

Hódi Ágnes¹ – Tóth Edit²¹ SZTE JGYPK Tanító- és Óvóképző Intézet Óvóképző Szakcsoport² MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport

Elsőéves egyetemi hallgatók szövegértés-fejlettsége és olvasási attitűdjei

A felsőoktatási lemorzsolódás csökkentésében jelentős szerepe lehet egy olyan támogató rendszer kialakításának, amely objektív képet ad a hallgatók előzetes tudásáról, képességeiről, valamint igazodik azok aktuális fejlettségi szintjéhez. A Szegedi Tudományegyetemen egy átfogó projekt keretében a hallgatói lemorzsolódás kezelésére alkalmas szolgáltatások kifejlesztésének első pilléréként kidolgoztak egy olyan online értékelési rendszert, amely segítségével meghatározható, hogy a hallgatók a tanulási sikeresség szempontjából meghatározó jelentőségű területeken milyen induló képességszinttel kezdik meg egyetemi tanulmányaikat, melyek azok a területek, ahol a lemorzsolódás csökkentése és az egyetemi tanulmányok hatékonyságának növelése érdekében további fejlesztésre szorulnak (Molnár és Csapó, 2019). A tanulás és fejlődés, iskolai és társadalmi boldogulás szempontjából kulcsfontosságú készség a szövegértés, ezért e terület mérése 2015-től, a projekt kezdetétől minden szeptemberben megvalósul. Jelen tanulmány célja a felsőfokú tanulmányaikat 2017-ben megkezdő hallgatók (N=1351) szövegértés és olvasási attitűd eredményeinek bemutatása néhány háttérváltozó tükrében. Adataink alapján kevés hallgató teljesítménye esett az átlagnál egy szórásnnyival gyengébb tartományba, így feltételezhetően csekély a valószínűsége, hogy szövegértési nehézségek fogják a vizsgálatban részt vevők lemorzsolódását okozni. Figyelemre méltó, hogy bár esetenként az elemzések mind a szövegformák, mind a nem tekintetében igazoltak szignifikáns különbségeket, mértékük elhanyagolható, ezek vonatkozásában pedagógiai intervenció, odafigyelés nem látszik szükségesnek. Adataink nem csak arra engednek következtetni, hogy a vizsgált populáció túlnyomó része rendelkezik az egyetemi tanulmányokhoz szükséges szövegértési képességgel, de azt is igazolják, hogy az elsőéves hallgatók pozitív attitűddel rendelkeznek az olvasás iránt, s akiknek a szövegértése jobb, az olvasási attitűdje is pozitívabb, mint azoknak, akiknek a teljesítménye gyengébb.

Bevezetés

A felsőoktatás 20. században elkezdődött tömegesedése mögött meghúzódó társadalmi és intézményi tényezők fennállásának és átalakulásának köszönhetően az expanzió napjainkban is tart (Polónyi, 2014). A 2017/2018-as tanévben a felsőoktatási intézmények nappali képzésein 202,3 ezer fiatal vett részt, ennél jóval kevesebben szereztek diplomát. 2017-ben közel negyvenezen fejezték be sikerrel a felsőoktatási tanulmányaikat (KSH, 2018a). Bár Magyarországon az elmúlt évtizedekben megduplázódott a felsőfokú oklevelet szerző hallgatók száma (KSH, 2018b), a felsőoktatási intézményekbe felvett hallgatók jelentős aránya lemorzsolódik. A felsőoktatási lemorzsolódás meghatározása és mérése tekintetében eltérő álláspontok vannak, azonban Magyarországon 30-40%-ra tehető a lemorzsolódó hallgatók aránya (Varga, 2010), és az alapképzésre jellemző a magasabb arány, a mesterképzésben a hallgatók hozzávetőlegesen 15 százaléka morzsolódik le (Fenyves, Bácsné Bába, Szabóné Szőke, Kocsis, Juhász, Máté és Pusztai, 2017).

A lemorzsolódás az oktatás minden szintjét érintő jelenségként világszerte kihívás elé állítja a döntéshozókat, pedagógusokat és kutatókat egyaránt (Beer és Lawson, 2017), azonban míg a közoktatási lemorzsolódás vizsgálatára több hazai kutatás is irányult, így vizsgálták a történeti háttérét (Somogyvári, 2015), a lemorzsolódás trendjeit (Fehérvári, 2015), a veszélyeztetett tanulói csoportok, a szakiskolások szociokulturális háttérét, intézményeik jellemzőit (Németh, 2008; Papp Z., 2008), valamint a komplex jelzőrendszerek mint védőfaktorok szerepét (Juhász-Mihályi, 2015), a felsőoktatási lemorzsolódás mögött meghúzódó tényezőkről, a lehetséges beavatkozási és fejlesztési pontokról kevés információ áll rendelkezésünkre.

A lemorzsolódás egyik lehetséges oka az, hogy a „felsőoktatás tömegessé válásával egyre inkább olyan hallgatói népeség kezd meg tanulmányait az egyetemeken, amelyek előzetes felkészültsége, tanulási képessége és motivációja nagyon széles skálán változik” és esetenként nehezíti a tanulást, a szakon való fejlődést, továbbjutást (Molnár és Csapó, 2019), a kibővült felsőoktatás pedig „nem tudja ellátni a társadalmi egyenlőtlenség mérséklése tekintetében elvárható szerepét” (Fenyves, Bácsné Bába, Szabóné Szőke, Kocsis, Juhász, Máté és Pusztai, 2017. 6.). További probléma, hogy az érettségi vizsga és a bonyolult pontszámítási rendszer nem teszi lehetővé, „hogy a hallgatók reális képet alkothassanak saját képességeikről, felsőoktatási tanulási alkalmasságukról” (Molnár és Csapó, 2019. 1.).

A fenti problémákra megoldást jelenthet egy olyan támogató rendszer kialakítása, amely objektív képet ad a hallgatók előzetes tudásáról, képességeiről, valamint igazodik azok aktuális fejlettségi szintjéhez. A Szegedi Tudományegyetemen egy átfogó projekt keretében a hallgatói lemorzsolódás kezelésére alkalmas szolgáltatások kifejlesztésének első pilléreként kidolgoztak egy olyan online értékelési rendszert, amely segítségével meghatározható, hogy a hallgatók a tanulási sikeresség szempontjából meghatározó jelentőségű területeken milyen induló tudás- és képességszinttel kezdik meg egyetemi tanulmányaikat, melyek azok a területek, ahol a lemorzsolódás csökkentése és az egyetemi tanulmányok hatékonyságának növelése érdekében további fejlesztésre szorulnak (Molnár és Csapó, 2019). A tanulás és fejlődés, iskolai és társadalmi boldogulás szempontjából kulcsfontosságú készség a szövegértés, ezért e terület mérése 2015-től kezdve minden szeptemberben megvalósul. Jelen tanulmány keretében a felsőfokú tanulmányaikat 2017-ben megkezdő hallgatók szövegértés vizsgálatának elméleti kereteit, mérőeszközöket és eredményeit mutatjuk be.

Elméleti háttér

A szövegértés egyike az alapvető információfeldolgozó készségeknek. E képesség optimális fejlettségi szintjének megléte nélkül nem fejleszthetők az összetettebb készségek, így a szövegértés elengedhetetlen az egészséges egyéni, gazdasági és társadalmi fejlődéshez. Adatok bizonyítják, hogy a szövegértés fejlettségi szintje összefüggést mutat az egyén jólétének számos aspektusával. Azok, akik jobb szövegértők, jobb egészségi állapotnak örvendenek, nagyobb valószínűséggel vesznek részt önkéntes tevékenységekben, jobban bíznak másokban és inkább vannak meggyőződve arról, hogy hatással lehetnek a közügyek alakulására (OECD, 2013. 18.). Adataink vannak arról is, hogy azok a felnőttek, akik jobb szövegértési képességgel rendelkeznek, többet fektetnek saját fejlődésükbe, termelékenyebbek, tehát jobb teljesítményt nyújtanak a munkaerőpiacon (OECD, 2013). Továbbá a jó szövegértőknek nagyobb esélyük van a foglalkoztatásra és a magasabb fizetésre. Ez akkor is igaznak bizonyul, ha nem vesszünk figyelembe egyéb olyan tényezőket, amelyeket gyakran összefüggésbe hoznak a jobb munkaerőpiaci teljesítménnyel, mint például iskolai végzettség, munkatapasztalat, szakma (OECD, 2013).

A szövegértés fontosságát az is alátámasztja, hogy több rendszerszintű kezdeményezés célozza meg vizsgálatát. Az OECD nemzetközi tanulói teljesítménymérés programja (PISA) azt méri fel, hogy a közoktatás kereteit hamarosan elhagyó 15 éves tanulók milyen mértékben rendelkeznek azokkal az alapvető ismeretekkel, amelyek a mindennapi életben való boldoguláshoz, a továbbtanuláshoz vagy a munkába álláshoz szükségesek (OECD, 1999). A szintén az OECD égisze alatt megvalósuló PIAAC mérés a felnőttkorú lakosság kompetenciáinak, munkapiaci és szociális helyzetének feltárására irányuló program. A szövegértést is magában foglaló vizsgálat célja a munkaerő képzettségének és motivációinak, valamint a munkapiac fogadóképességének összehangolására irányuló szakpolitikák megalapozása, a jó gyakorlatok feltárása (Thorn, 2009). A szövegértés mérését célzó hazai rendszerszintű vizsgálat az országos kompetenciamérés, amely a teljes 6., 8. és 10. évfolyamos tanulói populációra irányul, valamint a szövegértés komponensét is integráló érettségi vizsga.

Az említett olvasásvizsgálatok szövegértés definíciói egységesek a tekintetben, hogy a társadalom által elvárt írott nyelvi alakok megértését helyezik középpontba annak érdekében, hogy az egyén hatékonyan vehessen részt a mindennapi életben. Értékelési kereteik szerint a szövegértés „írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás, illetve a velük való elkötelezett foglalkozás képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan vegyen részt a mindennapi életben” (Balázi, Ostorics, Szalay és Szepesi, 2010. 25.). Ez a felfogás összhangban van a szövegértés holisztikus modelljével (Snow és Sweet, 2003), amely szerint a szöveg (formája, típusa), az olvasás közben végzett kognitív műveletek (információ-visszakeresés, értelmezés és reflektálás), az olvasó (képességei, motivációja, attitűdjei), valamint a társadalmi kontextus (amely akár az osztályterem, az olvasástanulás folyamata is lehet) meghatározzák a szövegértés kimenetét/alakulását.

Az olvasáskutatásban évtizedek óta ismert az az alaptétel, amely szerint ha az attitűd mint az olvasás elsődleges előfeltétele nem pozitív irányú, akkor valószínű, hogy a többi alapkompone ns (pl. motiváció, figyelem, szövegértés) működése is esetleges lesz (Alexander és Filler, 1976; Brooks, 1996). Emiatt az olvasási attitűd különböző iskoláskorú gyermekek körében végzett vizsgálata Magyarországon is megvalósult (F. Joó, 2012; Szenczi, 2013), azonban világviszonylatban érvényes tendencia az, hogy míg a gyermekek, illetve a közoktatásban részt vevők olvasási attitűdjéről sok adat áll rendelkezésünkre, csekély azon vizsgálatok száma, amelyek a felnőttek olvasáshoz való viszonyulására irányulnak (Brooks, 1996). Napjainkig az olvasási attitűdöt jellemzően

úgy definiálták, mint az olvasáshoz kapcsolódó érzelmi kontinuum, amely együtt jár az olvasási lehetőség keresésének vagy kerülésének hajlamával vagy az ezekre való fogékonysággal (Alexander és Filler, 1976; McKenna, Kear és Ellsworth, 1995). Új iránynak tekinthető Willingham (2017) megközelítése, amely szerint a pszichológiában az attitűdök legalább három fajtáját különböztetik meg: (1) kognitív, (2) érzelmi és (3) viselkedésből eredő. A kognitív attitűdök mozgatórugói a racionalitás és logikus elemzés (azért veszek X gyártmányú mosógépet és nem Y-t, mert előbbit kevesebbet kell javítani, sőt, utóbbi túl is árazott). Az érzelmi attitűd mögött nem húzódik hosszas elemzés vagy annak jelenléte kevésbé valószínű: azért használok valamilyen márkájú parfümöt, mert tetszik, szeretem az illatát és jól érzem magam tőle. A viselkedésből eredő attitűdök nem érzelemből vagy logikus elemzésből fakadnak: ha megkérdem, melyik zöldségeshez szeretek járni a legjobban, rájövök, hogy ezen általában nem feltétlenül gondolkodom sokat, de ha jobban belegondolok, X-ben gyakrabban vásárolok, így valószínűleg azt szeretem a legjobban (Willingham, 2017). Ennek megfelelően az olvasás iránti attitűdök sem kizárólag érzelem-vezéreltek, hanem lehetnek egyéb mozgatórugói is. Mivel az olvasási attitűd fenti dimenzionalitására vonatkozó elméleti modell empirikus vizsgálattal még nem került alátámasztásra, vizsgálatunkban ezt a hiányt is pótolni kívántuk.

A kutatás célkitűzései, kérdései

Jelen vizsgálat egy nagyobb, 2015-ben a Szegedi Tudományegyetemen indított kutatási program része. A program egy olyan mérőeszközrendszer kidolgozását tűzte ki célul, amely alkalmas a diákok sikeres tanulmányaihoz szükséges előzetes tudásának felmérésére, a hiányosságok megmutatására s a lemorzsolódásban veszélyeztetett tanulók azonosítására. A programot a felsőoktatásban megmutató jelentős lemorzsolódás hívta életre, amelynek legfőbb oka, hogy a középiskola-felsőoktatás átmenetét nem támogatják a tanulók/hallgatók tudásának feltárását segítő objektív mérések, amelyek segíthetnék a hallgatókat a tudásuk alapján számukra leginkább megfelelő szak, intézmény kiválasztásában (Csapó, 2018). A tanulás sikerességét meghatározó területek között szerepel többek között az induktív gondolkodás, a kombinatív gondolkodás (Pásztor, 2019), a problémamegoldás, a matematikai gondolkodás (Csapó és Molnár, 2017; Molnár, 2019), továbbá a tanulási stratégiák, módszerek és attitűdök (D. Molnár és Gál, 2019).

Jelen vizsgálat azt a célt tűzte ki, hogy képet adjon a felsőfokú tanulmányaikat megkezdő hallgatók szövegértés-teljesítmény és olvasási attitűdjéről a lemorzsolódás megelőzése érdekében. Ennek megfelelően saját fejlesztésű mérőeszközök segítségével nyert adatok alapján az alábbi kutatási kérdésekre kerestünk választ:

1. Milyen az egyetemi tanulmányaikat megkezdő hallgatók szövegértés-teljesítménye?
2. Milyen összefüggés mutatkozik a szövegértés-teljesítmény és egyéb, a kutatási program részeként vizsgált, a tanulást, illetve a tanulás sikerességét meghatározó, így a projekt keretében vizsgált területek között?
3. Milyen összefüggés mutatkozik a szövegértés-teljesítmény és a kötelező érettségi tárgyakból (magyar nyelv és irodalom, a matematika és a történelem) elért eredmények között?
4. Hogyan jellemezhető az egyetemi tanulmányaikat megkezdő hallgatók olvasási attitűdje?

Módszerek

Minta

Elemzéseink során az 1351 egyetemi tanulmányait kezdő, nappali képzésben részt vevő hallgató (férfiak aránya 51,7%) adatait dolgoztuk fel. Ez az elemszám a populáció (3875 hallgató) 34,86%-át teszi ki. Az elemzési mintában szereplő minden hallgató megoldotta a szövegértés tesztet és kitöltötte az olvasási attitűdre vonatkozó kérdőívet. A hallgatók 67%-a (887 fő) érettségizett az adatfelvétel évében, 2017-ben, 12,6%-a (170 fő) 2016-ban, 6,7%-a 2015-ben, a többiek a korábbi években. A hallgatók átlagéletkora 19,83 év (szórás: 2,10). A hallgatók jelentős része a kötelező tárgyakból (magyar, matematika, történelem) középszintű érettségi vizsgát tett, emelt szinten érettségizett 42 hallgató magyarból, 86 hallgató matematikából és 133 fő történelemből.

Mérőeszközök

A kutatás céljainak megvalósítására két saját fejlesztésű mérőeszközt dolgoztunk ki. A vizsgálatban résztvevő hallgatók egy szövegértés tesztet (Cronbach alfa=0,80) oldottak meg és egy olvasási attitűd vizsgálatára fókuszáló kérdőívet (Cronbach alfa=0,89) töltöttek ki.

A szövegértés konstruktumának vizsgálatában, a hazai és nemzetközi olvasásvizsgálatok gyakorlatával összhangban, fő rendezőelvként a szövegforma, a szövegtípus és az olvasási műveletek szerepeltek (pl. Mullis és Martin, 2015; OECD, 2010). A mérésben a szöveg formája szerint megkülönböztettünk: (1) folyamatos és (2) nem folyamatos szövegeket, míg a szöveg típusa szerint elbeszélő, magyarázó, valamint adatközlő szövegeket alkalmaztunk. A folyamatos szövegek „bekezdésekbe szerveződő koherens, összefüggő mondatokból állnak” (Józsa, Steklács, Hódi, Csikos, Adamikné, Molnár, Nagy és Szenczi, 2012. 251.), míg a nem folyamatos szövegek eltérő szerveződésűek, s külső megjelenésük alapján újabb csoportokba sorolhatók (pl. grafikon, táblázat). A mérés során további szempontként szerepeltek az olvasási műveletek, amelyek a szövegértés szintjeit képviselik. Ezek a különböző összetettségű és absztrakciót igénylő műveletek alapvetően három csoportba sorolhatók: (1) információ-visszakeresés, (2) értelmezés és (3) reflexió. A szövegértés folyamata során az olvasók eltérő mértékben támaszkodnak a háttértudásukra. Az információ visszakeresését és értelmezését igénylő feladatok elsősorban a szövegből nyert információk felhasználásával oldhatók meg, míg a reflexiót igénylő itemek nagymértékű háttérismeretet, illetve szövegen kívüli ismeretet igényelnek (OECD, 2013. 67.).

A szövegértést négy különböző, folyamatos és nem folyamatos formátumú szöveggel és azokhoz tartozó feladatokkal vizsgáltuk. A négy szöveghez összesen 74 item tartozott. Az OECD PISA (OECD, 2017) vizsgálatával összhangban az itemek 58%-a folyamatos szövegekhez kapcsolódott, kétötöde a nem folyamatos szövegek megértését mérte. Az egyik folyamatos formájú szöveg elbeszélő típusú volt, míg a másik magyarázó. Az elbeszélő szöveget tartalmazó szubteszt (21 item) Örkény István *Meddig él egy fa?* című novellájának megértését vizsgálta, míg a magyarázó szöveg (20 item) egy hazai tudományos folyóiratban közölt munka volt a számítógép közvetítette nyelvhasználat módjának, egy új nyelvváltozatnak a megnevezésére. A magyarázó típusú szövegekhez kapcsolódó feladatok vizsgálata azért is fontos, mert a tankönyvi szövegek többsége is e típusba sorolható (Balázsi, Balkányi, Ostorics, Palincsár, Rábainé Szabó, Szepesi, Szipócsné Krolopp és Vadász, 2014). Továbbá a hallgatók a tanulmányaik során jellemzően magyarázó szövegeket (pl. tudományos ismeretterjesztő cikkek, tanulmányok,

kommentárok) dolgoznak fel, így a magyarázó típusú szövegek megértésének vizsgálata kiemelten fontos (Balázi és mtsai, 2014).

A hétköznapiakban leggyakrabban előforduló szövegeket (Balázi és mtsai, 2014) egy korábbi PISA (OECD, 2000) mérésből adaptált nem folyamatos formátumú szöveg (grafikon a Csád-tó jellemzőiről, 15 item) és egy szintén nem folyamatos formátumú diagram (15 item) a munkaerőpiac szerkezetéről képviselte. Az ilyen típusú szövegek legfőbb jellemzője, hogy „a szöveg nem közöl mást a felsorolt adatokon kívül, nem ad magyarázatot, további értelmezési lehetőségeket, az olvasónak magának kell kiigazodni az adatok között. Az adatközlő típusú szövegek megértésében a szöveg elrendezésének, a verbális és nem verbális jelek összjátékának különösen nagy a szerepe” (Balázi és mtsai, 2014. 12.).

A gondolkodási műveletek arányai szintén a PISA frameworkkel (OECD, 2017. 58.) összhangban kerültek megállapításra. Mivel azonban a szövegek sok esetben nem nyújtottak lehetőséget reflexiót igénylő feladatok kialakítására, az értelmezést mérő feladatok dominálnak a mérésben minden szubteszt esetében. A tesztek kizárólag zárt végű itemeket tartalmaztak.

A szövegértés teljesítményének minél szélesebb körű értelmezhetősége érdekében a hallgatók olvasás iránti attitűdjéről is gyűjtöttünk adatokat egy adaptált mérőeszköz segítségével. A 28 itemből álló mérőeszköz összeállításakor Conradi, Jang, Bryant és McKenna (2013) ifjúkori olvasási attitűd kérdőívére és Tunnel, Calder és Justin (1988) olvasási attitűd kérdőívének rövid változatára támaszkodtunk. A hallgatóknak egy ötfokú Likert-skálán kellett állást foglalniuk abban a tekintetben, hogy az adott, az olvasási attitűdjükre vonatkozó állítás milyen mértékben jellemző rájuk (1 – egyáltalán nem jellemző rám; 2 – nem jellemző rám; 3 – nem tudom eldönteni; 4 – jellemző rám; 5 – teljes mértékben jellemző rám).

Adatgyűjtés

Az adatfelvételre 2017 szeptemberében került sor egy tanrendi, kreditet érő kurzus keretében egy számítógépes kabinet teremben. A hallgatók a Coospace felületén választhattak a lehetséges mérési időpontok közül. Az adatfelvétel az eDia rendszeren keresztül történt (Molnár, Makay és Ancsin, 2018) mérési biztosok felügyeletével. A kérdőív kitöltésére és a feladatmegoldásra 60 perc állt rendelkezésre. A hallgatók eredményeikről azonnali visszajelzést kaptak százalékos formában, az adatfelvétel lezárulta után pedig egy összegző, személyre szabott, fejlesztési javaslatokkal ellátott jelentést.

Adatelemzés

A tanulmányialkalmasság-mérés egyes tesztjei, az érettségi pontszámok és a szövegértés teszt közötti lineáris kapcsolatok feltérképezésére Pearson-féle korrelációs együtthatókat számítottunk. A teljesítményben megmutatókozó nemek szerinti különbségek megmutatásához kétmintás t-próbát, a szövegértés teljesítmény alapján három csoportba sorolt hallgatók olvasási attitűdjében megmutatókozó különbségek igazolásához ANOVA-t használtunk. Willingham (2017) attitűddimenzióinak illeszkedését a minta adataihoz konfirmációs faktoranalízissel ellenőriztük.

Eredmények

A hallgatók teljesítményátlaga a teszten 84,53% (SD=7,21%), 14,88%-uk (201 fő) teljesített az átlaghoz képest legalább egy szórásnyival gyengébben, tehát ért el 77,03%-nál gyengébb teljesítményt. Az átlagtól mindkét irányban egy szórástávolságon belül a hallgatók 69%-a (932 fő) teljesített, s az átlagtól legalább egy szórásnyival jobb eredményt 16,14%-uk (218 fő) ért el.

A hallgatók a folyamatos formátumú, elbeszélő típusú szövegen és a folyamatos formátumú magyarázó típusú szövegen nyújtott átlagteljesítménye között szignifikáns a különbség ($t=4,84$, $p<0,001$). A nem folyamatos szövegek közül a diagram megértéséhez kapcsolódó feladatok bizonyultak a különbségvizsgálat alapján nehezebbnek ($t=2,32$, $p<0,005$) a hallgatók számára (1. táblázat), de ez a különbség inkább csak statisztikailag releváns. Az adatokból nem rajzolódik ki az a magyar közoktatásban részt vevő tanulók esetében általános tendencia, miszerint jobb teljesítményt nyújtanak a folyamatos szövegek megértését igénylő feladatokon, mint a nem folyamatos szövegek megértését igénylőkön.

1. táblázat. A hallgatók szövegértés-teljesítménye szövegformák szerinti bontásban

Szövegforma	Átlag (%)	Szórás (%)
Folyamatos szöveg (elbeszélő)	83,73	10,13
Folyamatos szöveg (magyarázó)	85,07	9,02
Nem folyamatos szöveg (diagram)	84,99	9,62
Nem folyamatos szöveg (grafikon)	84,37	13,24

Nemek szerinti különbségek a teljesítményben

Eredményeink szerint a folyamatos szövegek megértésében vannak szignifikáns különbségek a nők és a férfiak között, de a különbség (folyamatos elbeszélő szöveg: 2,31%p; folyamatos magyarázó szöveg: 1,19%p) pedagógiai szempontból nem tekinthető relevánsnak (2. táblázat). A nem folyamatos szövegek esetében nincs különbség a két csoport teljesítményében.

2. táblázat. Nemek szerinti különbségek a teljesítményben

Szövegforma	Nem	Átlag (%)	Szórás (%)	t	p
Folyamatos szöveg (elbeszélő)	Férfi	82,62	10,90	4,24	0,00
	Nő	84,93	9,09		
Folyamatos szöveg (magyarázó)	Férfi	84,50	9,23	2,42	0,01
	Nő	85,69	8,75		
Nem folyamatos szöveg (diagram)	Férfi	85,32	9,16	n.sz.	
	Nő	84,65	10,09		
Nem folyamatos szöveg (grafikon)	Férfi	84,61	13,20	n.sz.	
	Nő	84,15	13,27		

Megjegyzés: n.sz. = nem szignifikáns.

A szövegértés-teljesítmény és az érettségi eredmények kapcsolata

A kötelező érettségi vizsgatárgyakból elért pontszáma és a szövegértés teszten elért eredménye közötti kapcsolatot is megvizsgáltuk, külön elemeztük a középszintű és az emelt szintű érettségit tett hallgatók csoportjait (3. táblázat). A korrelációs együtthatók gyenge és közepes tartományokba esnek. A szövegértés teszten elért teljesítmény és az érettségi pontszámok közötti kapcsolat erőssége alacsonyabb magyarból és történelemből is a középszintű érettségit tett hallgatók esetében, mint az emelt szintű érettségit tett hallgatók körében. A szövegértés teszt és a matematika érettségi eredmények közötti kapcsolat középszinten erősebb, mint emelt szinten.

3. táblázat. A szövegértés-teljesítmény és az érettségi pontszám közötti összefüggés

Kötelező érettségi vizsgatárgyak	Közép szint	Emelt szint
Magyar nyelv és irodalom	0,298	0,439
Matematika	0,333	0,249
Történelem	0,280	0,373

Megjegyzés: $p < 0,001$ szinten szignifikáns.

A szövegértés-teljesítmény kapcsolata más területeken nyújtott teljesítménnyel

A szövegértés a többi vizsgált területtel közepes erősségű kapcsolatot mutat (4. táblázat). A problémamegoldással alacsonyabb az együttjárás. Ugyanakkor az is látszik, hogy a szövegértés teszt eredménye és a matematikai teszt eredménye közötti kapcsolat erőssége magasabb, mint a szövegértés és a matematika érettségi eredményekkel mért kapcsolat.

4. táblázat. A szövegértés-teljesítmény összefüggése a további mért területekkel

	Szövegértés	Matematika	Komplexprobléma-megoldás
Matematika	0,456		
Komplexprobléma-megoldás	0,382	0,514	
Induktív gondolkodás	0,464	0,554	0,520

Megjegyzés: $p < 0,001$ szinten szignifikáns.

A hallgatók olvasási attitűdje

Az olvasási attitűd kérdőív tételeit előzetesen Willingham (2017) alapján három dimenzióba soroltuk: (1) kognitív, (2) érzelmi és (3) viselkedéses. A 28 állításból 24-et tekintettünk a dimenziókba sorolhatónak. A háromdimenziós struktúra illeszkedését adatainkhoz (maximum likelihood módszerű) konfirmációs faktoranalízissel ellenőriztük. Az eredmények jó illeszkedést mutattak: $\chi^2_{(487)} = 2931$, $p < 0,001$; TLI = 0,949; CFI = 0,944; RMSEA = 0,078.

Az attitűd kérdőív eredményeit az egyes faktorok mentén mutatjuk be (5., 6. és 7. táblázatok). Az olvasási attitűd és szövegértés-teljesítmény kapcsolatának feltárásához a hallgatókat három csoportba soroltuk: (1) teljesítményük az átlagos teljesítményhez képest legalább egy szórásnyival gyengébb, (2) teljesítményük mindkét irányban egy

szórástávolságon belül van, (3) teljesítményük az átlagos teljesítményhez képest legalább egy szórásnyival magasabb. Az átlagos egyetértés mértékét mindhárom csoportban bemutatjuk, s rámutatunk arra, hogy az egyes csoportok attitűdjében mutatkozik-e különbség.

Az olvasási attitűd kérdőívől kapott adatok azt mutatják, hogy a válaszadók pozitívan viszonyulnak az olvasás iránt, 73,2%-ukat az olvasás jó érzéssel tölti el, csupán 10,0%-uk számolt be az olvasással kapcsolatos negatív érzésekről. Az olvasást a válaszadók többsége (74,4%) egyáltalán nem tekinti időpazarlásnak, csak 8,4%-uk tekinti unalmas tevékenységnek azt. Az olvasás iránti pozitív viszonyulást az is jelzi, hogy a válaszadók 17%-a olvas csak akkor, ha erre kötelezik. Eredményeinkből az is kiderül, hogy amennyiben a hallgatók érdeklődésüknek megfelelő könyvet találnak, akkor örömet lelik az olvasásban (90,4%). A válaszadók közel négyötöde gyakran keres könyveket vagy cikkeket, hogy többet tudjon meg öt érdeklő témákról.

A kognitív dimenzióba olyan állítások kerültek, amelyek a szövegértés eszköz-, illetve funkcionális jellegét hangsúlyozzák. Ezen mondatok tartalma arra utal, hogy a szövegértés egy olyan képesség, amely segítségével eredményesebbé és hatékonyabbá tehető az egyén iskolai és mindennapi (l. munkaerőpiaci) boldogulása. Az adatok szerint a szövegértés teszten magasabb pontszámot elérők (l. 3. kategória) pozitívabban viszonyulnak az olvasáshoz, mint a gyengébben teljesítő társaik (l. 1. és 2. kategória), azonban az attitűd tekintetében szignifikáns különbség a legjobban teljesítő csoport és az 1. és 2. teljesítménycsoport között van.

5. táblázat. Kognitív dimenzió

Állítás	1	2	3	F	Különbséget mutató csoportok
Úgy gondolom, jobb munkát kaphatnak azok, akik jól tudnak olvasni.	3,38	3,57	4,04	14,30	1,2 < 3
Ha olyan könyvet találok, ami érdekel, örömet lelem az olvasásában.	4,42	4,58	4,81	8,33	1,2 < 3
Az olvasás a tanulás élvezetes és örömteli módja.	3,35	3,36	3,67	5,32	1,2 < 3
Gyakran keresek könyveket vagy cikket, hogy többet tudjak meg olyan témákról, amelyek érdekelnek.	3,99	4,10	4,26	3,81*	1 < 3
Használok enciklopédiát és szótárakat órai kutatómunkához.	3,24	3,35	3,42		n.sz.
Olvasok online az órai kutatómunkához.	3,81	3,92	3,96		n.sz.

Megjegyzés: n.sz. = nem szignifikáns, *az F értékp<0,02 szinten szignifikáns, minden más esetben az F érték p<0,01 szinten szignifikáns.

Az érzelmi és viselkedési dimenzió tekintetében is hasonló tendenciák mutatkoznak a különböző teljesítmény-kategóriákba eső hallgatók attitűdje között: a legjobban teljesítő hallgatók olvasási attitűdje a legpozitívabb, míg a leggyengébben teljesítők valamivel negatívabban viszonyulnak az olvasáshoz.

6. táblázat. Érzelmi dimenzió

Állítás	1	2	3	F	Különbséget mutató csoportok
Inkább olvasok, mint televíziót nézek.	3,16	3,37	3,80	10,87	1,2 < 3
Szeretek elalvás előtt olvasni.	2,84	3,14	3,54	9,71	1 < 2 < 3
Az olvasás időpazarlás.	2,84	3,04	3,43	7,17	1,2 < 3
Szeretek könyvtárban hosszasan könyveket böngészni.	2,57	2,68	2,85		n.sz.
Az olvasás unalmas.	1,42	1,70	1,94	9,94	3 < 2 < 1
Az olvasás jó érzéssel tölt el.	1,99	1,99	2,20		n.sz.
Örülök, ha könyvet kapok ajándékba.	3,41	3,70	4,14	11,78	1 < 2 < 3

Megjegyzés: n.sz. = nem szignifikáns, az F érték $p < 0,001$ szinten szignifikáns.

Eredményeink szerint (6. és 7. táblázat) a legjobban teljesítő hallgatók attitűdje szignifikánsan különbözik társaikétól és ez a különbség a viselkedéses dimenzióban minden tételnél, az érzelmi dimenzióban pedig két tétel kivételével minden esetben kimutatható volt.

7. táblázat. Viselkedéses dimenzió

Állítás	1	2	3	F	Különbséget mutató csoportok
Az olvasás fontos szerepet tölt be az életemben.	3,50	3,88	4,31	20,37	1 < 2 < 3
Gyakran olvasok a szabadidőmben.	3,05	3,49	4,00	23,20	1 < 2 < 3
Szeretek egy jó könyvet a barátaimmal megosztani.	3,63	4,03	4,38	19,04	1 < 2 < 3
Ha könyvtárba megyek, gyakran kölcsönzök ki könyvet.	3,43	3,72	4,01	8,63	1 < 2 < 3
Ritkán olvasok, csak akkor, ha kötelező.	1,62	2,09	2,42	16,94	3 < 2 < 1
Szabadidőmben gyakran olvasok könyvet.	3,11	3,39	3,82	10,40	1,2 < 3
Beszélgetek a barátaimmal a szabadidőmben olvasott könyvekről.	2,94	3,25	3,67	11,93	1 < 2 < 3
Szívesen olvasok könyvet kedvtelésből egy esős vasárnapon.	2,82	2,82	3,03		n.sz.
Használok a közösségi oldalakat a szabadidőmben.	3,14	3,61	4,08	21,92	1 < 2 < 3

Megjegyzés: n.sz. = nem szignifikáns, az F érték $p < 0,001$ szinten szignifikáns.

Összegzés

Jelen tanulmány keretében egy, a felsőoktatási lemorzsolódás megelőzése érdekében kidolgozott átfogó program egyik pillérét, a szövegértés mint a hallgatók sikeres tanulásához és fejlődéséhez szükséges meghatározó képesség vizsgálatára kidolgozott mérőeszközt és az egyetemi tanulmányaikat megkezdő hallgatók körében végzett szövegértés vizsgálat eredményeit mutattuk be.

Eredményeink szerint kevés hallgató teljesítménye esett az átlagnál egy szórásnyival gyengébb tartományba, így feltételezhetően csekély a valószínűsége, hogy szövegértési nehézségek fogják a résztvevők lemorzsolódását okozni. Figyelemre méltó, hogy bár esetenként az elemzések mind a szövegformák, mind a nem tekintetében igazoltak szignifikáns különbségeket, ezek mértéke elhanyagolható, ezek vonatkozásában pedagógiai intervenció, odafigyelés nem látszik szükségesnek.

Az érettségi feladatsorokban található szövegértés tesztek jelen vizsgálat szövegértés konstruktumával azonos értelmezési keretet feltételeznek, így erősebb korrelációs együttjárást számítottunk, bár az érettségi teljesítményben benne van a szövegalkotás is, míg vizsgálatunk ilyen komponenst nem tartalma-

zott. Az érettségi különböző szintjein elért tesztpontszámokkal való eltérő mértékű kapcsolat értelmezése további vizsgálatot igényel. A középszintű magyar érettségi eredményekkel való gyenge, valamint az emelt szintű érettségi pontszámokkal való közepes erősségű együttjárás a két szint egymáshoz való viszonyának mélyebb elemzését is szükségessé teszi.

A szövegértés-teljesítmény és a három másik, a kutatás keretében szintén vizsgált területen elért teljesítmény összefüggése szintén további kérdéseket vet fel. Az együttjárást magyarázhatja a tesztek, illetve a feladatok szövegértés-igénye, de a korreláció adódhat abból is, hogy a szövegértés egy olyan alapvető információszerező készség, amely minden területen a fejlődés, haladás előfeltétele.

Vizsgálatunk több szempontból is hiányt pótol az olvasási attitűd kutatásában. Egyrészt e tekintetben keveset tudunk a felnőttkorúakról, másrészt empirikusan igazoltuk Willingham (2017) háromdimenziós attitűdökre vonatkozó elméleti modelljét. Adatai nem csak arra engednek következtetni, hogy a vizsgált populáció túlnyomó része rendelkezik az egyetemi tanulmányokhoz szükséges szövegértési képességgel, de azt is igazolják, hogy az elsőéves hallgatók pozitív attitűddel rendelkeznek az olvasás iránt. Ez biztató eredmény, hiszen az attitűd cselekvésre ösztönöz, azonban fontos megjegyeznünk, hogy a pozitív attitűd önmagában nem feltétlenül elegendő ahhoz, hogy olvasásra sarkalljon. Mindenesetre az adataink azt is megmutatták, hogy a jobb szövegértés teljesítményt nyújtó hallgatók pozitívabban viszonyulnak az olvasás iránt, mint a gyengébben teljesítő társaik, és ez az eredmény az olvasási attitűd mindhárom dimenziójában kimutatható.

Az érettségi feladatsorokban található szövegértés tesztek jelen vizsgálat szövegértés konstruktumával azonos értelmezési keretet feltételeznek, így erősebb korrelációs együttjárást számítottunk, bár az érettségi teljesítményben benne van a szövegalkotás is, míg vizsgálatunk ilyen komponenst nem tartalmazott.

Az érettségi különböző szintjein elért tesztpontszámokkal való eltérő mértékű kapcsolat értelmezése további vizsgálatot igényel. A középszintű magyar érettségi eredményekkel való gyenge, valamint az emelt szintű érettségi pontszámokkal való közepes erősségű együttjárás a két szint egymáshoz való viszonyának mélyebb elemzését is szükségessé teszi.

Irodalom

- Alexander, J. E. & Filler, R. C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Balázi, I., Ostorics, L., Szalay, B. & Szepesi, I. (2010). *PISA 2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Beer, C. & Lawson, C. (2017). The problem of student attrition in higher education: An alternative perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 41(6), 773-784. DOI: [10.1080/0309877X.2016.1177171](https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1177171)
- Balázi, I., Balkányi, P., Ostorics, L., Palincsár, I., Rábainé Szabo, A., Szepesi, I., Szipőcsné Krolopp, J. & Vadász, Cs. (2014). *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei. Szövegértés, matematika, háttérkérdőívek*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Brooks, E. N. (1996). Attitudes toward Reading in the Adult Learner Population. *Phd-értekezés*. Kean College on New Jersey, New Jersey.
- Conradi, K., Jang, B. G., Bryant, C., Craft, A. & McKenna, M. C. (2013). Measuring Adolescents' Attitudes toward Reading: A Classroom Survey. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(7), 565-576. DOI: [10.1002/jaal.183](https://doi.org/10.1002/jaal.183)
- Csapó, B. & Molnár, Gy. (2017). Potential for Assessing Dynamic Problem-Solving at the Beginning of Higher Education Studies. *Frontiers in Psychology*, 8(2022), 1–12. DOI: [10.3389/fpsyg.2017.02022](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02022)
- D. Molnár, É. & Gál, Z. (2019). Egyetemi tanulmányait megkezdő hallgatók tanulási mintázata és tanulói profilja. *Iskolakultúra*, 29(1), 29-41.
- F. Joó, A. (2012). Olvasási attitűd: fiú-lány különbségek. *Iskolakultúra*, 12(10), 43-57.
- Fehérvári, A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció*, 3(3), 31-47.
- Fenyves, V., Bácsné Bába, É., Szabóné Szőke, R., Kocsis, I., Juhász, Cs., Máté, E. & Pusztai, G. (2017). Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján. *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció*, 5(3), 5-14. DOI: [10.21549/NTNY.19.2017.3.1](https://doi.org/10.21549/NTNY.19.2017.3.1)
- Józsa, K., Steklács, J., Hódi, Á., Csíkos, Cs., Adamikné Jászó, A., Molnár, E. K., Nagy, Zs. & Szenczi, B. (2012). Részletes tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. In Csapó, B. & Csépe, V. (szerk.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 219-308.
- Juhász, J. & Mihályi, K. (2015). A pedagógus kulcs szerepe a középfokú oktatásból történő lemorzsolódás megelőzését célzó jelző- és pedagógiai támogatórend-
szerben hazai és nemzetközipéldák alapján. *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció*, 3(3), 17-30.
- KSH, 2018a. Oktatási adatok 2017/2018. *Statistikai Tükör*, 2018. május 31. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1718.pdf> Utolsó letöltés: 2018. 12. 04.
- KSH, 2018b. <http://www.ksh.hu/oktatas>. Utolsó letöltés: 2018. 12. 04.
- McKenna, M. C., Kear, D. J. & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956. DOI: [10.2307/748205](https://doi.org/10.2307/748205)
- Molnár, Gy. (2019). Nőtt az egyetemi tanulmányait kezdő diákok tanulási potenciálja és problémamegoldó képessége: években mérhető különbségek a diákok között. *Iskolakultúra*, 29(1) 3-16.
- Molnár, Gy. & Csapó, B. (2019). A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság értékelésére kidolgozott rendszer a Szegedi Tudományegyetemen: elméleti keretek és mérési eredmények. *Educatio*, megjelenés alatt.
- Molnár, Gy., Makay, G. & Ancsin, G. (2018). *Feladat- és tesztszerkesztés az eDia rendszerben*. Szeged: SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport.
- Mullis, I. V. S. & Martin, M. O. (2015, szerk.). *PIRLS 2016 assessment framework*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Németh, Sz. (2008). A (szak)iskolai lemorzsolódás királyi útja: tanulói életutak. *Regio: Kisebbség, Kultúra, Politika, Társadalom*, 19(1), 31-65.
- OECD (1999). *Measuring student knowledge and skills: A new framework for assessment*. Paris: OECD Publishing. DOI: [10.1787/9789264173125-en](https://doi.org/10.1787/9789264173125-en)
- OECD (2002). *Programme for International Student Assessment. Sample Tasks from the PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*. <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33692744.pdf> Utolsó letöltés: 2018. 12. 05.
- OECD (2010). Reading Framework, in *PISA 2009 Assessment Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD. DOI: [10.1787/9789264062658-3-en](https://doi.org/10.1787/9789264062658-3-en)
- OECD (2013). *PISA 2012 results (Volume I). What students know and can do: Student performance in mathematics, reading and science*. Paris: OECD.
- OECD (2017). *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science, Preliminary Version*. Paris: OECD.
- Papp, Z. A. (2008). Szakiskolai mindennapok és lemorzsolódás: Dél-Dunántúl, Észak-Magyarország,

- Észak-Alföld és Budapest példája. *Regio: Kisebbség, Kultúra, Politika, Társadalom*, 19(1), 66-95.
- Pásztor, A. (2019). Induktív és kombinatív gondolkodás fejlettségének online vizsgálata egyetemi tanulmányait kezdő hallgatók körében. *Iskolakultúra*, 29(1), 42-54.
- Polónyi, I. (2014). Régi, új felsőoktatási expanzió. *Educatio*, 23(2), 185-204.
- Somogyvári, L. (2015). Származási kategóriák és lemorzsolódás a középiskolában (1953–1962). *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció*, 3(3), 56-68.
- Snow, C. E. és Sweet, A. P. (2003). Reading for comprehension. In Sweet, A. P. & Snow, C. E. (szerk.), *Rethinking reading comprehension. Solving problems in the teaching of literacy*. New York: Guilford Publications. 1-11.
- Szenci, B. (2013). Olvasási motiváció 4., 6. és 8. osztályos tanulók körében, *Magyar Pedagógia*, 113(4), 197-220.
- Thorn, W. (2009). *International Adult Literacy and Basic Skills Surveys in the OECD Region*. OECD Education Working Papers, No. 26. Paris: OECD. DOI: [10.1787/221351213600](https://doi.org/10.1787/221351213600)
- Tunnel, M., Calder, J. E. & Justin, J. E. I. (1988). A Short Form Reading Attitude Survey. *Reading Improvement*, 25(2), 146-151.
- Varga, J. (2010). Mennyit ér a diploma a kétezres években Magyarországon? *Educatio*, 19(3), 370-383.
- Willingham, D. T. (2017). *The reading mind: A cognitive approach to understanding how the mind reads*. Jossey-Bass.

Köszönetnyilvánítás

A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság értékelésére kidolgozott rendszer fejlesztését és működtetését az EFOP-3.4.3-16-2016-00014 *A Szegedi Tudományegyetem oktatási és szolgáltatási teljesítményének innovatív fejlesztése a munkaerő-piaci és a nemzetközi verseny kihívásaira való felkészülés jegyében* című projekt támogatja.