

Simon Viktória

A szövegértés mérése a történelemórán feldolgozandó szövegtípusokon 11. évfolyamos tanulók körében

A szövegértési nehézséggel küzdő tanulók minden tantárgy esetében hátránnyal indulnak. Mivel minden tantárgynak – így a történelemnek is – megvannak a saját szövegtípusai és az ezekhez kötődő feldolgozási módjai, olvasási stratégiái, a szövegértés szaktárgyi megközelítése új szemléletet jelenthet a hazai oktatásban. Jelen tanulmány célja annak a vizsgálat, hogyan befolyásolják a történelemhez kapcsolódó tantárgyspecifikus szövegtípusok a szövegértés eredményességét. A 11. évfolyamos tanulók körében végzett vizsgálat alapján elmondható, hogy a szövegtípus befolyásolja az eredményességet. A folyamatos szövegek esetében jobb eredményt értek el a tanulók, mint a verbális-multimediális nem folyamatos szövegek esetében (ábra, táblázat). A verbális-multimediális szövegek között pedig a táblázatok értelmezésében születtek jobb eredmények, és kevésbé jók az ábrák esetében. Érdeemes lehet a továbbiakban olyan szövegtípusonkénti célzott fejlesztést kidolgozni, amely a történelem tantárgy keretei között alkalmazható.

Bevezetés

A szövegértés tantárgyakhoz kötött mérési és fejlesztési lehetőségeinek megközelítése nem jellemző a hazai kutatásokban. Ennek az is lehet az oka, hogy a szövegértés fejlesztése az általános iskola felső tagozatától kezdve egyre kisebb hangsúlyt kap, jóllehet mind az országos, mind a nemzetközi mérések rámutattak arra, hogy még a középiskolás korosztályban is jelentős azok aránya, akik szövegértési nehézséggel küzdenek. A 2018-as PISA szövegértési vizsgálatában hazánk szövegértési átlageredménye 476 pont volt, amely az OECD-országok átlaga alatt van (PISA 2018, 1). A 2018-as országos kompetenciamérés eredményei alapján szövegértésből a hatodik évfolyamon 23% azok aránya, akik nem érték el a harmadik képességszintet a hétből, ez a szám a magasabb évfolyamokon a képességek fejlődésével csökkent, de továbbra is jelentős maradt (12%, illetve 9%) (Országos kompetenciamérés eredményei 2018, 2).

Habár a magyar közoktatásban az anyanyelvi műveltségterület központi része az olvasott szövegek megértésének a fejlesztése, ez a gyakorlatban nagyrészt csak az alsóbb évfolyamokon jellemző, ezt követően pedig egyre kevésbé. Ha mégis megjelenik a fejlesztés a felsőbb évfolyamokon, célzottan csak a magyar nyelv és irodalom tantárgy, valamint az idegen nyelvek keretei között történik, holott írott szövegek megértésére természetesen minden tantárgy tanulásakor szükség van. Ráadásul a felsőbb évfolyamokon a feldolgozandó szövegtípusok skálája egyre szélesebb, köztük a természettudományos és a dokumentumtípusú szövegek megértése okozza a legtöbb problémát. E széles skálát jól szemléltetik a Nemzeti alaptanterv történelem tantárgyhoz kötődő követelményei. A 2020-as Nemzeti alaptanterv és a hozzá kapcsolódó kerettanterv számos szövegtípus feldolgozását várja el a tanulóktól a történelemóra keretei között. A szaktanár feladata, hogy a tantárgyhoz kötődő különféle szövegtípusok megértéséhez szükséges kompetenciákat elérhetővé tegye a tanulói számára, ha ezek nem állnak már a tanuló rendelkezésére. Sajnos azonban a tananyag megtanítása mellett erre ritkán jut megfelelő időkeret. A teljesség igénye nélkül: a 9–12. évfolyamos diákoknak dolgozniuk kell nyomtatott és digitális információforrásokkal, tankönyvvel, kézikönyvekkel, szakkönyvekkel, lexikonokkal, művészeti alkotásokkal, írásos vagy képi történelmi forrásokkal, folyamatábrákkal, statisztikai táblákkal, diagramokkal és térképekkel (Nemzeti alaptanterv 2020, 3). Az alaptantervben átfogó célként kitűzött, valamint a fejlesztési területekhez kapcsolódó tanulási eredmények között

találjuk az ismeretszerzéshez és a forráshasználathoz tartozó követelményeket. A 9–12. évfolyamon követelmény, hogy a tanuló tudjon többek között forráskritikát végezni, különbséget tenni egyes források között, összehasonlítani ezeket hitelesség, típus és szövegösszefüggés alapján, valamint felismerni a források szerzőinek a szándékát. További követelmény, hogy a különböző műfajú forrásokból tudjon kiválasztani megfelelő információkat, valamint megfelelő forrást választani történelmi állítás, vélemény alátámasztására vagy cáfolására (Nemzeti alaptanterv 2020, 3).

A történelemórán feldolgozandó szövegek változatossága a szöveghez és a szövegértéshez kapcsolódó alapfogalmak tisztázását is megkívánja. A történelemhez kapcsolódó szövegtípusok sokszínűségét az adja, hogy gyakorta képekkel, táblázatokkal, ábrákkal, diagramokkal alkotnak egy egészet. Ezért a vizsgálat Petőfi S. János szemiotikai szövegtani szövegdefiníciójából indul ki. E szerint az úgynevezett verbális szöveg kizárólagosan verbális elemekből álló jelkomplexum, ugyanakkor szövegnek tekinthetjük a verbális összetevőt is tartalmazó multimediális jelölővel rendelkező komplex jeleket is. Ez utóbbiak a lexikai elemek mellett táblázatokat, diagramokat, grafikonokat, térképeket, grafikákat, fotókat is tartalmaznak (Petőfi–Benkes 2002).

Minden írott szöveg megértésének alapvető feltétele a jó olvasástechnika. A megértés fokozatos mélysége az olvasás négy szintjén valósul meg (szó szerinti, értelmező, kritikai, kreatív olvasás) (Adamikné Jászó 2003). Gósy Mária az olvasást dekódolási mechanizmusként definiálja, „mely során végbemegy a leírt szavak transzformációja beszélt szavakká, miközben megtörténik a tartalom felismerése”. Az olvasási készség az írott szövegek megértésének a képességét jelenti, amely az olvasási folyamat végső célja. „Az olvasási folyamat két szakaszból áll: a szimbólumok felismeréséből, valamint a jel (vagyis a betű) és a beszédhang megfeleltetéséből.” Gyakorlott olvasó esetében a dekódolás már automatikussá válik, így a figyelem a második szakaszra koncentrálódik, és létrejön az értő olvasás (Gósy 2008). A sikeres jelentéskonstruálást több tényező befolyásolja: ilyen a befogadó dekódolási képessége mellett a sémarendszere, vagyis a már meglévő tudása. A teljes szöveg megértése a szövegegységek feldolgozásával, valamint a szöveg szerkezetének az ismeretével valósul meg. A szavak megértését befolyásolja az olvasó szókinccse, a mondatok megértéséhez pedig a nyelv szintaktikai szabályainak az ismerete elengedhetetlen. Ha valamely terület fejlesztésre szorul, a jelentéskonstruálás nem vagy csak részlegesen jön létre (Adamikné Jászó 2003), és ez a tanulási folyamatot hátráltatja. A reprezentatív mérések alapján látható, hogy a magasabb évfolyamokon is szükség van folyamatos fejlesztésre, gyakorlásra. De vajon indokolt-e a kérdést tantárgyi keretek között szemlélni?

Nem lehetséges, hogy a szövegértéshez kapcsolódó kompetenciák összességének fejlesztése kizárólag a magyar nyelv és irodalom szaktárgy keretei között történjen. Ezt azért sem lehet megvalósítani, mert minden tantárgynak megvan a saját írásbelisége, megvannak a saját szövegtípusai. Ezen szövegek strukturális és szaktárgyi tartalmi jellemzőit, olvasásának, megértésének, tanulásának a megfelelő módjait nevezhetjük tantárgyhoz kötődő olvasási stratégiáknak. A diákok számos különféle típusú szöveggel találkoznak, ezek olvasásakor azonban nem mindig képesek használni az általuk már ismert stratégiákat, nem működik a szövegtípusok közti transzfer (Steklács et al. 2011). Molnár Edit Katalin egyfajta műfaji tudásként definiálja a különböző szövegtípusok szerkezetének és a műfajok szabályrendszerének az ismeretét, amely jellemző a gyakorlott olvasókra (Molnár 2006a). A hazánkat is érintő BaCuLit program (Basic Curriculum for Teachers' In-Service Training in Content Area Literacy in Secondary Schools) keretei között rámutattak arra, hogy a tanítás és a tanulás sikeressége jelentősen elősegíthető a tantárgyi szövegek feldolgozásának a gyakorlásával (Laczkó 2015).

Ha elfogadjuk, hogy az írott szövegek megértésének a fejlesztésére szaktárgyi keretek között is érdemes hangsúlyt fektetni, további problémákba ütközünk. A történelem tantárgy esetében elsősorban abba, hogy igen nehezen különíthető el a szövegértési képességszint a tárgyi tudástól. Voss és Silfies vizsgálata alapján elmondható, hogy a bonyolultabb ok-okozati összefüggéseket tartalmazó szöveg

esetében a szövegértési képesség döntően befolyásolja az eredményeket, míg a történelmi alaptudás nem. Az egyszerűbb felépítésű szövegek esetében viszont a nagyobb történelmi alaptudással rendelkezők értek el jobb eredményt (Voss–Silfies 1996). További problémaként jelenik meg, hogy a történelemórákon számos szövegtípussal, nyelvi és képi forrással találkozhatnak a tanulók, ezek feldolgozásához azonban nem mindig rendelkeznek műfaji tudással, szövegértési stratégiával. Wineburg a hozzáértő régészek és a történelmet mint tantárgyat tanulók forrásfeldolgozási stratégiái közötti különbségeket vizsgálta. Megállapította, hogy a tanulók csak információkat kerestek a szövegben, egyáltalán nem vették figyelembe a szerzők szándékát, és nem vetették össze egymással a különböző forrásokat sem. Gyengébb eredményüket nem a tárgyi tudás különbsége okozta, hanem kevésbé eredményes stratégiáik (Wineburg 1991).

Tovább nehezíti a kérdést, hogy hazánkban a szaktárgyi szövegértés megközelítésének sem a mérés, sem a fejlesztés tekintetében nincs hagyománya. Mivel specifikusan a történelem tantárgyhoz köthető szövegtípusokra vonatkozó magyar szövegértési vizsgálatról nincsenek adatok, áttekintettem a szövegértési mérések eredményeit a mérőeszközben szereplő szövegtípusok alapján. Azoknak a vizsgálatoknak az eredményei szolgáltak alapul, amelyekben a folyamatos szövegek mellett más, olyan verbális-multimediális szövegtípust is használtak, amely a történelem tantárgy keretei között is megjelenik feldolgozandó szövegtípusként. A méréseknél használt szövegtípus-kategóriák általában a következők: folyamatos és nem folyamatos szöveg, magyarázó, adatközlő és élményszerző szöveg (Kompetenciamérés 2019, 4), elbeszélő, magyarázó és dokumentumszöveg (Monitor 1999, 5). Ezek közül a történelemórákon használt szövegek többsége (természetesen a folyamatos elbeszélő és magyarázó szövegeken túl) a dokumentumszövegek vagy adatközlő szövegek kategóriájába tartozik. A dokumentumszövegeket formai alapon különböztethetjük meg. A verbális közlést és a tipográfiai jeleket, képeket, rajzokat is tartalmazó szövegtípusba sorolandók a listák, a grafikonok, a menetrendek, a különféle táblázatok, a térképek, a szövegekhez készített ábrák vagy a használati utasítás (Balászi et al. 2007). Molnár definíciója szerint a dokumentumszövegek „koncentráltan közölnek információt, gyakran nem teljes mondatokból állnak, vázaltszerűek. Az információelemek egymáshoz való viszonyait grafikus eszközökkel képezik le. Az értelmezésük aktív és tudatos olvasói magatartást kíván” (Molnár 2006b: 55). Látható tehát, hogy a dokumentumszövegek csoportja egyfajta gyűjtőkategóriaként funkcionál, amelyben a különféle szövegtípusok szerepelnek. Talán ennek köszönhető, hogy a mérések során igen változatos és egymásnak ellentmondó eredmények születtek a dokumentumszövegek kategóriájában.

Az 1999-es Monitor vizsgálat keretei között gyengébb eredmények találhatók a dokumentumszövegeknél (50,1%), mint a magyarázó (60,3%) vagy az elbeszélő (59%) szövegek esetében. Megállapították továbbá, hogy nem a dokumentumszöveg, hanem ennek tartalmi telítettsége jelenti a problémát (Molnár 2006b). Vári Péter és munkatársai által 1997–2000 között végzett vizsgálat a 16–65 éves korosztály szövegértési képességeit vizsgálta. Arra a következtetésre jutottak, hogy a dokumentumszövegek esetén a magyar lakosság körülbelül kétharmada tartozik az 1-es és a 2-es szinthez, és csupán az összlakosság 8%-a található a 4-es vagy az 5-ös szinten. A dokumentumtípusú feladatokban tapasztaltakhoz képest rosszabbak voltak az eredmények a prózatípusú feladatoknál, viszont jobbak a kvantitatív (matematikai jellegű, főként táblázatokat tartalmazó) szövegekben (Vári et al. 2001). Hrabovszki Mihály 5. osztályos tanulók körében végzett kutatása szintén dokumentumszövegek megértésére irányult. Mérései alapján az ábraolvasás átlageredménye 46,6% volt. Legjobban a kördiagram (81%), az ételrecept (78%) és a versenyfelhívás (71%) értelmezése ment. A pontdiagramot 58%-os, a táblázatot 57%-os, az oszlopdiagramot 38%-os eredményességgel értelmezték a tanulók. Legkevésbé a térkép-vázlat (28%), a házirend (26%) és a folyamatábra (4%) értelmezése sikerült (Hrabovszki 2001). Molnár Gyöngyvér és Józsa Krisztián vizsgálatában minden évfolyamon a legjobb eredmények az ábra, a leggyengébbek a táblázat esetében születtek (11. évfolyamon 97% és 73%, a folyamatos szövegekben 83% volt az átlageredmény) (Molnár–Józsa 2006).

Jelen kutatás célja annak vizsgálata, hogyan befolyásolják a történelemhez kapcsolódó tantárgyspecifikus szövegtípusok a szövegértés eredményességét. A fenti eredmények alapján a következő hipotézisek állíthatók fel: (1) A történelem tantárgyhoz kapcsolódó folyamatos (verbális) szövegek esetében jobb eredményt érnek el a tanulók a szövegértési mérés során, mint a verbális-multimediális nem folyamatos szövegeknél (ábra, táblázat). (2) A verbális-multimediális szövegek között az ábrák értelmezésében jobb eredmények születnek, mint a táblázatok esetében.

Kísérleti személyek, anyag, módszer

A mérés 2020 áprilisában zajlott. A vizsgálatban 17 tizenegyedik évfolyamos tanuló vett részt, egy budapesti szakgimnázium nyelvi előkészítő végzett osztálya. A résztvevők hozzáférés-alapú mintavétellel lettek kiválasztva. Életkoruk 17–18 év. Az intézmény műszaki profiljából adódóan mindannyian fiúk. Az osztályban három tanuló tanulási nehézséggel, ezen belül szövegértési nehézséggel is küzd, valamint egy tanuló kétnyelvű. A magasabb aktivitás és a jobb teljesítmény elősegítése érdekében az osztály magyar szakos tanárával együttműködve felajánlottuk, hogy a szövegértési teszt eredményét kiértékelve érdemjegyet kaphatnak rá magyar nyelvből, de természetesen csak abban az esetben, ha kéri az osztályzatot.

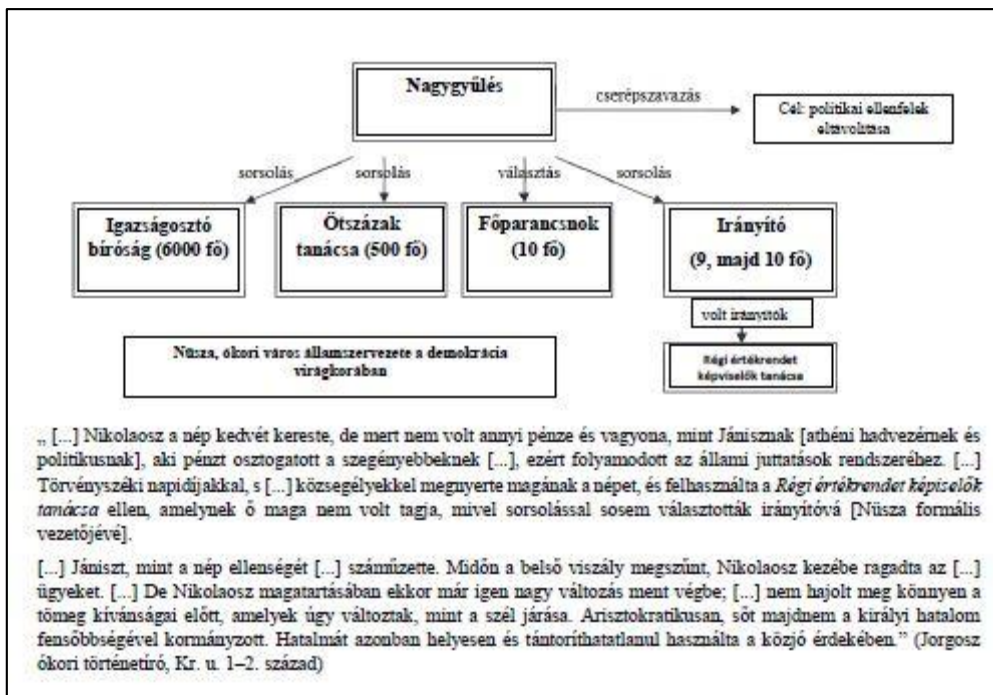
A szövegértési teszt kitöltése eredetileg személyesen, a tanulók iskolájában kézzel írva történt volna, a járványügyi szabályozások értelmében végül azonban a digitális oktatás kereteihez igazodva online kitöltésre került sor. Digitális felületként a Redmenta feladatlap-készítő alkalmazásra esett a választás. Ennek elsődleges oka az volt, hogy a tanulók más szaktárgyuk keretei között gyakran találkoztak az oldallal, tehát már jól ismerték a felhasználói felületét, nem okozott gondot számukra a használata. Fontos továbbá, hogy a Redmenta rugalmas kitöltési beállításokkal rendelkezik (időkorlát beállíthatósága, a tanuló által választott tetszőleges kezdési időpont, a feladatok véletlenszerű sorrendjének a beállítási lehetősége). Előnye továbbá, hogy a program eredményt számol, és elmenti a kitöltött feladatlapokat, így ezek a későbbiekben is visszanezézhetők.

A szövegértési feladatsorhoz tartozó előzetes instrukció a következő volt: „Ebben a szövegértési feladatsorban történelmi témájú szövegeket, ábrákat, táblázatokat találsz, amelyek valós vagy elképzelt történelmi eseményekről szólnak. A feladatok kizárólag a szövegértést tesztelik, megoldásukhoz nincs szükség lexikális történelmi ismeretekre, minden feladatra választ találsz a szövegekben. Az adott feladathoz tartozó szöveg, ábra, táblázat a feladat melletti piros nyilakra kattintva lesz látható. Kérek, minden feladatnál először a képre kattintva olvasd el a szöveget, nézd meg a táblázatot vagy az ábrát, majd ezt követően oldd meg a forráshoz tartozó feladatokat! Jó munkát kívánok!”

A szövegértési feladatlap kitöltésére 45 perc állt rendelkezésre. A teszt a történelemhez kötődő folyamatos (verbális) és verbális-multimediális nem folyamatos szövegeket tartalmazott. Ezek mindegyike az elmúlt évek középszintű írásbeli történelemérettségi feladatsoraiból kiemelt forráson (folyamatos szöveg, ábra, táblázat) alapult, hogy a mérés olyan szövegeken történjen, amelyek nehézségi szintje ténylegesen illeszkedik a kimeneti követelményekhez. A feladatokban a következő szövegtípusok jelentek meg: történelmi források (folyamatos szövegek), táblázatok (verbális-multimediális szövegek), valamint ábrák forrással kiegészítve (verbális-multimediális szövegek). Az öt feladathoz összesen 17 megértést ellenőrző kérdés tartozott, így maximum 17 pontot lehetett elérni. Az érettségi feladatsorokból kiemelt szövegek (források) többségén azonban módosítás történt: a lexikális történelmi adatok helyére hasonló jellegű, de fiktív adatok kerültek, hogy a tanulók lexikális háttértudása minél kevésbé érvényesüljön, és minél kevésbé befolyásolja a szövegértési eredményeket. Így a történelmi személyek nevei, az országnevek, a tisztségek, az intézmények, illetve az adófajták elnevezése is módosult. Fontos azonban megjegyezni, hogy a feladat sor forrásszövegei között voltak olyanok is, amelyeken nem volt szükség módosításra, mert a feltett kérdések kevésbé érintették az előzetes lexikális tudást. Így a feladatsor első és második gyakorlatában a tanulók

folyamatos szövegekkel, történelmi forrásokkal dolgoztak. A feltett kérdések nem érintették az előzetes történelmi tudásukat, csak az olvasottakra vonatkoztak.

Az alábbiakban néhány fiktív adatokkal manipulált szöveg következik. Az eredetileg az athéni demokráciáról szóló szöveges történelmi forrást és ábrát tartalmazó 3. feladat Nüsza, egy elképzelt ókori állam berendezkedését mutatta be. Periklész neve helyett Nikolaosz szerepelt, valamint az ókori görög intézmények és tisztségek nevei is fiktív elnevezést kaptak, eredeti funkciójuk azonban változatlan maradt. A tanulónak az ábra és a folyamatos szöveg együttes használata alapján kellett különféle gondolkodási műveleteket tartalmazó kérdésekre válaszolniuk, úgymint kapcsolat és következtetés, információ-visszakeresés, valamint értelmezés. A kérdések szövege követte a történelemérettségi nyelvezetét. Például: *Melyik intézmény tagjainak adott Nikolaosz napidíjat a szöveges forrás idézett része szerint? Az ábrán szereplő szakkifejezések közül válasszon! Vagy: Nikolaosz korát a demokrácia időszakának szokás nevezni. Milyen tekintetben mond ennek ellent a szöveges forrás második bekezdése? A megadott lehetőségek közül egyet válasszon!* (1. ábra).



1. ábra

A szövegértési feladatlapon 3. feladata

A 4. feladat egy táblázatot tartalmazott, amely két kitalált uralkodó királyi jövedelmeit hasonlította össze (a feladat eredeti változatában Luxemburgi Zsigmond és Hunyadi Mátyás bevételeit). A kérdések a táblázat adatsorainak az értelmezésére, valamint a jövedelemfajtákra vonatkoztak. Például: *Melyik társadalmi réteg terhei növekedtek a legnagyobb mértékben I. Aladár korában? Vagy: Az alább felsorolt intézkedések közül csak az egyik fűződik I. Aladár nevéhez, az viszont növelte a bevételeit. A táblázat adatai alapján melyik volt az? Karikázza be a helyes válasz sorszámát! 1. Betelepítette a szászokat Erdélybe. 2. Érdekeltté tette a földesurakat új bányák megnyitásával. 3. Megvonta a harmincadvámra adott korábbi kedvezményeket* (2. ábra).

Uralkodói jövedelmek I. Balázs király és I. Aladár király korában, aranyforintban és a jövedelmek százalékában (becsült adatok)*		
Jövedelmek	I. Balázs	I. Aladár
jobbágyok adója: kapudó (I. Balázs) / rendkívüli hadiadó és füstpénz (I. Aladár)	88 000 (28%)	385 000 (61%)
városok és zsidók adója	21 000 (7%)	26 000 (4%)
különleges jogállású csoportok (főként az erdélyi szásztok) adója	25 000 (8%)	27 000 (4%)
bányászat és pénzverés	60 000 (19%)	60 000 (10%)
sómonopólium	100 000 (32%)	80 000 (13%)
vámok	20 000 (6%)	50 000 (8%)
Összesen	314 000 (100%)	628 000 (100%)

* A királyi birtokokról származó jövedelem nélkül.

2. ábra

A szövegértési feladatlapon 4. feladata

Egy másik kérdésben rövid szöveges forrás egészítette ki a táblázat információit: *Nevezze meg azt az új bevételi forrást, amelynek bevezetéséről rendelkezett I. Aladár a következő törvényben! A táblázatban szereplő szakkifejezések közül válasszon!* „Az országnak a törökök ellen való megvédelmezése céljából minden egyes kapu után országszerte egy aranyforintot kell fizetni.”

Az 5. feladat táblázatának eredeti formája az első világháború nagyhatalmi erőforrásait tartalmazta. Az adatok módosítása során megváltoztak az országnevek, valamint a dátum és a pénznem is. A tanulóknak a táblázat adataiból kellett következtetni, például: *Nevezze meg azt a nagyhatalmat, amelyikre az állítás vonatkozik! A táblázatban szereplő nagyhatalmak közül válasszon! Jelentős népessége ellenére viszonylag kis haderőt (a lakosság kevesebb, mint 5 százalékát kitevő hadsereget) mozgósított a nagyhatalmak közül (3. ábra).*

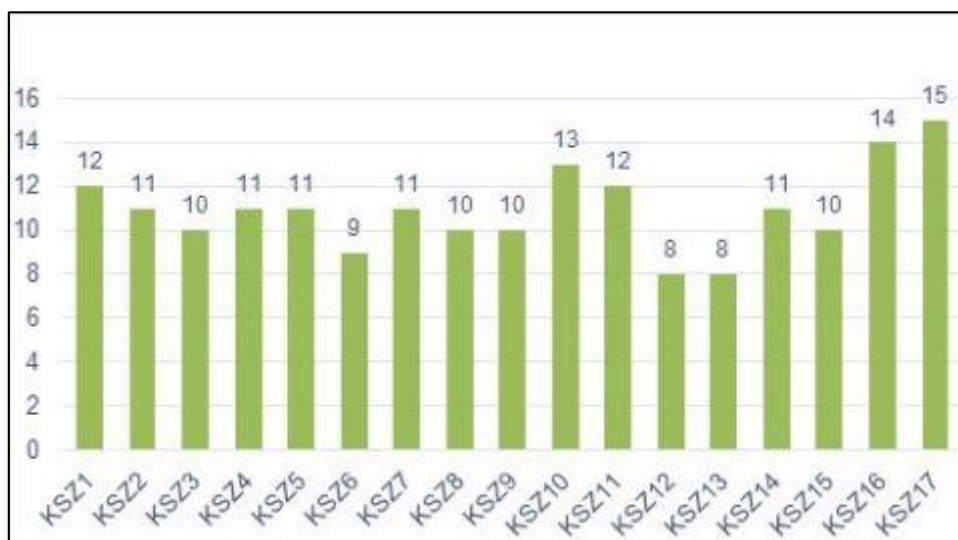
Nagyhatalmak erőforrásai és kiadásai az „Y” világháború időszakában				
Nagyhatalom (ország)	Nemzeti jövedelem 2074-ben (milliárd fabatka)	Népesség 2074-ben (millió)	Háborús kiadások (milliárd fabatka, 2073-as áron)	Mozgósított haderő (millió fő)
Agarthia	6	39	9,3	8,2
Irkalla	11	45	23	9,5
Vinland	12	65	19,9	13,25
Baltia	7	171	5,4	13,0
Elizium	3	52	4,7	9,0
Markland	37	98	17,1	3,8

3. ábra

A szövegértési feladatlapon 5. feladata

Eredmények

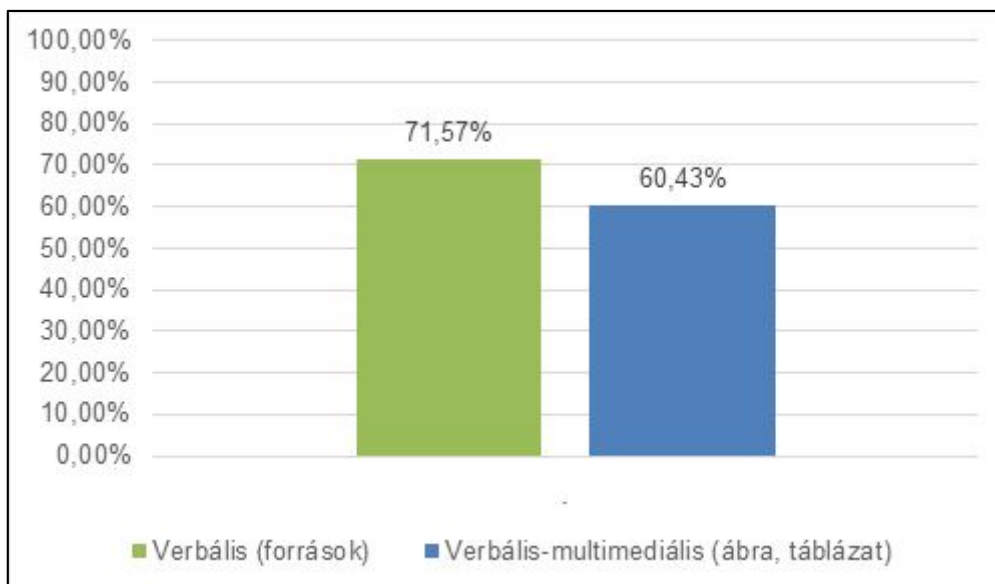
A kísérleti személyek egyéni eredményei jelentős eltérést mutattak. A legjobb eredmény 15 pont (88,23%), míg a leggyengébb 8 pont (47,05%) volt az elérhető 17 pontból. Az átlagos összpontszám 10,94 pont (64,35%), a szórás 1,88 volt. 80% feletti eredménnyel csak két résztvevő teljesítette a feladatsort (4. ábra).



4. ábra

Az elért pontszám kísérleti személyenként

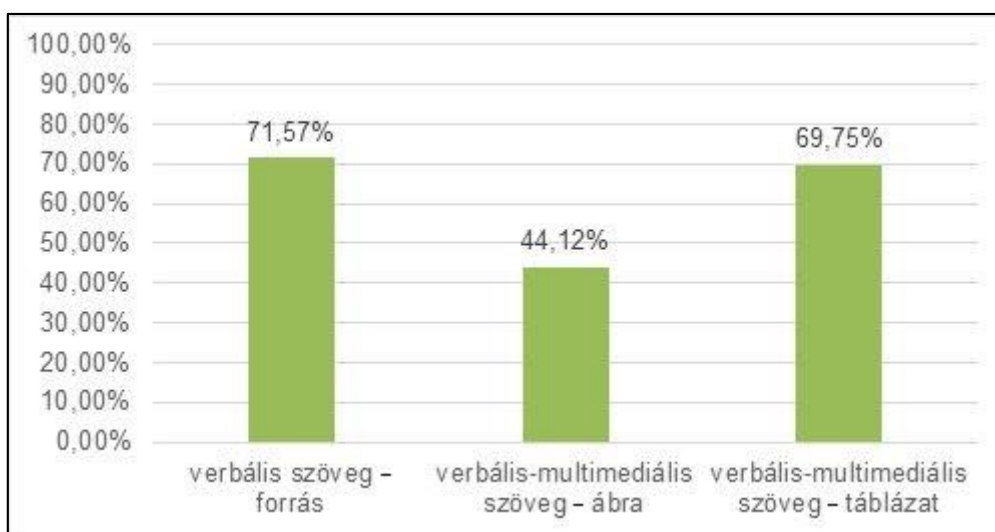
A forrásokhoz kapcsolódó kérdéseket 71,57%-os átlagos eredményességgel válaszolták meg a kísérleti személyek, míg a táblázatokhoz és az ábrákhoz kapcsolódó átlagos eredményesség 60,43% volt. A két szövegcsoporthoz az eredményesség között tehát 11,14%-os a különbség. A hipotézis teljesült statisztikailag igazolhatóan ($t(16) = 2,212$ $p < 0,05$), a szórás verbális feladatok esetén: 0,1; a szórás verbális-multimediális feladatok esetén: 0,12 volt (5. ábra).



5. ábra

Az átlagos eredményesség szövegtípus szerint 1.

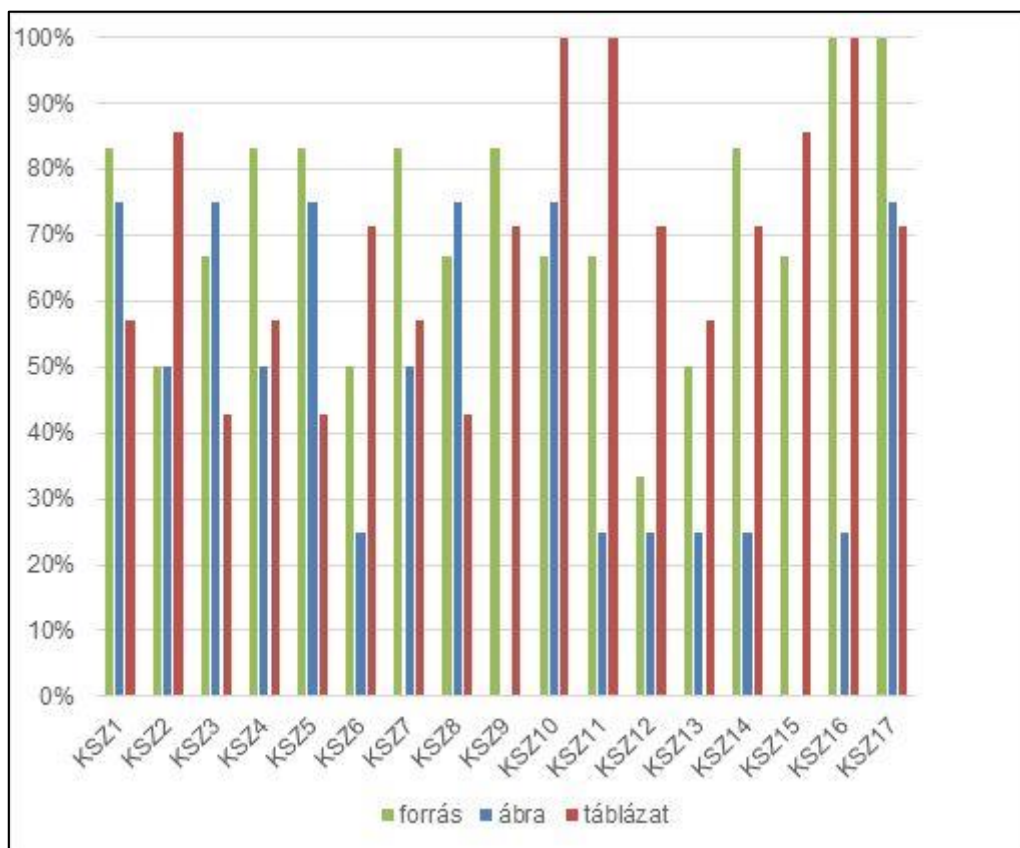
Jelentős különbség mutatkozott azonban a verbális-multimediális szövegek két külön csoportjához köthető átlagos eredményesség vizsgálatában. A táblázatokhoz kapcsolódó kérdésekre 69,75%-ban adtak jó választ a tanulók, ami majdnem eléri a folyamatos szövegekre adott jó válaszok átlagát (71,57%). Ha csak a táblázatok megértése képezte volna a vizsgálat tárgyát, nem lett volna számottevő különbség a folyamatos verbális és a verbális-multimediális szövegek átlagos eredményessége között. Ellenben az ábrákhoz kötődő kérdésekre adott jó válaszok átlagos eredményessége 44,12% volt (6. ábra).



6. ábra

Az átlagos eredményesség szövegtípus szerint 2.

A 7. ábrán látható, hogy jelentős különbségek mutatkoztak az egyéni eredményekben is a szövegtípus szerinti megoszlást figyelembe véve. 8 kísérleti személy a folyamatos szöveghez, 7 kísérleti személy a táblázathoz kötődő kérdések megválaszolásában volt kiemelkedően sikeres. Egy kísérleti személy (KSZ16) mind a folyamatos szövegeket, mind a táblázatokat 100%-os eredményességgel oldotta meg, csak az ábrához kötődő feladatban adott hibás válaszokat. Egy olyan tanuló akadt (KSZ8), akinek az ábrák értelmezése ment a legjobban, ellenben két diák egyáltalán nem szerzett pontot az ábrához kötődő feladatokban (7. ábra).



7. ábra

Az eredményesség személyenként és szövegtípus szerint

Következtetések

Az első hipotézis a folyamatos (verbális) szövegek, vagyis a történelmi források és a verbális-multimediális szövegek (ábrák és táblázatok) átlagos eredményességének az összefüggésére vonatkozott. Az adatolt eredmények alapján elmondható, hogy a történelem tantárgyhoz kapcsolódó folyamatos (verbális) szövegekben jobb eredményt értek el a tanulók, mint a verbális-multimediális nem folyamatos szövegeknél (ábra, táblázat). Habár a táblázatok és az ábrák átlagos eredményessége között van különbség, a második hipotézissel ellentétben nem az ábrák megértésében, hanem a táblázatok értelmezésében voltak eredményesebbek a diákok. Fontos azonban megjegyezni, hogy az ábrához tartozó feladatban az ábra egy rövidebb forrásrészlettel is kiegészült, így elképzelhető, hogy a valódi nehézséget a különféle szövegtípusok együttes, párhuzamosan történő értelmezése jelentette.

A vizsgálat eredményei alapján megállapítható, hogy a szövegtípus befolyásolhatja a szövegértés eredményességét. A kísérletben részt vevő tanulók eredményeiből kitűnik, hogy átlagosan jobban értették a folyamatos szövegeket, mint a nem folyamatos, verbális-multimediális szövegeket. Ennek oka lehet, hogy még mindig gyakrabban találkoznak folyamatos szövegekkel a tanulás során, mint verbális-multimediális elemeket is tartalmazó szövegekkel. A folyamatos szövegek esetében vélhetően több bevált feldolgozási stratégiával rendelkeznek, mint a vizuális elemeket is tartalmazó szövegek esetében.

A vizsgálat során jelentős különbségek mutatkoztak az ábrák és a táblázatok megértése között, habár az előzetes hipotézishez képest fordítottan: a tanulók az ábrákhoz kapcsolódó feladatokra adtak kevesebb jó választ, míg a táblázatok értelmezéséhez kapcsolódó feladatokban eredményesebbek voltak. Kiemelendő azonban, hogy jelen vizsgálatban csupán egy osztály vett részt, és összesen 6 szöveggel dolgoztak a kísérleti személyek. Pontosabb képet kapnánk, ha több, azonos típusú szöveget tartalmazó mérőeszközt alkalmaznánk, amelyben különféle szövegnehézségi szintek is meghatározhatók. Bizonyosan léteznek olyan ábrák, folyamatábrák, amelyek értelmezése jóval egyszerűbb, mint a feladatsorban használtaké. Fontos továbbá, hogy a feladatsorban használt ábrákat szöveges forrás is kiegészítette, így a két szövegtípussal párhuzamosan kellett dolgozni. Lehetséges, hogy a tanulóknak leginkább a több forrásból származó szöveg együttes használata jelentette a valódi nehézséget. A táblázatokhoz kapcsolódó jobb eredményt indokolhatja, hogy táblázatokkal más tantárgy (például matematika) keretei között is gyakrabban találkoznak a tanulók. Ez azonban csupán feltételezés. Fontos és érdekes lenne továbbá más verbális-multimediális szövegtípusokra (diagram, térkép) is kiterjeszteni a vizsgálat kereteit.

Valószínűsíthető, hogy a verbális-multimediális szövegek feldolgozásának a stratégiái nem minden tanuló számára alapvetőek. Elképzelhető továbbá az is, hogy ezen szövegtípusok feldolgozásához konkrét támpontot, stratégiát egyáltalán nem kaptak tanulmányaik során sem a történelem, sem más tantárgy keretei között. Fontos lenne tehát a szaktárgy keretei közé illeszkedő, az egyes szövegtípusok jellemzőit és feldolgozási stratégiáit központba állító szövegértési fejlesztési gyakorlat kidolgozása. Valamint hasznos lenne a több forrásból származó szövegek együttes használatának, párhuzamos feldolgozásának a gyakoroltatása is. Érdemes lenne a vizsgálatot megismételni egy rövidebb, célzott fejlesztést követően, amelynek keretei között az érintett verbális-multimediális szövegek (táblázat, ábra, valamint ezeket kiegészítve verbális forrással) feldolgozásában hatásos stratégiákat sajátítanak el, gyakorolnák a tanulók. Összegezve: a szövegértés és fejlesztési lehetőségeinek szaktárgyi irányból történő megközelítése nem felesleges nézőpont. Új szemléletet és új lehetőségeket nyithat meg az olvasott szöveg megértésének mérési és fejlesztési eljárásában egyaránt.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna 2003. *Csak az ember olvas*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Balázsi Ildikó – Felvégi Emese – Rábainé Szabó Annamária – Szepesi Ildikó 2007. A 2006-os országos kompetenciamérés tartalmi kerete. In: Demeter Kinga (szerk.) *A kompetencia*. Kézirat.
- Gósy Mária 2008. A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=25> (2020. március 5.)
- Hrabovszki Mihály 2001. *A dokumentumszöveg-olvasási képesség vizsgálata ötödik osztályos tanulók körében*. Kézirat.
- Laczkó Mária 2015. A tantárgyspecifikus olvasás – a tantárgyi szövegértés tanításának egy alternatív módja. *Magyartanítás* 5: 12–17.
- Molnár Edit Katalin 2006a. A műfaji tudás és tanítása. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 259–280.

- Molnár Edit Katalin 2006b. Olvasási képesség és iskolai tanulás. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 43–60.
- Molnár Gyöngyvér – Józsa Krisztián 2006. Az olvasási képesség értékelésének tesztelméleti megközelítései. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 155–174.
- Petőfi S. János 1996. A magyar nyelvű (verbális) szövegek szemiotikai szövegtana diszciplináris keretének néhány aspektusa. In: Petőfi S. János – Békési Imre – Vass László (szerk.): *Szemiotikai szövegtan 9. A szemiotikai szövegtani kutatás diszciplináris környezetéhez* (I). JGYTF Kiadó. Szeged. 11–17.
- Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa 2002. *A multimediális szövegek megközelítései. Kérdések – válaszok. Bevezetés a statikus 'verbális elem +kép/diagram/...'-típusú komplex jelek szemiotikai szövegtanába*. Iskolakultúra. Pécs.
- Steklács János – Szabó Ildikó – Szinger Veronika 2011. Nemzetközi BaCuLit projekt az olvasáskészség ösztantárgyi fejlesztéséért. *Könyv és Nevelés* 3. http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/nemzetkozi_baculit_projekt_az_olvasaskeszseg_ossztantargyi_fejleszteseert_ (2019. december 9.)
- Vári Péter – Andor Csaba – Bánfi Ildikó – Felvégi Emese – Horváth Zsuzsa – Krolopp Judit – Rózsa Csaba – Szalay Balázs 2001. Felnőtt írásbeliség-vizsgálat. Egy nemzetközi felmérés tapasztalatai. *Iskolakultúra* 11/5: 3–20.
- Voss, James F. – Silfies, Laurie Ney 1996. Learning From History Text: The Interaction of Knowledge and Comprehension Skill With Text Structure. *Cognition and Instruction* 14/1: 45–68.
- Wineburg, Samuel S. 1991. On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy. *American Educational Research Journal* 28/5: 495–519.
- (1) A PISA 2018 eredményei. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_eredmenyek_1203.pdf (2020. március 7.)
- (2) Az Országos kompetenciamérés jelentése. 2018. https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM_2018_Orszagos_jelentes.pdf (2020. március 7.)
- (3) 110/2012. (VI. 4.) kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2012-110-20-22> (2020. december 3.)
- (4) Az Országos kompetenciamérés eredményei 2019. <https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/eredmenyek> (2020. december 3.)
- (5) A Monitor 1999 eredményei. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00039/2000-06-ta-Tobbek-Tanulok.html> (2020. március 7.)

Simon, Viktória
Measuring reading comprehension on history classes

Students coping with reading comprehension difficulties start at a disadvantage in each subject at school. As there are typical text types and related processing methods and reading strategies in all subjects, including history, the subject-dependent approach of reading comprehension gives a new perspective in education. The aim of this study is to investigate how subject-specific text types in history classes influence the effectiveness of reading comprehension. Based on the research carried out with 11th-grade students, it can be stated that text types have an influence on effectiveness. Students performed better when reading continuous texts, compared to verbal-multimodal, non-continuous texts (figure, table). In the case of verbal-multimodal texts, furthermore, there have been better results for the comprehension of tables than for figures. In the future, it might be worth planning text type-specific development for students that could be used also within the framework of the subject of history.

Kulcsszók: szövegértés, szaktárgyi szövegértés, történelem

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

Az írás szerzőjéről

Simon Viktória

doktori hallgató
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest
simon.viktoria86[kukac]gmail.com