

Hogyan olvasnak a magyar kilencévesek?

A PIRLS 2001 eredményei a PISA- és a PIRLS-vizsgálat összehasonlításának tükrében

Az olvasási-szövegértési képesség, amely a többi tantárgy tanulásának alapját, valamint a kikapcsolódás és a személyes fejlődés eszközét is jelenti, a diákok első iskolai éveiben alakul ki. A megfelelő olvasási-szövegértési képesség tehát minden gyermek fejlődésének elengedhetetlen feltétele. Ezért vállalkozott az IEA (Association for the Evaluation of Educational Achievement) ennek a képességnek, illetve a megszerzésére irányuló tényezőknek a vizsgálatára a világ számos országában. Az IEA-PIRLS- (Progress in International Reading Literacy Study) felmérés a 4. osztályos gyerekek olvasási-szövegértési képességének, illetve otthoni és iskolai olvasási-tanulási szokásainak a vizsgálatát tűzte ki célul. Mivel a PIRLS-vizsgálat trendek felállítására is törekszik, a 2001-es vizsgálatot továbbiak követik majd 2006-ban és 2011-ben. Ezáltal lehetőség nyílik az egymást követő időszakokban nyújtott teljesítmények összehasonlítására is.

A PIRLS-vizsgálat hazai előkészítését és lebonyolítását, az adatok feldolgozását az Értékelési Központ (1) végezte. A vizsgálat nemzetközi összehasonlító eredményeit tartalmazó kötet 2003 áprilisában jelent meg. (2) Jelen tanulmány – melyet a hazai felmérést végző Értékelési Központ kutatói állítottak össze – a nemzetközi összehasonlító eredmények bemutatásán túl az iskolai gyakorlat szempontjából leginkább érdeklődésre számot tartó hazai eredményeket is elemzi. A vizsgálat teljes hazai feldolgozását szintén az Értékelési Központ végzi, az elemzéseket tartalmazó kötet várhatóan az év végén jelenik meg.

Mivel a felmérésben használt tesztek feladatait – a nemzetközi vizsgálatok gyakorlatának megfelelően – az időbeli összehasonlítás érdekében az elkövetkező felmérésekben is felhasználják, csak néhány feladat válhat nyilvánossá a nemzetközi központ engedélyével. (A PIRLS-vizsgálat során használt és felszabadított szövegek, valamint a hozzájuk kapcsolódó feladatok megtalálhatók az Értékelési Központ honlapján. (ek.tanarforum.hu)

Az olvasás-szövegértés fogalma a PIRLS-vizsgálatban

Az olvasás és szövegértés fogalmak összekapcsolásával az IEA létrehozott egy tágabb értelmű kifejezést az olvasni tudás képességének meghatározására. Az olvasás-szövegértés fogalma magába foglalja az olvasott szövegre való reflektálásnak, illetve az olvasottak egyéni és közösségi célból történő felhasználásának a képességét. Az olvasás-szövegértés a PIRLS-ben is megjelenik, mivel ez a legmegfelelőbb kifejezés az „olvasás” meg-

határozására és arra, amit a vizsgálat mér. A PIRLS olvasási-szövegértési definíciója alkalmazható az egyes évfolyamokra, és tükrözi a fiatalok olvasási szokásait is.

Az olvasást konstruktív és interaktív folyamatnak, az olvasókat pedig aktív értelmezőknek tekintik, akik ismerik és alkalmazzák az aktív olvasás stratégiáit, és képesek reflektálni az olvasott szövegre. Pozitív attitűdöt mutatnak az olvasás iránt, és kedvtelésből, illetve információszerzés céljából egyaránt olvasnak.

A felmért tanulói populáció

A PIRLS a 9 és 10 éves tanulók olvasási-szövegértési képességeit méri. A célpopulációt a következőképpen definiálták: „azon két évfolyam közül a felső, amelyben a legtöbb 9 éves található”. A legtöbb országban ez a 4. évfolyamnak felel meg. A PIRLS azért választotta ezt a populációt, mivel a negyedik év fordulópontot jelent a tanulók olvasás-fejlődésében: a gyerekek ekkorra megtanultak olvasni, és ezután azért olvasnak, hogy tanuljanak. (3)

A teszt összeállításának szempontjai

A PIRLS-felmérés fókuszában a megértés folyamata és az olvasás célja áll. A kettő interakcióban van egymással: minden egyes olvasási cél esetében mindegyik megértési folyamat felmérésre került.

1. táblázat. Az egyes megértési folyamatokhoz és olvasási célokhoz rendelhető tesztfeladatok százalékos megoszlása

<i>Az olvasás célja</i>	<i>A feladatok aránya</i>
Információszerző olvasás	50%
Élményszerző olvasás	50%
A megértés folyamatai	A feladatok aránya
Összpontosítás explicit módon kifejezett információra és gondolatokra, illetve azok visszakeresése	20%
Egyenes következtetések levonása	30%
Gondolatok és információk értelmezése és integrálása	30%
A tartalom a nyelv és a szövegbeli elemek vizsgálata és értékelése	20%

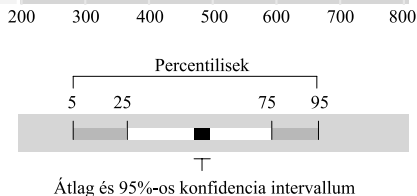
A magyar tanulók teljesítménye nemzetközi összehasonlításban

A felmérésben részt vevő 35 ország tanulóinak olvasási-szövegértési teljesítményeloszlása az *1. ábrán* látható. Az országok egy csökkenő átlagpontskálán jelennek meg, s az ábra azt is jelzi, hogy az egyes országok a nemzetközi átlaghoz képest jelentősen magasabb vagy jelentősen alacsonyabb pontszámot értek el.

A nemzetközi vizsgálatokban szokásos 500-as átlaggal és 100-as szórással számolták az egyes országok teljesítményadatait. A legjobb eredményt elérő Svédországgal az élen 23 olyan ország van, amelynek átlagos teljesítménye szignifikáns mértékben meghaladja a nemzetközi átlagot. Két ország, Szlovénia és Norvégia átlagos teljesítménye a nemzetközi átlag körül található. A többi 10 ország esetében az olvasási-szövegértési teljesít-

mény a nemzetközi átlag alatt van. Magyarország – többek között Bulgária, Lettország és Litvánia után – ugyan a nyolcadik helyen található a rangsorban; de mindössze három olyan ország van (Svédország, Hollandia és Anglia), amelynek átlagos olvasási-szövegértési teljesítménye szignifikánsan magasabb Magyarországnál. A 4–11. helyen álló or-

Országok	Olvasás-szövegértési teljesítménypontszám	Átlagpontszám	Évfolyam	Átlagos életkor
Svédország		h 561 (2,2)	4	10,8
Hollandia		h 554 (2,5)	4	10,3
Anglia		h 553 (3,4)	5	10,2
Bulgária		h 550 (3,8)	4	10,9
Lettország		h 545 (2,3)	4	11,0
Kanada (O,Q)		h 544 (2,4)	4	10,0
Litvánia		h 543 (2,6)	4	10,9
Magyarország		h 543 (2,2)	4	10,7
Egyesült Államok		h 542 (3,8)	4	10,2
Olaszország		h 541 (2,4)	4	9,8
Németország		h 539 (1,9)	4	10,5
Csehország		h 537 (2,3)	4	10,5
Új-Zéland		h 529 (3,6)	5	10,1
Skócia		h 528 (3,6)	5	9,8
Szingapúr		h 528 (5,2)	4	10,1
Oroszország		h 528 (4,4)	3 vagy 4	10,3
Hongkong		h 528 (3,1)	4	10,2
Franciaország		h 525 (2,4)	4	10,1
Görögország		h 524 (3,5)	4	9,9
Szlovákia		h 518 (2,8)	4	10,3
Izland		h 512 (1,2)	4	9,7
Románia		h 512 (4,6)	4	11,1
Izrael		h 509 (2,8)	4	10,0
Szlovénia		502 (2,0)	3	9,8
Nemzetközi átlag		500 (0,6)	4	10,3
Norvégia		499 (2,9)	4	10,0
Ciprus		i 494 (3,0)	4	9,7
Moldovai Közt.		i 492 (4,0)	4	10,8
Törökország		i 449 (3,5)	4	10,2
Macedónia		i 442 (4,6)	4	10,7
Kolumbia		i 422 (4,4)	4	10,5
Argentína		i 420 (5,9)	4	10,2
Irán		i 414 (4,2)	4	10,4
Kuvait		i 396 (4,3)	4	9,9
Marokkó		i 350 (9,6)	4	11,2
Belize		i 327 (4,7)	4	9,8
Ontario (Kanada)		h 548 (3,3)	4	9,9
Quebec (Kanada)		h 537 (3,0)	4	10,2



- h Az adott ország átlaga szignifikánsan magasabbnak van értékelve mint a nemzetközi átlag.
- i Az adott ország átlaga szignifikánsan alacsonyabbnak van értékelve mint a nemzetközi átlag.
- () Standard hiba.

1. ábra. Az olvasási-szövegértési teljesítmény eloszlása (PIRLS 2001, International Report, 1.1 ábra)

szágok átlageredménye ugyanis nem különbözik szignifikánsan Magyarország átlageredményétől, ami azt jelenti, hogy – a felmérésben fennálló mintavételi és mérési hibákat is figyelembe véve – a magyar tanulók eredménye a 4–11. helyek valamelyikére sorolható. Ezt a 8. helyet azonban annak tükrében kell értékelni, hogy – mint ahogy azt az 1. ábra is mutatja – minimális különbség van egy adott ország teljesítménye és a közvetlenül alatta, illetve felette teljesítő ország eredménye között, viszont a 35 ország teljesítményszálája igen széles, az 561-es svéd átlagtól a 327-es Belize-i átlagig terjed.

Az 1. ábra az egyes országokon belüli teljesítmények megoszlását is tartalmazza: az országonkénti megoszlások közepén található fekete tartományok az átlageredmény 95%-os konfidencia intervallumát mutatják, ami azt jelenti, hogy az adott ország átlagos teljesítménye 95%-os valószínűséggel ebben az intervallumban található.

A PIRLS 2001-ben részt vevő országok közül Svédország érte el a legmagasabb eredményt. Hollandia és Anglia – Bulgáriát kivéve – az összes többi ország felett szerepelt. Bulgáriát egyedül Svédország szárnyalta túl: magasabb átlageredményt ért el, mint sok részt vevő ország. Lettország, Kanada, Litvánia, Magyarország és az Egyesült Államok szintén jól szerepelt: szignifikánsan alacsonyabb átlageredménnyel zártak, mint Svédország, Hollandia és Anglia, de a többi országnál magasabb pontot értek el. Olaszország és Németország szintén magas átlageredményt ért el, és csak négy ország teljesítette túl az eredményüket: Bulgária és a három csúcsteljesítményt nyújtó ország. Csehországot heten szárnyalták túl, de 20 országnál jelentősen jobb eredményt ért el. A következő csoportot alkotó Új-Zéland, Skócia, Szingapúr, Oroszország, Hongkong, Franciaország és Görögország hasonlóan szerepeltek, általában 10 ország alatt, 10 országgal egyformán és 15 ország felett teljesítettek. A többi ország egy vagy több más országnál teljesített jobban, illetve rosszabbul.

A teljesítmény megoszlása az olvasási célok szerint

A PIRLS olvasási-szövegértési tesztjében a feladatok egyik fele az élményszerző olvasás, másik fele pedig az információszerző olvasás vizsgálatát szolgálta. Az élményszerző olvasás leginkább fiktív, elbeszélő szövegekhez, míg az információszerző olvasás elsősorban tájékoztató, informatív, instrukatív jellegű cikkekhez kapcsolódott. Ez utóbbi szövegekben nyújtott teljesítmények vizsgálata azért fontos, mert az évfolyamok növekedésével a tanulók egyre gyakrabban olvasnak majd információszerzés céljából.

A felmérésben az irodalmi szövegekhez négy elbeszélés tartozott, melyek egy vagy két problémafelvetést tartalmaztak és két főszereplőt. Az információszerzéshez kapcsolódó szövegek négy rövidebb informatív anyagot tartalmaztak, amelyekben volt szöveg, illusztráció, diagram, fénykép, és vagy téma szerint, vagy kronologikus sorrendben szerepeltek.

A teljesítmények mindkét olvasási cél esetében nagyjából egyenlőnek mutatkoztak, és megközelítőleg ugyanannyi számú ország teljesített szignifikánsan a nemzetközi átlag felett és alatt. Az élményszerző olvasás esetében 24 ország teljesített a nemzetközi átlag felett, 2 a nemzetközi átlaghoz hasonlóan és 9 alatta. Az információszerző olvasás esetében 23 ország teljesített a nemzetközi átlag felett, 2 hasonlóan a nemzetközi átlaghoz és 10 alatta. Habár az eredmények nagyjából egyformának tűnnek a két olvasási cél esetében, az egyes országok relatív teljesítményében van néhány említésre méltó eltérés.

Az élményszerző olvasásban Svédország és Anglia érte el a legnagyobb átlagos teljesítményt. Svédország szignifikánsan jobb eredményt produkált, mint a többi ország, és Anglia szignifikánsan jobban teljesített a többi országnál, kivéve Hollandiát, az Egyesült Államokat és Bulgáriát. Hét másik ország – köztük Hollandia, Bulgária, Magyarország és Litvánia – szintén nagyon jól teljesített az élményszerző olvasás skáláján, szignifikánsan jobb eredményeket mutattak, mint a legtöbb ország (20 vagy több). Csak Svédország szárnyalta túl Hollandia, az Egyesült Államok és Bulgária teljesítményét. Magyarország és Litvánia eredményeinél csak Svédország és Anglia eredményei jobbak.

Az információszerző olvasásban Svédország, Hollandia és Bulgária teljesítménye a legmagasabb. Svédország szignifikánsan jobban teljesített, mint a többi ország, valamint Hollandia és Bulgária szignifikánsan jobban teljesített az összes többi országnál, kivéve Litvániát és Angliát. Magyarország rosszabbul teljesített az információszerző olvasásban, mint az élményszerző olvasásban: öt ország (Svédország, Hollandia, Bulgária, Lettország, Anglia) teljesítményénél szignifikánsan alacsonyabb a teljesítménye, míg az élményszerző olvasás esetében csupán kettőnél (Svédország, Anglia).

Magyarország azon országok közé tartozik tehát, ahol az élményszerző olvasáshoz köthető teljesítmény szignifikánsan magasabb (ide tartozik még Izland, Norvégia, Anglia, Új-Zéland, Litvánia). Franciaország, Szlovákia, Lettország, Szlovénia abba az országocsoportba tartozik, ahol az információszerző olvasás teljesítménye a szignifikánsan magasabb.

A teljesítményekben tapasztalható relatív különbséget számos tényező befolyásolja, a legfontosabbak például a tantervekben, tankönyvekben rejlő különbségek, az iskolai gyakorlat, valamint a célpopulációhoz köthető olvasástanítási stratégia.

Négy viszonyítási pont az olvasás-szövegértési teljesítményben

A negyedikes tanulók olvasási-szövegértési teljesítményének árnyaltabb bemutatására a PIRLS négy viszonyítási pontot (bench-mark) határozott meg a teljesítményskálán, kialakítva ezzel négy teljesítménykategóriát.

1. Alsó kvartilis (felső 75%): az a pont, amelynél a PIRLS-ben részt vevő összes diák 25%-a teljesített rosszabbul. Ez a pont jelen esetben a 435-ös teljesítménypontnak feleltethető meg. A nemzetközi mezőny felső 75%-ába tartozik tehát az a diák, aki ennél magasabb pontszámot ér el.

2. Medián (felső 50%): az a pont, amelynél a PIRLS-ben részt vevő összes diák fele jobban, fele pedig rosszabbul teljesített. Ez a pont az 510-es teljesítménypontnak feleltethető meg.

3. Felső kvartilis (felső 25%): az a pont, amelynél a PIRLS-ben részt vevő összes diák 25%-a teljesített jobban. Ez a pont az 570-es teljesítménypontnak feleltethető meg.

4. Felső 10% határpontja: az a pont, amelynél a PIRLS-ben részt vevő diákok 10%-a teljesített jobban. Ez a pont a 615-ös teljesítménypontnak feleltethető meg.

A következőkben vázlatosan bemutatjuk az egyes határpontokhoz köthető elvárásokat, illetve feladatokat.

Alsó kvartilis

Az élményszerző olvasási célhoz kapcsolódó tipikus feladat például:

- egy szereplő cselekedeteivel és érzéseivel kapcsolatos, elbeszélés, dialógus vagy leírás útján explicit módon állított információk visszakeresése és reprodukálása;
- a történet releváns részének elhelyezése és következtetés a szövegben explicit módon jelen lévő állítások alapján.

Az információszerző olvasási célhoz kapcsolódó tipikus feladat például:

- emberekkel, helyekkel és állatokkal kapcsolatos, a szövegben explicit módon állított tények, információk azonosítása és reprodukálása;
- egy mondat összekapcsolása egy releváns információval és ennek segítségével olyan következtetések levonása, amelyet a szöveg világosan sugall.

Medián

Az élményszerző olvasási célhoz kapcsolódó tipikus feladat például:

- események közötti összefüggések felismerése, reprodukálása következtetések segítségével, egyértelműen egymáshoz kapcsolódó mondatok alapján;
- a szöveg, a történet üzenetének felismerése;

– a történet főbb elemeinek – főként a helyszínnel és a szereplőkkel kapcsolatos – felismerése (például: elbeszélő, a főszereplő funkciója a történetben, az események sorrendje, kezdés/befejezés);

– alapvető következtetések levonása egy szereplő cselekedeteivel és céljával kapcsolatban, a szöveg különböző részeinek összekapcsolásával.

Az információszerző olvasási célhoz kapcsolódó tipikus feladat például:

– explicit módon állított információk azonosítása, összekapcsolása s ennek segítségével következtetések levonása;

– egy szöveget, táblázatot, térképet, képet tartalmazó nyomtatvány megfelelő részének beazonosítása, néhány releváns információ felidézése;

– a szöveg egészére való reflektálás, esetenként speciális példával alátámasztva.

Felső kvartilis

Az élményszerző olvasási célhoz kapcsolódó tipikus feladat például:

– a szereplők cselekedeteinek, jellemvonásainak, érzéseinek szembeállítás (például annak leírása, hogy miben különbözik két karakter);

– a különböző szándékok, cselekedetek és események közötti összefüggések magyarázása, következtetések levonása szövegen alapuló példával alátámasztva;

– néhány nyelvi megoldás felismerése (például megszemélyesítés, elvont üzenet).

Az információszerző olvasási célhoz kapcsolódó tipikus feladat például:

– nehezen beazonosítható speciális információ idézése;

– több mondat összekapcsolásával következtetések levonása;

– értelmezés a szövegen alapuló információk és a saját tudás és tapasztalat integrálásával;

– a különböző típusú szövegek céljának és megkülönböztető jegyeinek felismerése;

– egyszerű metaforák üzenetének megértése.

Felső 10% határpontja

Az élményszerző olvasási célhoz kapcsolódó tipikus feladat például:

– egy szereplő jellemvonásának, szándékának, érzéseinek szövegen alapuló értelmezése különböző gondolatok integrálásával;

– a szöveg jelentőségének és témájának szélesebb körű értelmezése különböző gondolatok integrálásával.

Az információszerző olvasási célhoz kapcsolódó tipikus feladat például:

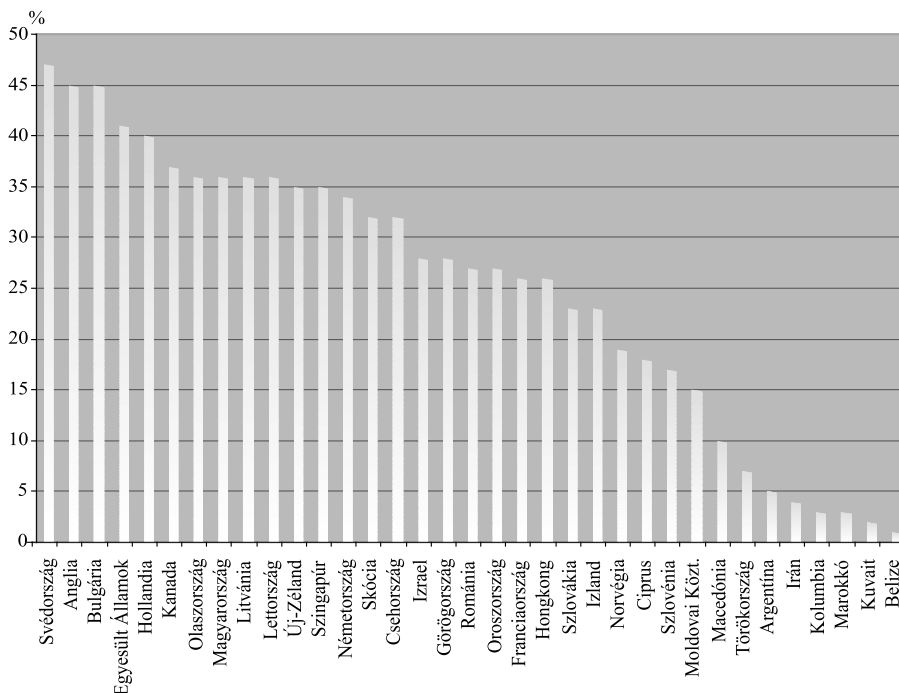
– különböző szövegek információinak és a tanuló személyes tudásának integrálása és egy lehetséges valós szituációra történő alkalmazása.

Fenti viszonyítási pontok közül a felső 25%-ot elérők részarányát ragadtuk ki és ezt mutatja a 2. ábra.

Az eredményeket vizsgálva (2. ábra) láthatjuk, hogy Anglia és Bulgária nagyon hasonlóan teljesített. Mindkét ország esetében a tanulók 21–23 százaléka tartozik a nemzetközi mezőny felső 10%-ába, 44–45 százaléka a felső 25%-ába, 71–71 százaléka a felső 50%-ába és 90–91 százaléka a felső 75%-ába. Svédországban a tanulóknak megközelítőleg ugyanannyi százaléka tartozik a felső 10%-ba, mint az előző két országban, viszont a következő két határpontot többen érték el, tehát Svédországban a teljesítmény kiegyenlítettebbnek mutatkozott. Svédországban a tanulók egyötöde tartozik a felső 10%-ba, megközelítőleg fele (47%) érte el a felső kvartilist, négyötöde a mediánt, és majdnem az összes tanuló (96%) elérte az alsó kvartilist.

Az egyes viszonyítási pontokat elérő tanulói teljesítmények megoszlása az egyes országokon belül érdekes tanulságokkal szolgál. Például Hollandiában, Litvániában és Lettorszában arányaiban kevesebb tanuló tartozik a felső 10%-ba, mint Angliában, ám az alsó kvartilist majdnem az összes tanuló elérte. Csehországban a tanulók pontosan 10

százaléka érte el a felső 10% határpontját, azaz Csehországban az e pont felett teljesítők aránya megegyezik a nemzetközi szinten e pont felett teljesítők arányával. A tanulók egyharmada érte el a felső kvartilt, kétharmada a mediánt és 93 százalék az alsó kvartilt. Magyarországon a diákok 13 százaléka tartozik a nemzetközi mezőny felső 10%-ába, 36 százaléka érte el a felső kvartilt, 71 százaléka a mediánt, és a tanulók 91 százaléka érte el az alsó kvartilt. A 2. ábrán látható, hogy a felső kvartilt elérő diákok aránya Magyarországon nagyjából Litvánia és Lettország ugyanezen viszonyítási pontot elérő diákjainak arányával egyezik meg.



2. ábra. A felső 25 százalékot elérők részaránya (PIRLS 2001, International Report, 3.1 ábra.)

A negyedik osztályos magyar diákok többsége tehát rendelkezik azokkal a képességekkel és olvasási-szövegértési stratégiákkal, amelyek a hatékony olvasás-szövegértéshez elengedhetetlenek. Mindebből arra következtethetünk, hogy az általános iskola kellőképpen felkészíti a diákokat az olvasástanulás területén, hiszen a nemzetközi vizsgálat mezőnyében a 35 ország átlagos teljesítménye alapján felállított rangsorban az előkelő nyolcadik helyet foglaljuk el. Nem szabad elfelejteni azonban, hogy ez a nemzetközi mezőny nem egyezik meg a PISA 2000 vizsgálatban részt vett országok mezőnyével. Míg a PISA-vizsgálatban részt vett 28 OECD-ország gazdaságilag a fejlett országok közé tartozik, és oktatási rendszerük is fejlettebb, addig a PIRLS-vizsgálatban van tíz olyan ország (például: Törökország, Macedónia, Kuvait, Marokkó), amelyek gazdasági háttere és oktatási kultúrája jóval elmaradottabb. Ezek az országok szignifikánsan a nemzetközi átlag alatt teljesítettek, és ennek a következménye, hogy a fejlettebb országok magasabb pontátlagot értek el az olvasási-szövegértési teljesítményskálán, mint az OECD-országok viszonylatában. A két felmérés összehasonlításakor akkor járunk el helyesen, ha a konkrét átlagértékeket figyelmen kívül hagyva azon országok relatív sorrendjét vizsgáljuk, amelyek mindkét felmérésben részt vettek. (A két vizsgálat részletes összehasonlítása a tanulmány utolsó fejezetében olvasható.)

Milyen tényezők befolyásolják a tanulók teljesítményét? A teljesítmények bemutatása az egyes háttérváltozók szempontjából

Az eredmények mögött húzódó okok és háttértényezők feltárása az ún. háttérkérdőívek segítségével történik, amelyek általában a tanulók, tanárok, iskolaigazgatók köréből gyűjtene a vizsgálat céljai szempontjából fontos adatokat. A PIRLS-vizsgálatnak is része volt egy tanulói, egy tanári és egy iskolai kérdőív. Emellett újdonságnak számít, hogy a szülőkre is kiterjedt az adatgyűjtés, ugyanis a korábbi vizsgálatok (többek között a hazai Monitor-felmérések, az IEA-TIMSS és az OECD-PISA vizsgálatai) rendre kimutatták a család meghatározó szerepét az olvasási képességek kialakításában. A szülői kérdőívben ezért a szülők iskolai végzettsége, munkaerőpiaci státusa és a gyermek iskolájáról alkotott véleménye mellett a család, illetve a szülők korábbi és jelenlegi olvasási tevékenységével, szokásaival, attitűdjével kapcsolatos kérdések is szerepeltek.

A teljesítményeket befolyásoló, bemutatásra kerülő faktorok a hazai eredmények nemzetközi összehasonlítása szempontjából tűnnek érdekesnek, ugyanakkor – ahol ezt az adatok lehetővé tették – törekedtünk az országon belüli megoszlásokat, eltéréseket is jellemezni.

A nemzetközi kontextus bemutatásánál – elsősorban terjedelmi korlátok miatt – nem közöljük valamennyi részt vevő ország adatait, csupán az országok egy válogatott körének adatait foglaltuk táblázatokba. Az országok kiválasztásakor törekedtünk arra, hogy (1) bemutassuk a jó eredményeket elérő országok jellemzőit, (2) viszonyítási pontokat képezzünk a PISA-vizsgálatban jól, illetve rosszul teljesítő országokhoz képest, (3) a hazánkéhoz hasonló történelmi, illetve közoktatási jellemzőkkel bíró országok is szerepeljenek a bemutatottak között. Mindezek alapján az alábbi országokat választottuk ki (egy-egy esetben szükség szerint más országok adatait is bemutatjuk):

– Svédország – mint a PIRLS-vizsgálatban legjobban teljesítő és a PISA-vizsgálatban is kiemelkedő eredményeket mutató ország,

– Lettország – hazánkhoz hasonlóan a PISA-vizsgálatban átlagon aluli, a PIRLS-vizsgálatban azonban jó eredményt elérő ország;

– Norvégia – a PISA vizsgálatban jó, míg a PIRLS-vizsgálatban átlagon aluli teljesítményt mutató ország,

– Németország – a PISA-vizsgálatban hazánkhoz hasonlóan átlagon aluli eredményt produkáló ország, amely közoktatási hagyományait tekintve hazánkkal több közös jegyet hordoz;

– Csehország – a PISA- és a PIRLS-vizsgálatban megközelítőleg hasonló eredményekkel szereplő ország, szintén volt szocialista ország.

A tanulók teljesítményét leginkább a szocioökonómiai státus, a családi háttértényezők, az iskola lehetőségeit és oktató-nevelő munkáját meghatározó faktorok, valamint a tanuló tanulás iránti attitűdje befolyásolják. A hazai adatok (4) részletesebb elemzése feltárja mindazokat a különbségeket, amelyeket a korábbi vizsgálatok is rendre kimutattak, vagyis a lakóhelynek, a szülők iskolai végzettségének és foglalkozásának meghatározó és a teljesítmények szempontjából erőteljesen differenciáló hatását.

A településtípus hatása

Az adatok szerint jelentős különbség van a budapesti és községi tanulók teljesítménye között. Míg a budapesti és megyeszékhelyi tanulók teljesítménye viszonylag közel áll egymáshoz (mindössze 7 pontnyi nem szignifikáns különbség), addig a megyeszékhelyeken tanulókhöz képest a városi diákok esetében már 21, a városi és községi tanulók között pedig további 16 pont a teljesítménykülönbség, melyek mindegyike szignifikáns különbség.

Az eredményeket úgy is értelmezhetjük, hogy a budapesti és a megyeszékhelyen élő tanulók teljesítménye a nemzetközi rangsorban élen álló Svédország teljesítményének fe-

lel meg, míg a községi tanulók a meglehetősen gyenge teljesítményt nyújtó Görögország szintjén teljesítenek.

2. táblázat. A teljesítmények településtípusonkénti megoszlása és azok megfelelése az országátlagoknak (* A különbség mértéke a budapesti és a községi tanulók teljesítménye közötti különbséget jelzi. PIRLS 2001, International Report.)

Település	Teljesítmény	Ország	Teljesítmény
Budapest	568 (4,81)	Svédország	561 (2,2)
Megyeszékhely	561 (4,96)		
Város	540 (4,90)	Németország	539 (1,9)
		Olaszország	541 (2,4)
Község	524 (2,99)	Görögország	524 (3,5)
Különbség*	44		

A szülők iskolai végzettségének és foglalkozásának hatása a teljesítményre

Érőteljes különbség mutatkozik az alapfokú iskolai végzettségű, illetve diplomás szülők gyermekei, valamint a szellemi és fizikai foglalkozású szülők gyermekeinek teljesítményében.

A különbség mértéke az iskolai végzettségeket tekintve a legnagyobb: a 96 pontnyi különbség közel egyszórásnyi értéket képvisel. Szignifikáns a különbség az általános iskolai és a szakmunkás végzettségű szülők gyermekei, illetve az érettségivel rendelkezők és diplomások gyermekeinek teljesítménye között. Az előbbieket itt is a gyenge teljesítményt nyújtó Moldovai Köztársaság és Ciprus szintjén találhatók, míg az utóbbi csoport a magas teljesítményt elérő Angliával és Svédországgal van egy szinten.

3. táblázat. A szülő végzettsége és a teljesítmény összefüggése (a szülői válaszok alapján) (* A táblázat adatai mindig a magasabb végzettségű szülőre vonatkoznak. ** A különbség mértéke az általános iskolai és a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinek teljesítménye közti különbséget jelzi.

Végzettség	Magyarország		Átlagteljesítmény
	Arány (%)	Teljesítmény	
Általános iskola	8 (0,6)	491 (3,5)	Moldovai Köztársaság 492 (4,0) Ciprus 494 (3,0)
Szakmunkás szakiskola	29 (1,2)	523 (2,2)	Görögország 524 (3,5)
Szakmunkás, érettségire felkészítő iskola	3 (0,2)	539 (6,8)	Németország 539 (1,9)
Érettségi	29 (1,0)	553 (2,5)	Anglia 553 (3,4)
Felsőfokú szakképzés	6 (0,5)	564 (4,4)	Svédország 561 (2,2)
Egyetem, főiskola	24 (1,3)	587 (2,9)	Svédország 561 (2,2)
Különbség**	–	96	–

Jelentős különbséget tapasztalhatunk a foglalkozás szerint is. A nemzetközi mezőnyben hazánk esetében található a legnagyobb mértékű, 86 pontnyi differencia, szemben a nemzetközi átlag 55, illetve a svédországi 25 pontos különbséggel.

4. táblázat. A teljesítmény alakulása az apa foglalkozása szerint (a szülői válaszok alapján) (* A különbség mértéke a szellemi foglalkozású/vezető beosztású és a betanított munkás apák gyermekeinek teljesítménye közti különbséget jelzi. Németország esetében megfelelő adat hiányában a szellemi/vezető és a szakmunkás apák gyermekei közötti különbség került feltüntetésre. PIRLS 2001, International Report.)

Teljesítmény	Magyarország		Svédország		Csehország		Németország		Nemzetközi átlag	
	%	Teljesítmény	%	Teljesítmény	%	Teljesítmény	%	Teljesítmény	%	Teljesítmény
Szellemi foglalkozású, vezető beosztású	20 (1,1)	583 (3,6)	37 (1,5)	583 (2,3)	26 (1,5)	570 (3,5)	25 (1,1)	576 (2,5)	25 (0,2)	542 (1,0)
Kisvállalkozó	13 (0,7)	560 (3,5)	15 (0,7)	559 (3,5)	11 (0,7)	550 (4,3)	10 (0,4)	551 (3,7)	11 (0,1)	519 (1,1)
Hivatalnok, szolgáltatásban dolgozó	14 (0,8)	545 (3,7)	10 (0,6)	562 (3,5)	7 (0,5)	539 (6,6)	18 (0,6)	553 (3,2)	12 (0,1)	517 (1,2)
Szakmunkás	36 (1,2)	537 (2,6)	31 (1,5)	552 (2,9)	43 (1,7)	527 (3,0)	36 (1,1)	527 (2,3)	34 (0,3)	501 (0,8)
Betanított munkás	7 (0,7)	497 (6,5)	4 (0,4)	558 (7,1)	3 (0,5)	528 (15,8)	2 (0,2)	–	8 (0,2)	487 (1,9)
Sohasem dolgozott munkahelyen	1 (0,2)	–	0 (0,1)	–	1 (0,2)	–	0 (0,1)	–	2 (0,1)	–
Nem besorolható	10 (0,6)	536 (4,5)	3 (0,3)	561 (9,6)	9 (0,7)	533 (5,6)	9 (0,5)	533 (4,0)	8 (0,1)	500 (1,7)
Különbség*	–	86	–	25	–	86	–	49	–	55

Összefoglalva: míg a budapesti tanulók és a diplomás, illetve a szellemi foglalkozású szülők gyermekei a nemzetközi mezőny élén álló országok (Svédország, Hollandia, Anglia) átlagán, illetve felette teljesítenek, addig a községi, alacsony iskolai végzettségű, illetve fizikai dolgozók gyermekei a Moldovai Köztársaság és Ciprus tanulóinak gyengébb teljesítményével állnak egy szinten. (3. ábra)

Hasonló típusú különbségek természetesen más országok esetében is léteznek, ám újfent szembesülnünk kell azzal a ténnyel – amelyet már a hazai Monitor-mérések sora, illetve a nemzetközi vizsgálatok elemzéseire rendre kimutattak –, hogy hazánk esetében ezek a faktorok az átlagostól erősebb mértékben determinálják a tanulók teljesítményét, iskolai pályafutását és hosszú távú lehetőségeit.

A jelenség mögött húzódó okok és összefüggések magyarázata az Értékelési Központ számos korábbi publikációjában (5), valamint egyéb kutatási beszámolókból megjelent, ezért ezt nem részletezzük. Csúpan arra szeretnénk felhívni a figyelmet, hogy a probléma változatlanul fennáll, a PIRLS-vizsgálat eredményei is alátámasztották a korábbi eredményeket, és szembesítettek azzal, hogy az esélyegyenlőség kérdése továbbra is a hazai közoktatás megoldásra váró területe.

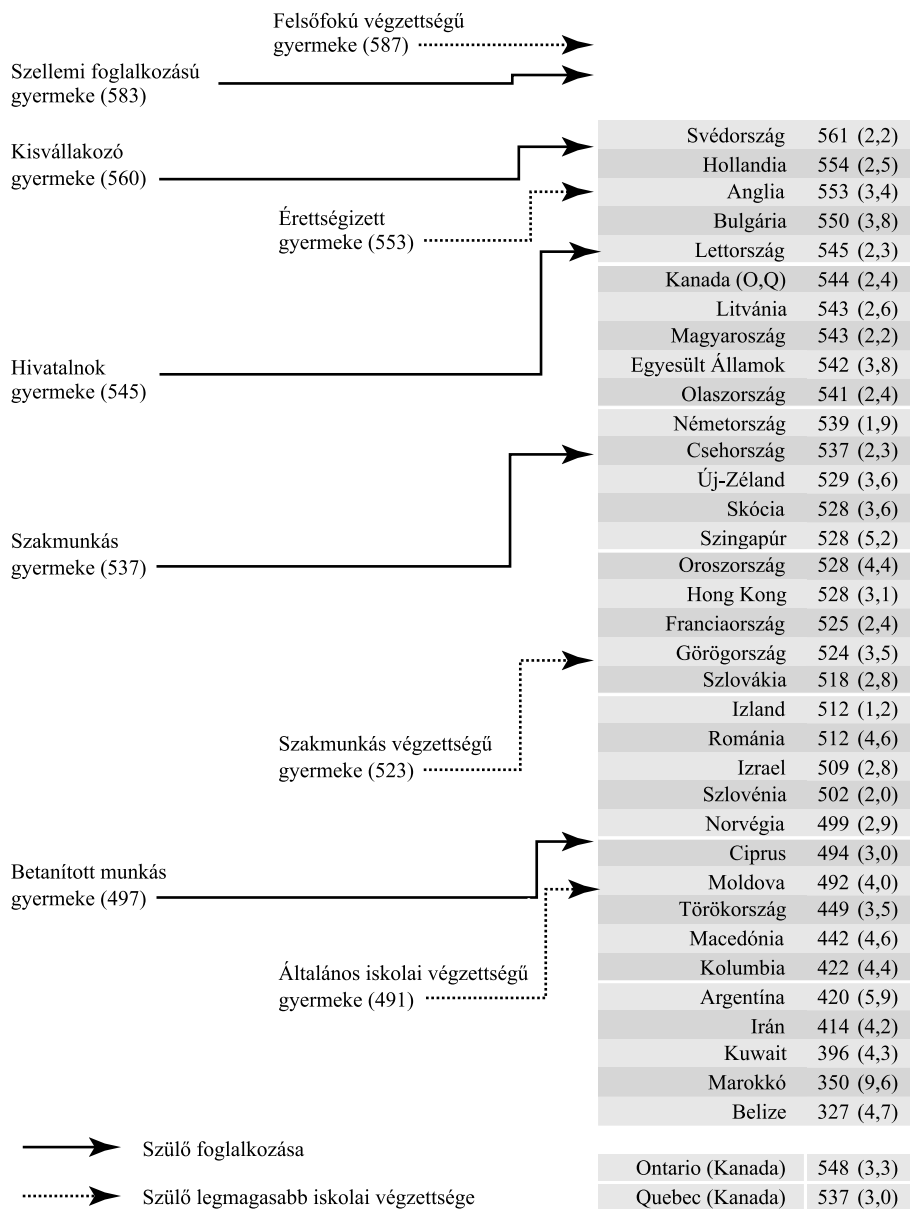
A család szerepe a teljesítmény alakulásában

A PIRLS-vizsgálatban kiemelkedő szerepet kapott a családra jellemző olvasási tevékenységek feltérképezése az ún. szülői kérdőív segítségével. Az alábbiakban a szülők által adott válaszok közül elsősorban azokat mutatjuk be, amelyek a teljesítmények szempontjából leginkább meghatározónak bizonyultak. Az adatok bemutatásakor fel kell hívni a figyelmet arra, hogy a szülői kérdőív adatai is a tanulóknak vonatkoztatva értelmezhetők, vagyis a különböző arányok azt mutatják, hogy a tanulók hány százalékának a szülei említették az adott választ. Ettől függetlenül az adatokat teljes mértékben megbízha-

tónak tekinthetjük, hiszen hazánkban – hasonlóan a többi kérdőívhez – a szülői kérdőíveket is nagyon magas, 97 százalékos arányban töltötték ki.

Jellemző tevékenységek a családban az iskoláskor előtt

A szülőket arról kérdeztük, gyermekükkel milyen módon és gyakorisággal folytattak olvasással kapcsolatos tevékenységeket, foglalkozásokat az iskola előtti éveken. Ezek a foglalkozások többnyire olyan közösen végzett tevékenységeket foglalnak magukba,



3. ábra. A magyar rétegteljesítmények a nemzetközi rangsorban

mint könyv olvasása, mesemondás, játék betűkockákkal, éneklés, szójáték. A kérdésekre adott válaszok alapján egy ún. indexet képeztek a kutatók, amely szerint a szülői válaszosokat három kategóriába sorolták: alacsony, közepes és magas indexértékbe. Ezáltal megállapítható, hogy a tanulók mekkora arányban tartoznak az egyes kategóriákba a szerint, hogy szüleik milyen választ adtak a tevékenységekkel kapcsolatos kérdésre.

5. táblázat. A korai olvasással kapcsolatos tevékenységek indexe. (* A különbségek mértéke az alacsony és magas kategóriába tartozó tanulók teljesítménye közötti különbséget jelzi. PIRLS 2001, International Report)

Országok	Magas		Közepes		Alacsony		Különbség*
	%	Teljesítmény	%	Teljesítmény	%	Teljesítmény	
Magyarország	60 (1,0)	554 (2,6)	32 (1,0)	533 (2,5)	7 (0,5)	528 (5,2)	26
Csehország	52 (1,1)	548 (2,4)	41 (1,0)	535 (3,1)	8 (0,6)	517 (5,6)	31
Svédország	41 (0,8)	572 (2,6)	45 (0,7)	561 (2,5)	14 (0,5)	548 (3,5)	24
Németország	43 (0,8)	550 (2,0)	43 (0,7)	542 (2,4)	14 (0,6)	526 (3,6)	24
Anglia	83 (1,2)	578 (3,6)	14 (1,0)	546 (6,3)	3 (0,4)	513 (15,9)	65
Lettország	58 (1,4)	555 (2,9)	34 (1,4)	539 (3,1)	8 (0,5)	529 (5,5)	26
Norvégia	47 (1,2)	518 (3,5)	41 (1,1)	493 (3,4)	13 (1,0)	474 (6,5)	44
Nemzetközi átlag	52 (0,29)	520 (0,7)	35 (0,2)	499 (0,8)	13 (0,2)	481 (1,3)	39

Az 5. táblázat adataiból láthatjuk, hogy Anglia esetében található a legtöbben a magas kategóriában. Magyarországon is sokan tartoznak az átlag feletti csoportba: a magyar szülők válaszai alapján az derül ki, hogy meglehetősen nagy figyelmet fordítottak gyermekük iskola előtti nevelésére, 61 százalékuk gyakran, 32 százalékuk néha folytatott ilyen tevékenységeket gyermekével közösen. A kategóriák közötti különbségek a teljesítmények mentén is fennállnak, attól függetlenül, hogy nem a legjobban teljesítő országok szerepelnek legnagyobb arányban a magas kategóriában, de a teljesítménnyel minden esetben szoros és pozitív az összefüggés. A nemzetközi átlagban kb. 20–20 pontos előny tapasztalható az egyes kategóriák között, hazánkban a magas és közepes kategóriák közötti teljesítménykülönbség szintén ilyen nagyságrendű (21 pont), ám a közepes és alacsony kategóriák között már sokkal kisebb a teljesítménykülönbség, mindössze 5 pont.

A tevékenységek gyakoriságát erősen meghatározta a szülő iskolai végzettsége, foglalkozása és a településtípus. A végzettségnek, a foglalkozás presztízsének és a település közigazgatási státusának magasabb fokával együtt jár a gyerekekkel való foglalkozásra fordított idő növekedése, ami később a diák teljesítményében is mérhető. A szülők egyes végzettségi és foglalkozási kategóriáin belül azonban már nem állapítható meg szignifikáns különbség a gyerekekkel folytatott foglalkozás gyakorisága és a diák által később elért eredmény között. Ilyen kizárólag a településtípus szerinti bontásban tapasztalható, ezért a 6. táblázatban csak a településtípus szerinti adatokat közöljük. A településtípus tekintetében a két szélső kategória között, vagyis a magas indexértékkel rendelkező budapesti tanulók, illetve az alacsony indexkategóriába tartozó községi tanulók teljesítménye között igen magas, 77 pontnyi különbség található.

Érdekes jelenség, hogy a teljesítmények tekintetében a legnagyobb különbség az alacsony indexkategóriába tartozó tanulók esetében áll fenn, ami azt jelzi, hogy a szülők aktív tevékenysége ebben az esetben meghatározóbb erővel bír, mint a településtípusok mentén észlelhető hátrányok negatív hatása, hiszen a magas és közepes kategóriába tartozó tanulók teljesítménye a településtípusok mentén nem szakad el olyan mértékben egymástól, mint az alacsony kategóriába tartozóké.

6. táblázat. A korai olvasással kapcsolatos tevékenységek indexe településtípusonként (*A különbség mértéke a budapesti és a községi tanulók teljesítménye közötti különbséget jelzi.)

Településtípus	Magas		Közepes		Alacsony	
	%	Teljesítmény	%	Teljesítmény	%	Teljesítmény
Budapest	61 (3,7)	580 (5,1)	29 (2,5)	553 (7,7)	5 (1,5)	564 (10,8)
Megyeszékhely	66 (2,6)	570 (4,0)	28 (2,4)	556 (6,6)	6 (1,0)	558 (14,7)
Város	61 (1,6)	550 (5,2)	32 (1,6)	531 (5,3)	6 (0,9)	529 (11,1)
Község	57 (1,6)	533 (3,8)	34 (1,6)	517 (3,3)	8 (0,8)	503 (5,2)
Országos átlag	61 (1,0)	554 (2,6)	32 (1,0)	533 (2,5)	7 (0,5)	528 (5,2)
A különbség mértéke*	–	47	–	36	–	61

A szülők olvasási szokásai

A kérdőív segítségével felmértük az otthoni könyvek számát, erről mind a tanulókat, mind a szülőket megkérdeztük. A szülői válaszok rendre nagyobb családi könyvtálmányt jeleztek, mint a tanulók, akik valószínűleg kevésbé képesek pontosan megítélni az otthonukban található könyvek számát. Am biztosan megállapítható, hogy – ahogyan ezt a korábbi hazai és nemzetközi mérésekben is tapasztalhattuk – ez a tényező is pozitív összefüggésben áll a teljesítménnyel: a nagyobb mennyiségű könyvvel rendelkező családok gyermekei a jobb teljesítményt nyújtók csoportjába tartoznak. A kevés (0–10 db) és sok (200-nál több) könyvvel rendelkező tanulók teljesítménye között nemzetközi szinten 86, hazánkban 96 pontnyi különbség van, ami közel egyszázásnyi értéket jelent!

Az adatokból az is megállapítható, hogy a sok könyvvel rendelkező családok gyermekei akkor is szignifikánsan jobb teljesítményt érnek el, ha egyéb tényezők szempontjából hátrányosabb helyzetben vannak, hiszen például a 200 könyvnél többel rendelkező községi tanulók teljesítménye (551 pont) szignifikáns mértékben magasabb, mint a 26–100 könyvvel rendelkező budapesti tanulók eredménye (533 pont). Ugyanakkor a hazai eredmények részletesebb elemzésénél követett három szempont (településtípus, szülő iskolai végzettsége, apa foglalkozása) közül az iskolai végzettség mentén a magas könyvszám ellenére is nagy teljesítménykülönbségek találhatók.

A szülők olvasási szokásai, az olvasásra fordított időmennyiség és az olvasás iránti attitűd is feltérképezésre került. Ezekben a kérdésekben is egyértelműen azt tapasztaltuk, hogy a pozitív családi jellemzők és tendenciák (szülők rendszeres olvasók, az olvasás a családban kedvelt tevékenység, a gyermeknek is vannak saját könyvei stb.) pozitív irányban befolyásolják a tanulók olvasási teljesítményét, tehát minden szempontból beigazolódtott, hogy az iskola előtti évek olvasással kapcsolatos tevékenységei elősegíthetik a gyerekek későbbi eredményes iskola pályafutását. A hazai eredményeket tekintve – a nemzetközi adatokkal összevetve – egyrészt rendre kedvezőbb arányokat tapasztalhattunk a szülők hozzáállása és a családi szokások szempontjából, másrészt újfent megerősítést nyertek azok a korábbi tapasztalatok, miszerint elsősorban a szülők iskolai végzettsége, a településtípus és a szülők (apa) foglalkozása mentén jelentős, sok esetben a nemzetközi átlagot meghaladó mértékű teljesítménykülönbségek regisztrálhatók.

A tanulási eredmények mennyiben tulajdoníthatók az iskola teljesítményének és milyen mértékben a diákok előzetes ismereteinek?

A szülői válaszok azt tükrözik, hogy az iskola elkezdése előtt a magyar gyerekeknek csupán 7 százaléka nem részesült az említett otthoni foglalkozásokban, ezzel szemben a szülők 41 százaléka úgy nyilatkozott, hogy gyereke egyáltalán nem volt képes a korai olvasással olyan kapcsolatos tevékenységek végzésére, mint az ábécé nagy részének felismerése, betűk írása, szavak olvasása, írása vagy mondatok olvasása. Ezzel az aránnyal Magyarország a nemzetközi mezőny legrosszabb eredményét produkálta, ami a nemzetközi átlag (17 százalék) közel két és félszerese. Ugyanez az arány Szingapúrban 1 százalék, Lettorszában, Angliában és Kanadában 6 százalék.

A magyar diákok kezdeti hátránya az egyes képességek terén is jelentős. Iskolakezdetkor a diákoknak mindössze 26 százaléka rendelkezik olyan tudással, amely meghaladja az ábécé egyes betűinek felismerését és néhány betű leírásának képességét. (7. táblázat)

7. táblázat. A szülők megítélése gyermekük előzetes olvasási képességeiről (* A részt vevő diákok 70–84%-ának adatai alapján.** A részt vevő diákok 50–69%-ának adatai alapján. PIRLS 2001, International Report)

Ország	Felismeri az ábécé nagy részét	Képes betűk írására	Szavakat olvas	Képes szavakat írni	Mondatokat olvas
Anglia**	43 (1,5)	30 (1,3)	25 (1,3)	18 (1,3)	12 (0,9)
Bulgária	49 (1,4)	38 (1,2)	25 (1,0)	21 (0,9)	14 (0,8)
Csehország	20 (0,9)	12 (0,7)	8 (0,6)	4 (0,4)	5 (0,4)
Hollandia**	16 (0,8)	10 (0,8)	12 (0,8)	8 (0,6)	6 (0,5)
Kanada*	56 (0,9)	40 (1,0)	25 (0,8)	20 (0,7)	13 (0,7)
Lettország	39 (1,2)	20 (1,1)	26 (1,2)	15 (0,9)	15 (0,9)
Litvánia	36 (1,3)	25 (1,0)	21 (1,0)	12 (0,8)	13 (0,9)
Magyarország	16 (0,8)	11 (0,6)	9 (0,5)	9 (0,5)	6 (0,5)
Németország	21 (0,6)	19 (0,6)	10 (0,3)	12 (0,4)	4 (0,3)
Norvégia	31 (0,9)	27 (0,9)	17 (0,7)	16 (0,7)	8 (0,5)
Svédország	40 (0,8)	30 (0,8)	26 (0,7)	21 (0,6)	12 (0,6)
Nemzetközi átlag	32 (0,2)	27 (0,2)	18 (0,2)	17 (0,2)	12 (0,1)

A magyar gyerekek jelentős többsége tehát kevés előzetes olvasástudással érkezik az iskolába, és az iskola az a hely, ahol megtanulnak olvasni, a negyedikes diákok nemzetközi szinten elért jó eredménye tehát elsősorban az általános iskolák teljesítményének köszönhető. Az iskolák érdemeit az sem csökkenti, hogy elsősorban azoknál a diákoknál tapasztalhatunk kimagasló teljesítményeket, akik jelentős olvasástudás birtokában érkeztek az iskolába, vagy legalább két évig óvodába jártak.

A különböző oktatási módszerek és eszközök alkalmazása és a leszakadókkal való foglalkozás

A felmérés eredményei – a magyar iskoláknak a negyedikes diákok képzésében nyújtott jó teljesítménye mellett – arra is rámutatnak, hogy a különböző oktatási módszerek és eszközök területén, valamint a leszakadókkal való foglalkozásban néhol jelentős eltérések vannak a magyar iskolák és a többi élen járó ország között.

Az iskolai kérdőív adatai azt mutatják, hogy a magyar iskolákban az oktatás alapját szinte kizárólag az olvasókönyv és a tankönyv képezi. Az élenjáró országokban egyre fontosabbá váló alternatív anyagokat (különböző gyermekkönyvek, gyermekújságok és magazinok), valamint más tantárgyak anyagait szinte csak oktatási kiegészítőként használják az olvasástanítás során. A különböző gyerekkönyvek Angliában az iskolák 48 százalékában, Svédországban 36 százalékában, a különböző gyermekújságok pedig a francia iskolák 32 százalékában az oktatási program részét képezik.

Ezzel párhuzamosan a tankönyvek és a munkafüzetek egyre kisebb szerepet kapnak az oktatásban: csak hetente vagy havonta egy-két vagy még kevesebb alkalommal használják őket. (8. táblázat)

8. táblázat A tanárok tankönyv/olvasókönyv- és munkafüzet/feladatlap-használata az olvasás tanításához (PIRLS 2001, International Report)

Ország	Tankönyvek és olvasókönyvek			Munkafüzetek vagy feladatlapok			Tankönyvek és munkafüzetek naponta	Tankönyvek munkafüzetek legalább hetente
	Naponta	Hetente	Havonta 1-2 alkalom vagy kevesebb	Naponta	Hetente	Havonta 1-2 alkalom vagy kevesebb		
Magyarország	99 (1,0)	1 (1,0)	0 (0,0)	87 (3,0)	12 (2,7)	1 (1,0)	84 (3,0)	95 (1,9)
Bulgária	97 (0,9)	3 (0,8)	1 (0,6)	53 (3,4)	23 (2,9)	24 (3,1)	52 (3,4)	73 (3,2)
Lettország	95 (1,6)	5 (1,6)	0 (0,0)	57 (3,5)	32 (3,3)	11 (2,5)	56 (3,6)	85 (3,0)
Litvánia	93 (2,1)	7 (2,1)	0 (0,0)	83 (3,4)	13 (3,0)	4 (1,6)	80 (3,6)	89 (2,5)
Csehország	68 (4,1)	30 (3,9)	2 (1,3)	19 (3,6)	36 (4,6)	45 (4,4)	18 (3,5)	43 (4,5)
Norvégia	63 (4,6)	34 (4,5)	3 (1,14)	27 (3,7)	66 (4,0)	8 (2,0)	22(3,8)	61 (4,6)
Németország	43 (2,8)	44 (2,9)	13 (2,1)	49 (3,0)	42 (2,9)	9 (1,6)	26 (2,7)	39 (2,8)
Anglia	43 (4,7)	41 (4,6)	16 (3,5)	23 (3,7)	57(4,6)	20 (3,4)	14 (3,5)	37 (4,5)
Kanada	41 (3,2)	35 (3,2)	23 (2,9)	29 (3,3)	48 (4,2)	24 (3,2)	19 (2,9)	36 (3,3)
Svédország	27 (3,4)	31 (3,5)	42 (3,5)	16 (2,4)	50 (3,2)	34 (3,5)	6 (1,5)	19 (3,0)
Hollandia	22 (3,7)	55 (4,8)	24 (4,1)	14 (3,1)	59 (4,1)	28 (3,9)	8 (2,3)	14 (3,2)
Nemzetközi átlag	68 (0,6)	24 (0,6)	8 (0,3)	32 (0,6)	46 (0,7)	22 (0,6)	25 (0,6)	53 (0,7)

Az iskolák oktatási programjához kapcsolódó kérdés a differenciált oktatás, vagyis az olvasásban különböző szinteken álló tanulókkal és a lemaradókkal való foglalkozás. A magyar iskoláknak mindössze 7 százaléka (a nemzetközi átlag 29 százalék) rendelkezik önálló programmal a lemaradók oktatására, így a leggyakrabban (84 százalékban) alkalmazott módszer az azonos program különböző sebességgel történő oktatása (a nemzetközi átlag 60 százalék). Ez tükröződik vissza a tanári gyakorlatban is, ahol a tanárok 7 százaléka használ különböző szövegeket a lemaradók felzárkóztatására, 91 százalékuk pedig ugyanazt a szöveget különböző sebességgel dolgoztatja fel a diákokkal. Az utóbbi módszer tekintetében Magyarország sajnos az első helyen áll a nemzetközi mezőnyben, míg a különböző szövegek alkalmazása az angolszász oktatási rendszerű országokban a leggyakoribb.

Magyarországon a lemaradó diákok felzárkóztatását az is nehezíti, hogy az iskolák 82 százaléka számára egyáltalán nem elérhető fejlesztő vagy logopédus szakember (a nemzetközi átlag 63 százalék), 60 százalékuk pedig más oktatási szakértő segítségére sem számíthat (a nemzetközi átlag 58 százalék). Az adatok szerint a tanárok 20 százaléka fordul szakértőhöz, ha úgy ítéli, hogy a diák lemarad, 18 százalék kivár, hátha javul a diák teljesítménye a pszichológiai éres során, 33 százalékuk az osztály más tanulóit bízza meg a lemaradókkal való foglalkozással, de leggyakrabban (99 százalék) egyénileg foglalkoz-

nak vele. Az eredmények azt mutatják, hogy szakember bevonásával érhető el a legjobb eredmény, az egyéni foglalkozás többnyire alacsony hatékonyságú.

Az iskoláskorú gyerekek terhelésének vizsgálati során rendszeresen felmerül a házi feladatok mennyiségének kérdése. A felmérés adatainak elemzése érdekében a tanárok által feladott olvasási házi feladatok gyakorisága és a teljesítéséhez szükséges idő alapján az IEA komplex mutatót alakított ki, amelynek magas, közepes és alacsony szintjét különböztették meg. A mutató magas szintjén a diákoknak legalább hetente egy-két alkalommal ad fel a tanár olyan házi feladatot, amelynek megoldása több, mint 30 percet vesz igénybe. A mutató alacsony szintjén a diákoknak vagy egyáltalán nem, vagy kevesebb, mint heti egy alkalommal 30 percnél rövidebb időt igénybe vevő házi feladatuk van. Magyarország az első helyen áll ebből a szempontból, a diákok 90 százaléka esik a magas kategóriába, ami több, mint kétszerese a nemzetközi átlagnak.

!

(TÁBLA 2001, nemzetközi riport)

Ország	Magas		Közepes		Alacsony	
	Diákok %	Teljesítmény	Diákok %	Teljesítmény	Diákok %	Teljesítmény
Magyarország	90 (2,6)	544 (2,4)	9 (2,5)	548 (10,0)	1 (0,0)	–
Bulgária	75 (3,8)	553 (3,9)	22 (3,5)	549 (10,2)	3 (1,6)	501 (25,8)
Svédország	52 (3,0)	561 (3,0)	37 (2,9)	562 (3,8)	11 (2,1)	562 (4,0)
Litvánia	50 (4,0)	546 (4,2)	47 (4,1)	541 (4,0)	3 (1,4)	526 (19,3)
Lettország	50 (3,8)	543 (3,7)	49 (3,9)	548 (3,0)	1 (0,9)	–
Olaszország	47 (3,8)	536 (3,9)	48 (3,9)	545 (3,9)	4 (1,4)	545 (14,2)
Anglia	25 (3,8)	554 (9,5)	61 (4,4)	554 (3,8)	13 (3,1)	565 (8,6)
Norvégia	21 (3,4)	497 (6,6)	78 (3,3)	500 (3,3)	1 (0,6)	–
Kanada (O,Q)	19 (0,3)	551 (4,7)	65 (3,4)	542 (3,0)	15 (2,5)	545 (6,4)
Csehország	15 (3,4)	534 (7,9)	75 (3,9)	537 (2,8)	10 (2,7)	542 (6,2)
Németország	6 (1,8)	529 (8,1)	82 (2,5)	541 (2,0)	12 (1,9)	541 (4,7)
Hollandia*	5 (1,9)	557 (13,5)	24 (3,5)	559 (4,8)	71 (3,6)	554 (3,3)
Nemzetközi átlag	44 (0,6)	501 (1,2)	46 (0,7)	501 (1,1)	10 (0,4)	490 (2,7)

A 9. táblázat adataiból az is kitűnik, hogy az országok többségében a gyakori házi feladat nem növeli a diákok teljesítményét, sőt – bár a különbség nem szignifikáns – inkább csökkenti azt. A 35 részt vevő országból összesen 12-ben fordult elő, hogy a kevesebb házi feladat negatív irányba befolyásolta a diákok teljesítményét, és ez a teljesítménykülönbség csak Izrael, Szingapúr és Kanada esetében szignifikáns. A többi országban a kevesebb házi feladat nem csökkenti a teljesítményt, sőt Olaszország, Románia és Kolumbia esetében szignifikánsan emeli.

A magyar diákok esetében a részt vevő országok többségére jellemző tendencia érvényesül. A megyeszékhelyek és Budapest szignifikáns, egymással ellentétesen ható teljesítményének a kivételével kevesebb házi feladattal nem mutatkozik szignifikáns különbség a diákok teljesítményében.

10. táblázat. Olvasás házi feladat a magyar iskolákban (PIRLS 2001, International Report)

Településtípus	Magas				Közepes				Alacsony			
	Arány (%)	Standard hiba	Teljesítmény	Standard hiba	Arány (%)	Standard hiba	Teljesítmény	Standard hiba	Arány (%)	Standard hiba	Teljesítmény	Standard hiba
Országos átlag	90	2,6	544	2,3	9	2,5	548	10,8	1	0	565	5,1
Budapest	95	2,1	571	5,6	5	5,1	552	5,1	0	0	–	–
Megyeszékhely	87	6,6	562	5,8	13	6,6	583	7,8	0	0	–	–
Város	89	5,5	541	5,2	8	4,9	540	12,9	2	0,1	565	5,1
Község	92	3,4	525	2,5	8	3,4	520	22,7	0	0	–	–

A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eltérő eredményeinek háttere

Mint köztudott, az OECD–PISA 2000 vizsgálat olvasás-szövegértés részében a magyar diákok a nemzetközi átlag alatt teljesítettek. A 2001-ben lebonyolított IEA–PIRLS vizsgálat – előzőekben ismertetett – magyar eredményei viszont a nemzetközi átlagot jóval meghaladták. Bár mindkét felmérés elsődleges célja az olvasási-szövegértési képesség vizsgálata volt, a látszólagos ellentmondás feloldása érdekében pontosítanunk kell a két vizsgálat közötti különbségeket.

11. táblázat. A PISA- és a PIRLS-vizsgálat eltérő vonásai (PIRLS 2001, International Report)

Szemponatok	IEA-PIRLS	OECD-PISA
Célpopuláció	4. osztályosok	15 évesek (többnyire 9., 10. évf)
Olvasástanítási szakasz	Formális olvasástanulás vége	Nincs olvasástanulás
Teszt koncepció	Iskolai helyzet	Életszerű helyzet
Korábbi tapasztalat	Átlagos vagy afeletti eredmények	Átlag alatti eredmények
Részt vevő országok	16 OECD + 19 egyéb ország	28 OECD ország

Célpopuláció

A leglényegesebb különbség a célpopuláció meghatározásában rejlik: a PIRLS 2001 vizsgálatban részt vevők többségükben negyedik osztályosok, a pontos definíció – ahogy már korábban utaltunk rá – így hangzik: „azon két évfolyam közül a felső, amelyben a legtöbb 9 éves található”. A PISA a 15 éves tanulók képességeit, az iskolában szerzett tudásuk hasznosíthatóságát vizsgálta a kötelező iskolázás vége felé.

Olvasástanítási szakasz

A két felmérésben tehát két különböző korcsoportról van szó, két nagyon különböző fejlődési mérföldkőnél: a magyar negyedik osztályosok ekkorra éppen megtanultak olvasni, ezért az ő esetükben a vizsgálat elsősorban az olvasás képességének elsajátítására irányul; a magyar 15 évesek a felmérések időpontjában már 5 vagy 6 éve formálisan nem tanulnak olvasni, s a vizsgálat az olvasott szövegek megértésének, feldolgozásának képességére irányul.

Tesztkonceptió

A PIRLS-vizsgálat az iskolában szerzett tudás megállapítására irányult az iskolai tanulás folytatása szempontjából, míg a PISA-felmérés az iskolában szerzett tudás hasznosíthatóságát vizsgálta a mindennapi életben, szem előtt tartva az olvasásnak mint az élet-hosszig tartó tanulásnak az eszközjellegét.

Korábbi mérési tapasztalatok

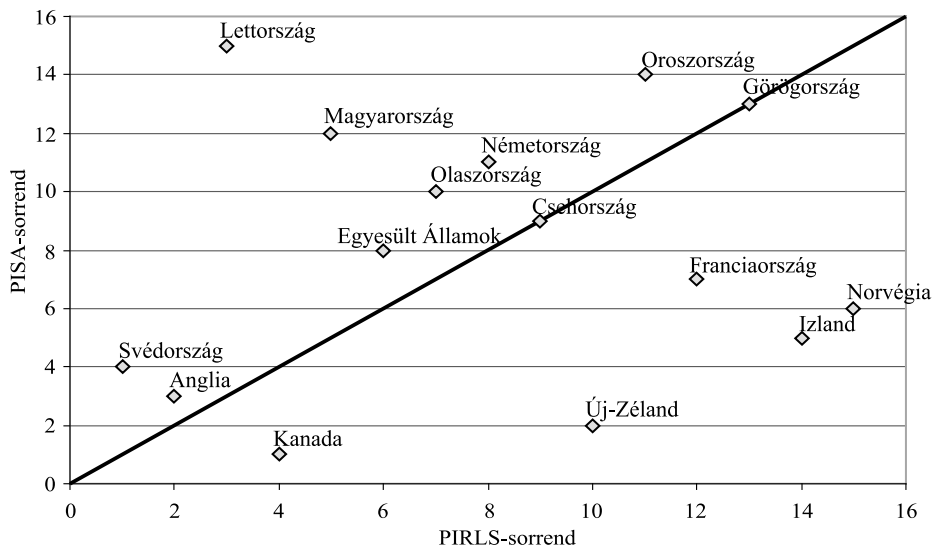
A korábbi nemzetközi vizsgálatokban, melyeket az IEA Társaság irányított, a magyar tanulók általában a nemzetközi átlag felett teljesítettek, ami indokolható is, hiszen az IEA-vizsgálatok célpopulációi a magyar iskolarendszer szempontjából az iskolaszakaszok végén találhatók (4., 8. és 12. évfolyam, illetve az iskolát elhagyók), tehát ezek a vizsgálatok egyfajta „lezárt tudást” mértek. Az eddigi OECD-vizsgálatok viszont ilyen szempontból nem jellemző tanulási időszakot vizsgálnak (IALS-vizsgálat: 16–65 éves felnőtt népesség; PISA-vizsgálat: 15 éveses tanulók). A magyar tanítási gyakorlat szempontjából, elsősorban akadémikus jellege miatt, az olyan vizsgálatok a kedvezőek, amelyekben a tudásmérés a tanított tartalmak ismeretére koncentrál, míg az ismeretek alkalmazását, illetve a tanulás során kialakuló kompetenciákat vizsgáló mérésekben nem jellemző a magyar tanulók jó eredménye.

Részt vevő országok

A felmérésben részt vevő országok körében is jelentős különbségek találhatók. A nemzetközi IEA-vizsgálatok résztvevői hagyományosan a világ valamennyi országából verbuválódnak, így az európai fejlett országok éppen úgy jelen vannak, mint az afrikai vagy ázsiai fejlődő országok. A fejlett országok oktatási teljesítményei az esetek többségében meghaladják a gyengén fejlett vagy fejlődő országok eredményeit. A „nemzetközi átlag” vagy a nemzetközi rangorszám ezért abszolút értelemben nem összehasonlítható a két vizsgálatban.

Teljesítményrangsor

A további vizsgálódások szempontjából azoknak az országoknak a teljesítményrangsorát érdemes összehasonlítani, amelyek részt vettek mindkét vizsgálatban. Az 4. ábra a



4. ábra. Az országok relatív sorrendje a PISA- és a PIRLS-vizsgálatban. PISA – PIRLS relatív sorrendek

15 OECD-ország relatív rangsorát mutatja az egyes vizsgálatokban (a rangsor relatív volta arra utal, hogy csak a 15 ország egymáshoz való viszonyát elemezzük).

Az ábrát vizsgálva láthatjuk, hogy Svédország és Anglia relatív teljesítménye mindkét vizsgálatban egyformán magas. A másik végletet Görögország képviseli, amelynek relatív teljesítménye meglehetősen alacsony mindkét vizsgálatban. Csehország teljesítményének helyezése sem változik, ugyanolyan a PISA-vizsgálatban, mint a PIRLS esetében. Ez azt jelentheti, hogy ezekben az országokban a két vizsgálat nem minősült „különbözőnek”, az olvasás-szövegértés szempontjából azonosan jól, közepesen vagy gyengén készítik fel a 9 és a 15 éves tanulókat egyaránt.

Vizsgálódásunk szempontjából azok az országok érdekesek, amelyek relatív rangsora Magyarországhoz hasonlóan nagy eltérést mutat. Például Izland és Norvégia azon országok közé tartozik, amelyek a PISA-vizsgálatban előkelő helyet foglalnak el, a PIRLS-vizsgálatban nyújtott relatív teljesítményük viszont meglehetősen gyenge. A másik csoportot azok az országok alkotják, amelyeknek a relatív teljesítménye a PIRLS-vizsgálatban magas, a PISA-vizsgálatban viszont alacsonynak mondható: ilyen például Lettország, és ebbe a kategóriába tartozik Magyarország is. Az iskolai tanterveket vizsgálva bizonyos mértékben megmagyarázhatóak a polarizálódó eltérések ezekben az országokban. Lettorszában az olvasástanítás – hozzánk hasonlóan – a 4. osztály végén befejeződik, és formálisan nem foglalkoznak tovább a fejlesztésével. Ennek eredménye a jó teljesítmény a PIRLS-vizsgálatban és a gyenge eredmény a PISA-ban. Az említett két északi országban egészen más a helyzet. Izlandon például az első osztályban a tanulók csak játékos formában ismerkednek a betűkkel, nem kezdődik meg a betűfelismerés és az írás tanítása. Viszont a 15 évesek tantervében még szerepel az olvasás és írás szisztematikus fejlesztése mindkét országban.

Megállapíthatjuk tehát, hogy a magyar oktatási rendszer nemzetközi szempontból is jó eredménnyel készíti fel a tanulókat az olvasási tevékenységre, ám a 15 évesek olvasási-szövegértési képességeit vizsgálva elmarad a lehetőségeitől; a fejlesztés hiánya – a nemzetközi szinthez viszonyítva – jelentős mértékű elmaradást eredményez.

A mérések tanulságai

A PISA-vizsgálat eredményei – sok egyéb mellett – két szempontból szolgáltak komoly tanulsággal a magyar közoktatás résztvevői, az oktatáspolitikusok, pedagógusok, kutatók és remélhetőleg a közvélemény számára. Az egyik tanulság az volt, hogy az OECD-országok viszonylatában a magyar 15 éves tanulók átlagon aluli olvasási-szövegértési képességekkel rendelkeznek. A másik tanulság, hogy hazánkban az esélyegyenlőség biztosításának területén jelentős problémák vannak, hiszen Magyarország azon országok közé tartozik, ahol a középiskolák közötti teljesítménykülönbségeket elsősorban az iskolákra jellemző tanulói összetétel szocioökonómiai helyzete magyarázza. Ennek hátterében az elemzések szerint egyrészt az iskolarendszer erőteljes szelektivitása áll, másrészt az a problémakör, hogy a hazai iskolarendszer nem képes csökkenteni a családi háttérből származó különbségeket, sőt fölerősíti, növeli azokat. (6)

Mit tükröznek a PIRLS-vizsgálat eredményei ezen a területen? Az esélyegyenlőség felderítésének egyik módja a PISA-vizsgálatban is használt hierarchikus lineáris modellek alkalmazása, amelynek lényege az adatok szórásának vizsgálata az iskolák között és az iskolákon belül. Annak meghatározásából, hogy a teljes varianciának mekkora részét teszi ki az iskolák közötti variancia, megállapíthatjuk, hogy az iskolák milyen mértékben differenciálják a diákok képességeit. (Ideális esetben a diák ugyanolyan esélyekkel indul és tanul éveken keresztül az ország bármelyik iskolájában, vagyis a különbségek nem az iskolák között, sokkal inkább iskolákon belül jelentkeznek.)

Az iskolák közötti különbségek persze adódhatnak abból, hogy a diákok eleve szelektálva kerülnek az iskolákba, azaz egyes iskolák vonzzák a jó képességű, jó szociokul-

turális háttérrel rendelkező diákokat, más iskolákba pedig szinte kizárólag hátrányos helyzetű diákok kerülnek, vagyis egyes iskolák kizárólag a jó képességekkel és körülményekkel rendelkező diákokat választják, míg mások a hátrányosabb helyzetű tanulók számára is elérhetőek. A nemzetközi tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy az ilyen előzetes szelekció még jobban elmélyíti a különbségeket: ha egy hátrányos helyzetű diák olyan osztályban tanul, ahol a diákok nagy része rossz körülményekkel rendelkezik, rosszabb eredményeket ér el, mint ha társai között jó háttérrel rendelkező diákok is találhatóak. A jó háttérrel rendelkező diákok teljesítményét ugyanakkor nem befolyásolja jelentős mértékben az osztályba járó többi diák szociokulturális háttere.

A PIRLS- és a PISA-felmérések eredményeinek összehasonlítása rávilágított az iskolák közötti különbségek növekedésének mértékére az alatt az 5–6 év alatt, amely a két mérés populációja között van. A PIRLS esetében a teljes variancia kb. 22 százaléka – valamivel több, mint egyötöde – származik az iskolák közötti varianciából. Ez az érték átlagosnak számít, körülbelül megfelel a többi ország felméréseiben tapasztalt értékeknek, ami azt jelenti, hogy az iskolák nem differenciálnak túlzott módon, az esélyegyenlőség nem sérül. A PISA esetében ez az arány 67 százalék, azaz a teljes variancia kétharmada származik az iskolák közötti különbségekből. A PISA-felmérésben részt vevő országok között ez a legmagasabb arány, azaz Magyarország iskolarendszere az egyik legszelektívebb a 32 ország között. A két felmérés eredményét összehasonlítva láthatjuk tehát, hogy a 4. évfolyamon mért átlagos érték a 9–10. évfolyamra hatalmas mértékűvé duzzad.

A jelenség hátterében alapvetően az iskolarendszer azon jellegzetessége áll, hogy az általános iskolák szintjén – legalábbis alsó tagozatban – viszonylag kisebb mértékű a szelekció, hiszen a tanulók elsősorban lakóhelyük szerint választanak iskolát. Természetesen valamilyen szinten már ekkor is jelentkezik a szelekció, hiszen az egy-egy város vagy kerület iskolái közötti választást és felvételt már ekkor is meghatározzák bizonyos szocioökonómiai tényezők, ám ennek mértéke kisebb, mint a középiskolai továbbtanulás esetében.

*

Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy az olvasás-szövegértés terén a kilencéves magyar tanulók örömdetesen jó teljesítményt érnek el nemzetközi összehasonlításban. Az alsó tagozat végére fókuszált olvasástanítás tehát sikeres az általános iskolákban. Ugyanakkor ez az eredmény felerősíti a további évfolyamokon végbemenő „hanyaglás” problémáját, vagyis azt, hogy – a PIRLS- és PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlításából következtethetően – a 4. évfolyam végére jól felkészített tanulók teljesítménye a továbbiakban jelentős mértékben csökken. Ennek hátterében – feltételezhetően sok egyéb tényező mellett – az áll, hogy a magyar iskolarendszerben a 4. évfolyam után megszűnik az olvasástanítás, és a tantervi dokumentumok célkitűzései ellenére sem valósul meg az olvasási-szövegértési képesség tantárgyakon átívelő fejlesztése. Nem történik meg a szövegek feldolgozásának, értelmezésének, az azokra való reflektálásnak a folyamatos fejlesztése, nem kerül sor az életkornak megfelelően egyre komplexebbé váló szövegek feldolgozására, s az ilyen módon „elhanyagolt” képességek sajnos gyengülnek (ezt már többek között az IALS-felmérés eredményei is alátámasztották). (7)

A PIRLS-felmérés adatai szerint az alapfokú iskoláztatás jellegéből adódóan nincs jelentős esélyegyenlőtlenség, hiszen a teljesítmények közötti különbségeknek viszonylag kisebb és még elfogadható mértékű hányada tulajdonítható az iskolák közötti különbségeknek. A PISA-vizsgálat eredményeinek tükrében viszont láthatjuk, hogy a negyedik osztályt követő 5–6 év során jelentős mértékű negatív változás megy végbe ezen a területen. (8)

A PIRLS-vizsgálat – bár eredményei önmagában megnyugtatóak – és a PISA-vizsgálat összehasonlító elemzéséből származó adatok és következtetések még erőteljesebben hívják fel az oktatáspolitikai döntéshozók figyelmét a szükséges változtatásokra.

Jegyzet

- (1) Az Értékelési Központ jelenleg a Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény egyik központja, 1970 óta rendszeresen végez hazai és nemzetközi tanulóteljesítmény-méréseket.
- (2) Mullis, Ina V.S. – Martin, Michael O. – Gonzalez, Eugenio J. – Kennedy, Ann M. : *PIRLS 2001 International Report. IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 Countries*. IEA, International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- (3) Az angol nyelvű kutatási tervben ez frappánsan így került megfogalmazásra: „...transition from learning to read to reading to learn.”
- (4) Az adatok mellett, ahol ez lehetséges volt, feltüntettük, hogy az adott kategóriába tartozó tanulók teljesítménye a részt vevő országok közül melynek átlagához áll köze. Ezáltal a hazai eredményeket kissé árnyaltabban tudjuk értelmezni, és az egyes rétegek teljesítményét a nemzetközi skálán elhelyezve láthatjuk a fennálló különbségeket is.
- (5) Vári Péter (1999, szerk.): *Monitor 97 / A tanulók tudásának változása*. OKI, Budapest. Vári Péter (2003, szerk.): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- (6) Lásd: Vári Péter – Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Rózsa Csaba – Szalay Balázs (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 38–65.; Vári Péter (2003, szerk.): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- (7) Felnőtt írásbeliség vizsgálat / Egy nemzetközi felmérés tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 2001. május.
- (8) Ez utóbbi feltevés igaz voltát a 2006-ban lebonyolítandó PISA-vizsgálat igazolhatja majd, hiszen a 2001-ben 4. osztályos tanulók 2006-ban lesznek 15 évesek.



A Balassi Kiadó könyveiből