

## A funkcionális illiteráció mint tanulási zavar az általános iskolások körében

### Bevezetés

A 2007–2008-as tanévben a VII. osztályosok egységes dolgozatírásának eredményei a Brassó megyei Tatrang községi tanulók körében nagyon gyengének bizonyultak. Magyar nyelv és irodalomból alulteljesítettek olyan tanulók, akik a 2004-es szövegértést vizsgáló PISA felmérésen jól szerepeltek. Így született meg a jelen dolgozat kutatási témájául szolgáló kérdés: Hogyan lehetséges, hogy azok a tanulók, akik egyszer már eljutottak a tudatos olvasás, szövegértés egy adott szintjére, bizonyos idő elteltével ne tudják ezen képességeiket hatékonyan használni?

Dolgozatunk azt a célt tűzte maga elé, hogy megvizsgálja az általános iskolások anyanyelvi, elsősorban az írásos kommunikációval kapcsolatos kompetenciáit, valamint az egyes személyiségjegyeit, továbbá hogy lehetővé tegye a funkcionális illiterációval összefüggésbe hozható tanulási és szabadidős foglalkozások területéhez tartozó jellemzők megismerését.

Vizsgálataink a funkcionális olvasás és íráskészség romlására (elterjedt szakszóval a funkcionális illiterációra mint tanulási zavarra) összpontosultak, és próbáltunk magyarázatot keresni a jelenség fellépésének okaira a nagyváros közelében tanuló falusi iskola tanulóinak az esetében. Bemutatjuk a felmérők eredményeit, és azok kiértékelését. Ennek érdekében egy sor előzetes felmérőt, és megfelelő felmérő lapot tervezünk.

### A funkcionális illiteráció

Az írni és olvasni tudás terén jelentkező nehézségek egy része a gyerekkori ösztönző nyelvi támasz hiányos voltának a következménye. Ez gyakran a szülők műveltségének és kulturális helyzetének a következménye (Ceppac 2004).

*Az olvasási készség különböző szintjei a Ceppac felmérésben (IALS<sup>1</sup>)*

	Szövegolvasási készség	Szövegértési készség	Számolási készség
1. szint	Az útmutatásban is szereplő információ megtalálása a szövegben.	Szó szerinti egyezésem alapuló információ elhelyezése, vagy a saját tudásból származó információk a dokumentumba történő beépítése.	Alapfokú számolási műveletek elvégzése.
2. szint	Egy vagy több információ felfedezése a szövegben, egyszerű következtetések levonása, az információk beépítése, összehasonlítása.	Információtársítási műveletek több zavaró információ mellőzése révén.	A felhívó szövegből könnyen kitalálható, egyszerű számtani műveletet (összeadás, kivonás) igénylő feladatok.

<sup>1</sup> IALS: International Adult Literacy Survey. Nemzetközi Felmérés a Felnőttek Írni-Olvasni Tudásáról.

3. szint	Információtársítás szövegfeldolgozás révén. Egyszerű következtetések levonása és ezek összehasonlítása majd felhasználása.	Szó szerinti és/vagy rokon értelmű információk társítása, többretű információk figyelembevétele által. Előzetes olvasási élményeik felhasználása és ezek beépítése.	A feladatok két vagy több művelettel oldhatók meg, első és másodrendű műveletek felhasználásával. A feleletben következtetések levonását kérik.
4. szint	Komplexebb társítások létrehozása a szövegből levont következtetések alapján.	Lényeges gondolatok megfogalmazása.	Egy, a szövegből és felhívószövegből nehezebben meghatározható számtani művelettel megoldható feladat megoldása.
5. szint	Több megtévesztő információ közül kihámozni a szükségeseket. Egyes feladatok bonyolult következtetéseket vagy komolyabb szaktudást igényelnek.	Bonyolult, számos félrevezető információt tartalmazó kimutatások vizsgálatán keresztül magas szintű következtetések levonása.	Egymást követő többszintű művelet megoldása.

A funkcionális illiteráció (1. olvasási szint) többnyire egy folyamat, amelynek végpontja az írás- és olvasásképesség szinte teljes elvesztése, kezdete pedig az ezekhez kapcsolódó részkészségek elbizonytalanodása.

Az írásképesség eróziójának első fázisa általában a helyesírási elbizonytalanodás. A helyesírás voltaképpen a nyelvi formalizáció csúcsa, elvileg egy önkényes konvenció, amely az írásmód formalizációja révén a kommunikátum dekódolásának a gyorsítását hivatott szolgálni. (A gyakorlatban persze a helyesírások jó része – így a magyar is – egy sor alaktani, szemantikai stb. funkciót integrált, ám ezek a funkciók mindazonáltal rendszeridegeneknek tekinthetők.) A jó helyesírás alapvetően készség, amely folyamatos gyakorlással – az írott szöveggel való vissza-visszatérő találkozások révén – sajátítható el, illetve tartható fenn. A helyesírási hibák mindig arról tanúskodnak, hogy elkövetőjük kapcsolata az írásbeliséggel laza, vagy éppenséggel most van lazulóban (Terestyéni 1996, 296).

Az illiteráció kialakulását a szakirodalom elsősorban a közoktatás „társadalmi és működési zavaraival”, másodsorban pedig a Gutenberg-galaxissal szemben ható új kommunikációs technológiák terjedésével magyarázza (Benczik, id. Csoma–Lada 1997).

Úgy tűnik, hogy a funkcionális illiteráció valódi kiváltó oka az 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 mély elsajátításához szükséges motivációt. A társadalmi környezet az analfabetizmust nem tolerálja, a funkcionális illiterációt viszont igen; ritka példáktól eltekintve konkrét esetekben még csak nem is konstatálja a meglétét. Mivel a mai világban viszonylag jó nyelvi kompetencia és számottevő ismeretanyag, illetve általános tájékozottság érhető el írás-olvasás nélkül – mindenekelőtt a televízió segítségével –, a funkcionálisan illiterátus emberek szóbeli teljesítménye alapján a környezet gyakran nem is sejtí, hogy írásban akár egy-két épkézláb mondat létrehozására is képtelenek (Benczik 2001).

Steklács János a funkcionális írásbeliség ellehetetlenedését, illetve a rossz teljesítmény okát elsősorban abban látja, hogy az iskolarendszerben az írott nyelv fogalma, értelmezése még mindig nem épít kellőképpen a nyelvtudomány, kommunikációelmélet tudományos eredményeire, nem veszi figyelembe ezeket. Az írás-

olvasás az iskolákban leginkább a betűk tanítására, a fonéma-graféma megfeleltetési szabályokra korlátozódik, az olvasástechnika és az alapszintű szövegértés képességének fejlesztését tartja szinte kizárólag szem előtt. A mostani társadalmak már egészen más írott nyelvi képességstruktúrát követelnek meg az egyéntől. [...] Úgy tűnik tehát, az egyedüli megoldás a szemléletváltás, egy új, élményközpontú, valódi kommunikációs képességet adó anyanyelvi nevelési rendszer kialakítása, ahol a szabályok tanítása helyett a képességek kialakítása, fejlesztése a fő cél. Ennek megfelelően kell korszerűsíteni a tananyagot, tantervet, taneszközöket, de mindenekelőtt a pedagógusképzést (Steklács 2005).

Az iskola a bal agyféltekei működést részesíti előnyben, és ezt fejleszti. Ezáltal olyan félagyú embereket képez, akik kevésbé képesek átlátni helyzeteket, feladatokat, összetett problémákat. Hiányzik a kreatív gondolkodás, az intuíció. Az iskolában a művészetek afféle úri huncutsággént jelennek meg, pedig az emberi kultúra alapját képezik. Az egyoldalúan bal agyféltekei gondolkodásmódban csak a tények és a logikus összefüggések számítanak. Az iskola a szűk, tudományos gondolkodásra készít fel, nem az életre, amely sokszínű és sokféle lehetőségekkel teli, és nem szorítható bele a kategorikus gondolkodásba. A jobb agyfélteke adja mindazt hozzá a bal agyféltekei működéshez, ami a magasabb rendű gondolkodáshoz hiányzik. Mindazonáltal a jobb agyfélteke egyoldalú preferenciája szintén félagyú emberekhez vezet, és másféle hiányok miatt lehetetlenné teszi a magasabb rendű gondolkodást.

Az egyoldalúan jobb agyféltekés emberek nem képesek a részleteket összegyűjteni, kevés információ birtokában döntenek. Hiányzik a logikai, a következtetési képesség, a helyzetek, feladatok elemzése. Nem tudnak egymás után következő eseményeket, információkat, adott relációkban összefüggő rendszereket kezelni. Az elemző tudományos gondolkodásra képtelenek. A mai kultúra az egyoldalúan jobb agyféltekei működésre épül, a mai oktatás viszont egyértelműen bal agyféltekére. Hogyan tud kommunikálni egymással két, ennyire eltérő működésű rendszer?

A mai kultúra olyan embereket nevel, akik nem tanulnak meg logikusan gondolkodni, nem értik az érveket, magyarázatokat, összefüggéseket. Minthogy kész képeken nevelkednek, a nyelv gondolkodásformáló hatása háttérbe szorul, nem tanulnak meg saját képzeteket kialakítani. Könnyen befolyásolható, önálló gondolatokat felépíteni képtelen tömeggé válnak felnőttkorukra.

A tanárok iskolarendszerünk gyenge eredményeit különböző oktatási módszerek bevezetésével próbálják javítani: például a fokozott motiváció-, az érdeklődést erősítő-, a szigorú drill-, vagy a „verd a fejedbe” tanulási módszerekkel. Ezek a módszerek egy bizonyos fokig valóban eredményesek. Mégis miért van az, hogy egy módszer olyan jól beválk egyik tanulónál, a másikinál pedig nem? Dennisonék úgy látják (Dennison–Dennison 1994), hogy ennek oka az, hogy egyes gyerekek „túl erősen akarnak”, és ezáltal a két agyfél tevékenységét összehangoló mechanizmus – amely pedig a teljes aggyal való tanuláshoz nélkülözhetetlen – egyszerűen „kikapcsol”. Agyuk hátsó területe felveszi az információkat mint „benyomásokat”, de ezek – a kapcsolat hiányában – hozzáférhetetlenek agyuk elülső területe számára mint „kifejezések”. Ez a „kifejezés-képtelenség” leblokkolja a tanulót, és sikertelenségi szindrómát okoz.

A megoldást, ahogy ezt az edu-kinesztetikai kutatás kiderítette, a teljes aggyal tanulást jelenti, az összehangolt mozgásokra való áthangolással és az „Agytorna” gyakorlatokkal. A Dennisonnék által javasolt „Agytorna” egyszerű mozgásokból és gyakorlatokból álló módszer, amit azért vezettek be az edu-kinesztetika (mozgást alkalmazó oktatás) keretén belül, hogy ezekkel a gyakorlatokkal segítsék tanítványaiknak elsajátítani a teljes aggyal való tanulást (Dennison–Dennison 1994).

Mindezek után levonhatjuk a következtetést, hogy a diszlexiások és a specifikus tanulási zavarral küzdő diákok egyre növekvő tömegei az iskola betegségének tünete (Gyarmathy 2007).

## Kutatásaink

A kísérletet a tatrangi általános iskola (Brassó megye) V–VIII. osztályos tanulóival (40 diák) végeztük. Kutatásainkhoz a következő hipotéziseket állítottuk fel:

- A funkcionális illiterációval azonosított tanulók énképének alacsonynak, szorongásszintjének magasnak kell lennie.
- A funkcionálisan illiterált tanulóknál a jobb és a bal agyfélteke összhangjának alacsony szinten kellene állnia.

A kedvezőtlen szociális helyzet, a szülők iskolázottsági szintje és a szabadidő helytelen, tervszerűtlen felhasználása köztudottan elősegíti a funkcionális illiteráció kialakulását. Ez utóbbi jelenséget is szeretnénk volna a felméréseink során érzékletessé tenni a tanulóink és szüleik számára.

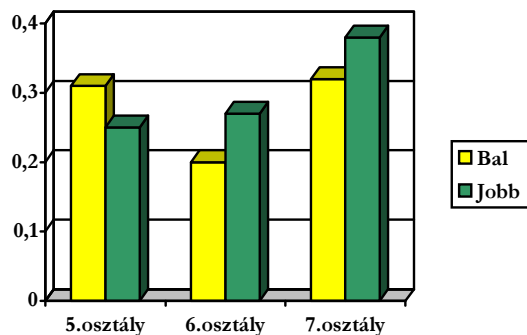
A következő eszközöket és módszereket alkalmaztuk: személyiségjegyek felmérését célzó (kreativitás, énkép, szorongás) tesztek, szövegértést, szövegalkotást és a különféle képernyők előtt eltöltött időt mérő felmérők, valamint a szülők végzettségét feltáró beszélgetések, interjúk.

*Táblázat az alkalmazott felmérőtípusokkal, és hogy melyik agyféltekét veszik igénybe*

Képesség	Gyakorlatok	Agyfélteke
Szekvenciális	Kakuktktojás (melyik mondat nem ugyanazt jelenti). Mondatokra tagolás	Bal
Logikai gondolkodás	Ok-okozati összefüggések. Mondatok közötti kapcsolat felfedezése (kötőszóválasztás). Kérdezés, kérdés megfogalmazása	Bal
Kreatív gondolkodás	Viccek (mi lehet a poén?). Erről jut eszembe... Képes beszéd. Nyitómondatok. Zárómondatok	Jobb
Szintetikus gondolkodás	Mi a lényeg? Az alapgondolat azonosítása. Az alapgondolat kiválasztása. Kisnyomtatvány (szillogizmus)	Jobb
Egyidejű elemzés	Összehasonlítás. Képpalkotás. Kép és szöveg összehasonlítása. Szembeállítás	Jobb

## Következtetések

Említettük már, hogy minden készség megfelelő használatához mind a két agyféltekére szükség van. A gyakorlatban a két agyfélteke feldolgozás nem különül el. Az agyféltekék együttműködése az alapja az információk feldolgozásának.



*Az osztályok agyféltekei dominanciája*

Kiemelkedő szellemi teljesítmény a két agyfélteke együttes használatával jöhet létre. Nem a jobb vagy a bal agyfélteke fejlettsége az, ami számít, hanem a kettőt összekötő úgynevezett kérgestest hatékony átviteli képessége. Kutatásaink azt bizonyítják, hogy ellentétben a diszlexiásokkal, akiknek jobb agyféltekéjük a domináns, a funkcionálisan illiterált személyek mindkét agyféltekéjüket azonos mértékben használják az információk feldolgozása során, és nem az agyféltekék együttműködésén van a hangsúly, hanem az együttműködés hatékonyságának mértékén. A vizsgálatban szereplő általános iskolás diákok nem értek el kiemelkedő szellemi teljesítményt még akkor sem, ha agyféltekéik össze tudtak dolgozni a feladatmegoldások, az információk kezelése során.

Egy másik meghökkentő következtetés, melyet levonhatunk az írásbeli felmérők eredményeiből, a tanulók képernyő előtt eltöltött idejére vonatkozik.

Kísérleti alanyaink, 11–15 év közötti diákok hetente 41,25 órát töltenek különböző képernyőkkel ellátott elektronikus gépezetek előtt, úgymint: televízió, tv-játék, számítógép, mobiltelefon és egyéb elektronikus játékok. Ha arra gondolunk, hogy napi 24 órából egy gyerek 7 órát iskolában tölt, kutatásunk alapján kb. 6 órát különböző képernyők előtt, és feltételezzük, hogy 8 órát alszik, akkor a szüleivel és barátaival töltött, illetve a tanulásra szánt idő ténylegesen 3 órára csökken.

Ha a fenti következtetéseket, vagyis a tanulásra szánt idő rövidegét megpróbáljuk összekapcsolni alacsony szövegértési teljesítményeikkel, elmondhatjuk, hogy ezek a gyerekek nem szánnak elég időt írás-olvasási készségeik fejlesztésére, ápolására, és habár ki tudják olvasni a szavakat, nem értik meg jelentésüket, nem tudnak információkat feldolgozni vagy döntéseket hozni az olvasottakkal kapcsolatosan. Ezért jobban érzik magukat, ha az információkat vizuális formában kapják, támaszkodván inkább a televízióra, számítógépre (internet), mint a nyomtatott formájú információs forrásokra.

Azonban meg kell jegyeznünk, hogy a szórakoztatóipar, számítógépek és telekommunikációs vállalatok újabb és újabb, technológiailag előrehaladott módszereket használnak szórakoztatásunkra és nevelésünkre egyaránt, viszont az általuk közvetített információk leggyakrabban nem azonosak az oktatási rendszer által felkínált információk halmazával.

A funkcionális illiteráció kialakulását vizsgálva magyarázatoként az UNESCO szakértői kulturális-művelődési okként az „elektronikus vizualitás” (televízió, video, számítógép) tömeghatására hivatkoznak, avagy a videoklip-univerzum előretörésére a Gutenberg-galaxisban, vagyis a „kultúrák csillagháborújára”, amely láthatóan az új erőknél kedvez. E hatás ellentmondásosságára utal azonban, hogy az „elektronikus vizualításban” megtestesülő információs forradalom ugyanakkor a funkcionális illiteráció gátjaiba ütközik: korlátozza, máskor lehetetlenné teszi széles rétegek bekapcsolódását az

új információs hálózatba, illetve gyakran művelődési torzulásokat okozó felhasználási devianciákba torkollik.

Az alacsony szövegértési eredmények a tanulók olvasás-írás tudásának funkcionális hiányosságaira utalnak. Nem beszélhetünk az olvasni-írni tudás képességeinek teljes hiányáról, még csak nem is az olvasás-írás használatának a hiányáról, vagy akár diszlexiáról sem, hanem arról, hogy ez a képességük egyre kevésbé alkalmas arra, hogy használható legyen a személyes fejlődés előmozdítására. Használhatatlanná válnak az új információk befogadására és közlésére, új tudás megszerzésére, feldolgozására és kezelésére, és nem utolsósorban a személyközi interakcióik lebonyolítására. Az olvasás és írás terén mutatkozó hiányosságok, zavarok a szakmai előmenetelük és a személyes érvényesülésük kerékkötőjévé válnak.

Az olvasni-írni tudásuk jelenlegi állapota ugyan kifejez valamilyen minőséget, csakhogy az élet közben újabb minőségeket igényel, s az olvasás-írás képességeik elmaradnak tőlük, az újabb igényekkel nem tudnak lépést tartani.

Ezért a funkcionálisan illiterált személyek nem lesznek képesek úgy felmérni és megoldani problémáikat, mint azok, akik birtokában vannak a megfelelő kommunikatív képességeknek. Ily módon a funkcionálisan illiteráltak képtelenek megvalósítani mindazokat a célokat, amelyekhez pedig veleszületett adottságaik megvannak, de ezeket nem képesek mozgósítani, fejleszteni, adott lehetőségeiket sem tudják kihasználni (Csoma–Lada 1997).

„A Gutenberg-galaxisban a betű még mindig eltörölhetetlen kifejezője és hordozója a gondolatoknak, a tudásnak, eszköze a gondolkodásnak és a tanulásnak, közvetítője a kommunikációnak. Az olvasás-írás minősége ezért elég pontosan kifejezi a műveltség, a művelődés minőségét és meghatározza a tanulás lehetséges színvonalát. A tanulás során mással nem helyettesíthető szerepe van. A funkcionális analfabetizmus ily módon mindnyájuk korlátozottságát, kiemelten a kommunikációs és a tanulási, újratanulási képességek elégtelenségét jelenti.” (Csoma–Lada 1997)

Azok a diákok, akik írás- és olvasási képességeikben ennyire elbizonytalanodtak, nem rendelkeznek elegendő jelentéstani tudással ahhoz, hogy azonnal megtanulják az új tartalmat. Az új információt sokkal könnyebben el lehet sajátítani, ha valamilyen ismerettel már össze lehet hasonlítani. Ezek a diákok nem tudják a megfelelő fogalmakat rendszerbe beágyazni és felhasználhatóvá tenni azokat.

A funkcionális illiteráció mint sajátos tanulási zavar meghatározza a felnövekvő nemzedék társadalmi perspektíváit, minthogy folyamatosan rontja alkalmazkodási esélyeiket a gazdasági-társadalmi változásokhoz, ezen belül az információk befogadásának, értékelésének-szelektálásának és közlésének világméretű átalakulásához. Ily módon konzerválja, majd degradálja életük minőségét, s ezáltal szükségszerűen a nagyobb közösség, egyetemesebben a nemzet (amelynek részei) társadalmi minőségét is, terjedése akadályozza a társadalom demokratizálódását, a civil társadalom kiépülését, mindazoknak a műveltségi tartalmaknak a megszerzését, amelyek a modernizált társadalomban való cselekvéshez elégségesek.

## **Javaslatok a jelenség elkerülésére**

Véleményünk szerint, ha a funkcionális illiteráció jelensége nem szervi okokra vezethető vissza, akkor a családban alkalmazott helyes neveléssel, a kortárs csoport megfelelő megválogatásával, az iskola következetes, mindkét féltekét foglalkoztató oktatási módszereivel, a hatékony tanulási módszerekkel (pl. SQ4R) stb. megfelelő keretben tartható.

## Bibliográfia

- \*\*\* *Typology of Illiterate Public by Ceppac*. January 2004. <http://www.ceppac.org>.
- Benczik Vilmos 2001. *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Budapest, Trezor.
- Csoma Gyula – Lada János 1997. Tételek a funkcionális analfabetizmusról. *Magyar Pedagógia*. 97. évf. 2. sz. 167–180. p.
- Dennison, Paul E. – Dennison, Gail E. 1994. *Észkepcsoló agytorna – Egyszerű gyakorlatok a teljes aggyal tanulás elsajátításához*. Budapest, Agykontroll Kft.
- Gyarmathy Éva 2007. *Diszlexia. A specifikus tanítási zavar*. Lélekben Otthon Kiadó.
- Steklács János 2005. A funkcionális írásbeliség társadalmi és pedagógiai kontextusban. In B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.* 170–184. p. / Iskolakultúra-könyvek 29. /
- Terestényi T. 2006. *Kommunikációelmélet. A testbeszédtől az Internetig*. Budapest, AKTI–Typotex.