

## A CSALÁDI-KULTURÁLIS TÉNYEZŐK HATÁSA AZ OLVASÁS ELSAJÁTÍTÁSÁRA

**Cs. Czachesz Erzsébet és Vidákovich Tibor**

*József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék*

A jó színvonalú olvasási képesség a tanulás nélkülözhetetlen eszköze, a társadalomba való harmonikus beilleszkedés feltétele. Az írott szó közvetíti a születő gondolatok nagy részét, őrzi az emberiség kulturális emlékezetét, és ugyanakkor állampolgári jogaink gyakorlásának is egyik fontos feltétele.

A magyar gyerekek olvasási teljesítményének hazai és külföldi megítélése ellentmondásos. Az 1970-ben végzett IEA-vizsgálat (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) szerint a magyar tanulók mind az olvasott szöveg megértése, mind az olvasás gyorsasága tekintetében gyenge teljesítményt nyújtottak, miközben az egyéni teljesítmények szóródása nagyfokú volt, a gyerekek közötti különbségek igen nagyok mutatkoztak (Báthory, 1973). Ezek az eredmények nagy visszhangot váltottak ki, és számos hazai kutatót arra késztettek, hogy keressék a gyenge teljesítmény okait. Az oktatásirányítók új programokat indítottak, a kezdő olvasók számára új módszereket alkalmazó tankönyveket vezettek be. A hazai felmérések azonban továbbra is azt jelezték, hogy az általános iskolás gyerekek jelentős százalékának nem megfelelő szintű az olvasási képessége, sokan közülük olvasástechnikai nehézségekkel küzdenek (Kádárné, 1985; Cs. Czachesz és Vidákovich, 1990).

Más oldalról, a hazai oktatásszociológiai vizsgálatok rámutattak arra, hogy a gyerekek tanulmányi eredményét nagymértékben meghatározza a szülők iskolázottsági szintje (Ferge, 1980; Gázsó, 1982). Ez a probléma különlegesen érdekes egy olyan alapképesség esetében, mint az olvasás, amelyről nyugodtan állíthatjuk, hogy a későbbi sikeres tanulásnak feltétele. Felvetődik a kérdés, hogy vajon már a kezdő olvasók olvasási szintje is társadalmilag meghatározott, vagy az alapképességek elsajátításában még nem hatnak meghatározóan az előbbi tendenciák?

E problémákat kutatva nagymintás empirikus vizsgálatot végeztünk az általános iskola második osztályába járó, tehát már olvasni tudó, de iskolai pályafutásuk elején tartó gyerekek olvasási képességének felmérésére. Az olvasási folyamat dekódoló és megértési műveletein és az alkalmazott olvasástanítási módszereken túl azokat a tényezőket is vizsgáltuk, amelyek befolyásolhatják a gyerekek iskolai teljesítményeit, így családi háttérüket, tanítóik képzettségét és a tanítással kapcsolatos attitűdjeit, az iskola települési státuszát és légkörét. A módszerek közötti különbségekről korábban már beszámoltunk (Cs. Czachesz és Vidákovich, 1994). Ebben a tanulmányban a gyerekek olvasási képességének fejlettsége és családi háttérük, illetve szülei kulturális és nevelési értékei kö-

zötti összefüggéseket elemezzük. Először a legfontosabb oktatásszociológiai előzményekről, majd saját vizsgálatunk mintájáról és eszközeiről, ezt követően az eredményekről és összefüggéseikről számolunk be.

## A probléma oktatásszociológiai háttere

Az iskolázottság szerepe a társadalmi rétegződésben és művelődési esélyegyenlőségben az oktatásszociológiai kutatások szerint rendkívül fontos. A mobilitási lehetőségek szorosán kötődnek az iskolai végzettséghez (Ferge, 1972). Ugyanakkor a társadalmi státusz megszerzésének folyamatában a megszerzett végzettségek a családi származáson keresztül hatnak (Blau és Duncan, 1967). A családnak nagy szerepe van a gyermek későbbi életpályájának alakításában, és ezt a szerepet a legtöbb oktatásszociológiai elmélet szerint az iskolarendszer alapvetően nem változtatja meg.

Az oktatási rendszerek működésének funkcionális elmélete szerint (Parsons és Bales, 1955) az iskola kétféleképpen is kiegészíti a családi szocializációt. Egyrészt az iskolai oktatás manifeszt funkciója, a tudás és a készségek közvetítése, valamint a szelekció által. Másrészt látens funkcióval, amely a modern társadalmak által igényelt hosszúidejű képzéssel „kitolja” a felnőtté válást, és amely az életkori alapelven működő osztályok révén hozzájárul a kortársi szubkultúrák létrehozásához. Nálunk az előbbi kettő kiegészül még egyfajta gyermekmegőrző szereppel is, hiszen a többnyire munkavállaló szülők nem képesek iskoláskorú gyermekeik állandó felügyeletére.

A konfliktus-elméletek szerint az iskolázásnak a családi szocializáció kiegészítésében más a szerepe. Bowles és Gintis (1976) például arról írnak, hogy az oktatási rendszerek elsősorban az uralkodó elit(ek) számára biztosítják a társadalomban a jólét és a hatalom feletti kontrollt. Követőik szerint az iskolák úgy működnek, hogy a hatalmon levő elit gyermekei számára biztosítsák legalább a szülői státusz elérését (Collins, 1979). A társadalmilag alulprivilegizált csoportok gyermekei számára csak kivételes lehetőség a felfelé irányuló mobilitás. A „rejtett tanterv” elméletei (Litt, 1963; Szabó, 1988) leírják, hogy miközben az iskola hirdetett céljai szerint ismereteket és készségeket tanít, az iskolázásnak ennél fontosabb eredménye, hogy megtanít szabályok követésére, a megfelelő mértékű engedelmességre és vetélkedésre. Teszi mindezt a gyermekek számára szüleik társadalmi státusza szerint különbözően.

Más vizsgálatok szerint (Blau és Duncan, 1967) az iskolai végzettség növekvő fontosságú tényező az álláskeresés folyamán, de a származás szerinti különbséget nem egyenlíti ki. Bourdieu és Passeron (1977) sokoldalúan bizonyítja, hogy a származási egyenlőtlenségeket az iskola reprodukálja.

A hazai oktatásszociológiai vizsgálatok szintén bizonyították, hogy a magyar fiatalok tanulmányi eredménye társadalmilag meghatározott. Ferge (1980) arról ír, hogy ez a meghatározottság a legtisztábban az általános iskolás tanulónál mutatkozik meg, később inkább csökkennek a különbségek, de csak azért, mert a leghátrányosabb helyzetű gyerekek nem tanulnak tovább. Az általános iskolai tanulmányi eredmények szerint a

legjobb az értelmiségi szülők gyermekei, leggyengébbek pedig a segéd munkások gyermekei. *Ladányi és Csanádi* (1983) már egyenesen arról beszélnek, hogy az általános iskolák között kialakult egy hierarchia, amely manifeszt megjelenése szerint a tagozatos iskolától a kisegítő iskoláig húzódik, tehát képzési célok szerint differenciálódik, valójában azonban látens funkcióként megvalósítja a szülői státusz szerinti tanulói csoportképzést. A magasabb státuszú szülők általában tagozatos (különösen nyelvi) iskolába járatják gyermeküket, illetőleg az ő gyermekeik tanárai is általában magasabban képzettek, mint a hierarchiában alacsonyabban levő iskolák tanulói.

*Gazsó* (1982) illúzióknak minősíti az esélyegyenlőtlenség pedagógiai eszközökkel történő felszámolásának lehetőségét, úgy véli, hogy nincsenek olyan eszközök, amelyek lehetővé tennék, hogy a tanulói teljesítmény függetlenedhessen a szülők munkajellegével, iskolázottságával meghatározott környezeti hatásoktól. Az a tény azonban, hogy az egyenlőtlenségeket a magyar közoktatási rendszer nem csupán leképezi, hanem újra is termeli, a szerző szerint az oktatási rendszer diszfunkcionális működését jelzi. Az iskola hozzájárulhat az egyenlőtlenségek enyhítéséhez, mégpedig – többek között – az alapkészségek jó színvonalú megtanításával, az általános iskolázottsági szint emelésével, differenciált eljárások alkalmazásával.

Az iskolába lépő 5–6 éves gyermekek iskolakészültségét, ezen belül a tudását, magatartását és a környezeti tényezőkkel való kapcsolatukat vizsgálja *Nagy* (1980). A gyerekek között fejlettség tekintetében rendkívül nagy különbségeket talál, életkorban kifejezve több mint két évet. A vizsgált tulajdonságok mindegyike szorosan korrelál a családi neveléssel. *Andorka* (1982) az egyetemi hallgatók származási összetételét elemezve jut arra a következtetésre, hogy a fizikai dolgozók gyermekeinek aránya a különböző felsőfokú iskolatípusokban lényeges eltéréseket mutat. Az egyetemeken kisebb az arányuk, mint a főiskolákon, illetve az orvostudományi egyetemen, a tudományegyetemen és a művészeti főiskolák hallgatói között a legkisebb a fizikai származásúak aránya.

*Róbert* (1991) az utóbbi évtizedek kutatási eredményei és saját adatfelvétel alapján foglalja össze az iskolai képzésben mutatkozó esélyek időbeli alakulását, illetve a származásnak a rájuk gyakorolt hatását. Következtetései szerint az általános iskolai végzettség kötelező megszerzését követő képzési expanzió periódusa Magyarországon a nyolcvanas évekre véget ért, az iskolázottság értéke és presztízse az elmúlt 15 évben csökkent, miközben a társadalmi származás hatása az iskolai esélyekre keveset változott.

Az *Új Pedagógiai Szemle* a komprehenzivitásnak szentelt számában jelentette meg *Gazsó* (1993) tanulmányát, amelyben a szerző a társadalmi szerkezet és az oktatási rendszer kapcsolatában érzékelhető legújabb tendenciákat elemzi. Véleménye szerint a korábbi kedvezőtlen jelenségek folytatódnak, tovább nőnek az egyenlőtlenségek. Az oktatáspolitikai nem ad válasz arra, hogy mit tehetne azért, hogy a kulturális javak megszerzésének egyenlőtlenségei ne korlátlanul érvényesüljenek. Felhívja a figyelmet az új iskolastruktúrák (6- és 8-osztályos gimnáziumok) negatív következményére, a korai szelekcióra.

## Az empirikus vizsgálat és a mérőeszközök

A mérést 1993 májusában végeztük, mintánkban Békés megye 53 iskolájának 116 osztályából 2467 tanuló szerepelt. A minta összeállítása során az öt leginkább elterjedt olvasástanítási módszert vettük alapul, ezekhez válogattunk részmintákat. A Békés megyei másodikos osztályok közül véletlenszerűen választottunk ki annyit, hogy a mintában mind az öt olvasástanítási módszer szerint tanulók létszáma megfelelően nagy legyen a statisztikai elemzésekhez. A kiválasztott minta így öt csoportból tevődött össze, de az egyes módszerekhez tartozó részminták elemszáma nem tükrözi alkalmazásuk gyakoriságát.

Az öt módszer közül a *Ligeti-csoport* tanulóinak létszáma a mintában 388, a *Lovász-módszer* csoportjéé 501, a *Romankovics-csoporté* 561, a *Tolnainé-módszer* szerint tanulók száma 516, míg a *Zsolnai-módszer* szerint haladóké 501. Az olvasástanítási módszereket bemutatja egy, a közelmúltban megjelent kítűnő könyv (*Mészáros és mtsai, 1990*). Az iskola székhelye szerinti településtípusok megoszlása szerint a tanulók 11,5%-a nagyvárosban, 55,7%-uk városban tanul, 38,5% a falusi, és 5,8% a kistelepüléseken tanulók aránya.

Az olvasási képesség fejlettségének vizsgálatára két mérőeszközt (*Olvasáspróba* és *Szövegértés*) készítettünk. Mindkettő összetett, hat, illetve négy részesztből álló feladat-sor. Felépítésüket, feladataikat korábbi tanulmányunkban ismertettük (Cs. Czachesz és Vidákovich, 1994). Mind az *Olvasáspróba*, mind pedig a *Szövegértés* tesztben szerepeltek zárt (feleletválasztó) és nyílt (feleletalkotó) feladatok is. Jelenlegi elemzésünkben mindkét tesztből csak a zárt feladatokat emeljük ki és azok eredményeit használjuk fel. Ezek a feladatok az *Olvasáspróba*ban az első négy részeszt feladatai, míg a nyílt feladatokat tartalmazó ötödik és a hatodik részeszt nem a szorosabb értelemben vett olvasási készségeket méri, ezek eredményeit most nem vesszük figyelembe. Ugyanígy a *Szövegértésből* is négy részesztet elemzünk, de elhagyjuk ezekből a nyílt feladatokat.

Az *Olvasáspróba* első négy részesztjének hibátlan megoldásával 10–10, összesen 40 pontot lehetett szerezni, míg a *Szövegértés* négy részesztjével szerezhető pontok száma 6–5–4–4, összesen 19 volt. Mivel az olvasás két vizsgált összetevőjét megközelítőleg azonos súllyal kívántuk szerepeltetni, ezért a tanulók olvasási teljesítményének kiszámításakor a szövegértés pontszámát kettővel szoroztuk, és a kapott pontszámot adtuk össze az olvasási készségek pontszámával. A vizsgálatban megszerezhető pontszám tehát összesen 78 volt, az így kialakított mutatót használtuk a tanulók olvasási képességeinek jellemzésére.

A számítások szerint a fentiekben bemutatott, zárt feladatokból álló tesztrendszer a teljes mintán jó megbízhatóságú (reliabilitású), az *Olvasási képesség* összetett teszt Cronbach-féle reliabilitásmutatója 0,89. De megfelelő a rendszer megbízhatósága az öt olvasástanítási módszer szerint képzett részminták mindegyikén, a mutatók 0,85 és 0,90 között vannak. Az olvasási képesség mérésére alkalmazott mérőeszközünk tehát a teljes mintán és az egyes módszerek szerint tanulók részmintáin is megbízhatóan működött.

A mérés eredményei szerint a vizsgált mintában szereplő tanulók számára egyik részteszt megoldása sem jelentett igazán nehéz feladatot, az eredmények különösen az *Olvasáspróbában*, de a *Szövegértés* feladataiban is jók. Az *Olvasáspróbában* 96,9%, a *Szövegértésben* 72,1%, az összevont *Olvasási képesség* mutató szerint pedig 84,8% a teljes minta átlageredménye. Hasonló a helyzet a fiúk, a lányok és az egyes módszerek szerint tanulók részmintáin is. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az egyes részminták eredményei között ne lennének statisztikai próbákkal igazolható, szignifikáns különbségek. Például a nemek (fiúk és lányok) közötti különbségekre vonatkozó elemzések során igazoltuk azt a hipotézist, hogy a lányok olvasási képesség teljesítménye a fiúkénál jobb.

Az olvasástanítási módszerek szerint képzett részminták közötti különbségeket variancia-analízissel vizsgáltuk. A módszer alkalmazásával annak kimutatására törekedtünk, hogy az egyes résztesztben voltak-e a többenél szignifikánsan jobb vagy éppen gyengébb teljesítményt nyújtó csoportok, és ha igen, akkor melyek voltak ezek. Az elemzés legjellegzetesebb eredménye, hogy a *Zsolnai-módszer* szerint tanulók mind az *Olvasáspróba*, mind a *Szövegértés* tesztben, mind pedig az összevont *Olvasási képesség* mutató alapján minden más módszer szerint tanulónál szignifikánsan jobban szerepeltek (Cs. Czachesz és Vidákovich, 1994).

A szakirodalmi adatok, elsősorban a legutóbbi IEA-vizsgálat (Elley, 1992) alapján joggal feltételezhetjük, hogy az olvasási képesség kialakulására és fejlettségének szintjére a tanítás módszerein kívül egyéb, környezeti tényezők is jelentős hatással vannak. A legfontosabbak közülük: a családi háttér, a tanítók beállítódása és képzettsége, az iskola felszereltsége és pszichés klímája.

Ezért készítettünk kérdőívet valamennyi tanuló egyik szülője számára, amelyet szülői értekezleten többnyire az édesanyák töltöttek ki. A kérdőívben a szokásos foglalkozási és végzettségi adatokon kívül egyebek között azt is megkérdeztük, hogy milyen gondokat okoz az olvasástanulás, hogyan segítenek a szülők a gyermekeiknek, vannak-e a háztartásban könyvek, mit olvasnak a házi feladaton kívül a gyerekek, illetve milyen értékeket preferálnak a nevelésben a szülők.

Az olvasási képességet mérő teszteken és a szülői kérdőíveken kívül a tanítóktól és az iskolaigazgatóktól is gyűjtöttünk adatokat. Jelenlegi elemzésünkben azonban csak a szülői kérdőív és az olvasásteszt eredményeinek elemzésével és az összefüggések vizsgálatával foglalkozunk.

## A családi háttér jellemzői

A kérdőíveket – általában szülői értekezleten – összesen 2393 szülő töltötte ki, tehát az olvasási képességvizsgálatban résztvevő tanulók szüleinek nagy többségétől kaptunk adatokat. 2177 esetben az anya, 216 esetben pedig az apa volt a válaszadó, ez egyúttal jól tükrözi a családi munkamegosztást.

A kérdőíven szereplő kérdéseket négy csoportba soroltuk, (1) a családi-kulturális háttérre vonatkozó, (2) a szülőknek az iskolával, a tanulóval, az olvasástanulással kap-

csolatos véleményét kérő, (3) a nevelési értékeket vizsgáló és (4) a tanulási eredményességben szerepet játszó tényezőkre vonatkozó kérdések csoportjára.

Az első kérdéscsoportban a szülőkre és a család kulturális szokásaira vonatkozó adatokat kérdeztünk:

- 1/a A kitöltő szülő családi állapota
- 1/b Az apa iskolai végzettsége
- 1/c Az anya iskolai végzettsége
- 1/d Az apa foglalkozása
- 1/e Az anya foglalkozása
- 1/f Az otthonukban levő könyvek száma
- 1/g A közös mozi- és színházlátogatások, kirándulások gyakorisága

Eredményeink szerint e tényezők közül a családi állapot nem függ szorosabban össze a gyerekek olvasási teljesítményeivel. A válaszadó szülők családi állapot szerinti megoszlása azonban érdekes, 85,0%-uk házasságban élt, 9,5%-uk elvált, 2,0%-uk özvegy volt, 3,5%-uk az „egyéb” kategóriát jelölte meg.

Az iskolai végzettség megadását úgy kértük, hogy az iskoláztatásban eltöltött évek számát karikáztattuk be egy előre megadott skálán (1-től 18 évig). Az eredmények szerint az apák átlagosan 11,1 évet, az anyák átlagosan 11,0 évet jártak iskolába, az iskolázottság fokában nem volt szignifikáns a különbség.

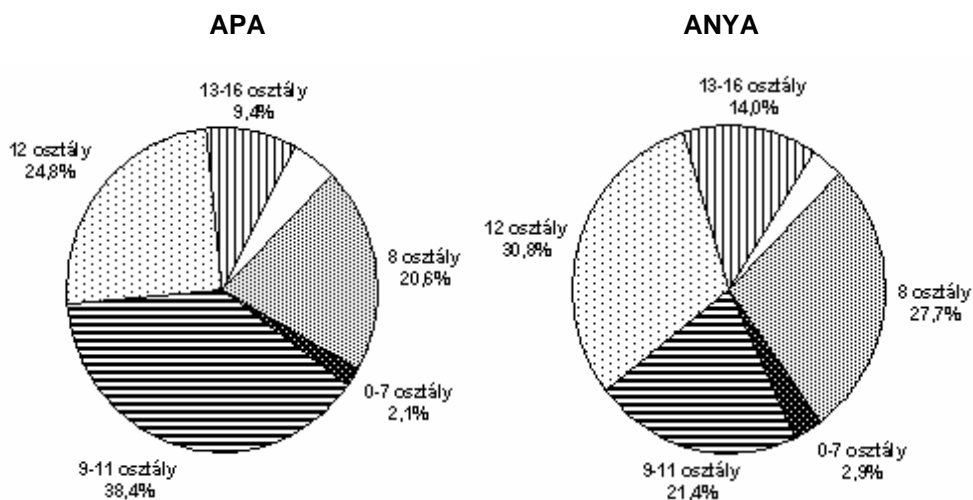
A szülők iskolázottság szerinti összetétele azonban kissé eltérő képet mutat. (Az iskolázottság szerinti eloszlásokat az 1. ábra szemlélteti.) Az apák 22,7%-a végzett legfeljebb általános iskolát, az anyák esetében ez az arány 30,6%. Az apák 24,8, az anyák 30,8%-a 4 éves középiskolát végzett, a 2–3 éves középfokú képzési formákkal együtt az általános iskolánál többet, de legfeljebb középfokot végzettek aránya 63,2% (apák), illetve 52,2% (anyák). Az egyetemi végzettségük aránya az apák között 4,7%, az anyák között 3,2%. A főiskolákkal, felsőfokú szakiskolákkal és a be nem fejezett főiskolai-egyetemi végzettségekkel együtt az érettségi utáni tanulmányokat is folytatók aránya az apák között 14,1%, az anyák között 17,2%.

A foglalkozással kapcsolatos kérdés kódolásakor 9 kategóriába soroltuk a szülők foglalkozását, (ábécé-sorrendben) (1) betanított- és segédmunkás, (2) értelmiségi, (3) gyesen, gyeden levő, (4) háztartásbeli, (5) középszintű szellemi vagy fizikai, (6) munkanélküli, (7) szakmunkás, (8) vállalkozó és (9) egyéb kategóriákat különítettünk el.

Az apák és az anyák foglalkozás szerinti megoszlását a 2. ábra foglalja össze. Az iskolai végzettség szerinti összetételhez hasonlóan vannak különbségek a foglalkozások megoszlásában is. A végzettségeknek megfelelően az apáknál a legnagyobb arányú a 7., azaz a szakmunkás végzettség előfordulása, az anyák esetében pedig az 5., a középszintű szellemi vagy fizikai foglalkozásúak csoportja. Ezután az apáknál az 5., az anyáknál az 1., azaz a betanított- és segédmunkás foglalkozásúak következnek. Az apák esetében a harmadik leggyakoribb az 1. kategória, az anyáknál viszont a 2., az értelmiségi foglalkozásúaké. Ez utóbbi az apák csoportjában csak a negyedik helyre került, míg ugyanezt a helyet az anyáknál a szakmunkások foglalják el.

A vállalkozók és a munkanélküliek, mint két, az utóbbi években megnövekedett létszámú csoport iskolai végzettség szerinti összetételét részletesebben is elemeztük. A

vállalkozók iskolai végzettségének részletes vizsgálata kimutatta, hogy a vállalkozó apák átlagosan 11,3, az anyák 11,5 évet jártak iskolába. Az apák 35,3%-a 12 évet végzett, tehát valószínűleg érettségizett, 30,9%-uk pedig 11 évet végzett, tehát valószínűleg szakmunkás végzettségű. A vállalkozó anyák esetében 50,0% a 12 évet végzettek, azaz az érettségizettek száma, 14,1% a 11 évet végzetteké, azaz a szakmunkás végzettségűeké. Az érettségi után további tanulmányokat folytatók aránya a vállalkozó apák között 12,2%, a vállalkozó anyák között 14,0%.



1. ábra

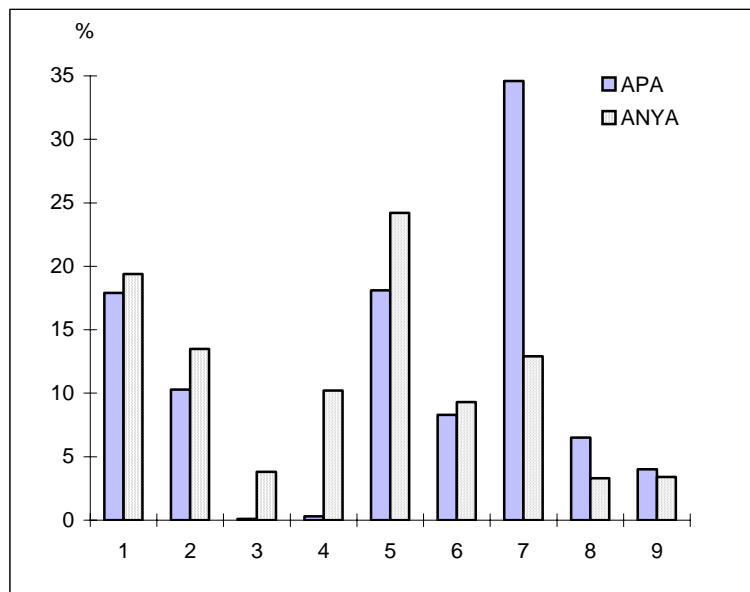
A szülők iskolázottság szerinti megoszlása

A munkanélküliek átlagos iskolába járási ideje az apák esetében 9,8 év, az anyák esetében pedig 9,7 év (nincs szignifikáns különbség). A munkanélküli apák körében a legnagyobb arányban a 8 osztályt végzettek szerepelnek (39,9%), a 11 évet végzettek (a szakmunkások) aránya 26,6%, a 12 évet végzetteké (az érettségizetteké) pedig 18,5%. A munkanélküli anyák nagy része szintén csak 8 osztályt végzett (46,8%), de az anyák között nagyobb az érettségizettek aránya (26,4%), és kisebb a szakmunkás végzettségűeké (13,6%). Az érettségi után további tanulmányokat folytatók közé az apák esetében csak a munkanélküliek 4,6%-a, az anyák esetében pedig a munkanélküliek 2,9%-a tartozott.

Adataink tehát igazolni látszanak azt, hogy magasabb iskolai végzettséggel könnyebben elkerülhető a munkanélküliség, mivel a munkanélküliek között felülreprezentált a 8 osztályt végzettek (a szakképzetlenek), és alulreprezentált a közép- és felsőfokú végzettségűek rétege.

Ebben a kérdéscsoportban szerepeltek a család hozzávetőleges könyvállományára és a közös szabadidős programok (mozi, színház, kirándulás) gyakoriságára vonatkozó kérdések is. A válaszok 41,6%-a 100–500 kötet közötti családi könyvtárról számolt be,

25,7%-uk szerint 100-nál kevesebb, 14,5%-uk szerint 500-nál több könyv van otthon. A családok 16,8%-ában csak néhány kötet van, 1,3%-a pedig egyáltalán nem tart otthon könyvet. Az együttes szabadidős programok nem gyakoriak, mindössze 20,0%-ban rendszeres a közös családi mozi, színház, kirándulás. 59,8%-ban a szülők csak ritkán mennek együtt a gyerekekkel, 8,9%-uknak nincs ideje, 11,3%-uknak nincs pénze a kérdezett szabadidős programokra.



|                                     | APA (%) | ANYA (%) |
|-------------------------------------|---------|----------|
| 1 betanított- és segédmunkás        | 17,9    | 19,4     |
| 2 értelmiségi                       | 10,3    | 13,5     |
| 3 gyersen, gyeden levő              | 0,1     | 3,8      |
| 4 háztartásbeli                     | 0,3     | 10,2     |
| 5 középszintű szellemi vagy fizikai | 18,1    | 24,2     |
| 6 munkanélküli                      | 8,3     | 9,3      |
| 7 szakmunkás                        | 34,6    | 12,9     |
| 8 vállalkozó                        | 6,5     | 3,3      |
| 9 egyéb                             | 4,0     | 3,4      |

2. ábra  
A szülők foglalkozás szerinti megoszlása



## A szülők véleménye a gyerekek tanulási, olvasási problémáiról

A második kérdéscsoportban a gyermek iskolájáról, tanulási szokásairól kérdeztük a szülők véleményét, illetve a gyermek olvasástanulásának a szülő által érzékelt színvonalát, problémáit térképeztük fel. A következő kérdések szerepeltek ebben a csoportban:

- 2/a Mít gondol, mennyire szereti gyermeke az iskolát?
- 2/b Mít gondol, az iskolában eltöltött időn kívül gyermeke naponta átlagosan mennyi időt tölt tanulással?
- 2/c Mi a véleménye arról, hogy gyermekének mennyit kell tanulnia?
- 2/d Véleménye szerint miben tud Ön gyermekének leginkább segíteni, hogy jól menjen neki az iskola?
- 2/e Volt-e gyermekének az olvasás megtanulásával kapcsolatban nehézsége?
- 2/f Olvas-e gyermeke a tankönyveken kívül mást is?

Ezekre a kérdésekre a szülők 3–5 fokú skálákon a megfelelőnek tartott fokozat bejelölésével válaszoltak, a tanulásra fordított időt órákban-percekben kértük, a segítség módjára vonatkozó kérdésre pedig kifejtő választ vártunk.

Az eredményekből kiderül, hogy a szülők többsége szerint a gyermekek általában szeretik az iskolát (58,7%). A többi válasz megoszlott a „változó” és a „nagyon szereti” kategóriák között (21,2% és 17,9%). Nagyon kevés szülő látta úgy, hogy gyermeke általában vagy nagyon nem szereti az iskolát (együtt 2,2%).

A szülők szerint a gyermekek naponta átlagosan 92,9 percet tanulnak az iskolában eltöltött időn kívül. Ez a szülők 59,3%-ának véleménye szerint megfelelő mennyiségű tanulást jelent, 20,5%-uk szerint ez kicsit sok, 9,0%-uk szerint nagyon sok, míg 9,3%-uk szerint kevés, 1,9%-uk szerint pedig nagyon kevés.

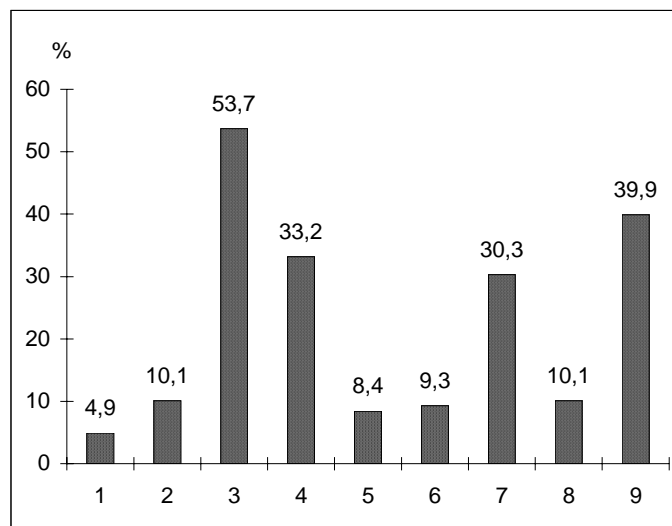
A szülői segítség módszereire vonatkozó kérdés elemzése során 9 választípust különítettünk el: (1) nem segít, (2) a gyerek mellett ül, amikor tanul, (3) biztosítja a megfelelő körülményeket, (4) ellenőrzi a házi feladatot, (5) kikérdezi a gyereket, (6) elmagyarázza, amit nem ért, (7) együtt gyakorolnak, tanulnak, (8) biztatja, dicséri a gyereket, (9) egyéb (konkrét példák megadása). A szülő válaszában a felsoroltak közül több is előfordulhatott, ezekben az esetekben a két legjellemzőbbet kódoltuk. A fontosabb eredményeket a 3. ábra szemlélteti.

A válaszok sokfélesége miatt nehéz egyértelmű tendenciákat megfogalmazni. A szülőknek mindössze 4,9%-a válaszolt úgy, hogy nem segít gyermekének. A segítség módjait gyakrabban konkrét példákkal szemléltették, valamilyen segítő tevékenységgel (a szorzótábla, a vers kikérdezése stb.), általános módszerekre nem utalva (39,9%). Az általánosítható formák között vezető helyen áll a körülmények biztosítása, egyedül vagy más módokkal együtt említve 53,7%-ban fordult elő. Leggyakrabban a házi feladat ellenőrzésével együtt szerepelt, ez utóbbi egyébként is gyakori segítségi forma (egyedül és kombinációkban összesen 33,2%). Gyakori még az együtt tanulás, gyakorlás, amelyet 30,3%-ban említettek. A kevésbé gyakori segítségi módok közül a szülők 10,1%-a jelölte meg a gyermek mellett ülést (fizikai közellétet, felügyeletet), ugyanennyien a biztatást, dicséretet, a nem értett anyagrészek elmagyarázása pedig 9,3%-ban szerepelt. Érdekes, hogy

egy hagyományos szülői segíti forma, a „lecke” kikérdezése csak a szülők 8,4%-ának válaszaiban fordult elő.

A gyermek olvasástanulásával kapcsolatos kérdés eredményei alapján a szülők 44,4%-a látta úgy, hogy a gyermekének csak kevés problémája volt az olvasástanulással kapcsolatban, 30,0%-uk véleménye szerint pedig egyáltalán nem volt a gyerekek olvasástanulási problémája. A szülők 14,8%-a szerint a gyerekek sok problémája volt, 10,8%-uk szerint jelenleg is vannak problémái. Az olvasást viszonylag zökkenőmentesen megtanuló gyermekek aránya tehát – a szülők szerint – mintegy 74,4%. Az általunk mért olvasási teljesítmények ezt a szülői vélekedést alátámasztják.

A tankönyveken kívül más nem olvasó tanulók aránya a szülők szerint 2,4%. Többségük (54,7%) szerint a gyerek más is olvas, de keveset. A szülők a gyermekek 42,8%-át látták a tankönyveken kívül más is rendszeresen olvasónak.



- |  |                                |
|--|--------------------------------|
| 1 nem segít                            | 6 elmagyarázza, amit nem ért   |
| 2 a gyerek mellett ül, amikor tanul    | 7 együtt gyakorolnak, tanulnak |
| 3 biztosítja a megfelelő körülményeket | 8 biztatja, dicséri a gyereket |
| 4 ellenőrzi a házi feladatot           | 9 konkrét példák említése      |
| 5 kikérdezi a gyereket                 |                                |

### 3. ábra

*A szülői segítség módszereinek százalékos gyakorisága*

## **Szülői elvárások és attribúciók a neveléssel és az oktatással kapcsolatban**

A kérdőív harmadik és negyedik részében a neveléssel és az oktatással kapcsolatba hozható értékeikről, illetve az eredményességgel kapcsolatos attribúcióikról kérdeztük a szülőket. Külön kérdéscsoportban (3.) regisztráltuk a véleményüket arról, hogy milyen tulajdonságok, képességek kialakítását tartják fontosnak, várják el az iskolától, egy másikban (4.) azt, milyen tényezőknek tulajdonítják az iskolai eredményeket. Ezeket a tulajdonságokat, illetve képességeket három fokozatú skálán értékelték a szülők aszerint, hogy milyen fontosságot tulajdonítottak az egyes tényezőknek, azokat nagyon fontosnak, fontosnak vagy lényegtelennek tartották-e:

- 3/a Törődni másokkal
- 3/b Jól tanulni
- 3/c Önállóan gondolkodni
- 3/d Jó hazafinak lenni
- 3/e Tisztelni a szülőket
- 4/a Jó családi környezet
- 4/b Szigorú bánásmód
- 4/c Jó tanár
- 4/d Veszélyes képességek
- 4/e Kemény tanulás
- 4/f Állandó ellenőrzés

A harmadik csoportban felsorolt értékeket általában fontosnak tartották a szülők. Ezen belül is a jó tanulás, az önálló gondolkodás és a szülők tiszteletének megítélése inkább a „nagyon fontos” (a válaszadók 61,8, 74,8, illetve 78,8%-a jelölte meg ezt a fokozatot a skálán), a másokkal való törődés a „fontos” (51,8%) és „nagyon fontos” (45,7%), a jó hazafiság pedig inkább a „fontos” (66,5%) minősítést kapta.

A negyedik csoportban, a nevelés kulcstényezői közül kiemelkedik a családi környezet, amelyet a szülők nagy többsége (89,7%-a) nagyon fontosnak tart. Hasonló a tanár szerepének megítélése is, a jó tanár a legtöbbször (79,9%) véleménye szerint nagyon fontos. Az állandó ellenőrzést illetően megoszlanak a vélemények (50,6% nagyon fontosnak, 46,3% fontosnak tartja), a szigorúság, a veszélyes képességek és a kemény tanulás pedig a többség véleménye szerint fontos, de nem nagyon (70,7, 60,6, illetve 66,2% választotta ezt). Különösen feltűnő a szigorú bánásmódról alkotott szülői vélemény: míg 70,7%-uk szerint fontos, addig 19,4%-uk szerint lényegtelen, és csak 9,9%-uk szerint nagyon fontos ez a tényező.

## **A háttértényezők és az olvasási teljesítmények kapcsolata**

A családi-kulturális háttér, a szülői vélemények, elvárások, attribúciók és az olvasási teljesítmények közötti kapcsolatok keresésekor azt vizsgáltuk, mely tényezők függenek

össze a legjobban az olvasási teljesítményekkel, vagy másképpen: mely tényezők szerinti különbségek mutatkoznak meg az olvasás eredményességében is.

A szülők által kitöltött kérdőíven szereplő kérdések alapján variancia-analízist végeztünk az olvasási képességre mint célváltozóra vonatkozóan. Az első kérdéscsoport elemzésének eredményei szerint – sok megelőző, hasonló jellegű vizsgálat eredményeivel megegyezően – a gyerekek olvasási teljesítményében mind az apa, mind pedig az anya iskolázottságában és foglalkozásában meglévő különbségek visszatükröződnek. A két szülő foglalkozása szerinti különbségeket külön-külön vizsgálva hasonló sorrendet kaptunk (1. táblázat).

1. táblázat. A gyermek olvasási teljesítménye alapján szignifikánsan elkülönülő szülői foglalkozási csoportok

| Szignifikánsan elkülönülő csoportok |                                     |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| az APÁK foglalkozása szerint        | az ANYÁK foglalkozása szerint       |
| {ÉR} > {BS, HT, KS, MN, SZ, VÁ, EG} | {ÉR} > {BS, GY, HT, KS, MN, SZ, EG} |
| {KS} > {BS, MN, SZ, EG}             | {VÁ} > {BS, GY, HT, MN, SZ, EG}     |
| {VÁ} > {BS, MN, SZ, EG}             | {KS} > {BS, GY, HT, MN, SZ, EG}     |
| {SZ} > {BS, MN, EG}                 | {SZ} > {BS, GY, HT, MN}             |
|                                     | {BS} > {HT}                         |
|                                     | {MN} > {HT}                         |

Jelölések: BS: betanított- és segédmunkás,ÉR: értelmiségi, GY: gyesen, gyeden levő, HT: háztartásbeli, KS: középszintű szellemi vagy fizikai, MN: munkanélküli, SZ: szakmunkás, VÁ: vállalkozó, EG: egyéb  
> : szignifikánsan magasabb olvasási teljesítmény ( $p < 0,05$ )

A legjobb eredményeket az értelmiségi (főiskolát, egyetemet végzett) szülők gyermekei érték el. Őket követték az apák esetében a középszintű szellemi vagy fizikai, az anyáknál a vállalkozó szülők gyermekei – a vállalkozó anyák gyermekeinek teljesítménye nem különbözött szignifikánsan az értelmiségiekétől. Az apáknál a harmadik teljesítménycsoportot a vállalkozók, az anyáknál a középszintű szellemi vagy fizikai dolgozók gyermekei alkotják, és e két csoport teljesítményei sem az apák, sem az anyák esetében nem különböznek egymástól szignifikánsan. A korábbiakban láttuk, hogy a vállalkozó szülők átlagos iskolai végzettsége hasonló a teljes minta átlagához, így nem meglepő, hogy a kezdeményező szülők gyermekei a magas iskolai végzettségűekéihez hasonlóan teljesítenek.

A szakmunkás, betanított- és segédmunkás, munkanélküli és (az anyáknál) a háztartásbeli foglalkozásúak gyermekei az előzőeknél és – ugyanebben a sorrendben – egymáshoz képest is egyre gyengébb eredményeket értek el. Az anyák esetében a „háztartásbeli” foglalkozási kategória bizonyult a leghátrányosabbnak a gyermekek olvasási teljesítménye szempontjából, mivel az összes többi kategóriában jobb eredményeket értek el a tanulók.

A tanulók családi-kulturális háttérét még két szempontból jellemeztük a kérdőívek adatai alapján. Rögzítettük a tanulók otthonában levő könyvek hozzávetőleges számát, ezen kívül pedig azt, hogy járnak-e, és milyen rendszerességgel kirándulni, moziba, színházba. Az olvasási teljesítmények a könyvek számával egyenesen arányosnak mutatkoztak, azaz eredményeink szerint minél több könyve van a családnak, annál jobban olvas a gyermek. A kirándulással, mozival, színházzal nagyjából ugyanez a helyzet: szignifikánsan magasabb volt annak a tanulói csoportnak az olvasási teljesítménye, akik rendszeresen mennek szüleikkel kirándulni, moziba, színházba. A közös programok hiánya egyértelműen elmaradást jelzett az olvasási teljesítményekben, és ez független volt attól, hogy a programokra a családnak ideje vagy pénze nem volt.

A szülőknek a gyermekük iskolai, olvasástanulási eredményeiről, problémáiról alkotott képe többnyire reálisnak bizonyult. A második kérdéscsoport vizsgálatai bizonyították például, hogy a szülők véleménye alapján az iskolát szerető tanulók olvasási teljesítménye szignifikánsan jobb, mint azoké, akik az iskolával szemben változó viszonyulást mutattak, vagy az iskolát nem szerették. A változó hozzáállású és az iskolát nem szerető tanulók teljesítménye viszont már nem különbözött szignifikánsan egymástól.

A szülőknek a gyermek tanulmányi terhelésével kapcsolatos képe és az olvasási teljesítmények ezzel szemben fordítottan arányosnak bizonyultak: minél kevesebbet kell a gyermeknek – a szülő szerint – tanulnia, annál jobb volt a felmérés szerint a gyermek olvasási teljesítménye. Ez az összefüggés azt is jelentheti, hogy az olvasási teljesítményekben is – mint sok más iskolai eredményben – a gyermekek általános tanulási képessége mutatkozik meg, vagyis ugyanúgy, ahogyan a hátrányok, az előnyök is halmozódhatnak.

A szülők jól érzékelik a tanulók olvasási nehézségeit. Az eredmények ugyanis azt mutatták, hogy az olvasási teljesítmények jól együtt mozognak azzal, hogy a szülő milyen mértékű olvasási nehézségeket vett észre gyermekénél. (Az összefüggés természetesen fordított: minél kevesebb olvasási problémára emlékezett a szülő, annál jobb volt a gyerek teljesítménye.)

A variancia-analízis módszerével elemeztük a szülői segítség módjainak és az olvasási teljesítményeknek a kapcsolatait is. Kiderült, hogy a gyermek biztatása, dicsérete, a körülmények biztosítása, a házi feladat ellenőrzése vagy az együtt tanulás, gyakorlás módszereit alkalmazó szülők gyermekeinek teljesítménye szignifikánsan különbözik több, más módszerrel segített csoport eredményeitől is. Ezeknek a csoportoknak az olvasási eredményei lényegesen jobbak voltak, mint más segítő eljárásokat alkalmazó szülők gyerekeinek teljesítményei, ugyanakkor e csoportok teljesítményei egymástól nem különböztek szignifikánsan.

Végül az is igazolódott, hogy az olvasási teljesítmények és az olvasás rendszeressége közötti kapcsolat szoros, a tankönyveken kívül is rendszeresen olvasó gyerekek teljesítménye szignifikánsan jobb volt, mint a nem olvasóké. Biztos, hogy az olvasási képességek szintje befolyásolhatja az olvasás gyakoriságát (amit már jól tud a gyerek, azt szívesebben csinálja), de a rendszeres gyakorlás teljesítménynövelő hatása is kétségtelen.

Az értékekre vonatkozó, harmadik kérdéscsoportban az olvasási teljesítménnyel összefüggést csak a „törődés másokkal” és az „önálló gondolkodás” szempontjából találtunk. Szignifikánsan jobban teljesítettek azok a gyerekek, akiknek a szülei nagyon fontosnak, illetve fontosnak tartották a másokkal való törődést és az önálló gondolkodást! Nem mutatott viszont egyértelmű összefüggést az olvasási teljesítményekkel a „jó tanulás”, a „jó hazafiság”, a „szülők tisztelete” fontosnak ítéltése. A negyedik, nevelési tényezők kérdéscsoport esetében azoknak a szülőknek a gyermekei teljesítettek szignifikánsan jobban, akik lényegtelennek ítélték a „szigorú bánásmód”, a „kemény tanulás”, és az „állandó ellenőrzés” szerepét, illetve akik fontosnak tartották a „veleszületett képességek”-et. Ugyanakkor nem mutatkoztak határozott különbségek az olvasási teljesítményekben a „jó családi környezet” és a „jó tanár” vonatkozásában. Ennek oka valószínűleg az, hogy – mint korábban láttuk – ezeknek a tényezőknek a fontosságát szinte valamennyi szülő vallja.

Eredményeink interpretációjában talán akkor közelítjük meg leginkább az igazságot, ha a tapasztaltakat az olvasási nehézségekkel nem küzdő gyermekek szüleinek szemszögéből értelmezzük. (Az alapadatok szerint a második osztályban a gyerekek zöme még sikeresen birkózik meg a tanulási feladatokkal.) Azoknak a szülőknek a gyermekei teljesítenek jól, akik számára fontosak az emberi kapcsolatok, illetve akik értékelik az önállóságot. Ugyanezek a szülők lényegtelennek tartják a szigorú, a kemény tanulást és az ellenőrzést.

Egy másik elemzésben megfordítottuk a vizsgálódás irányát. A vizsgált tanulókat az olvasási teljesítményük alapján csoportokba soroltuk: a 90% felett, a 85 és 90% között, a 80 és 85% között, a 75 és 80% között, illetve a 75% alatt teljesítők csoportjába. A továbbiakban az így keletkezett teljesítménykategóriákat A, B, C, D és E betűkkel jelöljük. (Beosztásunkkal nem az osztályozás volt a célunk, a csoportbeosztásokat kizárólag a kutatás céljaira használtuk.)

Az egyes teljesítménycsoportoknak a kérdőív szempontjai szerinti különbözőségét itt is variancia-analízis segítségével elemeztük. Az eredményeket a 2. táblázatban foglaltuk össze. Az 1. kérdéscsoportból (a családi-kulturális tényezők közül) mind az apa, mind pedig az anya iskolai végzettségében különbözött az öt csoport. Az 'A' csoport (a legjobban teljesítők) átlagos szülői iskolai végzettsége magasabb volt az összes többinél, a 'B' és a 'C' csoporté pedig a 'D' és az 'E' csoporténál. Az 'E' csoport (a leggyengébben teljesítők) átlagos szülői iskolai végzettsége minden más csoporténál alacsonyabb volt.

A jól olvasók családjában több könyv van, mint a gyengébben olvasókéban, itt az összefüggés egyértelműen kimutatható volt. A szabadidő közös eltöltése is szignifikánsan gyakoribb a jól olvasó gyerekek családjában (a 'B' és a 'C' kategória között nem volt különbség), a gyengén olvasók (a 'D' és az 'E' kategória tanulói) viszont szignifikánsan kevesebbszer mennek szüleikkel moziba, színházba, kirándulni, mint a jobban teljesítők.

2. táblázat. A háttérváltozók alapján szignifikánsan elkülönülő teljesítménycsoportok

| Háttérváltozók   | Szignifikánsan elkülönülő teljesítménycsoportok   |
|--|---|
| Az apa iskolai végzettsége<br>Az anya iskolai végzettsége<br>Hány könyvük van?<br>Milyen gyakran mennek moziba, színházba?                 | {A} > {B,C,D,E} {B,C} > {D,E} {D} > {E}<br>{A} > {B,C,D,E} {B,C} > {D,E} {D} > {E}<br>{A} > {B,C,D,E} {B} > {C,D,E} {C} > {D,E} {D} > {E}<br>{A} > {C,D,E} {B,C} > {D,E}  |
| Mennyire szereti az iskolát?<br>Mennyit tanul naponta?<br>Mennyit kell tanulnia?<br>Volt-e olvasástanulási problémája?<br>Olvas-e mást is? | {A} > {B,C,D,E} {B} > {D,E} {C,D} > {E}<br>{A} < {B,C,D,E} {B} < {C,E}<br>{A} < {B,C,D,E} {B} < {C,D,E} {C} < {D,E} {D} < {E}<br>{A} < {B,C,D,E} {B} < {C,D,E} {C} < {D,E} {D} < {E}<br>{A} > {B,C,D,E} {B} > {C,D,E} {C,D} > {E} |
| Törődni másokkal<br>Jól tanulni<br>Önállóan gondolkodni<br>Jó hazafinak lenni<br>Tisztelni a szülőket                                      | -<br>-<br>{A,B,C} > {D,E}<br>{A} < {C,E}<br>-   |
| Jó családi környezet<br>Szigorú bánásmód<br>Jó tanár<br>Veleszületett képességek<br>Kemény tanulás<br>Állandó ellenőrzés                   | {A,B} > {E}<br>{A} < {E}<br>-<br>-<br>{A} < {C,D,E} {B,C} < {E}<br>{A} < {B,C,D,E}  |

Jelölések: A: 90% feletti, B: 85-90% közötti, C: 80-85% közötti, D: 75-80% közötti, E: 75% alatti teljesítményű tanulók  
> / < : szignifikánsan nagyobb / kisebb átlagérték (p < 0,05)

A 2. kérdéskörben (a tanuló iskolai és olvasástanulásáról alkotott szülői kép kérdéseinél) ismét megmutatkozott, hogy a legjobban teljesítők (szülei véleménye szerint) átlagosan szignifikánsan jobban szeretik iskolájukat, mint az összes többi csoport tanulói, és a leggyengébben teljesítők pedig szignifikánsan kevésbé szeretik az iskolát, mint a többiek. A legjobbak (az 'A' csoport) szignifikánsan kevesebbet tanulnak, mint a többi csoport, a 'B' csoport pedig kevesebbet, mint a 'C' és az 'E', de a tanulás mennyisége nem minden teljesítménykategória esetén (fordítottan) arányos a teljesítménnyel. Egyértelmű az összefüggés viszont a teljesítménykategóriák és a tanulás mennyiségéről alkotott

szülői vélemények között, minél jobban teljesít a gyerek az olvasásban, annál kevesebbnek látja a szükséges tanulásmennyiséget a szülő.

Teljesen hasonló a kép a teljesítmények és a szülő által észlelt olvasási nehézségek között. Minél jobb a gyerek teljesítménye, annál kevesebb olvasástanulási problémát észleltek otthon.

A tankönyveken kívüli olvasmányok mennyisége és az olvasási teljesítmény összehasonlításával kiderült, hogy a jól olvasók (az 'A' és a 'B' csoport) többet olvasnak, mint a gyengébbek, továbbá a leggyengébbek (az 'E' csoport) szignifikánsan kevesebbet, mint a többi csoport, viszont a közepesen olvasók (a 'C' és a 'D' csoport) között ebből a szempontból a különbség nem szignifikáns.

A nevelési értékek kérdései között (3. kérdéscsoport) csak az önálló gondolkodás és a jó hazafiság vonatkozásában találtunk különbségeket az egyes teljesítménycsoportok szülői véleményei között. A 'D' és az 'E' teljesítménycsoportba sorolt tanulók (a gyengébben olvasók) szülei számára az önálló gondolkodásra nevelés szignifikánsan kevésbé volt fontos, mint a többiek szerint. A jó hazafiságra nevelést viszont az 'A' csoport (a jól olvasók) szülei tartották kevésbé fontosnak a 'C' és az 'E' csoportba tartozóknál.

Az utolsó (4.) kérdéscsoportban a családi környezet szerepét az 'E' csoportos tanulók szülei kevésbé tartották fontosnak, mint az 'A' és a 'B' csoportosokéi, a szigorúság, a kemény tanulás és az állandó ellenőrzés viszont az 'A' csoport szülei számára volt többihez képest kevésbé fontos. A kemény tanulás fontosságát a különösen az 'E' csoportos szülők (a gyengén olvasók szülei) hangsúlyozták. A jó tanár és a veleszületett képességek megítélésében nem voltak szignifikáns különbségek.

## **A háttértényezők szerepe az olvasási teljesítmények alakulásában**

Bár a szülői kérdőív minden kérdéscsoportjában sok összefüggést találtunk az olvasási teljesítmény és a háttértényezők között, az olvasási eredményesség a vizsgált változók egyikével sem magyarázható kizárólagosan, mint ahogy nem tulajdonítható egyedül az olvasástanulási módszernek sem (Cs. Czachesz és Vidákovich, 1994). Az egyes tényezők hatásának mélyebb vizsgálatára korreláció- és regresszióanalízist végeztünk.

A korrelációs együtthatók általában alacsonyak, de a nagy mintaelemszám miatt mégis kialakultak szignifikáns összefüggések. A vizsgálatok szerint (3. táblázat) az olvasási képesség fejlettsége szignifikánsan összefügg a szülők iskolai végzettségével, az apa és az anya iskolai végzettsége egyaránt meghatározónak bizonyult, akárcsak a család könyveinek száma és a közös szabadidős programok gyakorisága. De kiemelendő a gyermek nemének (a lányok jobbak) és az iskola településtípusának (a nagyobb településeken jobbak az eredmények) hatása is.



3. táblázat. Összefüggések a háttérváltozók és az olvasástereszték eredményei között

|                               |  |           |
|-------------------------------|--|-----------|
| Családi-kulturális tényezők   | A gyermek neme                           | 0,1079**  |
|                               | Az iskola településtípusa                | 0,2116**  |
|                               | Az apa iskolai végzettsége               | 0,3135**  |
|                               | Az anya iskolai végzettsége              | 0,3304**  |
|                               | Mennyi könyv van otthon?                 | 0,2991**  |
|                               | Milyen gyakoriak a szabadidős programok? | 0,2267**  |
| Iskolai munka, olvasástanulás | Szereti-e az iskolát?                    | 0,2556**  |
|                               | Mennyit tanul otthon?                    | -0,1656** |
|                               | Mennyi ez a szülő szerint?               | -0,3195** |
|                               | Volt-e olvasási problémája?              | -0,3923** |
|                               | Olvas-e mást is?                         | 0,3025**  |
| Értékek, elvárások            | Törődni másokkal                         | 0,0395    |
|                               | Jól tanulni                              | -0,0109   |
|                               | Önállóan gondolkodni                     | 0,0817**  |
|                               | Jó hazafinak lenni                       | -0,0537   |
|                               | Tisztelni a szülőket                     | -0,0267   |
| Eredményesség attribúciók     | Jó családi környezet                     | 0,0647**  |
|                               | Szigorú bánásmód                         | -0,0832** |
|                               | Jó tanár                                 | 0,0502    |
|                               | Veleszületett képességek                 | 0,0010    |
|                               | Kemény tanulás                           | -0,1341** |
|                               | Állandó ellenőrzés                       | -0,0846   |

\*\*.:  $p < 0,001$  szinten szignifikáns korreláció

A második kérdéscsoportból (a gyermek iskolai munkájának a szülő által érzékelt színvonalából és problémáiból) szignifikáns összefüggést mutatott a gyermek (a szülő által érzékelt) iskolaszeretete és a tankönyveken kívüli olvasás gyakorisága. Szignifikáns, de negatív volt az összefüggés viszont az otthoni tanulás mennyiségével, az olvasástanulás nehézségeivel és azzal a szülői véleménnyel, hogy a gyermeknek sokat kell-e tanulnia. Ez azt jelenti, hogy az olvasásban jók szülei az iskola szeretete, valamint a tankönyveken kívül más irodalom olvasása szempontjából is magasabban értékelték gyermeküket. A jól olvasókra viszont nem jellemző a hosszasan otthoni tanulás és az, hogy az olvasással kapcsolatban a szülők nehézségeket érzleltek volna.

A harmadik és a negyedik kérdéscsoport tényezői az olvasási teljesítményekkel kevésbé határozott összefüggéseket mutattak. Szignifikánsan pozitív volt az összefüggés az

önálló gondolkodás, a családi környezet, szignifikánsan negatív a szigorúság, a kemény tanulás, az ellenőrzés változóival. A fentieket – korábbi megállapításainkhoz hasonlóan – úgy interpretálhatjuk, hogy a jól olvasók szülei fontosnak tartják az önálló gondolkodást, az eredményesség forrásai közül a jó családi környezetet értékelik magasan. Nem jellemző viszont ebben a szülői csoportban a szigorú bánásmód, a kemény tanulás és az ellenőrzés mint az eredményességet befolyásoló tényező szerepének magasra értékelése.

Az eredmények regresszióanalízisét az olvasási teljesítményre mint célváltozóra vonatkozóan több fázisban végeztük el. A regresszióanalízis során a szülői kérdőív változói mellett a tanuló nemét és az iskola településtípusát is szerepeltettük a független változók között, mivel ezek a megelőző vizsgálatok szerint a tanulmányi teljesítményekben és az olvasási képességben is fontos szerepet játszanak (pl. Nagy, 1980).

Elsőként a fentiek szerint bővített kérdőív teljes változórendszerét bevontuk az elemzésbe (a nem metrikus változókat természetesen kihagyva). A regresszióanalízis szerint az így kapott változórendszer az olvasási teljesítményeknek 29,0%-át magyarázza meg. Ez az érték kismértékben függ attól is, hogy melyik olvasástanítási módszer szerint tanultak a gyerekek. Az átlagos érték feletti magyarázó értéket kaptunk a *Ligeti-* (33,0%), a *Romankovics-* (34,3%) és a *Zsolnai-módszer* (33,2%) részmintáján, az átlagosnál kisebbet a *Tolnainé-féle módszer* (26,8%) esetében. A *Lovász-módszerre* számított magyarázó érték 29,7% volt. Tehát a háttértényezők hatása a különböző módszerek esetében nem teljesen azonos, egyes módszereknél a háttér hatása viszonylag erősebb, más módszereknél pedig kevésbé.

Ezek az értékek, azaz a családi-szociális háttértényezők szerepe az olvasási teljesítményben a várakozásnál és a szakirodalmi adatoknál alacsonyabbak (Nagy, 1980). Az eltérésnek sokféle oka lehet. Mindenképpen gondolnunk kell arra, hogy a magas olvasási teljesítmények és a kis szórás miatt a korrelációs együtthatók viszonylag alacsonyak, így a háttértényezők hatása a regresszióanalízisben a valóságosnál gyengébbnek mutatkozhatott. Tény azonban az is, hogy az utóbbi 10–15 évben a magyar olvasástanítás sokat fejlődött. Új módszerek jelentek meg, a figyelem (éppen a korábbi mérések, IEA-összehasonlító vizsgálatok Magyarországra nézve kedvezőtlen eredményei hatására) az olvasástanításra irányult. Elképzelhető, hogy a reformokat követő általános színvonal-emelkedés együtt járt a teljesítménynek a családi háttértől való bizonyos mértékű függetlenedésével is.

Lehetséges az is, hogy a kezdő olvasástanítás megfelelő eredményessége és a kezdő teljesítményeknek a háttértől való nagyobb függetlensége a további iskoláztatás során megváltozik, így válik az olvasási teljesítmény szintje szórtabbá és a háttértől fokozottabban függővé. A megelőző oktatásszociológiai vizsgálatok eredményeitől való eltérés okainak elemzése mindenesetre további tanulmányokat indokol.

Az elemzés következő fázisában a változókat három csoportba soroltuk. Külön szerepeltettük a kérdőív első kérdéscsoportját, kibővítve a gyermek nemével és az iskola településtípusával. Ezek a változók az olvasási teljesítmény varianciáját 16,7%-ban magyarázták meg. Ugyancsak külön csoportként szerepeltettük a kérdőív második kérdéscsoportját, azaz a gyermek tanulmányi munkájáról, olvasástanulásáról alkotott szülői

véleményeket, ezekkel a megmagyarázott variancia 23,1% volt. A kérdőív harmadik és negyedik kérdéskörét (az értékek és az eredményesség-tényezők csoportját) viszont összevontuk, ezek együttesen is csak 3,8%-os megmagyarázott varianciát adtak. A három csoporttal külön-külön végzett regresszióanalízis eredményeit a 4/a – 4/c táblázatok foglalják össze.

A lépésenkénti regresszióanalízist, amelyből kiderül, hogy a háttértényezők közül melyik milyen fontos az olvasási teljesítményekkel mutatott összefüggések magyarázatában, szintén az előző vizsgálatokban kialakított csoportosításban végeztük.

Az első csoport elemzésében a változók fontossági sorrendje: az anya, majd az apa iskolai végzettsége, ezt követően az iskola településtípusa, a tanuló neme, végül pedig a család könyveinek száma és a szabadidős programok gyakorisága volt. Az összes megmagyarázott variancia 90%-át azonban már az első négy változó is adta, tehát – akárcsak a korábbi vizsgálatokban – a szülők iskolázottsága, a településtípus, valamint a tanuló neme játszott döntő szerepet az olvasási teljesítmények alakításában.

4/a táblázat. A családi-kulturális háttér hatása az olvasási teljesítményre

| Változó                                  | r $\beta$ | Szign. |
|--|-----------|--------|
| A gyermek neme                           | 0,0104    | 0,0000 |
| Az iskola településtípusa                | 0,0223    | 0,0000 |
| Az apa iskolai végzettsége               | 0,0389    | 0,0000 |
| Az anya iskolai végzettsége              | 0,0498    | 0,0000 |
| Mennyi könyv van otthon?                 | 0,0290    | 0,0003 |
| Milyen gyakoriak a szabadidős programok? | 0,0161    | 0,0018 |

Megmagyarázott variancia: 16,7%

4/b táblázat. A szülő által érzékelt iskolai és olvasástanulási problémák hatása az olvasási teljesítményre

| Változó                     | r $\beta$ | Szign. |
|-----------------------------|-----------|--------|
| Szereti-e az iskolát?       | 0,0252    | 0,0000 |
| Mennyit tanul otthon?       | 0,0159    | 0,0000 |
| Mennyi ez a szülő szerint?  | 0,0511    | 0,0000 |
| Volt-e olvasási problémája? | 0,0916    | 0,0000 |
| Olvas-e mást is?            | 0,0471    | 0,0000 |

Megmagyarázott variancia: 23,1%

4/c táblázat. A szülő nevelési értékeinek és eredményesség-attribúcióinak hatása az olvasási teljesítményre

| Változó                  | r $\beta$ | Szign. |
|--------------------------|-----------|--------|
| Törődni másokkal         | 0,0013    | 0,1484 |
| Jól tanulni              | -0,0002   | 0,5473 |
| Önállóan gondolkodni     | 0,0061    | 0,0021 |
| Jó hazafinak lenni       | 0,0026    | 0,0391 |
| Tisztelni a szülőket     | 0,0012    | 0,0809 |
| Jó családi környezet     | 0,0054    | 0,0006 |
| Szigorú bánásmód         | 0,0018    | 0,3650 |
| Jó tanár                 | 0,0010    | 0,3811 |
| Veleszületett képességek | -0,0000   | 0,7688 |
| Kemény tanulás           | 0,0133    | 0,0000 |
| Állandó ellenőrzés       | 0,0053    | 0,0100 |

Megmagyarázott variancia: 3,8%

A második csoportban a sorrend: a szülő által észlelt olvasási nehézségek, a gyermek otthoni tanulásának szülői megítélése, a tanuláson kívüli olvasás mennyisége, az otthoni tanulás tényleges mértéke és a gyermek iskolaszeretete a szülő szerint. (A harmadik és az ötödik pozitívan, a többi negatívan korrelált.) Itt a teljes megmagyarázott variancia mennyiségének 90%-át már az első három változó kialakította.

Az eredmények azt mutatják, hogy a legfontosabb a szülő véleménye arról, hogy a gyerekek voltak-e az olvasástannal kapcsolatban nehézségei, illetve arról, hogy a gyerekeknek mennyit kell tanulnia. Ezeket követően a harmadik helyen a tankönyveken kívüli olvasás mennyisége áll. E tényezők alapján a jó olvasók otthon kevesebb időt töltenek el a tankönyvekkel, illetve a tanulással, több időt fordítanak más szövegek olvasására. A szülők percepciója a gyermekek olvasási problémáiról és tanulmányi munkájáról meglehetősen pontos, és jól kifejezi a gyerek olvasási szintjét. A szülő – nyilvánvalóan szubjektív – benyomásai jól jelzik a valódi teljesítményeket.

Érdekes, hogy a szülői kérdőív többi kérdése (a harmadik és a negyedik kérdéscsoport) nem kapott jelentős szerepet az olvasási teljesítmények alakításában, azaz ezek – ha mutatnak is szignifikáns összefüggést az olvasással – nem meghatározó erejűek.

## Összefoglalás

Eredményeink szerint a gyermekek olvasási teljesítménye mindkét összetevőjében (dekódolás és megértés) jó színvonalú, a kezdő olvasók valamennyi vizsgált módszer segítségével megtanulnak olvasni. Valószínűleg alaptalan tehát az a sokszor elhangzó állítás, hogy a gyenge olvasási teljesítmény háttérében leginkább a hibásan megválasztott módszer áll.

A tanulmányunkban részletesen vizsgált kérdés az volt, hogy melyek azok a tényezők, amelyek leginkább hatással vannak a gyerekek olvasási képességeire. Vizsgálataink – az oktatásszociológiai kutatások immár klasszikussá vált eredményeinek megfelelően – azt mutatják, hogy az olvasástanítási módszer kiválasztása, a tanító és az iskola jellemzői mellett a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása, a családi háttér és a település típusa igen fontos, sokszor az előzőeknél fontosabb szerepet játszik.

A gyerekek olvasási képességében mind az anya, mind az apa iskolázottságában meglévő különbségek visszatükröződnek. A legjobb eredményeket a főiskolát vagy egyetemet végzett, illetve a vállalkozó szülők gyermekei érték el, a leggyengébbet a betanított- és segédmunkás, valamint a háztartásbeli szülők gyermekei. Ez a meghatározottság mégsem döntő mértékű, más faktorok, így a családi kulturális szokások, a szülők értékei, nevelési stílusuk is befolyásolja az olvasás megtanulásának eredményességét.

Fontos eredménye vizsgálatunknak az is, hogy a szülők percepciója gyermekük tanulási és olvasástanulási színvonaláról, problémáiról meglehetősen pontos, így – legalábbis az iskoláztatás első éveiben – többnyire reálisan ítélik meg gyermekeik teljesítményeit.

---

A kutatást az OTKA/1585 támogatásával végezzük.

## Irodalom

- Andorka Rudolf (1982): *A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (1973): Tanulási eredmények. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 634–643.
- Blau, P. M. és Duncan, O. D. (1967): *The American Occupational Structure*. Wiley, New York.
- Bourdieu, P. és Passeron, J. C. (1977): *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage, Beverly Hills.
- Bowles, S. és Gintis, H. (1976): *Schooling in Capitalist America*. Basic Books, New York.
- Collins, R. (1979): *The Credential Society: A Historical Sociology of Education and Stratification*. Academic Press, New York.
- Cs. Czachesz Erzsébet és Vidákovich Tibor (1990): Hogyan olvasnak gyerekeink? *Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 952–957.
- Cs. Czachesz Erzsébet és Vidákovich Tibor (1994): Melyik módszer? Öt olvasástanítási módszer összehasonlító vizsgálata. *Köznevelés*, 38. sz. 12.

- Elley, W. B. (1992): *How in the World Do Students Read?* IEA, Hamburg.
- Ferge Zsuzsa (1972): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia*, 1. sz. 10–35.
- Ferge Zsuzsa (1980): *Társadalmpolitikai tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gazsó Ferenc (1982): *Az egyenlőtlen esélyek és az iskola. Vélemények/viták oktatási rendszerükről*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Gazsó Ferenc (1993): A társadalmi szerkezet és az oktatási rendszer. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 64–69.
- Kádárné Fülöp Judit (1985): *Olvasás és kommunikáció. Egy szövegértésvizsgálat tanulságai*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Ladányi János és Csanádi Gábor (1983): *Szelekció az általános iskolában*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Litt, E. (1963): Civic Education, Community Norms, and Political Indoctrination. *American Sociological Review*, 28. sz. 69–75.
- Mészáros István, Fleckensteinné Cservenka Júlia, Adamikné Jászó Anna és Könyves-Tóth Lilla (1990): *A magyar olvasástani története*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy József (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Parsons, T. és Bales, R. F. (1955): *Family, Socialization and Interaction Process*. The Free Press, New York.
- Róbert Péter (1991): Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben. Az iskolázottsági esélyek változása az 1980-as évek végéig. *Szociológiai Szemle*, 59–84.
- Szabó László Tamás (1988): *A „rejtett tanterv”*. Magvető Kiadó, Budapest.

## ABSTRACT

ERZSÉBET CS. CZACHESZ AND TIBOR VIDÁKOVICH: EFFECTS OF FAMILY AND CULTURAL FACTORS ON READING ACQUISITION

The development of reading skills is very important in terms of students' school progress, since a relatively high level of reading skills is generally a precondition for effective learning. Empirical results published in the educational sociology literature indicate that the education of the parents and several features of the family background significantly influence both students' school achievements and their progress in reading acquisition. The investigation reported in this paper was part of a larger empirical study conducted in 53 Hungarian primary schools with the participation of 2,467 second-grade pupils and 116 teachers. The survey included achievement tests in reading skills and reading comprehension, as well as questionnaires for parents, teachers and school principals. Based on the results of this survey, this paper analyses correspondences between the reading development and the family background of second graders. Our results show a relatively high performance in reading, especially in the basic skills of reading. The results of the comprehension tasks were also fairly good. The parents' perception of reading problems and reading acquisition proved to be accurate, as they gave good estimations of their children's progress and abilities. In terms of parents' perception of factors influencing children's school performance, family background was selected as most important, followed by good teachers. Concerning the correlations between the parents' education and the development of the child's reading achievements, our results are similar to those of educational sociology researchers. The best readers are the children of university or college graduate parents and the weakest are the children of skilled and unskilled workers. Other factors, such as the cultural practices of the family, the number of books at home, etc., as well as the parents' educational values also influence the effectiveness of reading acquisition. In spite of the correlations, however, the regression analysis showed relatively low determination coefficients, and thus we found that the socio-cultural (family) background variables included in our study have only a weak influence on determining students' reading performance.

MAGYAR PEDAGÓGIA 96. Number 1. 35–57. (1996)

Levelezési cím / Address for correspondence: Erzsébet Cs. Czachesz and Tibor Vidákovich, Department of Education, Attila József University, Petőfi S. sgt. 30–34., H–6722 Szeged.