

Sipos Zsóka

Szocioökonómiai sajátosságok hatása az olvasástechnika elsajátítására második évfolyamos tanulók vizsgálata alapján

A Meixner Alapítvány többéves kutatási projektet folytat a Meixner Ildikó (1995) által kidolgozott olvasólapok megújításához, újbóli beméréséhez. Ennek keretében 2019 májusában 1068 fő 2. évfolyamos gyermek eredményeinek a bevonásával határozta meg az erre az évfolyamra kidolgozott Meixner olvasásvizsgálati eljárás gyenge olvasási teljesítményt jelző új diagnosztikus kritériumait a tempó, a pontosság és az értő olvasás tekintetében. A felmérés során három tesztvariánst használtak fel, amelyek a szövegolvasás és -értés szubtesztben térnek el egymástól. A kutatás kitért olyan adatok gyűjtésére is, amelyek egyes, az olvasás szempontjából a szakirodalom alapján jelentősnek vélt háttérváltozókra vonatkoztak. Jelen tanulmány a C tesztváltozat 514 tanuló eredményeire támaszkodó olvasási mutatóit veti össze a rendelkezésre álló szocioökonómiai adatokkal. A településtípus és az anya iskolai végzettsége alapján képzett csoportokon végzett összefüggés-vizsgálatok rámutatnak, hogy a gyermekeknek az eltérő szocioökonómiai sajátosságok miatt már az iskoláztatás kezdő szakaszától, az írott nyelv elsajátítását követően egyenlőtlen esélyeik vannak az olvasás eszközszerű elsajátítására.

Bevezető

A hazai oktatási rendszer egyik fél évtizedre visszanyúló problémája a társadalmi egyenlőtlenségek újrateremtése. Az első, Ferge Zsuzsa (1972) által publikált tanulmány óta számos kutatás irányult a jelenség vizsgálatára. Ezek jelentős része különböző nemzetközi mérésekhez és az országos kompetenciaméréshez kapcsolódóan vizsgálja a tanulói teljesítmény és a szociokulturális háttér összefüggéseit (ezek összefoglalása Fehérvári 2021). A hazai átfogó mérések arra is rámutatnak, hogy szignifikáns teljesítménykülönbségek mutatkoznak különböző régiók között, valamint a településtípus és a szülők iskolai végzettsége mentén is. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy hazánkban, főként a fejlett országokhoz mérten, a társadalmi státusz nagymértékben determinálja a különböző kompetenciák fejlődését, illetve az iskolai teljesítményt, ezáltal a felnőttkori pályáívet is (Józsa–Steklács 2009).

Kifejezetten az írott nyelv elsajátításának dimenzióját kutatva Hódi és Tóth (2016) a Szegedi Iskolai Longitudinális Programban részt vevő 3328 tanulóra kiterjedő adatelemzésben szoros összefüggést talált a szocioökonómiai státusz és az iskolakezdetkor mért alapkészségek, valamint a 2., a 4., a 6. és a 8. évfolyamon mért szövegértés-eredmények között. A családi környezetre vonatkozó háttérváltozók, az affektív tényezők és a szövegértés kapcsolatának elemzésekor (Hódi et al. 2015) az is bebizonyosodott, hogy a gyengén olvasó diákként azonosított gyermekek 16%-ánál ez a probléma nem átmeneti, az oktatás során végig elkíséri őket, befolyásolva ezzel az összes szaktárgy elsajátítását, sőt a jól és a gyengén teljesítő gyermekek közti különbség egyre növekszik.

A fenti eredmények jelentőségét az is alátámasztja, hogy a Szegedi Iskolai Longitudinális Program keretében a természettudományos gondolkodást mérő tesztekben nyújtott teljesítmény és a szövegértő olvasás szintje (B. Németh et al. 2019) is szignifikáns összefüggést mutatott. A kezdeti szakaszban nyújtott szövegértés-teljesítmény szorosabb összefüggést mutatott a későbbi, matematikában tapasztalt eredményekkel, mint a korábbi teljesítmény matematikából (Csapó 2014).

Az elmúlt évtizedek során az olvasás és a szövegértés definíciója jelentős mértékben átalakult, tükrözve a szövegértés társadalmi szerepének a felismerését a minél szélesebb körű és hatékonyabb részvételben (Fox–Alexander 2011). A szövegértő olvasás egy olyan magasabb, összetettebb képesség, amelynek egyik alapja a fluens olvasás (Perfetti–Hogaboam 1975; Cromley–Azevedo 2007; Kim et al. 2010; Price et al. 2016), azaz a dekódolás technikája. Ez magában foglalja nemcsak az írott szöveg elolvasásának a tempóját és pontosságát (az írott szöveg beszélt nyelvre történő fordítását társalgási sebességgel), hanem a megfelelő prozódia alkalmazását is (Hudson et al. 2005). A nonfluens olvasó tanulók a kognitív képességeik nagy részét a dekódolásra fordítják, ami elvonja figyelmüket a jelentés megértésétől (LaBerge–Samuels 1974; Fuchs et al. 2001).

Számos országban rendszeres szűréseket végeznek a megfelelő szövegértési teljesítményt megalapozó fluens olvasás esetleges elmaradásainak korai felismerésére (*No Child Left Behind Act* az Egyesült Államokban [Shepard et al. 2017]; *National Reading Plan* 'Nemzeti Olvasási Terv' Portugáliában [da Costa et al. 2013]). Az UNESCO Inchoni nyilatkozata és akcióterve (UNESCO 2015) 2030-ig tűzte ki célul a funkcionális írástudatlanság felszámolását, ezáltal biztosítva az élethosszig tartó tanulás előfeltételét a fenntartható fejlődés érdekében. A nyilatkozat szorgalmazza, hogy a nemzetközi és hazai értékelések eredményeire kell támaszkodni az oktatáspolitikai döntésekben, valamint be kell vezetni a folyamatos szűrést és az arra épülő intervenciós programokat a veszélyeztetett gyermekek olvasástanulásának támogatására. A rendszeres ellenőrzésnek az alapvető készségekre, az olvasási és számolási teljesítményre kell összpontosítania. A korai felismerés és beavatkozás megelőzi vagy kezeli a tanulási folyamatban bekövetkező lemaradást, ahol az olvasás esetében az oktatás először a dekódolásra, majd a nemcsak hosszabbodó, hanem egyre bonyolultabb szövegek megértésére és az olvasás eszközzintű használatára irányul.

A magyar óvodákban standardizált szűrési módszerekkel a kötelező logopédiai szűrés keretében kétszer értékelik a gyerekeket: először 3 évesen, majd 5 évesen. Ezt követően a legközelebbi általános, minden diákra kiterjedő mérés a 6. évfolyamon történik, a gyerekek matematikai és szövegértési kompetenciáira fókuszálva. E két mérési pont között a Nemzeti alaptanterv tantárgyi tartalmi területein belül, pedagógusai által összeállított tesztekkel értékelik a tanulókat.

A fluens olvasásban jelentkező esetleges elmaradások, nehézségek kimutatására Magyarországon nincs szűrés. Az olvasási készségeket normaorientált, széles mintán bemért tesztekkel csak akkor vizsgálják, ha a tanárok vagy a szülők eltérést tapasztalnak az olvasástanulás folyamatában, annak dacára, hogy számos ezen a területen végzett kutatás azt mutatja, hogy a problémaészlelés formalizált tesztelés nélkül esetleges, külső és belső tényezők egyaránt befolyásolják (Snowling et al. 2011; Südkamp et al. 2012; Virinkoski et al. 2018).

Jelen kutatás egy hosszabb projekt részét képezi. Ebben a projektben a fő cél a jelenleg is széles körben alkalmazott Meixner-olvasólapok új határértékeinek a bemérése, illetve szűrésre, rendszeres monitorozásra való alkalmazhatóságuk biztosítása. Emellett – ezzel a valószínűségi mintavételi eljárással folyó kutatással – mód nyílik az olvasástechnika elsajátításának és az ezt befolyásoló tényezőknek a szélesebb kontextusú vizsgálatára is. A tanulmányban bemutatott elemzésben a kutatási kérdések a következők:

1. Milyen mértékben befolyásolja a településtípus az írott nyelv elsajátítását? Különbözik-e az egyes településtípusok alapján a gyermekek olvasástechnikai és szövegértési teljesítménye?
2. Különbözik-e a diákok eredménye a mért változóban (tempó, pontosság és értésellenőrző kérdésekre adott válaszok) az anya legmagasabb iskolai végzettsége alapján?

A kutatás során elemzett adatok rögzítése SPSS 21.0 szoftverben történt, a leíró statisztikai elemzésen túl az összefüggések feltárása céljából *khí*-négyzet-próba, illetve varianciaanalízis segítette a szignifikáns együttállások megtalálását, szükség esetén Games–Howell post hoc teszttel.

Módszer és résztvevők

A kutatás, amelynek célja a 2. évfolyam végére kidolgozott Meixner-olvasólap (Meixner 1995) új határértékeinek a bemérése, illetve a vizsgálati anyag aktualizálása volt, 2019 májusában zajlott.

Az olvasásvizsgálati eljárás változatlanul hat szubtesztből áll, a gyermekek 50 magánhangzót, 50 mássalhangzót, 50 szótagot, 50 szót, valamint egy 50 szóból álló szöveget olvastak, ezt értésellenőrző kérdések követték. A mért változók az egyes altesztek olvasási ideje másodpercben jelölve, ezekben a hibásan olvasott itemek száma, illetve a helytelen válaszok száma a szövegértést ellenőrző kérdésekre. Három szövegvariáns szerepelt a kutatásban, amelyek közül egyet (A szöveg) minden gyermek olvasott, a másik két variáns (B és C szöveg) eredményeinek mérése pedig két reprezentatív félminta vizsgálatával történt. A különböző szövegek alkalmazását az indokolta, hogy a Meixner-féle olvasásvizsgálati eljárás mind az iskolai fejlesztőpedagógusok, mind a járási pedagógiai szakszolgálatok, mind pedig a megyei vizsgálobizottságok diagnosztikai protokolljában szerepel, és egy-egy szöveg újbóli alkalmazása ronthatja a felmérés eredményeinek az érvényességét.

Az olvasólap validitását, a gyengén olvasó gyermekek azonosítására vonatkozó érvényességét korábbi felmérések igazolják (Lőrincz 2006a; 2006b). A teszt objektivitásának növelése érdekében részletes adatfelvételi, értékelési és értelmezési útmutatót is kidolgoztak.

A teszt reliabilitásának vizsgálata a belső konzisztenciát mérő Cronbach *alfa*-együttható kiszámításával történt. Ennek értéke 0 és 1 között lehet, és tesztfelezéssel módszerrel korrelációt számítva mutatja meg, hogy mennyire megbízható együttállások tapasztalhatók a használt tesztben. Értéke 0,6 felett megfelelő (Sajtos–Mitev 2007). Az olvasásvizsgálati eljárás idő- és pontosságmutatóinak megbízhatósága jó, sztenderdizált értékekkel kiváló, illetve a szövegértésre vonatkoztatva megfelelő. A jelen elemzésben szereplő szövegvariánsnál az olvasási idő tekintetében az egyes szubtesztek eredményeit összevetve a becsült Cronbach *alfa*-értéke 0,80, sztenderdizált értékekkel 0,93, az olvasás pontosságára vonatkozóan 0,81, sztenderdizált értékekkel 0,92, míg az egyes szövegértést ellenőrző

kérdésekre adott válaszok alapján az értésre vonatkozó szubteszt becült reliabilitása a Cronbach-*alfa* alapján 0,71, sztenderdizált értékekkel 0,74.

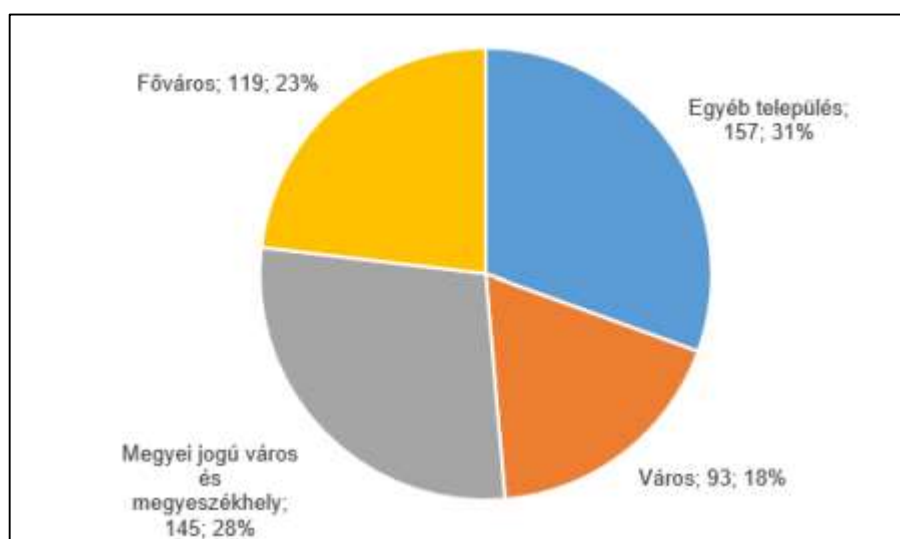
Az olvasásvizsgálaton túl osztályfőnökök által kitöltött háttérkérdőív segítségével néhány, az olvasás szempontjából fontos háttérváltozóra (például településtípus, szülők iskolai végzettsége, olvasástanítási módszer, matematikai teljesítmény, fejlesztésben való részesülés és annak oka) vonatkozó információ is összevethetővé vált az olvasási teljesítménnyel.

A kutatásban részt vevő gyermekek kétlépcsős véletlenszerű csoportos mintavétellel lettek kiválasztva a 2. évfolyamos gyermekek teljes populációjából. A reprezentativitást egyrészt a településtípus szerinti rétegzés, másrészt a nagy mintaelemszámú véletlen kiválasztás biztosította.

A véletlenszerűen kiválasztott osztályok, illetve azon belül az egyes tanulók kutatásban való részvétele beleegyezésen alapult, a részvételi hajlandóság 70% feletti volt. Az érzékeny, iskolában nem nyilvántartott, szülői iskolai végzettségre vonatkozó információnyújtást az intézmény, illetve a szülő megtagadhatta.

A kutatás egészében 1068 második évfolyamos tanuló vett részt a mozgásszervi, érzékszervi és értelmi fogyatékossgal küzdő gyermekek adatainak a kizárását követően. A jelen elemzésben szereplő C szövegváltozatot 514 tanuló, 244 fiú (47,5%) és 270 lány (52,5%) olvasta. A diákok átlagéletkora 8 év 7 hónap volt, a legfiatalabb gyermek 7;6, a legidősebb pedig 10;6 évesen vett részt a kutatásban.

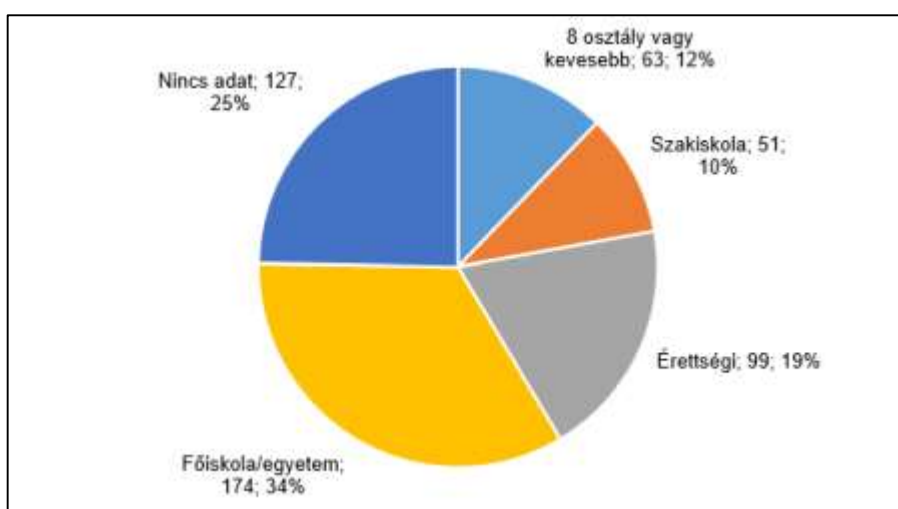
A részminta településtípus szerinti megoszlása (1. ábra) a fővárosra és megyeszékhelyekre jellemző nagyobb részvételi hajlandóság miatt eltér a populáció egészét jellemző arányoktól (főváros 17,9%, megyeszékhely és megyei jogú város 21,5%, város és egyéb település összesen 60,6%). A populáció és a minta között tapasztalható aránybeli különbségnek a diagnosztikus határértékek meghatározásakor volt jelentősége, ám jelen elemzésben csupán az eltérő elemszám miatti post hoc eljárások tekintetében fontos a minta eloszlásának a feltárása.



1. ábra

A vizsgálatban részt vevő személyek intézményének településtípus szerinti eloszlása

Az anya iskolai végzettségével kapcsolatban nem minden esetben nyújtottak információt az intézmények. A hiányzó adatok mintázatának elemzése alapján a fővárosi tanulók 21%-ánál, megyeszékhelyen és megyei jogú városban iskolába járó diákok 30%-ánál, a városi gyermekek 1%-ánál és egyéb településen intézménybe járó gyermekek 36%-a esetében ismeretlen az anya legmagasabb iskolai végzettsége. Ennek következtében 387 diák eredményei vethetők össze az anya legmagasabb iskolai végzettségével. A KSH (2019) adatai szerint a 8 általános iskolánál kevesebb vagy 8 osztályos végzettséggel rendelkező anyák a népesség 23%-át, a szakiskolai végzettségűek a 17%-át, az érettségizettek a 35%-át, míg a felsőfokú végzettséget elérő anyák a népesség 25%-át teszik ki. A mintában ettől eltérés tapasztalható (2. ábra), a felsőfokú végzettségű anyák nagyobb arányban szerepelnek a rendelkezésre bocsátott adatok között.



2. ábra

A minta eloszlása az anya iskolai végzettsége szerint

A későbbi elemzések szempontjából elengedhetetlen annak a vizsgálata, hogy a végzettségre vonatkozó információk negyedének hiánya miatt a vizsgált szocioökonómiai változók egymással kapcsolatban állnak-e (1. táblázat).

1. táblázat

A rendelkezésre álló anyai végzettségek az egyes településtípusokban

	Egyéb település	Város	Megyeszékhely / megyei jogú város	Főváros	Összesen
8 osztály v. kevesebb	39 (39%)	23 (25%)	1 (1%)	0 (0%)	63
Szakiskola	21 (21%)	16 (17,4%)	14 (13,9%)	0 (0%)	51
Érettségi	24 (24%)	32 (34,8%)	24 (23,8%)	19 (20,2%)	99
Főiskola/egyetem	16 (16%)	21 (22,8%)	62 (61,4%)	75 (79,8%)	174
Összesen	100	92	101	94	387

A nagyobb településeken a végzettségükről információt nyújtó anyák nagy része (a fővárosban mindegyike) legalább érettségit szerzett, több mint 50%-uk felsőfokú végzettséggel rendelkezik. Városokban és kisebb településeken a főiskolai, egyetemi végzettségű anyák aránya 20% körüli. Az elvégzett *khí*-négyzet-próba alapján is szignifikáns együttállás tapasztalható ($\chi^2(9,387) = 149,55$, $p < 0,001$), a *phi* együttható alapján az együttállás mérsékelt ($\phi = 0,62$, $p < 0,001$).

A kutatás eredményei

Az olvasásvizsgálat első, egyben leginkább figyelemre méltó eredménye, hogy hét gyermek (azaz a tanulók 1,4%-a) a második évfolyam végén sem sajátította el annyira az olvasást, hogy képes legyen egy 50 szóból álló szöveg elolvasására. Sőt 2 gyermek számára már a szóolvasás is megoldhatatlan feladatot jelentett. Három diák esetében a vizsgáló egy-egy szubteszt olvasási idejét nem jelölte, így tempó tekintetében 504, pontosság és értés terén pedig 507 gyermek adatainak a figyelembevételére került sor.

Az olvasás összidejének, azaz az összes szubtesztben mért olvasási idő összegének átlaga 316,52 másodperc (SD = 123,97 s), az összhiba átlaga 13,60 helytelenül olvasott item (SD = 12,64 item), a hét értésellenőrző kérdés esetében pedig a helytelen válaszok átlaga 2,57 (SD = 1,67).

Az egyenként 50 itemet, azaz 50 magánhangzót, 50 mássalhangzót, 50 szótagot, 50 szót és 50 szóból álló szöveget tartalmazó szubtesztnek tempóra és pontosságra vonatkozó sajátosságainak áttekintése alapján szembetűnő, hogy a 2. évfolyam végén a gyerekek egy részénél már segíti a kontextus az olvasástechnikát (2. táblázat). A szöveg olvasási ideje (M = 75,75 s) rövidebb, mint az azonos itemszámú, egymástól független szavakat tartalmazó szubtesztben mért idő átlaga (M = 86,89 s). A nagyobb standard deviáció a szövegek esetében (SD = 51,54 s, szemben a szavaknál tapasztalt 49,92 másodpercnyi standard deviációval) azonban arra enged következtetni, hogy a gyermekek között

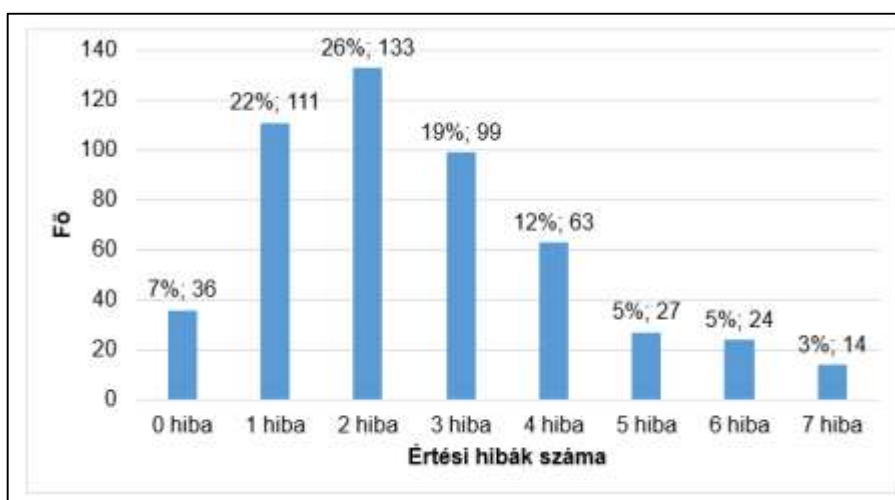
még jelentős különbségek vannak ebben a tekintetben. A szövegolvasás alatt ejtett olvasástechnikai hibák számának átlaga ($M = 2,52$, $SD = 3,27$) nemcsak a szavak olvasásakor ($M = 4,73$, $SD = 4,58$) tapasztaltnál volt alacsonyabb, hanem a szótagok olvasása során ejtett hibák átlagos számánál is ($M = 4,03$, $SD = 3,27$).

2. táblázat

A tempó és a pontosság leíró statisztikai adatai

	Összidő (s)		Összhiba (hibásan olvasott itemek száma)	
	Átlag	SD	Átlag	SD
Magánhangzók (n = 514)	47,72	12,07	1,70	2,40
Mássalhangzók (n = 514)	49,01	16,39	1,16	2,43
Szótagok (n = 512)	61,87	25,75	4,03	4,08
Szavak (n = 511)	86,89	49,92	4,73	4,58
C szöveg (n = 506)	75,75	51,54	2,52	3,27
Összesen (n = 504)	316,52	123,97	13,60	12,64

Az értésellenőrző kérdésekre adott helytelen válaszok számának átlaga 2,57 ($SD = 1,67$).



3. ábra

Az értési hibák számának eloszlása

A diákok 74,8 %-a (379 fő) legfeljebb három kérdésre válaszolt helytelenül (3. ábra), 14 tanuló azonban (2,8 %) egyetlen kérdésre sem adott helyes választ.

A településtípus és az olvasás elsajátításának az összefüggései

Első kérdésként felmerül, hogy vannak-e különbségek tempó, pontosság és értés terén a különböző településtípusokon élő gyermekek teljesítményei között. Azon hét tanuló közül, akik szó-, illetve

szövegolvasásra alkalmatlan olvasástechnikájuk miatt nem tudták végig teljesíteni az olvasásmérést, egy fő intézménye a fővárosban, két fő intézménye városban, négy fő iskolája pedig egyéb településen található.

Mind az olvasástechnikai hibák számában, mind pedig az értés terén megfigyelhető, hogy a nagyobb településtípusokon, tehát megyei jogú városban, megyeszékhelyen és a fővárosban iskolába járó gyermekek az országos átlagnál jobb, az egyéb városokban, illetve a községekben intézményes oktatásban részesülő gyermekek pedig az országos átlagnál gyengébb teljesítményt nyújtottak. Tempó terén egyedül a megyeszékhelyen és a megyei jogú városokban intézménybe járó gyermekek teljesítménye volt az országos átlagnál gyorsabb (3. táblázat).

3. táblázat

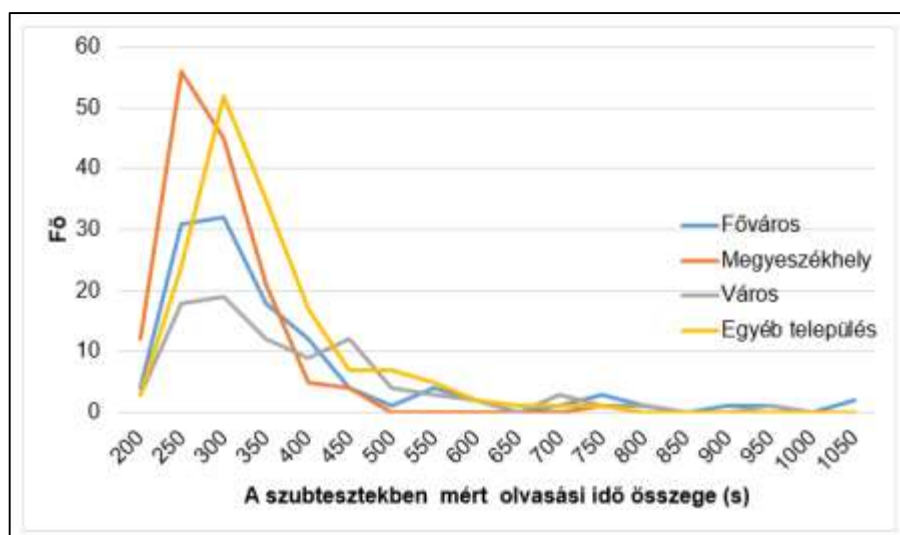
A tempó, a pontosság és a szövegértés alakulása az egyes településtípusokon

	Összidő (s)		Összhiba (hibásan olvasott itemek száma)		Értési hibák száma	
	Átlag	SD	Átlag	SD	Átlag	SD
Egyéb település (n = 155)	324,38	96,12	15,30	13,78	2,97	1,68
Város (n = 90)	354,10	142,50	18,70	17,16	3,19	2,12
Megyeszékhely/ megyei jogú város (n = 145)	266,79	65,09	9,89	7,09	2,20	1,35
Főváros (n = 117)	339,05	170,86	12,02	10,62	2,03	1,34
Összesen	316,52	123,97	13,60	12,64	2,57	1,67

A továbbiakban az egyes mért változók alakulásának elemzése következik a településtípus függvényében.

Az olvasás tempójának alakulása az egyes településtípusokon

A különböző településtípusok eredményei eltérnek egymástól. A megyei jogú városokban és megyeszékhelyeken az országos átlagnál gyorsabb tempóban ($M = 266,79$ s, $SD = 65,09$ s), míg a fővárosban ($M = 339,05$ s, $SD = 170,86$ s), a városokban ($M = 354,10$ s, $SD = 142,50$ s) és a városnál kisebb településeken ($M = 324,38$ s, $SD = 96,12$ s) az átlagnál lassabb tempóban olvasnak a diákok. Ennek eloszlása különösen a fővárosban érdekes kérdés, hiszen ott a standard deviáció nagyon magas (4. ábra).



4. ábra

Az olvasási tempó eloszlása az egyes településtípusokon

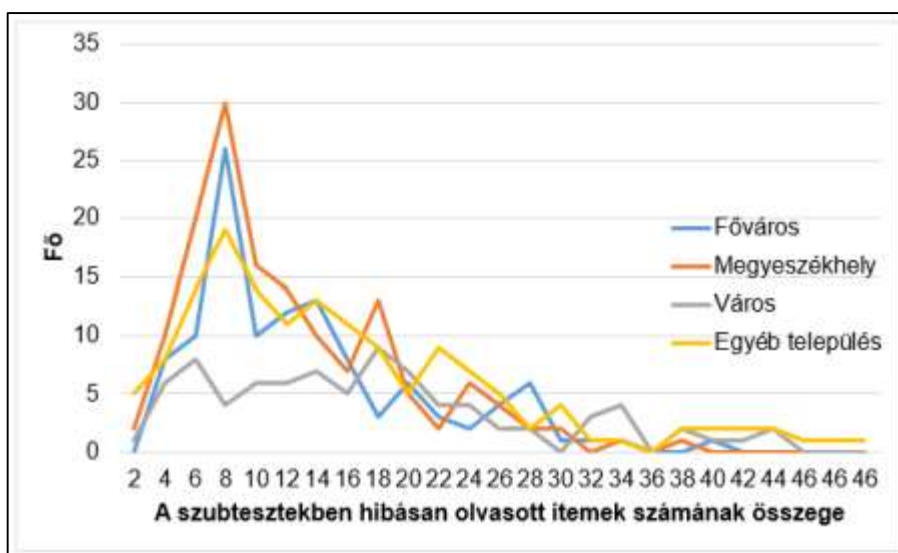
A fővárosi gyermekek 69,4%-a (77 fő), a megyeszékhelybeli diákok 83,3%-a (120 fő), a városokban iskolába járók 51,1%-a (45 fő), az egyéb településbeli gyermekek 59,4%-a (92 fő) olvasta a 318 másodperces országos átlagnál jobb tempóban az olvasólapot. Diagnosztikus kritérium felett a fővárosban 17 gyermek olvasott (15,3%, amelyből 15 fő egyazon osztályba járt), megyeszékhelyen 2 fő (1,4%), városban 16 fő (18,2%), annál kisebb településeken pedig 17 fő (11%).

Az egy szempontú varianciaanalízis alapján szignifikáns különbség tapasztalható a településtípusok alapján képzett csoportok között ($F(3,500) = 12,75, p < 0,001$). A Games–Howell post hoc teszt megmutatta, hogy a megyeszékhelyen, megyei jogú városban tanuló gyermekek eredményei statisztikailag is szignifikánsan különböznek a többiekétől (a fővárosi gyermekek eredményeivel összevetve $p = 0,00$, a városban iskolába járókéval $p < 0,001$, az annál kisebb településen lévő diákokéval $p < 0,001$).

Érdeemes megjegyezni, hogy a már korábban említett, kifejezetten gyengén olvasó fővárosi osztály adatainak figyelmen kívül hagyásával a megyeszékhelyen ($M = 266,79$ s, $SD = 65,09$ s) és a fővárosban ($M = 279,70$ s, $SD = 69,66$ s) iskolába járó gyermekek, illetve a városi ($M = 354,10$ s, $SD = 142,50$ s) és egyéb településbeli gyermekek ($M = 324,38$ s, $SD = 96,12$ s) eredményei alkotnak egy-egy egymástól teljesen elkülönülő csoportot.

Az olvasás pontosságának alakulása az egyes településtípusokon

Az olvasástechnikai hibák száma az országos eredménynél ($M = 13,60, SD = 12,64$) mind átlag, mind pedig szórás tekintetében kedvezőbb a fővárosban ($M = 12,02, SD = 10,62$) és a megyeszékhelyen ($M = 9,89, SD = 7,09$), míg elmarad attól a városokban ($M = 18,70, SD = 17,16$) és annál kisebb településeken ($M = 5,30, SD = 13,78$) iskolába járó diákok esetében (5. ábra).



5. ábra

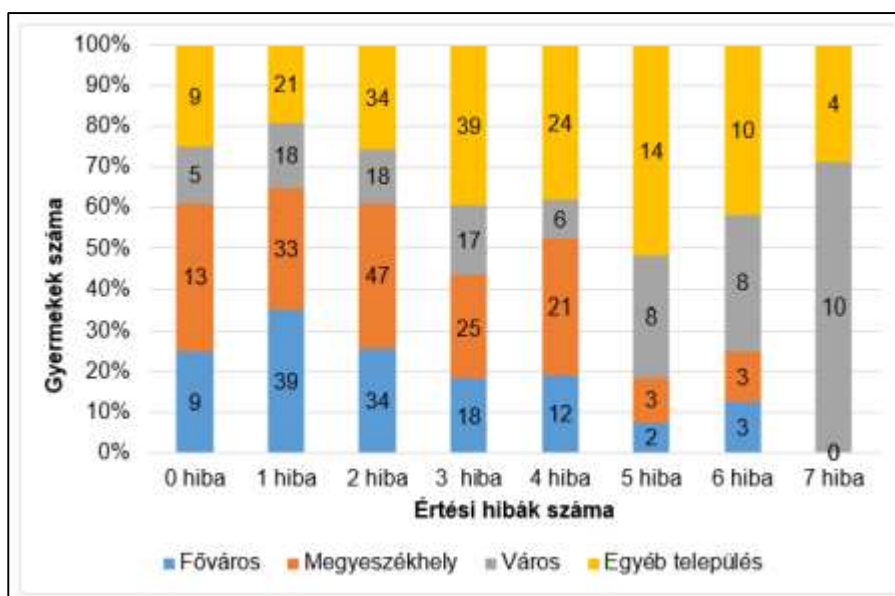
A hibásan olvasott itemek számának eloszlása az egyes településtípusokon

A fővárosi gyermekek 70,9%-a (83 fő), a megyeszékhelyen iskolába járó diákok 73,1%-a (106 fő), a városiak 47,8%-a (43 fő), az egyéb településbeli gyermekek 56,7%-a (88 fő) olvasta az országos átlagnál kevesebb hibával ($M = 13,60$) az olvasólapot. Diagnosztikus kritérium felett a fővárosban 6 gyermek olvasott (5,1%), megyeszékhelyen 4 fő (2,8%), városban 49 fő (21,1%), annál kisebb településeken pedig 23 fő (14,8%).

A varianciaanalízis az olvasás pontosságát tekintve is szignifikáns eltérést mutatott a településtípusok alapján képzett csoportok között ($F(3,503) = 11,23$, $p < 0,001$). A Games–Howell post hoc vizsgálat megmutatta, hogy a megyeszékhelyen iskolába járó gyermekek eredménye mind a városi ($p < 0,001$), mind pedig az annál kisebb településeken intézménybe járó gyermekek eredményétől ($p < 0,001$), a fővárosi iskolákba járóké pedig a városi diákok eredményétől ($p < 0,001$) szignifikánsan eltér.

Az értési hibák számának alakulása az egyes településtípusokon

Értési hibák tekintetében az országos átlag: $M = 2,57$, $SD = 1,67$. A fővárosi ($M = 2,03$, $SD = 1,34$) és a megyeszékhelybeli ($M = 2,20$, $SD = 2,12$) intézményekbe járó gyermekek teljesítménye az országos átlagnál jobbnak, a városi ($M = 3,19$, $SD = 1,34$) és annál kisebb településeken ($M = 2,97$, $SD = 1,68$) tanított gyermekek teljesítménye pedig az országos átlagnál gyengébbnek bizonyult.



6. ábra

Az értési hibák eloszlása az egyes településtípusokon

A fővárosi iskolákba járó gyermekek 70,1%-a (64 fő) az országos átlag alatti értési hibával válaszolt a kérdésekre, míg 17 fő (14,6%) szövegértése a diagnosztikus határérték felett volt. Megyeszékhelyen és megyei jogú városokban 64,2% (93 fő) átlagnál jobb értéssel olvasott, 64 fő (18,7%) diagnosztikus határérték feletti értési hibával teljesített. Városban 45,6% (41 fő) átlagnál jobb, 32 fő (35,6%) diagnosztikus határérték feletti teljesítményt mutatott. Az ennél kisebb településeken 41,2% (64 fő) átlag feletti, 52 fő (33,6%) diagnosztikus határérték feletti teljesítményt nyújtó diák volt (6. ábra).

A varianciaanalízis az értésellenőrző kérdésekre adott helytelen válaszok számának tekintetében is szignifikáns eltérést mutatott a településtípusok alapján képzett csoportok között ($F(3,503) = 14,59, p < 0,001$). A Games–Howell post hoc vizsgálat megmutatta, hogy a megyeszékhelyen iskolába járó gyermekek szövegértési hibáinak száma mind a városi ($p < 0,001$), mind pedig az annál kisebb településeken intézménybe járó gyermekek ($p < 0,001$) szövegértési hibáinak számától szignifikánsan eltér, a fővárosi iskolákba járók eredménye pedig a városi diákokétól tér el statisztikailag is jelentős mértékben ($p < 0,001$).

Az anya iskolai végzettségének és az olvasás elsajátításának az összefüggései

A mért változók, azaz a tempó, a pontosság és az értési hibák száma, illetve az anyai végzettségek összevetése annak szem előtt tartásával történt, hogy az iskolai végzettségről önkéntesen nyújtottak információt, így ez a gyermekek 25%-ánál ismeretlen maradt. A városokban iskolába járó gyermekek ez irányú adatai, illetve a felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák adatai nagyobb arányban állnak rendelkezésre.

A 7 gyermek közül, akiknek az olvasástechnikája nem tette lehetővé a szó-, illetve szövegolvasást, 4 diák anyja 8 osztályt vagy annál kevesebbet végzett, 1 fő szakiskolai végzettségű, 2 fő pedig érettségizett.

4. táblázat

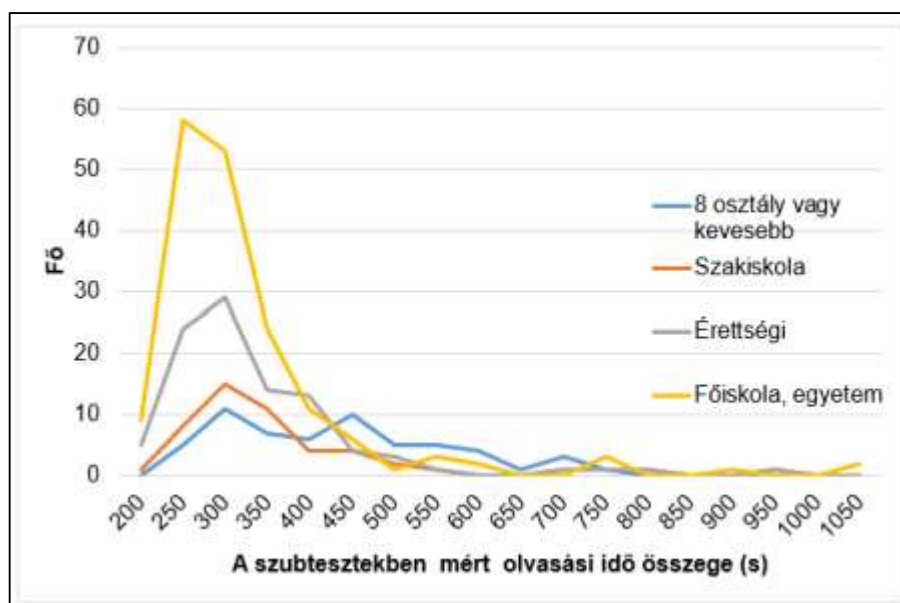
A tempó, a pontosság és a szövegértés alakulása az anyai végzettségek alapján

	Összidő (s)		Összhiba (hibásan olvasott ítemek száma)		Értési hibák száma	
	Átlag	SD	Átlag	SD	Átlag	SD
8 osztály vagy kevesebb (n = 59)	410,43	128,27	28,61	20,01	4,56	1,90
Szakiskola (n = 51)	348,36	152,19	15,00	14,98	2,88	1,57
Érettség. (n = 97)	313,08	120,05	12,10	10,85	2,56	1,64
Főiskola, egyetem (n = 173)	300,56	132,09	11,27	7,75	2,02	1,27
Összesen	326,96	136,49	14,68	13,61	2,67	1,75

Az átlagos teljesítmény az anya iskolai végzettségének növekedésével minden mért változó esetében javul (4. táblázat), ezek részletes bemutatására az alábbiakban kerül sor.

Az olvasás tempójának alakulása az anya iskolai végzettsége alapján

Az országos átlagnál (M = 316,52 s, SD = 123,97 s) a felsőfokú végzettségű (M = 300,56 s, SD = 132,09 s), illetve az érettségizett anyák (M = 313,08 s, SD = 120,05 s) gyermekei átlagosan gyorsabban olvastak. A szakiskolát (M = 348,36 s, SD = 152,19 s) és 8 osztályt vagy annál kevesebb évfolyamot (M = 410,43 s, SD = 128,27 s) végzett anyák gyermekeinek átlaga az országosnál alacsonyabb volt. A standard deviáció, tehát a csoporton belüli eltérés mértéke a szakiskolát végzett anyák gyermekei esetében adódott a legmagasabbnak (7. ábra).



7. ábra

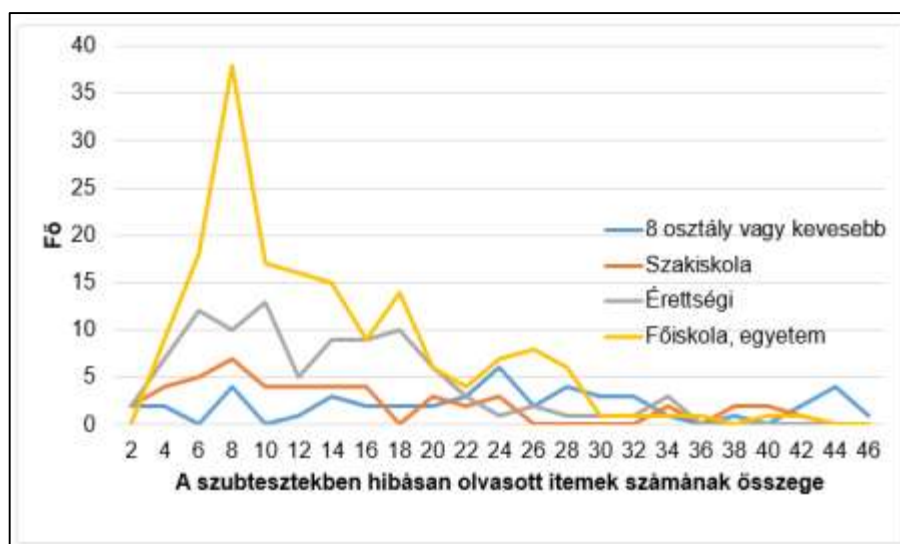
Az olvasási tempó eloszlása az anya végzettsége alapján képzett csoportokban

Az országos átlagnál (326, 96 s) gyorsabb tempóban olvasó gyermekek aránya felsőfokú végzettségű anyák esetében 75,8% (131 fő), érettségizetteknél 69% (67 fő), szakiskolát végzetteknél 54% (27 fő), 8 évfolyamot vagy annál kevesebbet végzett anyák esetében pedig 29,3% (17 fő). A diagnosztikus kritérium feletti olvasási idő felsőfokú végzettségű anyák gyermekeinél 8,1%-ban (14 fő, amelyből 11 fő a már korábban is említett osztályba jár), érettségizett anyák gyermekeinél 8,2%-ban (8 fő), szakiskolát végzetteknél 16%-ban (8 fő), alapfokú végzettségű anyák gyermekeinél 32,8%-ban (19 fő) volt jellemző.

Az egy szempontú varianciaanalízis szignifikáns összefüggést mutatott az anya végzettsége és az olvasás sebessége között ($F(3,374) = 10,932, p < 0,001$).

Az olvasás pontosságának alakulása az anya iskolai végzettsége alapján

A helytelenül olvasott itemek átlagos száma és a standard deviáció az országos átlagnál ($M = 13,60, SD = 12,64$) kedvezőbben alakult felsőfokú végzettségű ($M = 11,27, SD = 7,75$) és érettségizett ($M = 12,10, SD = 10,85$) anyák gyermekei esetében, míg kedvezőtlenebbül szakiskolát ($M = 15,00, SD = 14,98$) és 8 osztályt vagy kevesebbet ($M = 28,61, SD = 20,01$) végzett anyák gyermekeinél (8. ábra).



8. ábra

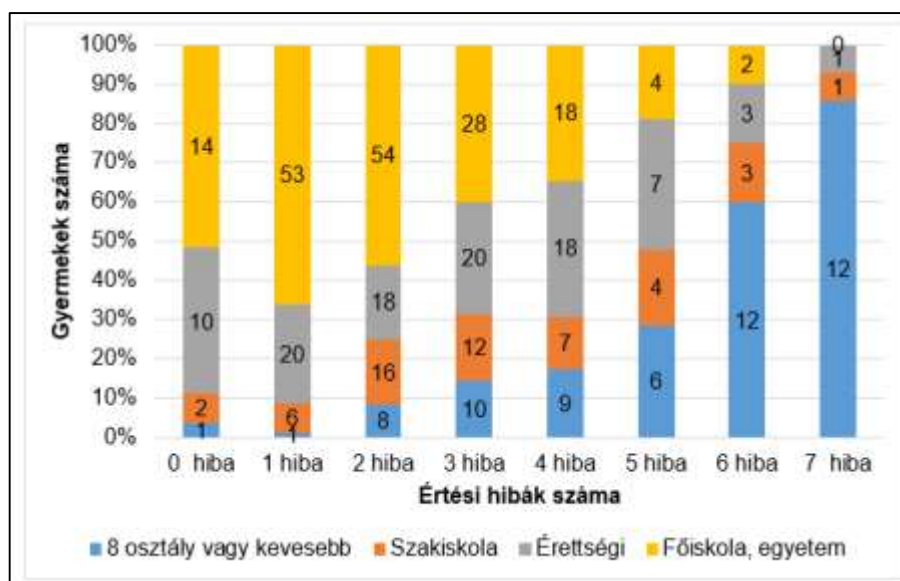
A hibásan olvasott itemek számának eloszlása az anya végzettsége alapján képzett csoportokban

Az országos átlagnál kevesebb hibaszámmal olvasó gyermekek aránya az egyes anyai végzettségek alapján a következő volt: felsőfokú végzettségű 67,6% (117 fő), érettségizett 65% (63 fő), szakiskolát végzett 62,7% (32 fő), 8 osztályt vagy annál kevesebbet végzett 23,7% (14 fő). Diagnosztikus kritérium felett olvasott a főiskolát vagy egyetemet végzett anyák gyermekeinek 3,5%-a (6 fő), az érettségizett anyák gyermekeinek 7,2%-a (7 fő), a szakiskolát végzettek gyermekeinek 17,6%-a (9 fő), a 8 évfolyamot vagy kevesebbet végzett anyák gyermekeinek 44,1%-a (26 fő).

A varianciaanalízis eredménye alapján szignifikáns összefüggés van az anya legmagasabb iskolai végzettsége és az olvasás pontossága között ($F(3,376) = 31,536, p < 0,001$). A Games–Howell post hoc teszt nyomán elmondható, hogy a 8 évfolyamot vagy annál kevesebbet végzett anyák gyermekeinek teljesítménye statisztikailag is szignifikánsan különbözött a többi három csoport eredményétől (mindhárom esetben $p < 0,001$).

Az értési hibák számának alakulása az anya iskolai végzettsége alapján

Értési hibák tekintetében az országos átlag: $M = 2,57, SD = 1,67$. A felsőfokú végzettségű ($M = 2,02, SD = 1,27$) és az érettségizett ($M = 2,56, SD = 1,64$) anyák gyermekeinek teljesítménye ennél jobbnak, a szakiskolát ($M = 2,88, SD = 1,57$) és alapfokú iskolát ($M = 4,56, SD = 1,90$) végzett anyák gyermekeinek szövegértése pedig ennél gyengébbnek bizonyult (9. ábra).



9. ábra

Az értési hibák számának eloszlása az anya végzettsége alapján képzett csoportokban

Az országos átlagnál (2,57 helytelen válasz a szövegértést ellenőrző kérdésekre) jobb teljesítményt nyújtott a főiskolát, egyetemet végzett anyák gyermekeinek 69,9%-a (121 fő), míg az érettségizett anyák gyermekeinek csupán 49,5%-a (48 fő), a szakiskolát végzett anyák gyermekeinek 47,1%-a (24 fő), a nyolc évfolyamot vagy annál kevesebbet végzett anyák gyermekeinek csak 24%-a (10 fő) teljesített átlag felett. A gyenge olvasási teljesítmény diagnosztikus kritériumát a felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák gyermekeinek 13,9%-a (24 fő, amelyből 16 fő egy osztályba jár), az érettségizettek gyermekeinek 29,9%-a (29 fő), a szakiskolát végzetek gyermekeinek 29,4%-a (15 fő), a nyolc évfolyamot vagy kevesebbet végzett anyák gyermekeinek pedig 66,1%-a (39 fő) érte el az értési hibák tekintetében.

Az egy szempontú varianciaanalízis eredménye is igazolta, hogy szignifikáns összefüggés van a szövegértés és az anya legmagasabb iskolai végzettsége között ($F(3,376) = 41,527$, $p = 0,00$). A Games–Howell post hoc teszt kizárólag a szakiskolát végzett és érettségizett anyák gyermekei esetében nem jelzett szignifikáns eltérést ($p = 0,64$).

Összefoglalás

A kutatás során bebizonyosodott, hogy mindkét vizsgált szocioökonómiai változó – azaz a településtípus és az anya legmagasabb iskolai végzettsége is – meghatározó a későbbi tanulmányi teljesítményre nézve, illetve befolyásolja az olyan alapvető kultúrtechnikák elsajátítását is, mint az olvasás. A két, vizsgálatba bevont háttérváltozó, azaz a településtípus és az anya legmagasabb iskolai végzettsége szignifikáns együttállást mutat a vizsgált mintában is – annak dacára, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező anyák esetében nagyobb adatközlési hajlandóság volt tapasztalható.

A városi és annál kisebb településbeli intézményekbe járó gyermekek a második évfolyam végén mind a tempó, mind a pontosság, mind pedig az értés terén gyengébben teljesítettek, mint a fővárosban vagy

a megyeszékhelyen iskolába járó társaik. Olvasási idő tekintetében a megyeszékhelyen, megyei jogú városban iskolába járó diákok teljesítménye statisztikailag szignifikánsan jobb volt, mint a többi településtípuson iskolába járóké. A hibásan olvasott itemek száma és az értési hibák száma alapján sokkal magasabb arányban olvasnak a tanulók a kisebb településtípusokon a gyenge olvasási teljesítmény diagnosztikus kritériuma felett.

Az anya legmagasabb iskolai végzettsége szintén mindhárom mért változóval szignifikáns összefüggést mutatott. Az olvasás tempójában a csoportok jelentősen eltérnek egymástól, míg pontosság tekintetében a 8 évfolyamot vagy annál kevesebbet végzett anyák gyermekeinek teljesítménye maradt el szignifikánsan a társaikétól. Értés tekintetében egyedül a középfokú, azaz szakiskolai és érettségizett anyák gyermekei nem mutattak szignifikáns eltérést egymástól. A gyengén olvasás diagnosztikus kritériuma feletti olvasási teljesítmény mindhárom vizsgált változó alapján hasonló mintázatot adott: minél alacsonyabb volt az anya iskolai végzettsége, annál magasabb arányban található lassú tempóban, pontatlanul vagy gyenge szövegértéssel olvasó gyermekek a részmintában. Kiemelendő, hogy az értésellenőrző kérdésekre adott hibás válaszok alapján ez az arány a 8 évfolyamot vagy annál kevesebbet végzett anyák esetében 66,1%.

Jelen tanulmány ugyan nem tér ki az egyes osztályok teljesítményének összehasonlítására, de fontos megemlíteni, hogy a kiugró értékek vizsgálatkor szembetűnővé vált, hogy az egyik fővárosi, zömében érettségizett és felsőfokú végzettségű anyák gyermekeiből álló osztály eredményei jelentősen gyengébbek voltak mind a tempó, mind pedig a pontosság tekintetében az azonos településtípuson iskolába járó, hasonlóan magas iskolai végzettségű anyák gyermekeinek az eredményeinél. Szövegértésük ennek dacára sem mutatott lemaradást hasonló szocioökonómiai státusú társaikétól.

Következtetések

A kutatás rámutatott arra, hogy a vizsgált szocioökonómiai sajátosságok erősen befolyásolják a szövegértést megalapozó olvasástechnika elsajátításának a sikerességét. A társadalmi különbségek újratermelésének csökkentése szempontjából nagyon fontos, hogy ezt szem előtt tartsuk, hiszen a szövegekből való információnyerés, az írott szövegek megértése a fejlődés, az adaptálódás, valamint az egyenlő hozzáférés az alapja mind a gazdasági, mind a kulturális, mind pedig a politikai és a társadalmi részvétel szempontjából.

Az olvasástechnikában és a szövegértésben tapasztalt különbségek kezelésének, az elmaradások csökkentésének két lehetséges útja van: az egyik egy megelőzést fókuszba állító lehetőség, a másik a már kialakult olvasási gyengeség detektálását, kezelését állítja középpontba.

A preventív szemléletű megközelítésben egyrészt az olvasást megalapozó készségek és képességek (például szókinccs és annak raportkészsége, verbális emlékezet, fonológiai tudatosság hang- és szótagműveleti szintje) fejlődésének, fejlesztésének kutatása, nyomonkövetése, másrészt – mint ahogyan ez a kiugróan gyenge teljesítményt nyújtó fővárosi osztály esetében is előrevetíthető – az egyes olvasástanítási módszerek hatékonyságának a vizsgálata szükséges a szocioökonómiai sajátosságok mentén is. Az írott nyelv elsajátítására érett, megfelelően fejlett alapkészségek, az adott

gyermekcsoport számára legkedvezőbb, körültekintően alkalmazott olvasástanítási módszer mellett csökkennének ezek a különbségek, kevesebb gyermek szorulna külön fejlesztésre, terápiára annak érdekében, hogy ne váljon funkcionális analfabétává.

A szükséges intervenció megtervezésének egyik sarokköve az olvasási készség és képesség rendszeres monitorozása, a másik pedig szükség esetén az ellátásról való gondoskodás, az elmaradások megszüntetésének, csökkentésének a biztosítása. A jelenlegi mérési rendszerben az alsó tagozaton nem vesznek részt a tanulók formalizált felméréseken annak megállapításához, hogy sikeres volt-e a tanult alapvető kultúrtechnikák (olvasás, írás, számolás) elsajátítása. Ez vélhetően nemcsak az elmaradásokat csökkentő ellátás tervezésében segítené a diákok oktatását, hanem azt is megmutatná, mennyire lehet ezekre az alapkészségekre építeni a szaktárgyak tanításakor. Jelen kutatás az olvasástechnika és a szövegértés tekintetében mutatta meg, hogy célszerű volna külön erőforrást biztosítani a városokban, a kisebb településeken tanuló, alacsony iskolai végzettségű anyák gyermekei részére a sikeres olvasáselsajátítás támogatására.

Irodalom

- B. Németh Mária – Korom Erzsébet – Hódi Ágnes – Nagy Lászlóné – Tóth Edit 2019. Máté-effektus vizsgálata. *Iskolakultúra* 29(1): 68–78. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.1.68>
- Cromley, Jennifer G. – Azevedo, Roger 2007. Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology* 99(2): 311–325. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.311>
- Csapó Benő 2014. A szegedi iskolai longitudinális program. In: Pál József – Vajda Zoltán (szerk.) *Szegedi Egyetemi Tudástár 7. Bölcsészeti- és társadalomtudományok*. Szegedi Egyetemi Kiadó. Szeged. 117–166.
- da Costa, Antoniό Firmino – Pegado, Elsa – Ávila, Patrícia – Coelho, Ana Rita 2013. Mixed-methods evaluation in complex programmes: The national reading plan in Portugal. *Evaluation and Program Planning* 39: 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2013.02.001>
- Fehérvári Anikó 2021. Eredményesség- és méltányosság-kutatások a magyar közoktatásban. *Iskolakultúra* 31(4): 90–108.
- Ferge Zsuzsa 1972. A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia* 1(1): 10–35.
- Fox, Emily – Alexander, Patricia A. 2011. Learning to read. In: Mayer, Richard E. – Alexander, Patricia A. (ed.) *Handbook of Research on Learning and Instruction*. Routledge. 7–31.
- Fuchs, Lynn S. – Fuchs, Douglas – Hosp, Michelle K. – Jenkins, Joseph R. 2001. Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading* 5(3): 239–256. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3
- Hódi Ágnes – B. Németh Mária – Korom Erzsébet – Tóth Edit 2015. A Máté-effektus: gyengén és jól olvasó tanulók jellemzése a tanulás környezeti és affektív jellemzői mentén. *Iskolakultúra* 25(4): 18–30. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.4.18>

- Hódi Ágnes – Tóth Edit 2016. A különböző szocioökonómiai státuszú tanulók iskolakezdekori mért elemi alapkészségeinek és a későbbi szövegértés teljesítményének alakulása az óvodában eltöltött évek tükrében. *Iskolakultúra* 26(9): 51–72. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.9.51>.
- Hudson, Roxanne – Lane, Holly – Pullen, Paige 2005. Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *Reading Teacher* 58(8): 702–714. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- Józsa Krisztián – Steklács János 2009. Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia* 109(4): 365–397.
- Kim, Young Suk – Petscher, Yaacov – Schatschneider, Christopher – Foorman, Barbara 2010. Does growth rate in oral reading fluency matter in predicting reading comprehension achievement? *Journal of Educational Psychology* 102(3): 652–667. <https://doi.org/10.1037/a0019643>
- KSH – Központi Statisztikai Hivatal 2019. A 15–74 éves népesség száma legmagasabb iskolai végzettség szerint, nemenként (1998–). STADAT https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qlf015.html (2022. október 3.)
- LaBerge, David – Samuels, S. Jay 1974. Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology* 6(2): 293–323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Lőrík József 2006a. Jól és gyengén olvasó gyermekek olvasása (idő- és hibajellemzők) – I. rész. *Gyógypedagógiai Szemle* 34(3): 177–192.
- Lőrík József 2006b. Jól és gyengén olvasó gyermekek olvasása (idő- és hibajellemzők) – II. rész. *Gyógypedagógiai Szemle* 34(4): 241–254.
- Meixner Ildikó 1995. *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola. Budapest.
- Perfetti, Charles – Hogaboam, Thomas 1975. The relationship between single-word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology* 67(4): 461–469. <https://doi.org/10.1037/h0077013>
- Price, Katherine W. – Meisinger, Elisabeth B. – Louwse, Max M. – D’Mello, Sidney 2016. The contributions of oral and silent reading fluency to reading comprehension. *Reading Psychology* 37(2): 167–201. <https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1025118>
- Sajtos László – Mitev Ariel 2007. *SPSS Kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Alinea Kiadó. Budapest.
- Shepard, Lorrie A. – Penuel, William R. – Davidson, Kristen L. 2017. Design principles for new systems of assessment. *Phi Delta Kappan* 98(6): 47–52.
- Snowling, Margaret J. – Duff, Fiona – Petrou, Alex – Schiffeldrin, Josie – Bailey, Alison M. 2011. Identification of children at risk of dyslexia: The validity of teacher judgments using ‘Phonic Phases’. *Journal of Research in Reading* 34(2): 157–170. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2011.01492.x>.
- Südkamp, Anna – Kaiser, Johanna – Möller, Jens 2012. Accuracy of teachers’ judgments of students’ academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology* 104(3): 743–762. <https://doi.org/10.1037/a0027627>.
- UNESCO 2015. *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education->

2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (2022. szeptember 30.)

Virinkoski, Ritta – Lerkkanen, Marja-Kristiina – Holopainen, Leena – Eklund, Kenneth – Aro, Mikko 2018. Teachers' Ability to Identify Children at Early Risk for Reading Difficulties in Grade 1. *Early Childhood Education Journal* 46(5): 497–509. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0883-5>.

Sipos, Zsóka

The impact of socioeconomic characteristics on the acquisition of reading skills basád on a study for second grade students

The Meixner Foundation is conducting a multi-year research project to renew and re-evaluate the reading materials developed by Ildikó Meixner (1995). In May 2019, the results of 1,068 2nd graders were used to define new diagnostic criteria for poor reading performance in the Meixner Reading Test for this grade level in terms of speed, accuracy, and comprehension. Three test variants were used, differing in the subtests of reading and comprehension. The research also included the collection of data on some background variables that were considered significant for reading based on the literature. The present study compares reading indicators based on the results of 514 students from Test C with available socio-economic data. Correlation studies on groups based on the type of settlement and the mother's education show that children have unequal chances to acquire reading at the instrumental level from the initial stage of schooling, after the acquisition of written language, due to different socio-economic characteristics.

Kulcsszók: olvasásvizsgálat, fluencia, szocioökonómiai státusz, Meixner-olvasólapok

Keywords: reading test, fluency, socio-economic status, Meixner reading tests

Az írás szerzőjéről

Sipos Zsóka

logopédus, szakmai koordinátor

Meixner Alapítvány

Budapest

siposzsoka1[kukac]gmail.com

ORCID: 0000-0003-1981-5405