Monitor '95[1]

Az Országos Közoktatási Intézet Értékelési Központja több mint egy évtizede végzi a magyar tanulók tudásszintjében – olvasási, matematikai és számítástechnikai teljesítményeiben – bekövetkező változások regisztrálását szolgáló Monitor-vizsgálatokat. A felmérések eredményeiről folyóiratunk több ízben közölt összefoglaló tanulmányt.

Legutóbb 1995-ben került sor Monitor-mérésre. Az itt közölt három dolgozat némileg eltér a korábban publikált összefoglaló jellegű tanulmányoktól, mivel mindegyik csupán egy-egy részlete az adott tantárgyban végzett mérés eredményeit elemző, készülő kutatói zárójelentésnek.

A Monitor '95 vizsgálatban hat különböző tanulói populáción végeztek méréseket. Most azonban az olvasási teljesítmények esetében a 3. és a 4., valamint a 7. és 8. osztályosok eredményeinek elemzését adjuk közre. A matematikában végzett mérésekből a 7. és a 8. osztályosok teljesítményei közötti különbségekre vonatkozó adatok elemzését közöljük. A számítástechnikai teljesítmények méréséből a teljes vizsgált populáció adatainak elemzését közreadjuk. Terjedelmi okokból azonban nem közüljük az iskolai számítástechnikai kultúra sajátosságait feltáró elemzéseket. Úgy gondoljuk, hogy a készülő összegzésből kiválasztott részletek önmagukban is egészet alkotnak, és jelzik a tanulók tantárgyi teljesítményeiben meglévő sajátosságokat, továbbá azt, hogy milyen feltételeknek, tényezőknek lehet szerepük az egyes tanulói rétegek között meglévő teljesítménykülönbségekben.[2]

Horváth Zsuzsanna

A szövegértési képesség fejlődésének vizsgálata

A Monitor '95 tanulói teljesítményvizsgálat egyik kiemelt területe az olvasási, szövegértési képességek vizsgálata, mivel a szövegértés minőségében szerepet játszó képességek fejlesztése, csiszolása az iskolai képzés egyik alapfeladata, vizsgálata alapvető információkkal szolgálhat az írásbeliség elsajátításának mértékéről és minőségéről is.

A szövegértéssel kapcsolatos Monitor '95 vizsgálat adatai sokirányú elemzésének alapján három kérdésre kerestük a választ: a szövegértési képesség fejlődése a 3–4. és a 7–8. osztály között; a tanuló nemének befolyása az olvasásteljesítményre; az olvasásteljesítmény és az iskola településkörnyezetének összefüggése.

---

[1] A Monitor '95 vizsgálat tanulmányai az Országos Közoktatási Intézet és az Új Pedagógiai Szemle együttműködésének keretében az OKI támogatásával jelentek meg.

[2] A vizsgálat eredményeinek egészét az OKI Értékelési Központja monográfiában jelenteti meg 1996. végére. Ebben a legutolsó mérés eredményei mellett helyet kapnak az eddig végzett Monitor-vizsgálatok idősoros adatai, illetve az azokból kirajzolódó főbb tendenciák. Ez az összegző elemzés mutathatja meg, hogy a vizsgált tantárgyakban az első mérés óta hogyan változtak a magyar tanulók teljesítményei.

A vizsgálat

Melyik korosztályokat vizsgáltuk?

Mivel a Monitor '95 a diákok hat korosztályára, a 3–4., a 7–8., a 10. és 12. osztályosokra terjedt ki, kézenfekvő vizsgálati témaként kínálkozott az olvasásvizsgálat keretében a szövegértési képesség fejlődésének felmérése. E képesség fejlődése, fejlődése szempontjából vannak kiemelt életkori, tanulmányi szakaszok. Ilyennek tekinthetjük egyrészt az olvasás technikai szintű megtanulását közvetlenül követő iskolai éveket: a 3. és a 4. osztályt. Fontos információkat kaphatunk e képesség gyarapodásáról, ha összehasonlíthatóvá tesszük a kisiskolások eredményeit a képzésben már hosszabb időt eltöltött s többnyire már a továbbtanulás döntése előtt álló diákokkal: a 7. és 8. osztályosokkal. Ahogyan megjelölhetünk kitüntetetten érzékeny képzési szakaszokat, ugyanúgy létezik a lassú, folyamatos, felhalmozó érési szakasz is: éppen az a három-négy év, amely a vizsgált korosztályokat elválasztja. Vizsgálatunk egyik célja tehát annak felderítése volt, milyen természetű és kiterjedésű a szövegmegértési képesség alakulása az egyes korosztályok között. Ebből a megfontolásból oldottak meg a vizsgálatban hasonló feladatsorokat különböző életkorú diákok. Az összehasonlíthatóság érdekében azt a módszert érvényesítettük, hogy a 3. és a 4., illetve a 7. és a 8. osztályos diákok ugyanazokat az olvasásteszteket oldották meg. Az egymást közvetlenül követő évfolyamok adatai ilyen módon teljes egészükben összehasonlíthatók, s ezáltal az általános képzésben megfigyelhető kisebb időtávú fejlődés természetéről, jellemzőiről részletes és megbízható képet kapunk. Feltevésünk szerint vannak jelentős hozammal járó, viszonylag gyorsabb érési szakaszok, s megfigyelhető a szövegértési képesség valamilyen szintű rögzülése s ezt követően lassúbb ütemben való fejlődése.

A 7. és 8. osztályosok teljesítményei – a közoktatásban elfoglalt egyfajta köztes helyüknek megfelelően – a kisiskolásokhoz és a már iskolatípusonként is differenciált 10. osztályosok teljesítményeihez is hasonlíthatók. Ezáltal elegendő információval rendelkezünk ahhoz, hogy az adatok elemzését követően hiteles állításokat tudjunk megfogalmazni például az olvasás, a szövegfeldolgozás ritmusában, mélységében, pontosságában, minőségében rövidebb és hosszabb távon bekövetkező változásokról.

Hogyan vizsgáltuk a szövegértés képességét?

A Monitor '95-ben az olvasásmegértés fejlődését a 4. és 8. osztály között egy 47 itemből álló, közös kérdéssorral vizsgáltuk. A vizsgálat szövegei három nagy típusba sorolhatók: az elbeszélő, a magyarázó-ismeretközlő és a dokumentumszövegek csoportjába.

Az *elbeszélő szövegek* cselekményes történetek (például mese, novella, útleírás, esszé, tudósítás). Ennek a szövegtípusnak jellemzője általában a történetmondás, a szövegnek az olvasóra gyakorolt érzelmi hatása, a szerző személyes hangvétele, az emberi kapcsolatok, cselekedetek, érzelmek motivált, hatásos megformálása. Az olvasók által irodalminak átélt elbeszélő szöveg alkalmas arra, hogy személyes válaszadásra késztessen. A másik két szövegtípustól alapvetően ebben a személyes jelentéstulajdonításban különbözik. A 3. és 4. osztályosok 7 elbeszélő szövegéhez 34 feladat, a 7. és 8. osztályosok 6 elbeszélő szövegéhez 37 feladat tartozott.

A *magyarázó-ismeretközlő szövegek* céljuk szerint – a tankönyvi szövegekhez hasonlóan – az ún. tanulásra, ismeretterjesztésre szánt szövegtípusba tartoznak. Jellemzőjük a legkülönfélébb témakörbe (a természet világa, földrajz, történelem, környezetvédelem, társadalomtudomány, szabályzatok stb.) tartozó tények, ismeretek tárgyszerű közlése, a közöttük lévő összefüggések magyarázata, a tényekből leszűrhető következtetések érvekkel, bizonyítással való alátámasztása. Ezeket a szövegeket mondandójuk világos, logikus megformálása jellemzi, tárgyuk lényegében bármit felölelhet, ami a vizsgált korosztályhoz közel álló, érdeklődésére számot tartható, esetleg már ismerős tematika. A 3. és 4. osztályosok 6 magyarázó-ismeretközlő szövegéhez 26 feladat, a 7. és 8. osztályosok 5 magyarázó-ismeretközlő szövegéhez 28 feladat tartozott.

A *dokumentum típusú szövegek* általában gyakran grafikusan is megjelenített tényeket közölnek, funkciójuk szerint lényegében használati utasítások. A mindennapi életben gyakran találkozunk ilyenekkel (például órarend, térképvázlat, menetrend, gyógyszer-tájékoztató szövege, időjárás-jelentés grafikus ábrázolása, közvélemény-kutatási adatok, játékszabályok, utasítások), s a tanulásra szánt szövegek körében is gyakran alkalmazott információforrások ezek. A 3. és 4. osztályosok 6 dokumentumszövegéhez 28 feladat, a 7. és 8. osztályosok 9 dokumentumszövegéhez 44 feladat tartozott.

Feltételeztük, hogy a szövegtípusok megértésében mutatkozó különbségek vizsgálatával árnyaltabb képet kapunk az olvasásteljesítményről, ugyanis más-más szövegmegértési utat jár be az olvasó a különböző szövegek feldolgozásakor. Ilyen módon magukról az olvasási képességekről is többet tudunk mondani, ha az eredményeket e három nagy szövegtípus mentén is megkülönböztetjük. Ezek a műfajok tehát vizsgálati beszámolónkban a teljesítmények elkülönítésében is megjelennek.

A szövegmegértést különböző típusú *olvasási-szövegfeldolgozási műveletek* elvégeztetésével vizsgáltuk. Kérdéseink megválaszolására különböző szintű szövegfeldolgozási, gondolkodási műveleteket kellett elvégezni. Ezek a következők: a *reprodukció* művelete a legegyszerűbb szint, amely a szöveg valamely tényének megismétlését várta el a tanulótól. Az *identifikáció*, az értés a szövegben közvetlenül megtalálható tény, adat azonosítására irányult (például szó, szócsoport, mondat jelentése, logikai viszony felismerése). A *produkció*, az értelmezés a szövegben rejtetten, implicit módon meglévő válasz megértését, felismerését igényelte. *Jelentés*nek a szavak, szókapcsolatok, mondatok, egész bekezdések szövegen belüli összefüggésének a felfogását tekintettük. A *kapcsolat* azt a műveleti szintet jelentette, amely által a szövegen belüli logikai összefüggéseket – például cél, eszköz – ismerték fel a tanulók. A *kommunikációs aspektusok* azoknak a műveleti szinteknek az összességét nevezik meg, amelyekkel a tanulók a szerző rejtett közléseit, a stíluseszközök hatásait érzékelik. A szövegfeldolgozási műveletek, a megértési szintek adataiból fontos következtetéseket vonhattunk le arra nézve, milyen jellemzőkkel írható le a vizsgált korosztályok szövegmegértési képessége.

A szövegértési képességek fejlődése a vizsgált korosztályokban

A 13-14 éves diák az írásbeliség közegében él. Az egyrészt az iskolai olvasnivalók, tanulnivalók formájában veszi körül, másrészt ő maga is kiépíthette már az írásbeliséghez való személyes viszonyát: vannak/lehetnek kedvenc könyvei, újságjai, naplója stb. Emellett naponta old meg írásbeli feladatokat, feljegyzéseket készít, írásbeli üzeneteket vált. Ugyanakkor zavarba ejtő tömegű információ éri, s

a nyomtatott betű ennek sok esetben csak kisebb részét képezi. Az iskolában és többnyire a szülői házban is természetesnek veszik, hogy önállóan boldogul a szövegekkel, legyen az a kémiakönyv vagy a földrajzi atlasz, a matematikapélda vagy egy Móricz-elbeszélés. Ha olvasni tud, akkor ez a környezete szemében természetes, de ha küszködik a szövegekkel vagy kitüntetetten azok néhány területével, akkor többnyire magára van utalva. Ő nemcsak olvas, hanem szöveget dolgoz fel, írásban old meg feladatot, az írásbeliség szüntelenül különböző feladatok képében jelenik meg számára.

Az olvasástesztek statisztikai mutatói szerint a tesztfeladatok maximális és minimális megoldási aránya a 7. osztályban 96,59% és 17,40%, a 8. osztályban pedig 97,22% és 21,94%. A tesztek megbízhatósági indexe: 7. o. .92,74; 8. o. .92–97. Hogy a teljesebb megértés mennyire intellektuális igénye a tanulónak, arról a tapasztalat azt tanúsítja, hogy a diáktársakkal, kortársakkal még nem feltétlenül beszéli meg az olvasmányokból szerzett tudását és élményeit, a szülők erre már még kevésbé partnerei, az iskola pedig a feladatteljesítés mögöttes eszközeként tartja számon és veszi magától értetődőnek a szövegekkel való bánni tudást. Ilyen köztes helyzetben van tehát fejezetünk alanya: a 13-14 éves diák.

A fejlődés természete – miben jobbak a 8. osztályosok a 4. osztályosokhoz képest?

Az alsó tagozati tanulmányoktól négy év választja el a nyolcadikos diákot, aki közben megismerte a tantárgyak nyelvének világát és útvesztőit, az utasításszövegek tömegét, lehetősége volt ugyanakkor hosszabb, nagyobb lélegzetű regényeket is végigolvasni. Az, hogy képes a gyorsabb, áttekintő, az olvasnivaló nehézségét „felmérő" olvasásra, abból fakad, hogy magával a tanulással kapcsolatban is kialakított egy gazdaságossági attitűdöt. Gyakorlott a lényeges információk gyorsabb visszakeresésében, tehát egyre könnyebben megtalál adatokat, tényeket, információkat. Világosan érzékeli – ha teljesíteni nem is tudja –, hogy mit is várnak tőle, s azt is tudja, ha tovább akar tanulni, a szövegértését valamilyen módon vizsgálni fogják. Az iskolában találkozott már a három nagy szövegtípussal és azok számos műfajával, s az általa olvasott szövegek terjedelme is mind szélesebb skálán mozog. Ugyan a szövegértő olvasásnak nincsenek e korosztály számára tantervekben rögzített világos követelményei, sőt követelményrendszere, a 7.-es és 8.-os diák mégis – még ha rossz olvasó is – meg tudná fogalmazni, mit várnak tőle. Természetesen ennek a korosztálynak a szövegértése is szisztematikus fejlesztésre szorul.

A szövegértés fejlesztésének didaktikája éppen arra szolgálna, hogy a megnövekedett mennyiségű és bonyolultságú írásbeli műfajokban otthonosabban és motiváltabban mozogjon a tanuló. A 14 évesek mentális jellemzőiknél és szélesebb ismereteiknél fogva több háttérismeretet tudnak bekapcsolni az olvasnivalók megértésébe, sőt, már bizonyos rutinnal rendelkeznek a lényeges információk kiemelésében. Ez a rutin segít az ismerős műfajú és tematikájú olvasmányszövegek feldolgozásában, de éppen ez a rutin hagyja cserben őket, ha a megszokott sémákat egy szöveg vagy egy kérdés felborítja.

A Monitor '95 olvasásvizsgálatban az írásbeliség magasabb fokára jutott 7–8. osztályosok a 4. osztályosokhoz képest – azonos szövegeken – természetesen sokkal jobb eredményt értek el. Nem is ezen evidens eredmény miatt végeztük el a két korosztály összehasonlítását, hanem arra gyűjtöttünk adatokat, miben tért el a szövegértés belső struktúrája a 7–8. osztályokban az alsó tagozat záró évfolyamától.

A 8. osztályosok az egyszerűbb szerkezetű, a mesestruktúrához közelebb álló, rövidebb elbeszélő szövegeket kifejezetten jobban befogadják, mint a negyedikesek. Például 80% fölötti átlagteljesítményt érnek el annál az elbeszélő szövegnél, amit a 4. osztályosok zöme az átlag alatti szinten tudott megérteni. A teljes teszten a legmagasabb fokon teljesítő 4. osztályosok – a legjobb olvasók – azonban a 8. osztályosok átlagához hasonló eredményeket értek el (*1. táblázat*). A 4. osztályosokhoz képest ebben a korosztályban a dokumentumszövegek megértésében következett be nagyarányú fejlődés. Ugyanakkor a 8. osztályosoknak is gondot okoz a szabály, utasítás (játékszabály) megértése.

1. táblázat — Egy elbeszélő, egy magyarázó és egy dokumentumszöveg megértésének alakulása a 4. és. 8. osztályosok körében (a kérdések átlagai %-ban)

Kérdések	Elbeszélő		Mgyarázó		Dokumentum	
	4. o.	8. o.	4. o.	8. o.	4. o.	8. o.
1.	54,61	6,94	39,74	62,53	79,29	88,89
2.	6,76	88,29	57,64	79,35	31,62	59,40
3.	51,42	89,40	32,14	60,32	49,30	72,46
4.	40,25	67,05	43,54	67,58	51,25	82,19
5.	45,33	84,63	26,99	44,13	73,69	95,12
6.	–	–	40,64	66,92	–	–

Nem megnyugtató – amint a közölt példából is látható – a magyarázó szövegek megértésében mutatkozó pozitív változás, mivel relatíve kisebb, mint az elbeszélő és a dokumentumszövegek esetében. Ugyanakkor az egyenletes és önálló szövegfeldolgozásra alapozott szövegértés a 7–8. osztályos iskolai tanulmányokban éppen a magyarázó szövegek értésére épül.

Egyes kérdéstípusok 8. osztályos magas teljesítményei látványosan megfelelnek az elvárásoknak, a közös tesztitemek elemzése azonban olyan *nehézségekre* is fényt derített, amelyek még az alsó tagozathoz képest további 4 év iskolai tanulás után is részlegessé tehetik/teszik a szövegértést. Ezek a problématípusok a következők:

– Következtetés ok-okozati viszony alapján.
– Mértékek összehasonlítása többelemű információs rendszerben. (E kérdésben típushiba az összehasonlítás helyett a legalacsonyabb érték kiválasztása.)
– Elbeszélő szövegben a szereplő nézőpontjának megértése.
– Jellembeli tulajdonságok (pl. falánk, előrelátó, gyenge, alázatos) közti különbségtétel.
– Ismétlődő grammatikai szerkezetek stílushatásának felismerése.
– Elbeszélő szövegben a történetet összegző bekezdés azonosítása.
– Szabályjáték egy meghatározott feltételének visszakeresése.
– Szabályelemek funkciójának megértése.
– Feltétel azonosítása szabálymegszegés esetén.
– A szöveg állításainak megértése szinonimával.
– Tények összekapcsolása adott rendszerben (a következő járat indulása – adott időponthoz képest – meghatározott célállomáshoz).

Vizsgálódásunk tárgyát képezte az egyes *szövegtípusoknak* a szövegértésre gyakorolt *hatása*. Ennek kimutatására elemeztük a szövegtípusoknak a teljesítményátlagokra gyakorolt hatását. Adataink a következőket tanúsították (*2. táblázat*).

2. táblázat – A szövegtípusok megértésének különbségei a teljesítményátlagok %-ában

Elbeszélő		Magyarázó		Dokumentum	
7. o.	8. o.	7. o.	8. o.	7. o.	8. o.
52,42 (Sd)	57,95 (Sd)	52,69 (Sd)	58,87 (Sd)	55,66 (Sd)	61,25 (Sd)

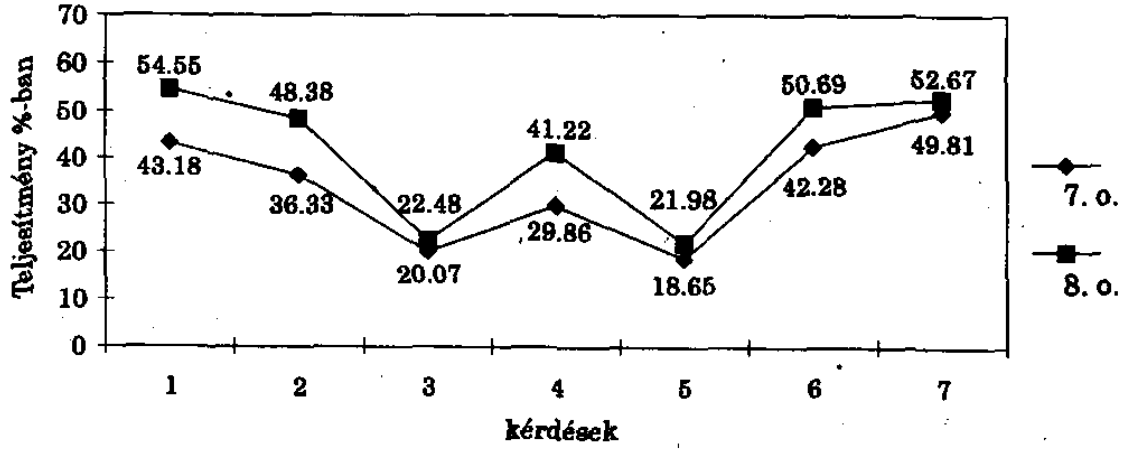
A táblázat adatsora arról tanúskodik, hogy a 7., de főként a 8. osztály szövegfeldolgozási követelményeihez, valamint az elvárhatóhoz képest *alacsony a teljesítmény*. A *szövegtípusonkénti* teljesítményátlagok közti relatíve kismértékű különbségek arra engednek következtetni, hogy a nyolcévnyi iskolázás elegendő olvasási tapasztalatot adott e korosztálynak mindhárom vizsgált szövegtípus műfajaiban, tehát azok teljesítménydifferenciáló ereje kismértékű. A szövegtípusonkénti és az átlagteljesítmények közötti korrelációszámítás eredményei azt mutatják, hogy az olvasásteljesítmény egészével a dokumentumszöveg megértése mutatja a legszorosabb összefüggést. Ugyanakkor az e szövegtípusban mutatott teljesítmény gyengébben függ össze a másik két szövegtípussal. A dokumentumszövegek algoritmizált, megszokott és egyértelmű sémák szerint tagolódó szerkezete, utasítás- vagy szabálytípusú mondatai, az információk tipográfiai és tartalmi „adagolása" megkönnyíti az olvasók dolgát. Ugyanakkor kevéssé transzferálható a dokumentum jellegű szövegben tanúsított megértés, ha több elem közti összefüggést, következtetést kíván a feladat. Amennyiben tehát a megértési művelet akár az elbeszélő, akár a magyarázó szövegtípusra inkább jellemző gondolati eljárást kíván, akkor már érezhetően romlik a teljesítmény.

A szövegtípusonkénti teljesítményátlagok értelmezéséhez érdemes megjegyeznünk, hogy eltérő nehézségű kérdések – itemek – társulnak egy-egy szöveghez. A táblázatban közölt átlagok mögött tehát vannak igen magas százalékban megoldott itemek, de nemegyszer az egyazon szöveghez tartozó kérdéssorra adott válaszok adatai problémákról tanúskodnak. Egy-egy kérdéssoron belül a teljesítmények hirtelen megváltozása általánosítható érvényű szövegértési problémákra enged következtetni.

Egy példa a mindennapi élet tipikus *dokumentummű*fajai közül a gyógyszer-tájékoztató, annak használati utasítása. Az első két vizsgálati kérdés a legszükségesebb tudnivalókra kérdez, azaz a szöveg megértésének „biztonsági minimumát" (a gyógyszer bevételének módja 95,21%, az ellenjavallat 85,21%) vizsgálja. A több információ együttes megértését és alkalmazását kívánó – a naponta bevehető maximális mennyiségre kérdező – 3. tesztkérdés megoldottsága azonban hirtelen csökken (28,25%). A helyes válasz a szöveg egyetlen tényszerű közlésének pontos követését kívánja.

Ez a problémakör felveti azt a kérdést, mikor, milyen feltételek teljesülése esetén tekinthetünk egy szöveget – a Monitor-vizsgálat helyzetében és módszerével – *megértettnek*. Az eredmények ilyen irányú értelmezésének korábbi módszerei közül (*Takács, Kádárné,* 1979) érdemes megemlítenünk a következő három teljesítményminősítő kategóriát: a tanuló a szöveget nem érti – részben érti – teljesen érti. Esetünkben tehát a 7. és 8. osztályosok átlagteljesítményei, illetve az egyes szövegekhez tartozó kérdésekre adott válaszok közötti különbségek arról tanúskodnak, hogy a tanulók nagyobb hányadára a *részben érti* minősítés, azaz a *részleges szövegértés* jellemző *(1. ábra)*. A szövegek információs tartalmát tehát nem maradéktalanul veszik tudomásul a diákok, hanem több-kevesebb részletinformációt emelnek ki belőle. A szövegből való kitekintés, a közölt információk továbbgondolása jelenti tehát számukra az igazi problémát.

1. ábra – Egy példa a részleges szövegértésre — Adatok a drogfogyasztás ártalmairól, dokumentumszöveg megértése a helyes válaszok százalékában



A 7. és 8. osztályos tanulók *szövegértési nehézségeinek* több típusára hívta fel a figyelmet a vizsgálat. Ezek az alábbiak:

– Egyes szám első személyű *elbeszélő szöveg* két kifejezéséhez lábjegyzetben adott szómagyarázatok megértése, az adott jelentések közül a szövegben előforduló jelentés azonosítása (41,5/47,3).[3]

– Ugyanarról a tényről közölt különböző szerzői állítások közötti eligazodás (43/51,7).

– Annak megértése, mivel bizonyította a szerző az állításait (37,4/45).

– Tájékozódás a szöveg összefüggéseiben: idézett kifejezés szövegbeli előzményének megtalálása (23,2/27,8).

– Narratív riportban az elbeszélő és a főhős azonosítása, illetve elkülönítése (30,3/38,4).

– Cselekvés ok-okozati viszonyának megértése (19,3/21,6).

– Történés többféle magyarázata közül a helyénvaló azonosítása (27,6/36,7).

– Érzelmek motívációjának megértése (29,6/37,2).

– *Magyarázó szöveg*ben a Ha..., akkor... grammatikai szerkezetű állítás rekonstrukciója a szöveg adatai alapján (45,4/51).

– A szöveg bekezdései közötti logikai kapcsolat megállapítása (40,8/46,8).

– Összegző következtetés a szöveg különböző bekezdéseiben található adatok alapján (41,2/46,7).

– Következtetés mondatrekonstrukcióval a szöveg érvelése alapján (34,5/46,7).

– A szövegben közölt dátumok és adott esemény összekapcsolása (42,8/50,4).

– A szerző véleményének, értékítéletének azonosítása, elkülönítése a jelenséget leíró szövegtől (33,3/42,8).

– Azért..., mert... szerkezetű mondat rekonstrukciója a szöveg tényei alapján (35,1/42).

[3] A zárójelben lévő első adat a 7. osztályosok, a második a 8. osztályosok teljesítményét fejezi ki százalékban.

– *Dokumentumszöveg* közléseiből a mögöttük lévő adatokra való következtetés (20/22,5).

– Felsorolás elemeiből a legjellemzőbb kiválasztása kérdés alapján (29,9/41).

– A szöveg tényeiből összeállított adatsor összehasonlítása a szöveggel (18/22).

– Formalizált, rubrikákkal tagolt dokumentumszöveg: formanyomtatvány (vízumkérő lap) kitöltése. A személyi adatok beírásának megoldási szintjétől mind a lakcím (6%-kal), mind az útlevélszám (20%-kal) pontos kitöltése elmarad. Újabb 10%-ot csökken az utazás céljának azonosítása, jóllehet erre a szöveg tényei alapján egyértelműen következtetni lehet.

A fenti felsorolás arra enged következtetni, hogy a *gondolkodási műveletek* elvégzése okoz nehézségeket e korosztályban. Ezt a feltevést erősítik meg az alábbi korrelációs mutatók *(3. és 4. táblázat)*.

3. táblázat – Az olvasás-összteljesítmény és a gondolkodási műveletek korrelációi – 7. osztály

	Identifikáció	Produkció	Jelentés	Kapcsolatok	Komm. asp.
Összteljesítmény	0,9517	0,9611	0,9568	0,9145	0,7792
Elbeszélő	0,7999	0,8990	0,8226	0,8309	0,7668
Magyarázó	0,8051	0,8743	0,8088	0,8355	0,7322
Dokumentum	0,9222	0,8085	0,9642	0,7888	0,6055

4. táblázat – Az olvasás-összteljesítmény és a gondolkodási műveletek korrelációi – 8. osztály

	Identifikáció	Produkció	Jelentés	Kapcsolatok	Komm. asp.
Olvasás	0,9517	0,9638	0,9604	0,9140	0,7962
Elbeszélő	0,8091	0,9003	0,8323	0,8366	0,7733
Magyarázó	0,8179	0,8714	0,8292	0,8140	0,7610
Dokumentum	0,9204	0,8295	0,9120	0,8105	0,6298

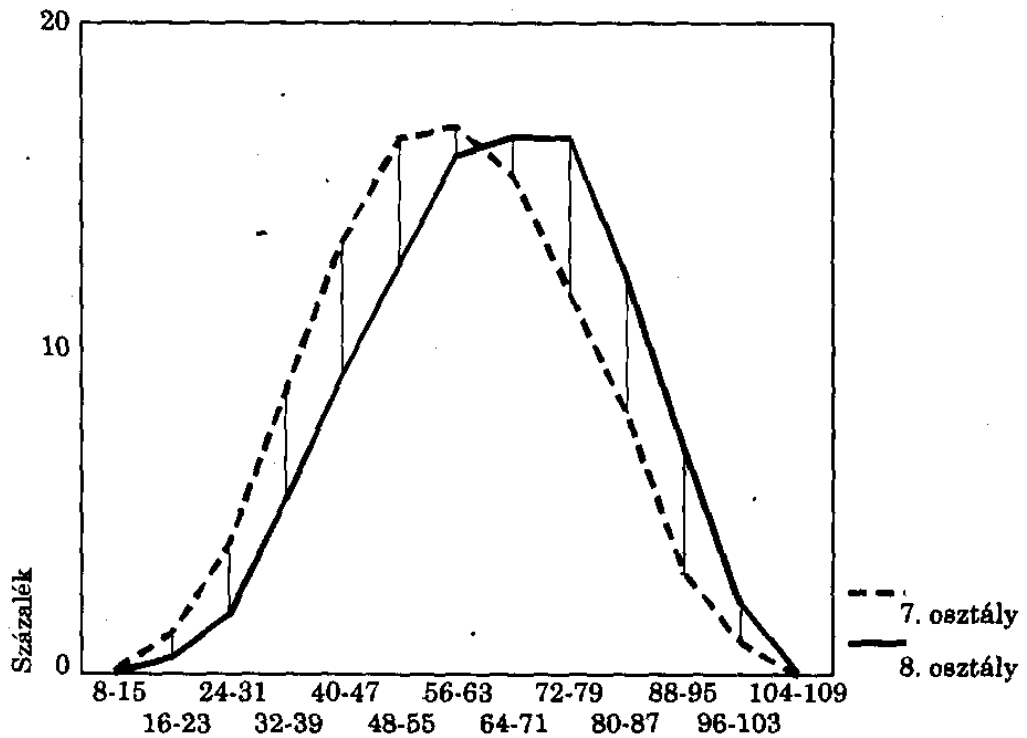
A 8. osztályban kissé megnövekszik az olvasásteljesítmény korrelációja a produktív műveletekkel (következtetés, sorok közötti olvasás), illetve a szöveg jelentésének megértési szintjével. Az elbeszélő és a magyarázó szövegbeli tények, információk azonosítása (identifikáció) is nagyobb összefüggést mutat, s a dokumentumszövegben is megnő a produktív műveletek súlya. A 7. osztályban a legmagasabb korrelációs értéket az olvasás egésze és a szavak, szócsoportok, bekezdések, szövegegész jelentésének megértése között találjuk, míg a 8. osztályban *az olvasás egésze a produktív műveletek végzésének a képességével függ össze* leginkább. Ezek a megállapítások már átvezetnek a következő kérdésünkhöz: vannak-e jellegzetes, szembetűnő különbségek a 7. osztályosok és az iskolázás döntési helyzetének egyfajta záró szakaszában lévő 8. osztályosok között?

Az olvasási teljesítménykülönbségek a 7. és a 8. osztály között

A szövegértés képességeiben a 7. és 8. évfolyam között a tanulók *csekélyebb* mértékű *teljesítményjavulását* regisztráltuk. Az átlagos különbség 5,7%. A 8. osztályosok *olvasási-szövegértési képességeiben lényegében nem történik jelentős átrendeződés* a szövegtípusok megértésében, a műveleti szintekben viszont meghatározóbbnak

tűnik az implikáció, a rejtett szövegtartalmak felfedezése a következtetés, a sorok mögé látás képessége. Feltételezhető, hogy a tanulók mentális, szociális érése, valamint tudásbeli gyarapodása következtében a háttérismereteiket eredményesebben használják fel a szövegek tartalmi megértésében, s biztosabb, némileg bővebb a szókincsük is. Egészében ez a javulás azonban igen kismértékű, különösen, ha meggondoljuk, hogy a szövegértő olvasás fejlesztésében a vizsgált hat korosztályra vonatkozó adataink szerint minden élet-, illetve iskolázási szakasz fejlesztésre szorul és fejleszthető. Kérdés, hogy a figyelmes szövegolvasás és a szöveg minél teljesebb megértése mennyiben feltétele a 8. osztályosok körében az iskolai és az életbeli sikerességnek. Közkeletű tapasztalat, hogy az írott szövegek helyett a kézenfekvő vagy ajánlott alternatívák sokszor elcsábítják a diákokat és a tanárokat az olvasástól. Annak ellenére, hogy a szöveg helyett használt információhordozóknak megvannak a maguk előnyei, az olvasás elhanyagolása éppen a tanuláshoz vezető egyik legfontosabb utat zárja el a diákok elől. Az 5.–8. osztályos diákoknak – a közölt eredmények alapján – biztosan szükségük van arra, hogy olvasási képességeikkel tisztában legyenek, hogy ismerjék a szövegből tanulás értelmét és eljárásait, olvasási tempójukat a szöveg követelményeihez tudják igazítani, újra átnézzék a nehéz részeket, éljenek a megértésben a szövegszervezés eszközeinek átlátásával. Ezekre az olvasási stratégiákra azonban csak sokféle szöveggel s vonzó célokkal vezérelt olvasási tapasztalat révén lehet szert tenni.

2. ábra — Az olvasásteljesítmény összpontszám megoszlása a 7. és 8. osztályban



Természetesen az osztálytermi olvasás alapvetően különbözik az olvasási adatfelvételben alkalmazott szövegek olvasásának jellemzőitől. Az osztályteremben a tanár tisztában van az általa olvasásra ajánlott/adott szöveg jellemzőivel: típusá-

val, terjedelmével, az *információk kidolgozottságával*, a szöveg kohéziós kötöttségeinek *grammatikai és szemantikai jellemzőivel*, valamint módja van arra, hogy az olvasás megkezdése előtt instrukciókat adjon a tanulóknak. Ez utóbbiak célja az, hogy egyrészt magának a szövegnek a jellemzőire felhívja a figyelmet, másrészt megkönnyítse a korábbi ismeretek rendszerezését és az adott szöveghez való kapcsolódását. A már megszerzett ismeretek ugyanis hatékony forrást képeznek, melyet az olvasó mozgósít a szöveg megértése érdekében. Az explicit olvasási instrukció például megnevez olyan tényeket, eljárásokat vagy általánosításokat, melyeket meg kell érteni/tanulni, ha lehet, s az elvárt viselkedési végeredményt is megnevezi. Az utalások, figyelemfelhívások csak az utasítást adják meg, de sem eligazodási pontokat, sem az elvárt teljesítményt nem nevezik meg. A tankönyvi vagy más írott források tehát a tanulók környezetében való puszta jelenlétükkel, azok munkábavétele nélkül nem eredményezik az olvasási képességek fejlődését.

Az eddigiekben a 7. és 8. osztályos korcsoport átlagos olvasásmegértési teljesítményeinek jellemzőiről beszéltünk. Nézzük meg, hogy ha az egyes vizsgált tanulókat elért összpontszámaik alapján teljesítménycsoportokba soroljuk, mit mutatnak az öt teljesítménycsoport szerinti különbségek *e korcsoport belső differenciálódására* nézve. A korcsoport átlagától való pozitív vagy negatív irányú eltérések terjedelme, illetve az egyes csoportokba tartozó tanulók létszámaránya a további képzési irányultságok és lehetőségek szempontjából meghatározónak tűnik. A mai magyar közoktatásban személyes képzési utak, következésképpen életutak függhetnek attól, hogy a 8. osztályos diák addigi szocializációjában milyen helyet foglalt el az írásbeliség, s mennyire képes az olvasni tudását a képességeit minősítő helyzetekben alkalmazni.

Vizsgáljuk meg először, hogy a tanulók milyen létszámaránya kerül az átlaghoz képest kialakított teljesítménycsoportokba *(5. táblázat)*.

5. táblázat – A tanulók létszámaránya a teljesítménycsoportokban %-ban (8. o. = 2913 fő)

Korcsoport/osztály	400 p alatt	400–450 p	450–550 p	550–600 p	600 p felett
8. o.	17,0	14,5	35,2	15,3	18,0
Összelj. %-ban	35,6	47,9	59,8	70,8	81,3

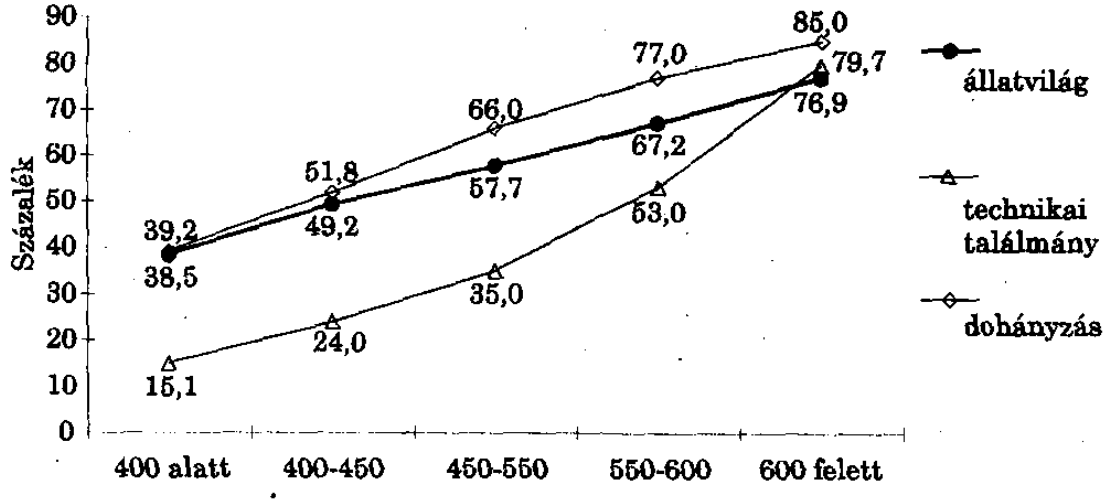
Vizsgáljuk meg a teljes korcsoport egyik legsikeresebb szövegében, egy „álláshirdetésre" való reagálásban az átlag alatti és átlag feletti csoportok különbségeit.

E könnyen érthető szövegen a teljes teszten a leggyengébb, 400 pont alatt teljesítő tanulók átlagosan 53,1%-os teljesítményt nyújtottak, a 600 pont feletti eredményt elérők pedig gyakorlatilag szinte teljesen megértették e szöveget (92,7%). A korábban már említett gyógyszer-tájékoztató kritikus 3. iteme esetében e különbség jóval nagyobb, e kérdésben még a legjobbaknak is csak alig 60%-a tudott eligazodni. Az átlag alatti olvasókat pedig igazán próbára tette a tájékoztató: a két alsó teljesítménycsoportból a diákoknak mindössze 20%-a értette a gyógyszer helyes adagolását. Az itemenkénti teljesítmények közötti különbség függ attól, hogy a szöveg és a hozzá kapcsolódó kérdéssor mennyire teszi próbára a gyenge és a jó olvasókat. Mivel a nehézségi fok a különböző kérdéstípusok esetén eltérő lehet, így akár 60–70%-nyi teljesítménykülönbség is kialakulhat a teljesítmények két szélső pontján elhelyezkedők között. Ilyen például az említett vízumkérő lapba az útlevélszám átmásolása. E kérdésben a teljesítmény így alakult az öt

teljesítménycsoportban: 21,70–39,43–53,66–74,16–89,92%. Hasonlóan jelentős a gyengébb szövegértők különbsége mind az átlagtól, mind a jobb olvasóktól például egy egyes szám első személyű elbeszélés leglényegesebb kérdésének – a történet magvának – megértésében: 20,77–33,02–52,00–69,21–83,84%. A *3. ábra* bemutatja három magyarázó szöveg megértésének eltéréseit egy példán.

Vannak azonban olyan feladatok is, amelyek nem osztják meg ennyire a mezőnyt, és még a legjobb 18%-nyi tanuló is nehezebben boldogul e kérdésekkel. Az átlagtól való eltérés tehát arra enged következtetni, hogy e korcsoportban a gyengék és a jobbak között a szövegértés struktúrájában is mély különbségek fedezhetők fel, amelyek kialakulásának hátterében kumulálódó, felhalmozódó szövegértési deficitet sejthetünk.

3. ábra — Szövegtípusok megértésének esélyei a teljesítménykategóriákban a szövegátlag százaléka alapján a 8. osztályosok körében



A 13-14 évesek képzési perspektívái

E korosztály további iskolai pályafutását, életútját nagymértékben befolyásolja az olvasási képességek fejlettsége. Fontos vizsgálódási szempontunk volt tehát annak feltárása, hogy a további tanulmányok szempontjából jelentős szövegtípusok és szövegértési műveletek egyes szintjeit a tanulók mekkora hányada teljesíti *(6. táblázat)*.

A *2. ábra* azt mutatja, hogy a 8. osztályosok körében a gyengébbek és a jobbak teljesítményeinek görbéje normál eloszlású. A *6. táblázat* szerint az *átlag alatti olvasásteljesítmény* – miután az egész korosztály átlagos teljesítménye sem megnyugtató, sőt *alacsony*nak mondható – a korosztály 31,5%-át jellemzi. Ez annyit jelent, hogy gyakorlatilag minden harmadik tanulóra a részleges szövegértés jellemző. A tanulók még a pontos tényeket, információkat sem tudják megbízhatóan visszakeresni a szövegből. Az olvasásteljesítmény egészével legnagyobb mértékben az ún. produktív műveletek megoldásának minősége korrelál. A gondolkodás eljárásai: a szöveg egységei közötti logikai és jelentésbeli kapcsolatok, a sorok közötti és mögötti olvasás, a megértésben a szövegkörnyezet figyelembevétele, a meglévő, korábbi tudás és az olvasottak összekapcsolása problémát okoz e korosztály 31,5%-

6. táblázat – A 8. osztályos tanulók olvasásteljesítményei szövegtípusonként és műveletenként a teljesítményhez tartozó létszámarány szerint

Teljesítménytípusok	400 alatt	400–450	450–550	550–600	600 felett
A tanulók létszámaránya	17,0%	14,5%	35,2%	15,3%	18,0%
Szövegtípusok					
Elbeszélő	33,65	45,19	58,53	69,63	80,05
Útiélmény leírása	32,40	42,72	50,33	68,25	77,04
Esszé a gyermekkorról	26,18	36,13	52,28	56,32	80,48
Történet hegymászókról	14,92	19,95	29,02	42,24	64,11
Magyarázó	34,77	47,46	58,42	70,04	82,13
Ism. terj. az állatvilágról	38,45	49,20	57,65	67,23	76,88
Technikai találmány	15,05	23,95	34,96	53,03	79,72
A dohányzás ártalmai	39,23	51,82	65,96	76,95	85,02
Dokumentum	37,68	50,53	61,64	72,36	81,88
Gyógyszer-tájékoztató	50,80	62,47	70,86	76,70	85,17
Vízumkérő lap	30,95	46,70	69,75	85,61	93,31
Álláshirdetés	53,09	64,76	76,87	85,17	92,71
Műveletek					
Identifikáció	19,71	26,76	32,84	38,32	42,69
Produkció	19,05	25,48	32,29	38,88	45,95
Jelentés	19,45	26,58	33,69	40,39	46,36
Kapcsolat	15,52	20,53	24,83	28,80	32,61
Kommunikációs aspektusok	3,79	5,12	6,60	8,01	9,67
Olvasás-összteljesítmény	35,56	47,93	59,76	70,84	81,32

ának. A teljesítménymegoszlási szinten állandósulni látszanak tehát az olvasási teljesítményben korábban kialakult különbségek. Hatszáz pont feletti teljesítményt ér el a tanulók 33,3%-a. Ezek a jó olvasók, a megbízható, konvertálható tudású, a korcsoportnak a szövegértésben megfelelően járatos diákok. Az egész közoktatásügy releváns kérdése, hogy milyen más, társadalmi eredetű, szociális, kulturális háttértényezők hatnak erre a jelenségre, a tudás megszerzésének és megnyilvánulásának ugyanis egyaránt vannak iskolán belüli és iskolán kívüli tényezői.

A szövegértési teljesítmények egyértelműen befolyásolják a 8. osztályosok képzési perspektíváit. Egyrészt az iskolai osztályzataikban közvetett módon érvényesül, hogy mennyire képesek megtanulandó szövegeket önállóan is feldolgozni: például tagolni, a kulcsszavakat megkeresni, a szöveg felépítését érzékelni, az ismert és az új közlést elkülöníteni. Másrészt köztudott, hogy a középiskolák jelentős része – ilyen vagy olyan megfontolásból – felvételi vizsgát rendszeresít a hozzá jelentkező nyolcadikosok számára. E felvételiken, mint ahogy néhány nyilvánosan is megjelent összeállításból, valamint a szülői és tanári visszajelzésekből tudjuk, a szövegértő olvasás is szerepel az írásbeli feladatok között. A nyolcadikosok továbbtanulási esélyei tehát nagy valószínűséggel annak függvényében is alakulnak, mennyire képesek ismeretlen szövegekkel boldogulni, azokat megérteni. A tanulók kb. 30%-ának – az átlag alatt teljesítőknek – jóval kisebbek az esélyei például az érettségit adó középfokú képzésben, mint az átlagos vagy az átlag fölötti 60–70%-nak. Miután a korosztály átlaga is elég alacsony ahhoz képest, hogy alapvető eszköztudást – a tanulékonyság, a tanulás nélkülözhetetlen eszközét – vizsgáltunk, további 20–30%-nyi tanuló esetében valószínűsíthető a teljesítményzavar a középfokon az emelkedő és egyre összetettebb tanulási és önállósági követelmények miatt.

A 9 és a 13-14 évesek olvasásteljesítménye nemenként

A kisiskolások körében a szövegértés *nemek szerinti különbsége* adataink szerint *kismértékű*. A 3. osztályban 1,2%-kal, a 4. osztályban 1%-kal jobb a lányok, mint a fiúk teljesítménye. A szórás átlagos értéke sem mutat nemenkénti különbséget. Az egyes tesztkérdések szintjén vizsgálódva azt tapasztaltuk, hogy az elbeszélő szövegek több kérdésére 3–5%-kal több lány adott jó választ, míg egyes magyarázó típusú szövegek néhány kérdése esetében a fiúk teljesítettek jobban. A néhány százalékos eltérés azonban következetesen nem köthető a teszt egyik jellemzőjéhez sem. Egészében a szövegértés sikereiről vagy nehézségeiről nem tudunk a nemekre vonatkozó jellegzetes adatokról beszámolni.

A fiúk némileg jobban tájékozódnak a vizuális és verbális információk együttesében (pl. tájékozódás térképvázlat alapján), míg a lányok jobban követik a meseszövegekben a történések alakulását (pl. szereplők párbeszédének, a főhősök érzelmi viszonyának megértése). A lányok jobban eligazodnak az órarendben (5%-kal magasabb a teljesítményük), a fiúk viszont valamivel biztosabban mozognak a buszmenetrend adatainak alkalmazásában.

Kisiskolás korban az iskolai képzésben a szövegmegértés képességét fejlesztő tevékenységek hatása tehát nagyon hasonló a lányok és a fiúk körében. A *lányok előnye* fokozatosan *növekszik*, különösen a viszonylag hosszabb terjedelmű, nagyobb figyelmet igénylő elbeszélő szövegek megértésében, bár a szövegtípusok szerint nem érzékelhetők a különbségek. A 4. és a 7. osztály között valamivel jobban fejlődik a lányok szövegértési képessége. A fiúk a 7. osztályban 3%-kal, a 8. osztályban pedig 3,7%-kal maradnak el a lányok mögött. Szisztematikusan előforduló különbségekről adataink alapján tehát nemigen beszélhetünk, az egyes kérdések szintjén azonban érdekes eltéréseket regisztrálhatunk. A fiúknak kedveznek a vizuális megjelenítésű dokumentumszövegek (pl. hőmérő adatainak leolvasása, tápláléklánc összefüggéseinek grafikus megjelenítése, tájékozódás a menetrendben); a lányoknak továbbra is inkább az elbeszélő szövegek jelentenek otthonosabb terepet. A magyarázó szövegekben többnyire fej-fej mellett haladnak, némi különbség mutatkozik aszerint, hogy a szöveg érvelő típusú kifejtés-e, vagy egy-egy jelenséget az ismeretterjesztés eszközeivel szikárabban ismertető szöveggel van dolguk. Előbbiben a lányok, utóbbiban a fiúk teljesítménye jobb néhány százalékkal. Óvatosan következtethetünk arra, hogy a fiúk kevésbé pontosan követik az instrukciókat (pl. vízumkérő lap kitöltése esetében), míg a lányok jobban motiváltak arra, hogy megértsék egy technikai találmány működését és jelentését taglaló szöveg kérdéseit.

Feltehető, hogy a 8. osztályos fiúk között valamivel több a gyengébben olvasó, s így ők kevésbé részesednek az iskolai képzésben a szövegből tanulás hozamában. E jelenségből arra is következtethetünk, hogy az átlagnál gyengébb teljesítményű tanulók között a *fiúk továbbtanulási esélyei* a lányokhoz képest – az érettségit adó iskolatípusokban – *korlátozottabbak*.

Egyrészt örvendetesek a fent elmondottak, mert az iskolai képzés hozamából a lányok és a fiúk lényegében azonos szinten részesülnek. Ugyanakkor az átlagok mögött azt sejthetjük, hogy a 7. és 8. osztályosok körében mégiscsak több olvasási zavarra számíthatunk a fiúknál, mint a lányoknál. A lányok teljesítménye kiegyenlítettebbnek tűnik, a fiúk pedig egy-egy szövegben, egy-egy kérdéstípusban jobbak. A nemek közötti érdeklődésbeli és motivációs különbségekről nem állnak rendelkezésünkre adatok, de a kérdések tartalmi elemzése azt mutatja, hogy a

fiúkat jobban befolyásolja a szöveg és a kérdés konkrét tartalma a megoldás minőségében. A fiúk és a lányok további iskolai pályafutására nézve előrejelző tendencia s mint ilyen, figyelmeztető tény, hogy a kisiskolásokhoz képest lassan és nem nagymértékben, de mégiscsak növekszik a nemek közötti különbség az általunk vizsgált teljesítményben.

Az olvasásteljesítmény és az iskola településkörnyezetének összefüggése

Már az adatelemzés első szakaszában is feltűnt, hogy a 9-14 évesek olvasási teljesítményei jelentős különbségeket mutattak az iskolák településkörnyezetének településtípusa szerint.

A településtípus egyrészt földrajzi, közigazgatási, másrészt szociológiai kategória. Szűkebb értelemben az iskola településkörnyezetének leíró jelzésére szolgál, tágabb társadalmi megközelítésben azonban utal egy országon, régión belül a települések makroszociális jellemzőire. Ezek közé tartozik az adott településen a lakosság gazdasági helyzete, a munkalehetőségekből való részesedése, demográfiai mutatói, iskolázottsága, a képzéshez, a képzettséghez, az iskolához való viszonya. További fontos szempont, hogy ezekben a mutatókban általában nagy vagy kisebb mértékű különbségek vannak-e egy országon, az egyes régiókon belül.

Az 1970-es évek óta Magyarországon végzett nemzetközi és hazai eredményvizsgálatok egyik következtetése, hogy *az iskolák közötti teljesítménykülönbségek relatíve nagyok.* Ezeket a különbségeket nem lehet csak az iskolán belüli, azaz a képzés minőségében megragadható tényezőkkel magyarázni. A monitor típusú teljesítményvizsgálat a tanulók teljesítményét társadalmi összefüggésekben is leíró egyik tényezőnek tekinti az iskola településkörnyezetét.

Egy-egy korosztály tudásának értékelésekor mindig szem előtt kell tartanunk, hogy az iskola – légyen az bárhol és bármilyen típusú intézmény – szembetűnő és rejtett kötelékekkel egyaránt kötődik a szűkebb és tágabb szociális környezetéhez. Ez a mikroszociális környezet a szülői ambíciókon, a diákok családi kulturális szocializációján, a tanulási motivációjukon és még számos más, kevésbé nyilvánvaló tényezőn keresztül formálja a diákoknak az iskolai képzéshez való viszonyát. De nemcsak a diákokét, hanem az iskola arculatát is alakítja. Az adott iskolafokra, iskolatípusra érvényes képzési követelményekben és az adott iskolában a tanulóktól elvárt teljesítményekben, illetve e teljesítmények minősítésében általában felfedezhetjük a diákok további képzésbeli igényeit és perspektíváit.

Akárhol ragadjuk is meg a mai magyar közoktatás hatékonyságát, igen heterogén képet látunk magunk előtt. A tanulók közötti teljesítménykülönbségeket tehát az iskola és településkörnyezete összefüggésében írjuk le. De a településkörnyezet és az olvasásteljesítmény általunk kimutatható összefüggései nem a képzés minőségének közvetlen mutatói, hanem más, az olvasásteljesítményben is megragadható makro- és mikroszintű társadalmi különbségek mutatói.

Elemzésünk a következő két kérdésre terjedt ki:

– A viszonyítási pontként kezelt 3. osztályban mért teljesítménykülönbségekhez képest időben milyen tendenciák, trendek jellemzik e különbségek alakulását: azaz állandónak mondhatók-e a különbségek, vagy mértékük változik, csökkenő vagy növekvő alakulást mutat-e.

– Az olvasásteljesítmény milyen jellemző különbségei tapasztalhatók az iskolák településkörnyezete szerint?

A teljesítménykülönbségek jellemzői a 3–8. osztályok között

A 3. osztályban mutatkozó teljesítménykülönbségekhez képest a 7–8. osztályokra a következő fejlődési trendek rajzolódtak ki.

Az alsó tagozatban a *3. osztályos szinthez képest a 4. osztályban* lényegében egyenletes a fejlődés szövegtípusonként: az elbeszélő, a magyarázó és a dokumentumszövegek megértésében. Ez a fejlődés az iskola településkörnyezetének az olvasási teljesítményre gyakorolt hatását tekintve azt jelenti, hogy a 3. osztályban tapasztalható teljesítménykülönbsége alapul véve nem eredményezett kiegyenlítődést a településkörnyezet szerint 4. osztály végére. Az induló átlagkülönbségek tehát megmaradtak. A 4. osztályban a szövegértés *gondolkodási műveleti szintjeiben* minden településtípuson 11-12% közti fejlődést tapasztalunk, tehát e korosztály a 3. osztályos induló szinthez képest egyenletes képességgyarapodást mutat.

A *7. és 8. osztály között* a fejlődés *szövegtípusonként* eltérő tendenciájú: a budapesti és az egyéb városi nyolcadikosok a magyarázó szöveg megértésében erősebben, az elbeszélő és a dokumentumszövegben kissé kevésbé fejlődnek. A megyeszékhely nyolcadikosai alacsonyabb szinten, de minden szövegtípus megértésében 5% körüli javulást mutatnak, míg a községi iskolások legjobban a dokumentumszövegben maradnak el a többi településtípus iskolásaitól, miközben a másik két szövegtípus értésében is kisebb az előrehaladásuk.

A *gondolkodási műveletekben* megragadható fejlődésből szintén a budapestiek részesülnek nagyobb arányban, a községi iskolások, azaz a populáció 40%-a 5% alatti fejlődést mutat a szövegbeli tények, információk azonosításában, illetve a következtetés, az összefüggések megértése, a sorok közötti olvasás műveleteiben. A szöveg-kérdés viszonya szerinti megközelítés alapján is hasonló a kép: a jelentés felismerésében, a logikai kapcsolatok, illetve a kommunikációs vonatkozások megértésében is eltéréseket tapasztalunk, tehát e tekintetben is stagnál a községekben és néhány százalékos különbséggel a megyeszékhelyeken tanuló nyolcadikosok teljesítménye a hetedikesekéhez képest. A 8. osztályban közelebb kerülnek egymáshoz a budapesti és a kisvárosi, illetve a megyeszékhelyi és községi tanulók teljesítményei, miközben mind a négy településtípus távolodik egymástól a szövegértés átlagteljesítményeit tekintve.

Az iskolák településkörnyezete és a tanulók olvasásteljesítményeinek különbségei

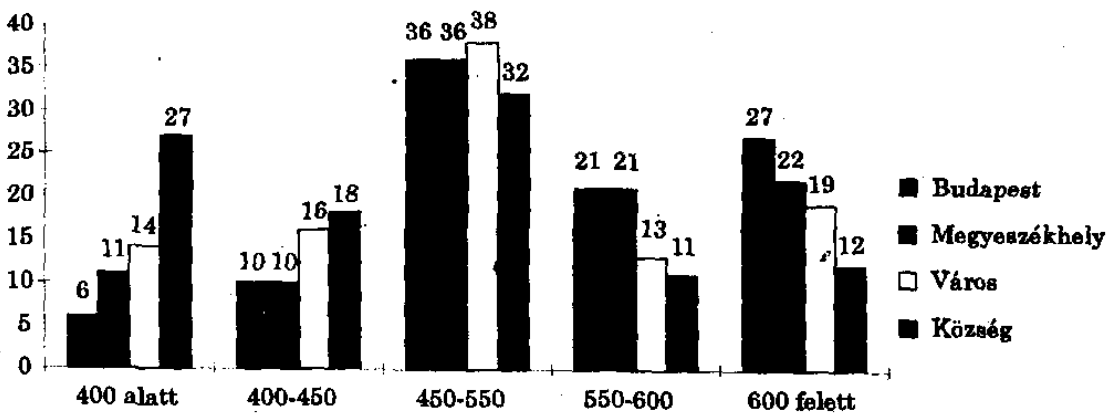
Az iskolák településkörnyezetének az olvasásteljesítményre gyakorolt hatása az alábbiakkal jellemezhető *(7. táblázat)*.

7. táblázat – Az átlagteljesítmények különbségei %-ban az iskola településkörnyezete szerint a 4., 7. és 8. osztályban (a különbségek növekvő sorrendjében)

	4. osztály	7. osztály	8. osztály
1. Megyeszékhely–egyéb város	0,94	4,67	3,01
2. Budapest–megyeszékhely	1,00	0,29	2,72
3. Budapest–egyéb város	1,94	4,38	5,73
4. Egyéb város–község	5,36	2,67	5,43
5. Megyeszékhely–község	6,30	7,34	8,44
6. Budapest–község	7,30	7,05	11,16

A fenti adatok azt mutatják, hogy a 4. osztálytól a 8. osztályig fokozatosan növekszik a különbség a tanulók 40%-át képező községi iskolák és a 16%-át képező budapesti iskolák olvasásteljesítménye között. A *városi régió előnye* a községi iskolákhoz képest folyamatosan *növekszik*: a városi iskolák tanulócsoportjainak fele, a községi iskolák alig egyharmada volt képes a korosztály átlagát meghaladó teljesítményre. A 8. osztályban szembetűnő, hogy a budapesti iskolák majd háromnegyede, a megyeszékhelyek és a kisebb városok iskoláinak több mint a fele kerül az átlag fölé. A 3. osztályban a városi osztályoknak több mint a fele érte el a korosztálya átlagát meghaladó teljesítményt, míg a községek iskoláinak csak egynegyede. A városi régió előnye tovább növekszik a 4. osztályban, mivel a községi iskolák diákjainak teljesítménye alig változik, így a két településtípus közti különbség növekszik. A 7. osztály hasonló képet mutat: a városi iskolák tanulócsoportjainak a fele, a községi iskolákénak alig az egyharmada volt képes a korosztály átlagát meghaladó teljesítményre. A 8. osztályban szembetűnő, hogy a budapesti iskolák majd háromnegyede, a megyeszékhelyek és a kisebb városok iskoláinak több mint a fele kerül az átlag fölé. A községekben működő iskolák diákjainak fejlődési esélye a képzés folyamán tehát jóval kevésbé növekszik, s így áll elő az a helyzet, hogy a továbbtanulás szempontjából döntő 8. osztályban a falusi iskolások több mint háromnegyed része a korosztály átlaga alatti olvasásteljesítményt mutat *(4. ábra)*.

4. ábra — A tanulók létszámának aránya a teljesítménycsoportokban településtípusonként a 8. osztályosok körében



Ugyanakkor a községi iskolák közti különbségek kisebbek, mint a városiak közöttiek. A nagyvárosokban tehát a társadalmi előnyök és hátrányok mintegy kiegyenlítik egymást, bár a mérleg nyelve az előnyök javára billen, míg a községi iskolák alacsonyabb szinten ugyan, de kiegyensúlyozottabb teljesítményt mutatnak. Az urbanizált környezetben működő iskolák tehát nagyobb eséllyel fejleszthetik és fejlesztik diákjaik olvasási képességeit, míg a falusi iskolák diákjai városi kortársaikhoz képest minden korcsoportban kevésbé boldogulnak a szövegek megértésével. A városi iskolák előnye az életkor növekedésével párhuzamosan növekszik.

Ha azt nézzük, hogy különböző településeken élő diákok milyen teljesítményt nyújtanak az egyes szövegtípusok esetében, azt látjuk, hogy az általános iskolai korosztályon belül az azonos településtípushoz tartozók esetében a *szövegtípus*

kevéssé differenciáló tényező. A magasan urbanizált régiók általános iskolás diákjai ugyan általában jobbak a dokumentumszövegek megértésében, de az eltérés nem olyan jelentős, mint a településtípusok közti különbségek; a falusi iskolákban éppen ez a szövegtípus bizonyult különösen nehéznek. A községi iskolákban minden korcsoportban mindhárom szövegtípusban egyenletes volt a lemaradás a városi iskolák teljesítményeihez képest. A 3. osztályosok körében a magyarázó szövegek teljesítményszórása a legnagyobb, pedig a tanulás (és később a továbbtanulás) szempontjából éppen e szövegtípus megértésének a legnagyobb a jelentősége.

A különböző településeken működő iskolák teljesítményei közötti eltérések értékelése nem egyszerű feladat. Az elmúlt években megnőtt a differenciálás iránti igény, és ennek egyben a lehetősége is megteremtődött. Valójában azonban nem is annyira a regisztrált eredményekben megjelenő különbség, mint inkább annak mértéke és tendenciája elgondolkodtató. A városok és a falvak közötti eltérések megerősítik azt, amit a korábbi IEA-vizsgálatok is kimutattak: ott, ahol a falvak infrastruktúrája és társadalmi környezete megközelíti a városokét, az olvasásteljesítmény adatai sem mutatnak nagy eltérést a városokétól.

A 8. osztályban tapasztalt különösen nagy *különbség egyik oka a továbbtanulási esélyek korlátozottsága a kisebb településeken.* A falusi és a gyenge teljesítményű városi iskolások körében inkább kialakulhat az az attitűd, amely az iskolai tudást nem tekinti értékesnek, mint az eleve továbbtanulásra orientált, más szociális környezetben működő és magasabb követelményszintű képzést nyújtó városi iskolák tanulói közt.

•

A tanulmányrészlet megírását követően kaptuk kézhez az olvasás és a matematika teljesítmények összefüggéseit mutató adatokat. Igen figyelemre méltónak tarjuk, hogy szoros pozitív korreláció van a két területen elért teljesítmények között. Ennek a korrelációs kapcsolatnak a hátterét sokoldalúan kell elemeznünk. Reményeink szerint erre vonatkozó eredményeinket mihamarabb közreadhatjuk az Új Pedagógiai Szemlében.

•