ha megállapítást nyer, hogy a tanuló speciális iskolába való, semmi nem kötelezi a szülőt, hogy el is vigye oda. Hasonló módon nem biztos, hogy hajlandó elvinni beszédjavító központba, nevelési tanácsadóba. A dyslexia-szűrés esetleges.

– Kevés a tanórán az élőbeszéd, a párbeszéd – az aktív nyelvhasználat.

A sor korántsem teljes, nem is annak szántam, inkább vitaindítónak, egy folyamat kezdetének.

Két elkészerítő tény azért még felvetek:

1. Az új oktatási miniszter újabb tantervi koncepciót tárt elénk. Lesz lehetőség az anyanyelvi órák terhére informatika vagy idegen nyelv tanításra, igény szerint. Egyiket sem becsülöm le, de olvasni nem tudóknál eredményt nem fog hozni.

2. Az iskoláztatási támogatás egyfajta ösztönzést adott az iskolába járásra. Most az egységesített családi pótlék ezt is semmissé teszi.

Az előbbiekhöz kapcsolódva néhány adatot közlök saját mérési eredményeimből.

Emlékeztetül újra hivatkozom rá, hogy országosan az első osztályosok 4,2%-a bukott évismétlésre, ötödik és hetedik osztályokban pedig 2,7%. Szakiskolánkban előfordult a 9. 10. osztályban 51%-os bukás. Ki a felelős? Ki miben hibázott? Hogyan tovább?

Öt évvel ezelőtt kezdtem egy nagyobb felmérésbe, a halmozott nyelvi hátránnyal induló gyerekek óvodai és iskolai beszéd szintjét mértük, vizsgáltuk. A felmérés jellegeből következően városi külterületi, falusi osztott és osztatlan óvodák és iskolák voltak a terepek. A gyerekek zöme cigány származású. Volt, akit 4 és fél évig kísértünk figyelemmel, volt, akit másfél évig.

Alapos nyelvi szintméréseket végeztünk: A PREFER-tesztet és Meixner Ildikó dyslexia-előszűrő tesztjeit használtuk, illetve Ráger Zita–Baktay Patrícia egyszerűsített PREFER-jét (Vizsgálatok a cigány gyerekek nevelése-oktatása köréből). Korcsoportokra bontva alkalmaztuk.

Az óvodások hangképzési, artikulációs hibái még az 5 éveseknél is minden másodiknál halmozottan fordultak elő, csupán 15%-uk képezte tisztán a magyar fonémákat. Jellemző volt a torz hangképzés, a zöngétlenítés, sok hang „hiánya”. Más és más hibacsoportok domináltak a beás, a lovári és az oláh cigányoknál, ismét más hibafajta a nem cigányoknál.

Az általános szókinccs vizsgálatánál az iskolakezdő gyerekek 35%-nak szókinccse nem haladta meg az 1000-1200-at (tárgynevek), 15,5 %-uk mindössze 500–600 szót ismert. A relációszókinccs szinte nem is volt mérhető, nem ismerték sem a mennyiségi, sem a térbeli,

sem a hasonlósági, sem az időbeli viszonzyszavakat. A beszédképességek minden területe nagyon gyengének bizonyult. Megállapítható, hogy a gyerekek minimum háromszoros, maximum tízszeres nyelvi hátránnyal kerültek 1. osztályba!

A fonémahallás, fonémaejtés hiányosságai halmozott olvasási hibákkal folytatódtak; betűtévesztés, betűcsere, kihagyások, betoldások, mást olvasás.

A hiányos szókinccs, az állandó nyelvi szerkezetek, szó szerkezetek ismeretének hiánya megértési problémákban jelentkezett. Mivel nem ismerték a kötő- és utalószavakat, nem értették a mondatokat, nem látták az összefüggéseket. Egyszerűbb mesék, történetek megértése szinte a pedagógus „fordító munkájával”, hosszas magyarázatokkal történt.

Mi valóban „nehéz” terepen mértünk. Egy-egy normál általános iskolában 5–15% körüli az igen gyengén teljesítők aránya.

Ha az országban az 1. osztályosok 4,2% bukott csak osztályismétlésre, akkor – a mi mérési adataink tükrében – a pedagógusok szinte csodát tettek. Az is ide kívánczok, hogy az iskolások 7–10%-a bizonyul dyslexiásnak, dysgráfiásnak. Ők hova lesznek? Nem gyarapítják a bukottak számát? Mert a vizsgálataink során kiderült az is, hogy vannak olyan 4. osztályosok, akik ugyanolyan gyengén olvasnak, mint az 1. osztály leggyengébbjei, tehát négy év alatt nem fejlődtek semmit. Feltehetően csak igen liberális értékelés árán jutottak felsőbb osztályba.

Ha 5. osztályban 2,7% bukott évismétlésre, a magyartanárok is a csodatevő kategóriába tartoznak.

A nemzetközi és egyéb mérések 30–40% körüli olvasástechnikai és szövegértési hiányosságokat mutató tanulót regisztrálnak.

Valahol tehát baj van; vagy a követelmények körül, vagy az olvasástudás fontossága, vagy egyéb szemléleti kérdések körül.

Nem szeretnék olyasmit sugallni, hogy a buktatás cél vagy eszköz legyen. Egyik sem, de az sem tartható, hogy olvasni nem tudó gyerek áthalad a teljes iskolarendszeren, valamiféle álliberalizmus jegyében. Az a gyerek, aki nem tud olvasni, nem érti az olvasottakat, nem képes önállóan tanulni.

Milyen szakma, foglalkozás az, amely nem igényli az értő olvasást?

Mi lesz ezekkel a gyerekekkel, ezekből a gyerekekből? Ki nem tehet arról, hogy itt tartunk?*

* A részletes eredményeket lásd Csengőszó 2002. X. évf. 2. 3. és a többi megjelenő számában (5 részes sorozat): Nyelvi hátrányok – iskolai kudarcok

„... minél rosszabb osztályzata van az adott tárgyakból valakinek, annál többet kell abból tanulnia.”

(Nagy Mária, ÚPSZ, 2002. december, 20. o.)