

Hódi Ágnes¹ – Tóth Edit²

¹ Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Tanító- és Óvóképző Intézet

² MTA–SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport

A különböző szocioökonómiai státuszú tanulók iskolakezdéskor mért elemi alapkészségeinek és a későbbi szövegértés teljesítményének alakulása az óvodában eltöltött évek tükrében

Kutatási eredmények szerint a korai életévekben történő beóvodáztatás hozzájárulhat a családi háttérből fakadó, a gyermekek fejlettségi szintjében megmutatkozó különbségek csökkentéséhez. E gondolat mentén, tanulmányunk az óvodáztatás – a felnőtt-gyermek interakciókon, illetve az anyanyelvi nevelésen keresztül manifesztálódó – hatásának vizsgálatát helyezi középpontba.

Nemzetközi vizsgálatok bizonyítják, hogy az óvodáztatás időtartama, az iskolakezdéshez szükséges elemi alapkészségek fejlettségi szintje és az általános iskolában mért szövegértési teljesítmény között összefüggés van, azonban e kapcsolatrendszer feltárása hazai kontextusban még nem valósult meg. Elemzéseinkhez a Szegedi Iskolai Longitudinális Program 8 évet átfogó adatait használtuk fel. Eredményeink arra mutatnak rá, hogy a korai óvodáztatás hozzájárulhat a gyermekek teljesítményében megmutatkozó családi tényezőkre visszavezethető hátrányok csökkentéséhez.

Bevezetés

Az elmúlt két évtizedben az intézményesült gyermekgondozás különböző aspektusait vizsgáló szakemberek figyelme a szociális fejlődés és anya-gyermek kapcsolat, illetve kötődés helyett egyre inkább az óvodáztatás kognitív fejlődésre gyakorolt hatása felé fordult (Barnett, 2001). Ezzel párhuzamosan az értő olvasáshoz szükséges készségek és képességek elsajátításában is egyre nagyobb hangsúlyt kapott a kora gyermekkori fejlődés és fejlesztés szerepe és lehetőségei (Mason és Allen, 1986). E hangsúlyeltolódás főként azon kutatási eredményeknek köszönhető, amelyek rámutattak a gyermeki fejlődés egyénenként és családi háttértől függő eltérő ütemére és mintázatára, s arra, hogy az iskolakezdéskor jelentkező fáziskülönbségek a későbbiekben óriási mértékű lemaradást eredményezhetnek (lásd Lee és Burkham, 2002; Nagy, 2007). A korai

beavatkozás lehetősége és a speciális kora gyermekkori fejlesztő programok komoly esélyteremtő potenciállal bírnak, hiszen „a gyerekek értelmi és nyelvi fejlődését elősegítő környezet (tárgyak, eszközök, tevékenységek, szolgáltatások) biztosítása és az ezekkel összhangban levő nevelési minták elterjesztése az iskolai kudarcok megelőzésének talán legtöbbet ígérő módja” (Kertesi és Kézdi, 2012a. 49. o.).

Ennek megfelelően az alapfokú oktatás előtti periódus, főként az óvodai nevelés szakasza (ISCED 0), az elmúlt évtizedben világszerte a döntéshozók és kutatók figyelmének fókuszába került. Ezzel összefüggésben nemzetközi szinten számos kezdeményezés vállalkozott arra, hogy számszerűsíthető formában tegye közzé az óvodáztatás eredményességét és hatékonyságát. A vizsgálatok a korai óvodáztatás a tanulók iskolai sikereire gyakorolt hatását vizsgálták a következő indikátorok mentén: kognitív és szociális fejlődés, a közoktatás egyes szintjein különböző kognitív területeken nyújtott teljesítmény, a sajátos nevelési igényű tanulók oktatása, évismétlés és a középiskola elvégzése (pl. Barnett, Brown és Shore, 2004). Az eredmények azt bizonyítják, hogy a korai óvodáztatás a fenti területek mindegyikére pozitív hatással van (lásd Camilli, Vargas, Ryan és Barnett, 2010). Mindemellett a jó minőségű óvodai nevelés az iskolai kudarcok, a korai iskolaelhagyás és az osztályismétlés csökkentése által az oktatási költségek mérsékléséhez is jelentősen hozzájárul (Ebgle és szerzőtársai munkáját összegzi Herczog, 2008). Hazánkban is egyértelmű törekvések érhetőek tetten mind a gyermekintézményekhez való korai kapcsolódás fontosságára való figyelemfelkeltés (pl. Herczog, 2008) mind az óvodáztatás hozadékának vizsgálata tekintetében (pl. Kertesi és Kézdi, 2012b). Továbbá a hátrányos helyzetű gyermekek fejlődésének elősegítése céljából pilot jelleggel szakma- és szektorközi együttműködés jött létre a szülők, a leendő szülők és a gyermekek bevonásával (pl. Biztos Kezdet Program, 2010). Számos tanulmány igazolta az óvodai nevelés gyermekek kognitív fejlődésére gyakorolt hatását, de hazai kontextusban ez idáig nem zajlottak olyan kutatások, amelyek az intézményesült kisgyermekkori gondozás időtartamának a gyermekek iskolakezdekor mért elemi alapkészségeinek fejlettségi szintjére és az általános iskolai évek alatt mért szövegértés teljesítményére gyakorolt hatását longitudinális kontextusban vizsgálták. Vizsgálatunk fontosságát támasztja alá, hogy a szövegértés alapvető szerepet játszik minden gyermek fejlődésében, hiszen az nemcsak az iskolai előmenetelt befolyásolja, hanem meghatározza a mindennapi életben való részvétel hatékonyságát is; kutatások igazolják, hogy a jó szövegértés minden további tudás megszerzésének előfeltétele, míg az alacsony teljesítmény minden más területre kedvezőtlen hatással van.

Jelen tanulmány első részében hazai és nemzetközi elméleti összegző munkákra és empirikus tanulmányokra támaszkodva röviden áttekintjük az óvodai programok anyanyelvi fejlődésben, valamint a Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer (DIFER) által mért készségek a szövegértés teljesítmény alakulásában betöltött szerepét. Továbbá rávilágítunk a szocioökonómiai státusz fenti változókkal mutatott kapcsolatára. Ezt követően a Szegedi Iskolai Longitudinális Program keretében gyűjtött adatok segítségével vizsgáljuk 1. az óvodáztatás, az iskolakezdekezéshez szükséges készségek fejlettsége és az általános iskola különböző évfolyamain mért szövegértési teljesítmény közötti kapcsolatot, valamint azt, hogy 2. mely szocioökonómiai státuszú tanulói csoportok esetében ragadható meg legjobban az óvodai nevelés időtartamának hatása a sikeres iskolakezdekezéshez szükséges készségek és a későbbi szövegértés alakulásában.

Elméleti háttér

Az óvodai nevelési programok a nyelvi fejlődés szolgálatában

Az óvoda, mint közösségi szolgáltatás, a magyar közoktatási rendszer olyan nevelési intézménye, amely a családi nevelés kiegészítőjeként elősegíti az otthon és iskolai környezet közötti átmenetet. Az óvoda az adatfelvétel idején a hatályos nemzeti köznevelésről szóló törvény értelmében a gyermek harmadik, illetve kötelezően ötödik életévétől az iskolába lépésig teremtette meg a gyermekek fejlődésének és nevelésének optimális kereteit az életkori és egyéni sajátosságok figyelembevételével. A kötelező óvodáztatásra vonatkozó 2015. szeptember 1-jétől hatályba lépő rendelkezés szerint azonban az adott év augusztus 31-ig harmadik életévét betöltött gyermeknek legalább napi négy órában óvodai foglalkozáson kell részt venniük.

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja és az azzal összhangban lévő óvodai nevelési programok egymásra épülő, szakmailag összehangolt rendszere biztosítja azokat a feltételeket, amelyek lehetővé teszik, hogy az óvoda óvó-védő, szociális, nevelő, értelmi- és személyiségfejlesztő funkcióit különböző foglalkozások és társas interakciók egyvelegén keresztül hatékonyan tölthesse be [137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelet: Az Óvodai nevelés országos alapprogramja]. A társas interakciók a gyermekek mentális fejlődésében, valamint nyelvelsajátításban betöltött központi szerepét hangsúlyozzák a szociokulturális interakciós megközelítések (Sominé, 2011). Ezek szerint a gyermekek intellektuális képességeinek fejlődése, valamint a nyelvelsajátítás az öröklött tényezőkön kívül a náluk tapasztaltabb embertársaikkal való társadalmi interakciókon keresztül valósul meg (Vigotszkij, 1978; Rogoff, 1990; Adamikné, 2006). Kisgyermekkorban az interakciókban, a kölcsönös beszédtevékenységben a szülők és a gondozók játszanak fontos szerepet másik félként, azaz a stimulusok elsődleges forrásaként (pl. Gauvain, 2001; Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington és Bornstein, 2000). Ezzel összhangban az Alapprogram [363/2012. (XII. 17.) Kormány Rendelete az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról] „Az anyanyelvi, az értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítása” című fejezete az anyanyelvi nevelést valamennyi óvodai tevékenységforma keretében megvalósítandó feladatként határozza meg. Továbbá rögzíti, hogy az anyanyelvi nevelésnek az óvodai nevelőtevékenység egészében jelen kell lennie, és elvárásként jeleníti meg, hogy az anyanyelv fejlesztése és a kommunikáció különböző formáinak alakítása – a beszélő környezettel, helyes mintaadással és szabályközvetítéssel – valósuljon meg az óvodai nevelőmunka során. Fontos tény, hogy az anyanyelv elsajátításával párhuzamosan a gyermek nyelvi tudatossága is fejlődik, amelyre az iskolai olvasástanításnak épülnie kell (Adamikné, 2006. 210, 221. o.). A nyelvi tudatosság egyik eleme például a beszédhanghallás, amelynek minősége nemcsak a beszédhangok képzését és a beszédészlelés és beszédmegértés folyamatát, de az olvasást is befolyásolja (Józsa és Steklács, 2009). Többek között e készség meglétére is épít a kezdeti olvasástanítás, amelynek elsődleges feladata a gyermekek már meglévő részkészségeinek fejlesztése és állandó gyakoroltatása, valamint az olvasás általános (pl. emlékezet, beszéd) és speciális (pl. szótagolás, betűelemek ismerete) részkészségeinek kialakítása (Adamikné, 2006. 226. o.). Az óvodáskorban megjelenő részkészségek jellemzően spontán módon jelennek meg a nyelvi fejlődés részeként, és az óvoda sokat tehet annak érdekében, hogy az olvasás részkészségeit játékosan fejlessze, illetve a zavarokat felismerje. Az óvodának tehát kulcsszerepe van a nyelvi kompetencia egyes elemeinek elsajátításának elősegítésében, hiszen az óvodáztatásban eltöltött idő a nyelvi fejlődés szempontjából szenzitív periódusnak tekinthető.

Az óvodázttatás és olvasás-szövegértés kapcsolata

Az iskoláskor előtti írásbeliség vizsgálatát évtizedek óta kiemelkedően kezeli a szakirodalom. Az óvodai évek olvasástanulás megalapozásában betöltött szerepét két elmélet is jól tükrözi. A *Marie Clay* által 1966-ban megalkotott bontakozó írásbeliség nézet szerint a gyermekek az olvasás és írástanulás megkezdése előtt találkoznak az írásbeliség számtalan formájával, rendelkeznek nyelvi tudatossággal, „van némi fogalmuk az olvasás-írás funkcióiról”, ismernek betűket, és mindez az olvasástanuláshoz szükséges tudás alapját képezi (*Józsa és Steklács*, 2009. 374. o.). A másik kapcsolódó fogalom az olvasásérettség (reading readiness), amely a fejlődésben azt a kort vagy rövidebb periódust jelöli, amikor a gyermek képes az olvasástanulás megkezdésére, és amelyben a hatékony olvasástanulás megkezdődhet (*Smith és Chapel*, 1970). Az olvasásérettség csakúgy, mint az iskolaérettség, a gyermek egész személyiségének fejlettségét foglalja magában, azaz a gyermek optimális szomatikus, pszichológiai (értelmi és érzelmi) és társadalmi (kulturális és környezeti) fejlettségét feltételezi. S bár e megközelítés képviselői szerint az óvodáskor nem feltétlenül alkalmas az írás-olvasás tanításának előkészítésére, hangsúlyozzák, hogy a gyermekek már az iskoláskor előtt találkoznak az írásbeliség számtalan formájával, rendelkeznek a nyelvi tudatosság bizonyos szintjével, amelyet nagymértékben befolyásol a gyermek otthoni és intézményi környezete, az őt körülvevő felnőttek tanulási és olvasási attitűdje, a felnőtt-gyermek interakciók mennyisége és minősége.

A nyelv és olvasás kapcsolatrendszerének feltárása több, mint 100 éve képezi tudományos kutatások alapját (*Goldenberg, Tolar, Reese, Francis, Bazán és Mejia-Arauz*, 2014), s azóta egyre kifinomultabb vizsgálatok irányulnak az olvasást megalapozó készségek beazonosítására és működésük behatárolására. Számos longitudinális vizsgálat igazolta, hogy a kisgyermekkori beszélt nyelvi készségek és nyelvi tudatosság fejlettségi szintje megbízható előrejelzője a későbbi olvasásteljesítménynek (*Rathvon*, 2004). Nem meglepő tehát, hogy az olvasási képesség fejlődésének vizsgálatakor a kutatók jellemzően a család, illetve más intézményesült formában nyújtott gondozás, így az óvodázttatás hatásait is kiemelten vizsgálják, hiszen ezek azok a környezetek, amelyben a gyermekek a későbbi olvasási és írásképeség alapjait elsajátítják (*Wasik és Herrmann*, 2004).

A korai óvodázttatásnak számos előnye van az olvasás-szövegértés szempontjából, hiszen az olvasáselsajátítás egy hosszú és összetett folyamat, amely jóval a formális oktatás első szakasza előtt elkezdődik. Ebben az időszakban a felnőtt-gyermek interakciókban hatványozott szerep jut az olvasáshoz és íráshoz szükséges készségek közvetítésében (lásd közös könyvolvasás, rímgyártás, szavakkal, hangokkal való játékok). A fejlődés kezdeti szakaszában az olvasást megalapozó készségek megjelenése és fejlődése jellemző. 5-6 éves korban már megállapítható, hogy a gyermek készségeiben jelentkező elmaradások vagy hiányok veszélyeztetik-e az olvasástanulás sikerességét. Számos vizsgálati módszer áll rendelkezésre a nyelv-, a beszéd- és a mozgásképeségek fejlettségének felmérésére. Megfigyeléssel könnyen felismerhető „a korlátozott szókincs, a hosszantartó beszédhiba, a mondókák, mesék iránti érdektelenség, a ritmizáló játékok kerülése, a nagymozgások ügyetlensége, az eszközhasználat sutasága” (*Torda*, 2006. 209. o.). Ezenkívül megannyi kutatásalapú mérőeszköz segítheti a diagnózis felállítását. Látható tehát, hogy a problémák óvodáskorban történő beazonosításával és a minden területre kiterjedő átfogó fejlesztéssel megelőzhető lenne az olvasás- és írásnehézség kialakulása (*Torda*, 2006. 214. o.).

Az óvodázttatás hatását leginkább az óvodában eltöltött évek számával és a különböző óvodai programok összehasonlításával vizsgálják. *Caughy, DiPietro és Strobino* (1994) országos adatbázist használt az óvodázttatás hossza, illetve az óvodai nevelésben eltöltött idő és az öt és hat éves gyermekek olvasásteljesítménye közötti kapcsolat feltárására. Adataik szerint a szegény családban élő gyermekek esetében az óvodázttatás pozitív

hatással volt az olvasásteljesítményre, és minél korábban történt meg az óvodai beíratás, annál nagyobb volt a hatás. Ezzel ellentétben a magasabb jövedelmű családokban élő gyermekekre az óvodáztatás negatív hatással bírt. Feltételezéseik szerint a kapott mintázatok azonban nagyobb valószínűséggel mutatják az otthoni környezet (lásd olvasási szokások, életmód, szülő-gyermek interakciók gyakorisága) hatását, semmint az aktuális jövedelmi szint hatását (Caughy és mtsai, 1994. 422. o.).

Pianta és McCoy (1997) eredményei szerint az óvodában eltöltött hónapok száma összefügg a 2. évfolyamon elért olvasás tesztpontszámokkal, a harmadik évfolyamon mutatott/megfigyelt viselkedési problémákkal és évisméltéssel. A hosszabb óvodáztatásban részesülő gyermekek magasabb tesztpontszámot értek el, esetükben kevesebb viselkedési problémát azonosítottak, és kisebb arányban kellett évet ismételnük. A változók közötti pozitív és szignifikáns összefüggést igazolja Loeb, Bridges, Bassok, Fuller és Rumberger (2007) eredménye is, akik az óvodában eltöltött évek számának későbbi olvasásteljesítménnyel való kapcsolatát vizsgálták. Összességében az óvodáztatás későbbi teljesítményre gyakorolt jótékony hatása bizakodásra ad okot, azonban mindig érdemes megvizsgálunk azt, hogy a különböző családi háttérrel rendelkező gyermekek és minden potenciális kockázatnak kitett gyermek esetében ugyanolyan hatékony-e a hosszantartó óvodai gondozás és nevelés, azaz érvényes-e a minél több, annál jobb elv.

Amerikai kontextusban elmondható, hogy a legtöbb hátrányos helyzetűek felzárkóztatására kidolgozott óvodai nevelést kiegészítő módszer vagy óvodai program (pl. Head Start, Direct Instruction System for Teaching Arithmetic and Reading, Prekindergarten Early Intervention) hatása az általános iskola alsóbb évfolyamain mért kognitív képességek fejlődésében, így az olvasásteljesítmény javulásában is manifesztálódik. E kezdeti előnyök fenntartása, illetve az óvodáztatás olvasásteljesítményre gyakorolt hosszú távú hatása tekintetében az eredmények ellentmondásosak (Barnett, 2001). Bár az óvodáztatás olvasáseredményekben tetten érhető pozitív hatását meg nem erősítő tanulmányok kutatási tervüket és követésmódszertanukat tekintve nem kielégítőek. Egységes álláspont mutatkozik azonban az óvodáztatás iskolai sikerekre gyakorolt pozitív hatásának azon aspektusai mentén, amelyeket általában az évisméltés és különleges felzárkóztató és fejlesztő programban való részvétel szükségességének tükrében mérnek. Hazai szinten Kertesi és Kézdí egy 2012-es tanulmányában az óvodáztatás hozadékát vizsgálta a halmozottan hátrányos, illetve a halmozottan hátrányos helyzet határán élő családok 4. évfolyamos gyermekeinek Országos készség- és képességméréssel mért összpontszámában. Eredményeik összhangban vannak a nemzetközi vizsgálatok következtetéseivel: a legnagyobb javulást az óvodában töltött évek számának növelésével a leghátrányosabb helyzetű gyermekek körében lehet elérni.

Családi rizikófaktorok – a szocioökonómiai státusz

Adatok azt mutatják, hogy nagyobb valószínűséggel fordulnak elő olvasási nehézségek azon gyermekek körében, akik alacsony jövedelmű és alacsony iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei. Mindazonáltal a szakirodalom azt is hangsúlyozza, hogy az olvasási nehézségek olyan családok gyermekei esetében is fennállhatnak, akik jobb anyagi körülmények között élnek, és/vagy magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek. Továbbá az is tény, hogy az olyan családokban, ahol olvasási problémák az előző generációknál is jelentkeztek, a nehézségek tovagyűrűzhetnek akár biológiai, akár környezeti okok miatt (Snow, Burns és Griffín, 1998. 119. o.).

Az olvasással foglalkozó szakirodalom kiemelten kezeli a szocioökonómiai státuszt, mint családi rizikófaktor. A szocioökonómiai státuszt reprezentáló mutatók általában olyan demográfiai adatokból képzett súlyozott változókból állnak, mint az egy háztartás-

ra eső jövedelem, a szülők iskolai végzettsége és foglalkozása, de találkozhatunk olyan megközelítésekkel is, amelyek kizárólag egy változót használnak a szocioökonómiai státusz helyettesítésére. Az alacsony szocioökonómiai státuszú családok jellemzően nemcsak az anyagi javak és az oktatás szintjét tekintve térnek el a magasabb szocioökonómiai státuszú családoktól, hanem az egészségügyi szolgáltatásokhoz való hozzáférés – így például a szülést megelőző gondozás és gyermekgondozás – és a tápláltság, táplálkozás terén is. Továbbá az alacsony szocioökonómiai státuszú családok nagyobb valószínűséggel élnek olyan közösségekben, amelyekben a családok átlagos szocioökonómiai státusza alacsony. Röviden, az alacsony szocioökonómiai státusz olyan körülményekkel jár együtt, amelyek a kiskorúak egészségét, biztonságát és fejlődését veszélyeztetik. Ezen tényezők közül már egy önállóan is negatívan befolyásolhatja a későbbi olvasási teljesítményt.

Már Galton 1874-es tanulmánya óta folyamatosan és következetesen jelzik a különböző kutatási eredmények, hogy a szocioökonómiai státusz mind a kognitív mind az egyes tantárgyakban nyújtott teljesítmények megbízható jóslója (*Snow és mtsai, 1998. 125. o.*). Azonban látnunk kell, hogy a szocioökonómiai státusz és olvasás kapcsolata igen összetett. Vegyük például a nyári szünet az új tanévben nyújtott szövegértési teljesítményre gyakorolt hatását. „Régóta ismert jelenség, hogy a tanulók egy része az iskolaévet úgy kezdi meg, hogy sok mindent elfelejtett a korábban tanultakból (summer setback)” (*Csapó, 2014. 126. o.*). *Alexander és Entwistle (1996)* szerint az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú gyermekek esetében a nyári szünet után több a visszaeső és a visszaesés nagyobb mértékű.

Snow és mtsai (1998) szerint az alacsony szocioökonómiai státusz mind egyéni, mind csoport szintű rizikófaktorként megjelenhet. Az egyéni rizikófaktorként történő értelmezés szerint az ugyanabba a közoktatási intézménybe járó alacsony szocioökonómiai státuszú gyermekek alacsonyabb olvasásteljesítményt nyújtanak, mint magasabb szocioökonómiai státuszú társaik. Csoport szintű rizikófaktorként az alacsony szocioökonómiai státusz úgy jelenik meg, hogy az alacsony szocioökonómiai státusszal rendelkező tanulók sokkal nagyobb valószínűséggel járnak elégtelen, kevésbé színvonalas, rossz minőségű oktatást nyújtó iskolákba, s ez esetben az olvasásteljesítmény és szocioökonómiai státusz nagy része a nem kielégítő iskolai tapasztalatoknak tudható be. Az oktatás minősége ez esetben az összes oda beiskolázott gyermek számára rizikófaktort jelent. Természetesen az olvasásteljesítményt befolyásoló rizikófaktorok hatását lehetetlen teljesen különállóan kezelni, illetve szétválasztani, s így a szocioökonómiai státuszát is. Az otthoni írásbeliség, a szülő-gyermek interakciók minősége-mennyisége, a teszt nyelvét nem anyanyelvi szinten beszélő szülők, a lakókörnyezet, az életkörülmények, a kulturális és anyagi tőke, valamint az iskola szoros kapcsolatban állnak, és együttesen határozzák meg a kognitív teljesítményt, ezért célszerű a családi jellemzőket egy közös mutatóba összevonni (*Balácsi, Szabó, Szabó, Szalay és Szepesi, 2006*).

„A hazai és a nemzetközi mérési eredmények egyértelműen alátámasztják azt a tényt, hogy a tanulók otthoni körülményei, szociális és kulturális helyzete erősen befolyásolják tanulmányi eredményeiket” (*Balácsi és Zemléni, 2004*). Annak érdekében, hogy a nagymintás tanulói teljesítménymérések (lásd pl. OKM, OECD PISA) átfogóbb és megbízhatóbb képet adhassanak a tanulás környezeti feltételeiről, különböző indexeket alkotnak meg. A hozottérték-index (HÉI) a szülők iskolai végzettségéből, a család anyagi helyzetét jellemző tárgyakból és a tanulást segítő eszközökből (lásd otthoni könyvek száma, saját könyvek, számítógép és autó otthoni megléte), illetve a hozzájuk rendelt súlyokból tevődik össze (*Balácsi és mtsai, 2006*).

Az előző fejezetben összefoglaltak alapján arra következtethetünk, hogy az óvodáztatás hatékony eszköze lehet a különböző társadalmi háttérű gyermekek közötti teljesítménykülönbség csökkentésének (*OECD, 2010*), azonban az adatfelvételünk idején

érvényes, 5 éves kortól kötelező óvodáztatás mértéke, azaz kizárólag az iskolára való felkészítő foglalkozásokon való részvétel nem elegendő a hátrányos helyzetű, leginkább rászoruló gyermekek sikeres iskolakezddéshez szükséges készségeinek optimális fejlődéséhez (Torda, 2006. 214. o.). Mindazonáltal éppen ezek azok a csoportok, amelyek nem élnek a korai óvodáztatás lehetőségével, kevésbé veszik igénybe a kisgyermekkori ellátást (Herczog, 2008. 45. o.; OECD, 2010; Kertesi és Kézdi, 2012b).

Az iskolára való felkészültség és a szövegértés kapcsolata

Az iskolakezddés sikerességében meghatározó szerepet játszik, hogy hol tart a gyermek azoknak a készségeknek az elsajátításában, amelyekre az iskolai tanulás építkezik (Barnett, 2001). Ezen elemi készségek mérésére irányul a DIFER-teszt (Nagy, Fazekasné, Józsa és Vidákovich, 2004), amely a magyarországi közoktatási mérési-értékelési rendszernek a tanulók haladásának időrendjében első, kötelezően előírt eleme. Az iskolakezddéskor mért kognitív alapkészségek jóslói lehetnek a későbbi különböző műveltségi és tantárgyi területeken mutatott teljesítményeknek, hiszen a jó alapkészségekkel rendelkező gyermekek fogékonyabbak, könnyebben tanulnak, így motiváltabbak is lesznek a tanulás terén.

Az iskolaérettségnek nincs egy egységes meghatározása (Graue, 2006; Keating, 2007), de a terminus a fejlődés-lélektani éreseméletekre utal, vagyis arra, hogy a gyerekek bizonyos biológiaiilag meghatározott fejlődési stádiumban kell lennie ahhoz, hogy az iskolai tevékenységformákba sikeresen be tudjon kapcsolódni, hogy a gyerek a különböző sajátosságai alapján, beleértve szociális környezetét és egyéni tapasztalatait is, jó eséllyel meg tud felelni az iskola elvárásainak (Kende és Illés, 2007). A legátfogóbb megközelítés szerint a definíció a legszélesebben vett értelemben lenyomata a gyermeki fejlődés, valamint annak környezete közötti kölcsönhatásnak (Maxwell és Clifford, 2004), és a mérőeszközök többsége az iskolaérettség ezen multidimenziós természetét törekszik megragadni. Az iskolaérettség mérések tesztpontszámait a korai fejlődés eredményének tekintik, amelyek egyaránt tükrözik a tananyag elsajátítására való érettséget és a sikeres iskolai boldogulásra való felkészültséget (Carlton és Winsler, 1999). Azonban a tekintetben nincs egységes álláspont, hogy pontosan melyek azok a készségek és képességek, amelyek az iskolai teljesítményt előre jelezhetik (Duncan, Dowsett, Claessens, Magnuson, Huston, Klebanov, Pagani, Feinstein, Engel, Brooks-Gunn, Sexton, Duckworth és Japel, 2007. 1429. o.).

Magyarországon 1986-ban a rugalmas iskolakezddés bevezetésével lehetővé vált, hogy az iskolakezddés időpontját ne a gyermekek biológiai kora, hanem képességeik fejlettsége határozza meg, így a szakmai szempontok mellett sok egyéb tényező is érvényesül az iskolakezddés időpontjának meghatározásában (Szabó, 2005). A „rugalmas beiskolázásból” az elmúlt két évtizedben tendenciaszerűen kései beiskolázás, Vágó Irén (2005) elnevezésével „felfelé terjeszkedő óvodáztatás” lett (Kende és Illés, 2007). Ennek ellenére a magyar iskolába lépő gyermekek között többévtényi kognitív fejlettségbeli különbség mutatható ki, és egyetűdük olyan nehezen behozható hátrányokkal indul, amelyet az iskola nem tud kompenzálni (Herczog, 2008. 30. o.). Ez a különbség az iskolai évek alatt egyre növekszik (Nagy, 2008).

Elméletek sokasága áll arról rendelkezésre, hogy az iskolaérettség tekintetében mutatózó egyéni különbségek kapcsolatban állnak a későbbi teljesítménnyel és viselkedésmintázatokkal (Duncan és mtsai, 2007. 1429. o.). A hipotézisek igazolására számos kutatás fókuszált az iskolaérettség és az óvodában eltöltött évek száma (pl. Magnuson, Meyers, Ruhm és Waldfogel, 2004), az anyával kapcsolatos változók (pl. Hess, Holloway, Dickson és Price, 1984), az olvasás, a matematika és a természettudományos teljesít-

mény (pl. *Duncan és mtsai, 2007; Korom, B. Németh, Hódi és Fűz, 2013*) és az egyéb, az iskolai sikerek indikátoraiként számon tartott változók (pl. elvégzett évfolyamok száma) közötti kapcsolat feltárására.

A Szegedi Iskolai Longitudinális Program keretében gyűjtött adatok felhasználásával 2003 óta nyílik lehetőség a DIFER-teszt előrejelző erejének elemzésére, többek között a

Kutatások igazolják, hogy a rosszabb szociális körülmények között élő, kisebbségi csoport-hoz tartozó gyermekek kevésbé vannak a sikeres iskolakezdéshez szükséges készségek és képességek birtokában (Kende és Illés, 2007). Hazai vizsgálatok szerint a szülők iskolai végzettsége és az iskolába lépéskor mért készségfejlettségi szint mintegy egyharmad arányban determinálja a tanulók szövegértési teljesítményét (Józsa és Steklács, 2009).

szövegértés tekintetében is. A vizsgálat eredményei szerint a DIFER elemi alapkészségei az olvasási képesség fejlettségében megmutatókozó tanulók közötti különbségek 23%-át magyarázzák meg, a szülők iskolai végzettsége pedig a variancia 10%-áért felel. E két tényező – a szülők iskolai végzettsége és az iskolába lépéskor mért készségfejlettségi szint – mintegy egyharmad arányban determinálja az olvasási képességet (*Molnár; Józsa, Molnár és B. Németh, 2007*). Az iskolára való felkészültség és szövegértés teljesítmény kapcsolat tekintetében hasonló következtetésre jutott *Hódi, B. Németh, Korom és Tóth (2013)* is. Az előkészítő és kezdő fejlettségi szintű gyermekek minden szövegértés-mérési ponton rosszabbul teljesítettek a fejlettebb társaiknál, amely azt sugallja, hogy az iskolakezdéskor mutatókozó kognitív készségekbeli hiástust az iskola nem kezeli hatékonyan.

A gyermekek iskolakezdéskor birtokolt képességei és készségeinek fejlettségi szintje előrejelző erővel bír a későbbi tanulási és

iskolai sikerekre. Azonban az alacsony jövedelemmel rendelkező családok gyermekei átlagban szignifikánsan kevésbé fejlettek iskolakezdéskor, és hajlamosabbak a kezdeti státuszukat folyamatosan lerontani, és lemaradásukat bebetonozni (*Barnett, 2001; Kertesi és Kézdi, 2012a*). Az iskolaérettség konstruktuma társadalmilag meghatározott, azaz szoros összefüggés mutatkozik a gyerekek szociális háttere, etnikai és rasszbeli hovatartozása és az iskolaérettség-teszten nyújtott teljesítmény között. Kutatások igazolják, hogy a rosszabb szociális körülmények között élő, kisebbségi csoporthoz tartozó gyermekek kevésbé vannak a sikeres iskolakezdéshez szükséges készségek és képességek birtokában (*Kende és Illés, 2007*). Hazai vizsgálatok szerint a szülők iskolai végzettsége és az iskolába lépéskor mért készségfejlettségi szint mintegy egyharmad arányban determinálja a tanulók szövegértési teljesítményét (*Józsa és Steklács, 2009*).

Kutatási kérdések

Amint azt korábbi, nemzetközi kutatások igazolják, az óvodáztatásban való részvétel pozitív összefüggésben áll a tanulók iskolai teljesítményével. Az eredmények rámutatnak arra is, hogy az óvodáztatás különösen az alacsony szocioökonómiai háttérű tanulók körében meghatározó tényező a tanulók iskolai eredményességére nézve. Hazai kontextusban ugyanakkor a jelenség szinte feltáratlan – a témában *Kertesi és Kézdi (2012a)* munkája képez kivételt. Tanulmányunkban e témaköröket elemezzük, és az alábbi konkrét kutatási kérdésekre keressük a választ.

Hogyan jellemezhető a vizsgálati minta a tanulók szocioökonómiai státusza és az óvodai nevelésben eltöltött időparaméterek mentén?

Adatfelvételünk idején a kötelező óvodáztatás a gyermek 5. életévének betöltésétől lépett hatályba. A korábbi eredmények szerint az alacsony szocioökonómiai státusú családok jellemzően nem éltek az óvodai szolgáltatások a gyermek korábbi életéveiben történő igénybevételének lehetőségével. Feltételezzük, hogy a kutatásunkhoz kialakított mintában is hasonló tendenciák mutatkoznak.

Milyen a tanulók DIFER-eredménye és szövegértés-teljesítménye az óvodában eltöltött évek számának függvényében?

Az óvodai nevelés egyik alapvető eleme a gyermekek anyanyelvi fejlődésének elősegítése. Az óvodáskor során számos olyan készség fejlődik, és a gyermek olyan tudásra tehet szert, amelyek a későbbi olvasni tanulás megalapozói, előfeltételei, így feltételezzük, hogy pozitív együttjárás áll fenn az óvodában eltöltött évek száma, a DIFER-eredmény és a szövegértés- teljesítmény között. Külföldi vizsgálatok eredményei szerint – különösképpen az alacsonyabb szocioökonómiai státusú családok gyermekei esetében – a minél több óvodáztatás, annál jobb teljesítmény kapcsolat érvényesül (Snow és mtsai, 1998; Barnett, 2001), de kérdés, hogy ez hazai kontextusban is igazolható-e.

Milyen a tanulók DIFER-eredménye és szövegértés-teljesítménye az anya iskolai végzettségének függvényében?

Az iskolai lemaradások okait vizsgáló nemzetközi szakirodalom alapján az otthoni nevelési környezet hiányosságai alacsony iskolai teljesítményhez vezetnek. Eredmények bizonyítják, hogy a szocioökonómiai különbségek egyik megnyilvánulási formája a tágra nyílt teljesítményellő – például az iskolakezdekor mért alapkészségek és szövegértés területén is (OECD, 2010); továbbá mára köztudott, hogy a magyar iskolarendszer az otthonról hozott hátrányokat nem képes hatékonyan kezelni (Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2014; Hódi, B. Németh, Korom és Tóth, 2015).

Milyen a tanulók DIFER-eredménye és szövegértés-teljesítménye az iskolát különböző életkorokban megkezdő tanulók körében?

Kende és Illés (2007), és Hámori és Köllő (2011) eredményeivel összhangban azt feltételeztük, hogy a későbbre toló iskolakezde a hátrányos helyzetű gyermekek körében gyakoribb, mint a magasabb szocioökonómiai státusú társaik között, hiszen az évszaktesség mellett a későbbi iskolakezde abban az esetben indokolt, ha valamilyen probléma, az iskolai sikerek megalapozásához elengedhetetlen készségbeli elmaradás merül fel, amelyek az otthoni környezet hiányosságaiból is fakadhatnak. Ugyanakkor adatok arra engednek következtetni, hogy ezek a gyermekek a visszatartás ellenére sem érnek el olyan fejlettségi szintet, amely feltételezi a sikeres iskolakezde, a túlkoros gyerekek szignifikánsan rosszabb teljesítményt nyújtanak, mint az iskolát időben megkezdő és az évszaktes gyerekek.

Mennyiben határozza meg a tanuló szövegértésbeli teljesítményét az iskolakezdekor teljesítmény (DIFER) a tanuló szocioökonómiai státusza, az óvodai nevelésben eltöltött idő?

Az óvodáztatás hossza és későbbi kognitív teljesítmény közötti kapcsolat fennállását kimutató korábbi hazai úttörő tanulmány (Kertesi és Kézdi, 2012b) alapján feltételezzük, hogy jelen vizsgálat is igazolni fogja a pozitív, illetve a minél több, annál jobb kognitív teljesítmény összefüggés meglétét. Mindemellert hipotézisünk szerint a DIFER teljesítmény meghatározó szerepet játszik a későbbi iskolai eredményességben.

Módszerek

Minta és adatfelvétel

A kutatási kérdések megválaszolásához a Szegedi Iskolai Longitudinális Program adatait (Csapó, 2014) használtuk fel. A program az iskolában megszerzhető tudás minőségét, fejlődését és az azokat meghatározó tényezőket vizsgálja az iskolába lépéstől nyolc éven át.

A vizsgált mérési ciklus 2003-ban indult 127 iskola 245 osztályának 5138 tanulóival. A minta összeállításánál reprezentatív országos lefedettségre törekedtünk. Valamennyi megye arányosan került a mintába, a nagy mintának köszönhetően a településméret, a családi háttér és a nemek szerinti reprezentativitás is teljesült. A mintába került tanulók a tanév kezdetén mérőbiztosok segítségével megoldották a DIFER-tesztbattériát. A tanulók szövegértési teljesítményének vizsgálatára hat adatfelvétel irányult, az elemzés során a 2. évfolyam (2005), a 4. évfolyam (2007), a 6. évfolyam (2009) és a 8. évfolyam (2011) végén lebonyolított mérések eredményeit használtuk fel, tehát a viszonyítási pontot szolgáltatató DIFER-mérésen túl a 2. évfolyamtól kezdve minden második év eredményeit.

Jelen vizsgálat mintáját 3328 általános iskolás tanuló alkotja. Az elemzésekbe azon tanulókat vontuk be, akiknek a hat szövegértés-mérési pontból legalább négy mérési eredménye, továbbá a hozottérték-indexe (HÉI) és az óvodában eltöltött évek számára vonatkozó adata is rendelkezésre állt. A hiányzó szövegértés-eredmények becsléséhez a rendelkezésre álló eredményváltozók adatait használtuk fel. A szűkített minta a területi eloszlás (régió, megye) és a nemek aránya (fiúk aránya: 50,7%) szerint nem különbözik az induló mintától. A kevesebb mint 8 általános iskolai osztályt végzett anyák gyermekei ugyanakkor alulreprezentáltak, a mintát az anya iskolai végzettsége szerint súlyoztuk (a súlyozott minta esetszáma 3338 fő). A 8 osztályt el nem végzett szülők gyermekei körében mintánkban a DIFER-teszt átlaga magasabb, mint a teljes mintában (teljes minta: 60%, szűkített minta: 64%); az anya iskolai végzettsége szerint képzett többi részmin-tában elért DIFER-eredményekben nincs szignifikáns különbség a két minta között. A szűkített mintát reprezentatívnak tekintjük a mérési program kezdetén meghatározott reprezentativitási szempontok szerint.

Mérőeszközök

A DIFER-tesztet 2003 őszén oldották meg az első évfolyamos tanulók. Az első mérés, amivel az iskolába lépéskor a tanulók találkozhatnak, a DIFER-programcsomag. A bemene-ti mérés során az iskolakezdéshez, az iskolai tanuláshoz nélkülözhetetlen kritikus elemi alapkészségek (pl. írásmozgás-koordináció, relációszőkincs, beszédhang-hallás, elemi számolási készség, elemi szociális készségek) fejlettségi szintje tárható fel. A tanulók szövegértését kétévenként négy mérési ponton mértük. A mérőeszközök mind összeszteszt mind szubteszt szinten megbízhatónak bizonyultak (Cronbach- α = 0,85 – 0,94). A D. Molnár Éva által fejlesztett tesztek (pl. *Molnár* és *B. Németh*, 2006) az olvasás alkalmazási dimenzióját képviselik, azaz – a hazai és nemzetközi nagymintás mérések tartalmi és mérési kereteivel összhangban – a különböző típusú és formátumú szövegekhez tartozó feladatokkal azt vizsgálják, hogy a tanulók milyen mértékben képesek megérteni az írott szövegeket, és reflektálni azokra (1. táblázat). A feladatok a tanulók különböző olvasási műveletek elvégzésében nyújtott teljesítményét mérték: 1. információ-visszakeresés, 2. értelmezés és 3. reflexió.

1. táblázat. A szövegértés tesztek leírása

Teszt- és szövegparaméterek	Adatfelvétel éve / évfolyam			
	2005 / 2.	2007 / 4.	2009 / 6.	2011 / 8.
Szubtesztek száma	2	4	3	3
Összitemszám	59	87	68	48
Szövegtípusok	elbeszélő	elbeszélő, leíró	elbeszélő, leíró	elbeszélő, leíró
Szövegformák	folyamatos, kevert	folyamatos, nem folyamatos, kevert	folyamatos, nem folyamatos	folyamatos, nem folyamatos, kevert

Az egyes teszteken elért teljesítmények alapstatisztikai mutatóit a 2. táblázat tartalmazza. Az eredmények bemutatásához a különböző mérési pontok eredményeit standardizáltuk (z-score).

2. táblázat. A tanulók különböző teszteken elért eredményeinek alapstatisztikai mutatói

Teszt	Évf.	Átlag (%)	Szórás	Minimum (%)	Maximum (%)
DIFER	1.	77,25	10,37	29,10 (-4,738)	100,00 (2,097)
Szövegértés	2.	69,91	14,25	10,17 (-4,191)	91,53 (1,517)
	4.	65,74	16,88	4,69 (-3,619)	96,88 (1,841)
	6.	75,39	12,27	14,49 (-4,963)	97,10 (1,769)
	8.	73,28	13,19	12,50 (-4,610)	100,00 (2,027)

Megjegyzés: zárójelben a standardizált pontszámok (0 átlagú és 1-es szórású) minimuma és maximuma

A szülők iskolai végzettségére vonatkozó adatokat a DIFER-teszttel együtt vettük fel, a tanulók óvodában eltöltött éveinek számát egy tematizált, a tanulás környezeti feltételeit vizsgáló kérdőívben kérdeztük meg a 3. és 7. évfolyamon. Ugyancsak a tanulás környezeti feltételeit a 3. évfolyamon vizsgáló kérdőív adatai alapján számítottuk ki a tanuló otthoni szociális és tanulási körülményeinek jellemzésére az Országos kompetenciamérésben (OKM) is használt hozottérték-indexet, követve az OKM-ben is használt módszertant (Balázi és Zemléni, 2004).

Eredmények

Az óvodában eltöltött évek száma az anya iskolai végzettségének tükrében

Mintánkat első lépésben a tanulók óvodában eltöltött éveinek száma, az anya iskolai végzettsége és a szocioökonómiai státusz alapján írjuk le, s vizsgáljuk ezek kapcsolatát. A 3. táblázat rámutat arra, hogy a mintát képező tanulók közel 90%-a (89,24%) körében a 3-4 éves óvodáztatás volt a jellemző, a tanulók 10,76%-a (358 tanuló) töltött legfeljebb két évet óvodában. Utóbbi csoportban az alacsony iskolázottságú anyák gyermekeinek aránya magasabb, mint a felsőfokú végzettségű anyák gyermekeié. Az anya iskolai végzettsége szerint a tanulók 39,7%-ának édesanyja rendelkezik legfeljebb 8 általános iskolai végzettséggel, 28,2% szakmunkás bizonyítvánnyal és 11,2% felsőfokú végzettséggel. A legfeljebb alacsony végzettségű anyák gyermekei körében közel háromszoros azok aránya, akik maximum két évet töltenek óvodában, mint a legalább érettségivel rendelkező anyák gyermekei körében.

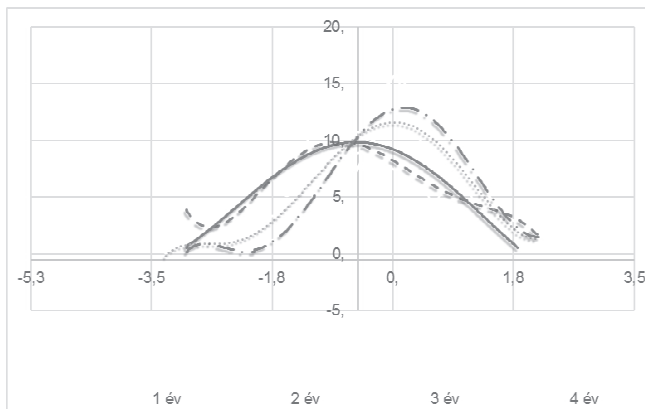
A legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyerekeinek 21,26%-a, a legfeljebb szakmunkásképzőt végzett anyák gyerekeinek 10,79%-a, az érettségizett anyák gyerekeinek 6,83%-a és a felsőfokú végzettségű anyák gyerekeinek 6,39%-a járt 1-2 évet óvodába. Tehát arányait tekintve az alacsony iskolázottságú szülők körében jellemzőbb a kevesebb óvodáztatás, mint a magasabb végzettségűekében.

3. táblázat. A minta megoszlása az anya iskolai végzettsége és az óvodában eltöltött évek száma szerint

Óvodában eltöltött évek száma	Anya iskolai végzettsége						
	8 általános alatti	8 általános	Szaktun. / Szakmunk.	Érettségi	Főiskola	Egyetem	Fő (%)
Egy	10	34	25	16	9	5	99 (2,98)
Kettő	23	75	76	59	21	5	259 (7,78)
Három	47	294	437	491	205	88	1562 (46,93)
Négy	13	172	398	532	204	89	1408 (42,31)
Fő (%)	93 (2,79)	575 (17,28)	936 (28,13)	1098 (32,99)	439 (13,19)	187 (5,62)	3328

A hozottérték-indexszel jellemzett szocioökonómiai státusz és az iskolában eltöltött évek száma között – nem függetlenül az index kialakításától, hiszen abban is a szülők iskolai végzettsége szerepel a legnagyobb súllyal – hasonló tendencia mutatható meg, mint az anya iskolázottsága és az óvodáztatás ideje közötti összefüggés vizsgálatában. Azok a gyerekek, akik kevesebb időt töltenek el óvodában (1-2 évet), átlagosan alacsonyabb szocioökonómiai háttérrel rendelkeznek, mint akik hármat. Legmagasabb a szocioökonómiai státusza azoknak, akik 4 évet töltöttek óvodában ($F = 37,79$, $p < 0,00$; $\{1,2\} < \{3\} < \{4\}$).

Az 1. ábra vízszintes tengelye a HÉI-t, függőleges tengelye a HÉI százalékos gyakoriságát jelöli. Tehát arra mutat rá, hogy az óvodában eltöltött évek száma szerint képzett részmintákban a tanulók mekkora aránya rendelkezik adott nagyságú HÉI-vel.



1. ábra. A különböző HÉI-ű tanulók megoszlása az óvodában eltöltött évek száma szerint képzett részmintákban

Az anya iskolai végzettsége, a sikeres iskolakezdehez szükséges alapkészségek fejlettsége és a szövegértés-teljesítmény közötti kapcsolat

A továbbiakban vizsgáljuk a különböző iskolai végzettségű anyák gyermekeinek DIFER- és szövegértés-eredményeinek jellemzőit az alapfokú képzés 8 évfolyamán. Az anya iskolai végzettségére vonatkozó kategóriák a 2003-as adatfelvétellel épülnek.

Ha megnézzük a 8 általános iskolai évfolyamot be nem fejező anyák és az egyetemi végzettségű anyák gyermekeinek teljesítménye közötti különbségeket, láthatjuk, hogy a két kategóriába tartozó tanulók átlagos standardizált pontszáma közötti különbség mindvégig jelentős, a szórás közel 200%-a, 180–220% közötti (4. táblázat). Minden mérési pontra igaz, hogy a szakmunkásképzőt végzett vagy az annál alacsonyabb végzettséggel rendelkező anyák gyermekei az átlag alatt teljesítenek, a többi alcsoportban a gyerekek eredménye átlag fölötti. A varianciaanalízis F értékei alapján jelentős teljesítménybeli különbségek mutathatók ki az anya iskolai végzettsége szerint képzett részmintákban. Mind az öt mérési pontot figyelembe véve elmondhatjuk, hogy az alapfokú képzést be nem fejező szülők gyermekeinél jobban teljesítenek az általános iskolát végzett anyák gyermekei, náluk jobb eredményt érnek el a szakmunkásképzőt végzett szülők gyermekei, náluk pedig a legalább érettségizett szülők gyermekei. Azonban az érettségivel és felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekei közötti teljesítménykülönbségekről nem mondható ki minden mérési pontra érvényes összefüggés.

4. táblázat. A tanulók DIFER-teszten és a különböző évfolyamokon megoldott szövegértéstezteken elért standardizált pontszáma (z-score) az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban, valamint a szignifikáns különbséget mutató csoportok

Anya iskolai végzettsége	DIFER	Szövegértés			
		2	4	6	8
0 Kevesebb, mint 8 általános	-1,307 (1,04)	-1,487 (1,28)	-1,394 (0,983)	-1,674 (1,28)	-1,438 (1,33)
1 8 általános	-0,519 (0,98)	-0,626 (1,10)	-0,609 (1,019)	-0,596 (1,10)	-0,440 (1,01)
2 Szakmunkásképző	-0,162 (0,97)	-0,123 (1,00)	-0,094 (0,942)	-0,144 (0,97)	-0,176 (1,02)
3 Érettségi	0,174 (0,91)	0,254 (0,80)	0,225 (0,854)	0,236 (0,82)	0,199 (0,89)
4 Főiskola	0,479 (0,87)	0,420 (0,77)	0,446 (0,818)	0,444 (0,79)	0,437 (0,81)
5 Egyetem	0,665 (0,79)	0,438 (0,77)	0,691 (0,656)	0,576 (0,70)	0,467 (0,69)
Különbség a két szélső kategóriában	1,972	1,925	2,085	2,25	1,905
F	104,80	118,81	157,828,59	128,52	88,20
Különbséget mutató csoportok	{0}<{1}<{2}<{3}<{4,5}	{0}<{1}<{2}<{3,4,5}	{0}<{1}<{2}<{3}<{4}<{5}	{0}<{1}<{2}<{3,4}<{4,5}	{0}<{1}<{2}<{3,4}<{4,5}

Megjegyzés: Az F értékek $p < 0,000$ szinten szignifikánsak

A sikeres iskolakezdehez szükséges alapkészségek fejlettsége és a szövegértés-teljesítmény az óvodában eltöltött évek számának tükrében

Eredményeink szerint az óvodáztatás mértéke összefügg a szövegértés-teljesítménnyel. A varianciaanalízis F értékei rámutatnak arra (5. táblázat), hogy akik több évet töltenek el óvodában, azoknak a szövegértés-teszteken nyújtott eredményei jobbak. Az óvodában eltöltött évek száma szerint képzett részminták elkülönülnek, az óvodában 1–2 évet

eltöltött gyermekek eredményei (szignifikánsan) elmaradnak a másik két csoport eredményeitől, legmagasabbak a 4 évet óvodában eltöltött diákok eredményei. Ez az összefüggés csak a 8. évfolyamos mérésben nem mutatható meg, ezen mérés esetében eltűnik a 3–4 évet óvodában eltöltők közötti teljesítménykülönbség.

5. táblázat. A tanulók DIFER-teszten és a különböző évfolyamokon megoldott szövegértés-teszteken elért standardizált pontszáma (z-score) az óvodában eltöltött évek száma szerinti bontásban, valamint a szignifikáns különbséget mutató csoportok

Óvodában eltöltött évek száma	DIFER	Szövegértés			
		2	4	6	8
Egy	-0,299 (1,101)	-0,525 (1,251)	-0,395 (1,231)	-0,418 (1,204)	-0,267 (1,09)
Kettő	-0,366 (1,069)	-0,408 (1,176)	-0,485 (1,179)	-0,432 (1,132)	-0,420 (1,12)
Három	-0,075 (1,013)	-0,037 (0,983)	-0,054 (0,986)	-0,036 (0,989)	-0,016 (1,00)
Négy	0,171 (0,930)	0,153 (0,925)	0,184 (0,909)	0,149 (0,934)	0,114 (0,94)
Az 1. és a 4. kategória különbsége	0,47	0,678	0,669	0,567	0,381
F	31,92	36,26	37,55	30,21	33,87
Különbséget mutató csoportok	{1,2} <{3}<{4}	{1, 2} <{3}<{4}	{1, 2} <{3}<{4}	{1, 2} <{3}<{4}	{1, 2} <{3,4}

Megjegyzés: Az F értékek $p < 0,000$ szinten szignifikánsak

A tanulók eredményessége az óvodáztatás hossza és az anya iskolai végzettsége függvényében

A 6. táblázatban a tesztek átlagait az óvodában eltöltött évek számának és az anya iskolai végzettségének függvényében határoztuk meg. Az óvodában eltöltött évek száma alapján a tanulókat két csoportba osztottuk, az óvodába 1–2, illetve az óvodába 3–4 évet járók csoportjába. Az anya iskolai végzettsége alapján pedig öt csoportot vizsgáltunk, a főiskolai és az egyetemi végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinek csoportjait összevontuk (felsőfok). Arra kerestük a választ, hogy a két évnél kevesebb időt óvodában eltöltők és a legalább három évet óvodában töltő gyerekek teljesítményében milyen különbségek mutathatók meg az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban. Külön megadtuk a szórásszázalékában a két csoport eredményeiben megmutatkozó különbségeket, amellyel az óvodáztatás hozamát kívántuk érzékeltetni. Durván fogalmazva azt mondhatjuk meg, hogy plusz 1–2 év óvodába járás az adott végzettséggel rendelkező szülők szerint képzett csoportban a szórásszázalékában mekkora részének megfelelő teljesítményjavulással jár együtt, ha elfogadjuk ezt az oksági kapcsolatot (lásd *Kertesi és Kézdi*, 2012). A különbségek szignifikanciáját kétmintás t-próbával ellenőriztük. Ugyanakkor fel kell hívnunk a figyelmet arra, hogy viszonylag kicsi esetszámból kell következtetnünk, amikor az anya iskolai végzettsége és az óvodában eltöltött évek száma alapján bontjuk meg a mintát, s ez nyilvánvalóan a t-próba értékében is megmutatkozik.

Eredményeink arra mutatnak rá, hogy a DIFER-teszt esetében szignifikáns különbség van az általános iskolát be nem fejezett szülők gyermekeinek teljesítményében attól függően, hogy 1–2 vagy 3–4 évet jártak óvodába. Elsőre meglepőnek tűnhet, hogy azok a gyerekek teljesítenek jobban, akik kevesebb időt töltöttek óvodában, ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy a 3–4 évet óvodába járók között magas a 8 évesen iskolát kezdők

aránya (részletesen erről a rugalmas beiskolázás című alfejezetben írunk). Az általános iskolát és szakiskolát végzett szülők gyermekeinek DIFER-eredménye ugyanakkor nem különbözik szignifikánsan, s ez arra utal, hogy ezekben a csoportokban nincs hatása a többlet óvodáztatásnak. Véleményünk szerint ennek oka talán abban kereshető, hogy nagycsoportban általánosságban is nagy hangsúlyt fektetnek az óvodák az iskolára való felkészítésre, illetve a sikeres iskolakezdehez szükséges készségek fejlesztésére, s lehetséges, hogy az alacsony szocioökonómiai státuszú gyermekeket az utolsó egy évben hatványozott fejlesztésben részesítik, így a többlet óvodáztatás hatása nem érzékelhető. Továbbá nem kizárt a tesztre való felkészítés fennállása sem, amely nem feltétlenül probléma, hiszen a fejlesztő hatás bizonyos mértékig ezen a drillezésen keresztül is érvényesülhet (Tóth, 2015).

A szövegértés tesztek eredményeiben a 8 általános iskolai osztályt el nem végzett szülők csoportjában a többlet óvodáztatásban részesülők jobb eredményei nem mutathatók ki, ami ellentmond például Kertesi és Kézdi (2012) tanulmányának eredményeivel, miszerint a halmozottan hátrányos helyzetű, 8 általános iskolát el nem végzett szülők gyermekei számára a többlet óvodáztatásnak jelentős, nagyobb hatása van, mint a többi csoport tanulói esetében.

Megnéztük továbbá azt is, hogy az 1–2, illetve a 3–4 évet óvodába járó gyerekek csoportjában az anyák iskolai végzettsége szerint képzett részminták között van-e különbség a teljesítményeket illetően. Eredményeink szerint az 1–2 évet óvodába járók esetében az általános iskolát be nem fejezett anyák gyermekeinek teljesítménye minden mérés esetében elmarad a szakiskolát végzett anyák gyermekeinek teljesítményétől, az övéké pedig a diplomás anyák teljesítményétől. A 3–4 évet óvodába járók csoportjában minden mérési ponton azt az eredményt kaptuk, hogy minél iskolázottabb egy szülő, annál magasabb teljesítményt ér el a gyermeke.

6. táblázat. A tanulók eredményei az óvodában eltöltött évek száma és az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban

Anyai iskolai végzettsége	Óvodában eltöltött évek száma		Különbség a szórás százalékában	kéntmintás t-próba (t érték)
	1–2	3–4		
DIFER				
Kevesebb mint 8 általános (34–60)	–0,999	–1,483	–0,484	2,30*
8 általános (113–465)	–0,656	–0,485	0,171	n. s.
Szaktmunkásképző (104–832)	–0,327	–0,141	0,186	n. s.
Érettségi (78–1020)	–0,064	0,192	0,256	2,43**
Felsőfok (41–584)	0,146	0,562	0,416	2,66*
F érték (kül. a végzettség szerinti részmintákban)	9,67 {0}<{2}<{4}	143,16 minden rész-minta kül.		
Szövegértés 2. évfolyam				
Kevesebb mint 8 általános	–1,664	–1,421	0,243	n. s.
8 általános	–0,897	–0,566	0,331	2,89**
Szaktmunkásképző	–0,387	–0,092	0,295	3,01**
Érettségi	0,078	0,267	0,189	2,01*
Felsőfok	0,150	0,455	0,305	2,27*
F érték (kül. a végzettség szerinti részmintákban)	22,68 {0}<{1}<{2}<{4}	145,56 minden rész-minta kül.		

Anyai iskolai végzettsége	Óvodában eltöltött évek száma		Különbség a szórás százalékában	kétmintás t-próba (t érték)
	1–2	3–4		
Szövegértés 4. évfolyam				
Kevesebb mint 8 általános	-1,461	-1,337	0,146	n. s.
8 általános	-0,963	-0,522	0,494	4,35**
Szaktanulmányok	-0,312	-0,065	0,200	2,595**
Érettségi	1,071	0,222	0,145	n. s.
Felsőfok	0,342	0,529	0,187	n. s.
F érték (kül. a végzettség szerinti részmintákban)	22,37 {0,1}<{2}<{4}	137,08 minden rész- minta kül.		
Szövegértés 6. évfolyam				
Kevesebb mint 8 általános	-1,701	-1,668	0,033	n. s.
8 általános	-0,930	-0,510	0,420	3,61**
Szaktanulmányok	-0,334	-0,121	0,213	2,22*
Érettségi	0,031	0,252	0,221	2,33*
Felsőfok	0,228	0,502	0,274	2,17*
F érték (kül. a végzettség szerinti részmintákban)	25,67 {0,1}<{2}<{4}	158,18 minden rész- minta kül.		
Szövegértés 8. évfolyam				
Kevesebb mint 8 általános	-1,401	-1,377	0,024	n. s.
8 általános	-0,705	-0,386	0,319	3,07**
Szaktanulmányok	-0,405	-0,148	0,257	2,42*
Érettségi	0,061	0,243	0,182	2,07*
Felsőfok	0,182	0,466	0,284	2,28*
F érték (kül. a végzettség szerinti részmintákban)	16,78 {0}<{1,2}<{3,4}	109,00 minden rész- minta kül.		

Megjegyzés: ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, n. s. nem szignifikáns

A HÉI, az óvodáztatás és az iskolakezdekor meglévő elemi alapkészségek (DIFER) fejlettségének hatását a szövegértés teljesítményre regresszióanalízissel teszteltük (lásd 7. táblázat) az alapfokú képzés teljes spektrumában (2–8. évfolyam). Eredményeink szerint az óvodában eltöltött évek számának szignifikáns hatása van a tanulók eredményeire az általános iskola minden vizsgált évfolyamán, a hatás 8. évfolyamon gyengébb, mint a többi évfolyamon. A regressziós modellbe bevonva a hozottérték-indexet is látható, hogy annak magyarázó ereje jelentős, ugyanakkor az óvodáztatás hatása nem tűnik el. Belépítve a modellbe a DIFER-eredményeket, kitűnik, hogy az iskolakezdekor meglévő alapkészségek hatása meghatározó, de a 8. évfolyamra csökken. Míg az első hat évfolyamon (első 3 mérési pont) a megmagyarázott variancia minden esetben meghaladja a 32%-ot, addig a 8. évfolyamon ez 24%. Véleményünk szerint a csökkenés oka részben abban keresendő, hogy az alapfokú oktatás végén számos egyéb olyan kognitív mechanizmus határozza meg a szövegértést, amelynek aktiválásához az óvodai fejlesztés során gyakorolt olvasás előkészítések már csak áttételesen érvényesülnek.

7. táblázat. Regresszióanalízis a szövegértés-teljesítmények mint függő változók tükrében

Szövegértés 2. évfolyam			
	1.	2.	3.
Óvodában eltöltött évek száma	3,61	2,20	1,47
HÉI		16,97	10,31
DIFER			20,65
Korrigált R ²	0,036	0,191	0,324
Szövegértés 4. évfolyam			
	1.	2.	3.
Óvodában töltött évek száma	3,46	1,99	1,28
HÉI		18,06	11,89
DIFER			21,13
Korrigált R ²	0,035	0,209	0,342
Szövegértés 6. évfolyam			
	1.	2.	3.
Óvodában töltött évek száma	3,50	2,015	1,346
HÉI		18,956	12,327
DIFER			19,140
Korrigált R ²	0,035	0,210	0,328
Szövegértés 8. évfolyam			
	1.	2.	3.
Óvodában töltött évek száma	1,96	0,951	0,550
HÉI		15,073	10,367
DIFER			12,729
Korrigált R ²	0,02	0,160	0,236

Megjegyzés: Az egyes modellek esetében az $r^2 \cdot 100$ értékeket adtuk meg minden független változóra vonatkoztatva

Rugalmas beiskolázás

Mintánkban – összhangban korábbi vizsgálatok eredményeivel: Kende és Illés, 2007 – a tanulók több mint fele évvesztes (1996. június 1. és december 31. között született), 18,5%-a született 1997 után, tehát kezdte meg az iskolát 6 évesen (lásd 8. táblázat). A rugalmas beiskolázás lehetőségének köszönhetően a tanulók 26,1%-a egy-két évvel később indult iskolába. A fiúk körében több mint 10 százalékponttal magasabb azok aránya, akik nem kezdték meg az iskolát az „ajánlott életkorban” (1996. június 1.–1997. május 31. között születettek), hanem egy-két évvel később, 7–8 évesen. Adataink nem nyújtanak lehetőséget ezen jelenség értelmezésére, de a nemek közötti különbségek esetén vizsgált teljesítményollóról szóló kutatásokhoz további érdekes adalékot nyújthatnak.

8. táblázat. A tanulók megoszlása a különböző életkori kategóriákban nemek szerinti bontásban

Sorszám	Kategóriák születési idő szerint	Megoszlás		
		Teljes minta (%)	Lány (1650 fő) (%)	Fiú (1685 fő) (%)
1.	1996 előtt	6,6	4,8	8,2
2.	1996. 01. 01.–1996. 05. 31.	19,5	15,9	22,9
3.	1996. 06. 01.–1996. 12. 31.	55,4	57,0	53,8
4.	1997. 01. 01.–1997. 05. 31.	17,7	20,9	14,5
	1997. 06. 01.–1997. 12. 31.	0,7	1,3	0,2
	1998 után	0,1	0	0,2

A szocioökonómiai státusz jellemzőit vizsgálva az egyes kategóriák között, azt látjuk, hogy az 1. kategóriába tartozó, tehát az 1996 előtt született gyerekek szocioökonómiai státusza (HÉI) átlagosan alacsonyabb, mint a másik három csoportba tartozó diákok átlagos szocioökonómiai státusza ($\{1\} < \{2,3,4\}$, $F=76,43$). Az 1. kategóriába tartozó gyerekek 85%-ának az édesanyja legfeljebb szakiskolai végzettséggel rendelkezik, 55%-uk legfeljebb általános iskolai végzettségű. Ezeknek a tanulóknak 43%-a járt legalább 4 évig óvodába, 32%-uk három évig, ugyanakkor a többi tanuló ennél kevesebbet, ami arra utal, hogy ők nem kezdték meg az óvodáztatást időben. Az 1. kategóriába tartozó diákok szignifikánsan gyengébben teljesítenek a DIFER-teszten ($F = 17,51$, $\{1\} < \{2,3,4\}$) és a szövegértés méréseken mint az 1996-ban vagy később született társaik. Eredményeink rámutatnak arra is, hogy negyedik évfolyamtól kezdve az iskolát egy évvel későbbi életkorban kezdők (2. kategória) szignifikánsan gyengébb eredményeket érnek el, mint az ajánlott korban beiskolázott társaik ($\{1\} < \{2,3,4\}$, $F_{2. \text{évf.}} = 65,86$; $\{1\} < \{2\} < \{3,4\}$, $F_{4. \text{évf.}} = 68,2$, $F_{6. \text{évf.}} = 100,3$, $F_{8. \text{évf.}} = 61,56$).

Összegzés

A sikeres iskolakezdéshez és további fejlődéshez, így az olvasáshoz szükséges készségek fejlődése is időben elnyúló, évekig tartó folyamat. Az eddigi kutatási eredmények szerint az óvodai nevelés különösen fontos szerepet tölthet be a gyermekek iskolai pályafutásában. „Az élet első néhány éve, a gondozás és nevelés minősége erőteljesen meghatározza az egészséget, a jólétet, az együttműködési készséget, a szociális készségeket, a tanulás és tudás képességét és vágyát” (Herczog, 2008. 33. o.). Vizsgálatunk abból a feltételezésből indult ki, hogy a korai óvodakezdés hatékony eszköze lehet az egyéni különbségek áthidalásának és a gyermekek kognitív fejlesztésének. Nemzetközi tanulmányok sokasága igazolja, hogy az óvodai nevelés fejleszti a kora gyermekkori általános kognitív képességeket és hosszú távú, pozitív hatást gyakorol a későbbi olvasásteljesítményre. Mindez azért lehetséges, mert anyanyelvünk összetett jelrendszerének használata végigkíséri a teljes óvodai életet. Fejlődési potenciál rejlik a gyermek megnyilatkozásaiban a sokféle tevékenység közben, a társaihoz és a felnőttekhez való viszonyának alakulásában egyaránt. Azonban tudomásunk szerint e kapcsolat megléte hazai kontextusban tanulmányunk befejezésének idején még nem igazolt. E hiátust pótlendő, vizsgálatunk céljaként azt tűztük ki, hogy az MTA–SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport által működtetett Szegedi Iskolai Longitudinális Program keretében gyűjtött adatok segítségével árnyaltabb képet adjunk a szocioökonómiai státusz, az óvodai nevelés, a sikeres iskolakezdéshez szükséges társas és kognitív készségek fejlettsége, valamint a későbbi szövegértés teljesítmény közötti összefüggésekről s e komplex rendszer hatásmechanizmusairól.

Eredményeink szerint – összhangban Kertesi és Kézdi (2012b) korábbi vizsgálatainak megállapításaival – a rövidebb óvodáztatás, azaz a gyermek hároméves kora utáni élet-

éveiben történő beíratás inkább jellemzőbb az alacsony iskolázottságú anyák gyermekeire, mint a magasabb végzettségükére. Az iskolaérettségi teszten nyújtott pontszámok és a szövegértés-teszteken nyújtott teljesítmény tekintetében általánosságban elmondható, hogy a magasabb iskolázottságú anyák gyermekeinek jobbak az eredményei. Ugyanakkor az érettségivel és felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák gyermekeinek eredményei között is szignifikáns különbség van. Továbbá azon gyermekek eredményei, akiknek az édesanyja kevesebb mint nyolc osztályt végzett, szignifikánsan gyengébbek, mint a 8 évfolyamot befejező anyák gyermekei. Tehát

a befejezett iskolai szinteknek megfelelő teljesítménykülönbség érzékelhető a teszt-pontszámokban; minél magasabb a család szocioökonómiai státusza, annál magasabb teljesítményt nyújt a gyermek. Az óvodáztatás hosszának hatását tekintve általánosságban véve arra következtethetünk, hogy szocioökonómiai státusztól függetlenül jobb azon gyermekek teljesítménye, akik 3–4 évet jártak óvodába, mint az 1–2 év óvodai nevelésben részesülő társaiké. A 8 általános iskolai évfolyamot vagy annál kevesebbet és a szakmunkásképzőt végzett anyák gyermekei esetében a többlet-óvodáztatás hatása nem kimutatható, amely véleményünk szerint az alacsony szocioökonómiai státusú gyermekek utolsó óvodai év(ek)ben történő intenzívebb fejlesztésében és/vagy DIFER-tesztre történő felkészítésének köszönhető, továbbá annak, hogy a 3–4 évet óvodába járók között nagy számban voltak 8 évesen iskolát kezdők, amely valamiféle fejlődésbeli lemaradásra, problémára utalhat. A több/kevesebb óvodáztatás mentén vizsgált hatások markánsan csak a szövegértés-eredményekben mutatkoznak meg. Azonban adataink arra is rámutatnak, hogy az óvoda bár statisztikailag kimutatható, de elenyésző és az évfolyamok előrehaladtával egyre csökkenő szerepet játszik a későbbi szövegértés-teljesítmény alakulásában. Mindazonáltal a szocioökonómiai státusz mentén nyíló teljesítményolló akkor is látható, ha az óvodáztatás hossza szerint képzett részmintákat nézzük; az alacsonyabb

végzettségű anyák gyermekei az óvodáztatás hosszától függetlenül is gyengébb teljesítményt nyújtanak, mint a magasabb végzettségű anyákkal rendelkező társaik. A rugalmas beiskolázás lehetőségének köszönhetően a tanulók több mint egy ötöde egy-két évvel később kezdte meg általános iskolai tanulmányait, de a feltételezhetően problémák miatt visszatartott, túlkoros gyermekek tekintetében a többlet-óvodáztatás sem hozta meg a várt eredményt, hiszen az időben beiskolázott, a megfelelő iskolakezdekorhoz szükséges készségekkel rendelkező társaikat nem érték be.

Mindazonáltal a szocioökonómiai státusz mentén nyíló teljesítményolló akkor is látható, ha az óvodáztatás hossza szerint képzett részmintákat nézzük; az alacsonyabb végzettségű anyák gyermekei az óvodáztatás hosszától függetlenül is gyengébb teljesítményt nyújtanak, mint a magasabb végzettségű anyákkal rendelkező társaik. A rugalmas beiskolázás lehetőségének köszönhetően a tanulók több mint egy ötöde egy-két évvel később kezdte meg általános iskolai tanulmányait, de a feltételezhetően problémák miatt visszatartott, túlkoros gyermekek tekintetében a többlet-óvodáztatás sem hozta meg a várt eredményt, hiszen az időben beiskolázott, a megfelelő iskolakezdekorhoz szükséges készségekkel rendelkező társaikat nem érték be.

Eredményeink azt sugallják, hogy az óvoda megfelelő, de önmagában nem elegendő intervenciós eszköz lehet a különböző szocioökonómiai háttérű gyermekek közötti – a jelen tanulmány keretei között vizsgált – kognitív különbségének kiegyenlítésére.

A kutatás korlátai

Jelen kutatás eredményei hazai kontextusban még nem vizsgált témáról szolgálnak információval. Az óvodáztatás hossza, az iskolakezdekör mért elemi alapkészségek fejlettségi szintje és az általános iskolában mért szövegértési teljesítmény közötti kapcsolatrendszer feltárása céljából végzett munka hiánypótló és kiindulópontot szolgáltathat további kutatási célok megfogalmazásához. A további vizsgálatok megtervezésénél jelen kutatás korlátai jelenthetnek eligazodást, amelyeket legalább három sarkalatos pont köré rendezhetünk. Az óvodáztatás hossza független változóként szerepelt kutatásunkban, azonban úgy véljük, hogy az óvodai nevelés években kifejezett mennyisége mellett magának a nevelési programnak a minősége is meghatározó szerepet játszhat a függő változókkal mutatott kapcsolatrendszer alakulásában. Bár az Alaprogram meghatározza az óvodapedagógus munkájának kereteit, az intézményi programok rendelkezhetnek olyan sajátosságokkal, egyedi jellemzőkkel, amelyek tovább árnyalhatnák a kapcsolatrendszerről jelen munkában vázolt képet. Továbbá számos egyéb endogén változó nem került kontrollálásra (pl. tanulócsoport összetétele, az óvodapedagógus felkészültsége).

Azt is meg kell jegyeznünk, hogy bár mintánk elemszáma hazánkban unikális a neveléstudományi kutatásokban, a minta további részmintákra bontásával több esetben alacsony esetszámmal dolgoztunk. A használt statisztikai eljárásokkal a statisztikai megbízhatóság határait ugyan nem súroljuk, de az eredmények általánosíthatóságának határait inkább. A tanulmány harmadik korlátjaként fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy a tanulók szövegértéséről a különböző mérési pontokon kapott adatok nem értelmezhetők longitudinális kontextusban, mivel nem minden mérési ponton történt meg a mérőeszközök horgonyozása, így a tanulók fejlődésére nem tudunk adataink alapján következtetni.

Irodalomjegyzék

- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Alexander, K. és Entwistle, D. (1996): Schools and children at risk. In: Booth, A. és Dunn, J. (szerk.): *Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 67–88. DOI: [10.4324/9781315827407](https://doi.org/10.4324/9781315827407)
- Balázi Ildikó és Horváth Zsuzsanna (2011): A közoktatás minősége és eredményessége. Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 325–362.
- Balázi Ildikó és Zempléni András (2004): A hozzótérték-index és a hozzáadott pedagógiai érték számítása a 2003-as kompetenciamérésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. 12. sz. 36–50.
- Balázi Ildikó, Szabó Annamária, Szabó Vilmos, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2006): *Országos kompetenciamérés 2004 Összefoglaló tanulmány*. SuliNova Kht., Budapest.
- Barnett, W.S., Brown, K. és Shore, R. (2004): *The universal vs. targeted debate: Should the United States have preschool for all? Preschool Policy Matters, Brief Issue 6*. National Institute for Early Education Research, New Brunswick, NJ. <http://nieer.org/resources/policybriefs/6.pdf>
- Barnett, W. S. (2001): Preschool education for economically disadvantaged children: Effects on reading achievement and related outcomes. In: Neuman, S. B. és Dickinson, D. K. (szerk.): *Handbook of early literacy research, Vol. 1*. Guilford Press, New York, 421–443.
- Biztos Kezdet (2010): *A Biztos Kezdet program hatásvizsgálata. Kutatási összefoglaló*. http://www.biztoskezdet.hu/uploads/attachments/BK_HV_bemenei_meres_jav2010okt.pdf
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S. és Barnett, W.S. (2010): Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112. 3. sz. 579–620.

- Carlton, M. P. és Winsler, A. (1999): School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, **28**. 3. sz. 338–352.
- Caughy, M. O. B., DiPietro, J. A. és Strobino, D. M. (1994): Day-Care Participation as a Protective Factor in the Cognitive Development of Low-Income Children. *Child development*, **65**. 2. sz. 457–471. DOI: [10.2307/1131396](https://doi.org/10.2307/1131396) <https://doi.org/10.1002/9780470755778.ch4>
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M. és Bornstein, M. H. (2000): Contemporary Research on Parenting: The Case for Nature and Nurture. *American Psychologist*, **55**. 2. sz. 218–232. DOI: [10.1037/0003-066x.55.2.218](https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.2.218)
- Csapó Benő (2003): A tudás és a kompetenciák. In: Monostori Anikó (szerk.): *A tanulás fejlesztése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 65–74.
- Csapó Benő (2014): A szegedi iskolai longitudinális program. Megjelent: *Pál József–Vajda Zoltán* (szerk.): Szegedi Egyetemi Tudástár 7. Bölcsész- és társadalomtudományok. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged, 117–166. o.
- Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László és Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest, 110–136.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. és Japel, C. (2007): School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, **43**. 6. sz. 1428–1446. DOI: [10.1037/0012-1649.43.6.1428](https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428)
- Gauvain, M. (2001): *The social context of cognitive development*. Guilford Press, New York.
- Goldenberg, C., Tolar, T. D., Reese, L., Francis, D. J., Bazán, A. R. és Mejía-Arauz, R. (2014): How important is teaching phonemic awareness to children learning to read in Spanish? *American Educational Research Journal*, **51**. 3. sz. 604–633. DOI: [10.3102/0002831214529082](https://doi.org/10.3102/0002831214529082)
- Graue, M. E. (2006): The answer is readiness – Now what is the question? *Early Education and Development*, **17**. 1. sz. 43–54. DOI: [10.1207/s15566935eed1701_3](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_3)
- Hámori Szilvia és Köllő János (2011): Kinek használ az évvessztés?: iskolakezdési kor és tanulói teljesítmények Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, **58**. 2. sz. 133–157.
- Herczog Mária (2008): A kora gyermekkori fejlődés elősegítése. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a Magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest, 33–52.
- Hess, R. D., Holloway, S. D., Dickson, W. P. és Price, G. G. (1984): Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in sixth grade. *Child Development*, **55**. 1. sz. 1902–1912. DOI: [10.2307/1129937](https://doi.org/10.2307/1129937)
- Hódi, Ágnes, B. Németh, Mária, Korom, Erzsébet és Tóth, Edit (2013): Examining the relationship between the „Matthew Effect” in Hungarian students' reading developmental trajectory and school-readiness skills. Paper presented at the 2013 Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. 274.
- Hódi Ágnes, B. Németh Mária, Korom Erzsébet és Tóth Edit (2015): A Máté-effektus: a gyengén és jól olvasó tanulók jellemzése a tanulás környezeti és affektív jellemzői mentén. *Iskolakultúra*, **25**. 4. sz. 18–30. DOI: [10.17543/iskult.2015.4.18](https://doi.org/10.17543/iskult.2015.4.18)
- Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Az olvasás-tanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, **109**. 4. sz. 365–397.
- Keating, D. P. (2007): Formative evaluation of the Early Development Instrument: Progress and prospects. *Early Education and Development*, **18**. 3. sz. 561–570. DOI: [10.1080/10409280701610937](https://doi.org/10.1080/10409280701610937)
- Kende Anna és Illés Anikó (2007): A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései. *Új Pedagógiai Szemle*, **57**. 11. sz. 17–41.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2012a): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és a különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, **59**. július–augusztus. 798–853.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2012b): Az óvodáztatási támogatásról. Egy feltételekhez kötött képzéztámogatási program értékelése. *Közgazdasági Szemle*, **59**. október. 1045–1085.
- Korom Erzsébet, B. Németh Mária, Hódi Ágnes és Füz Nóra (2013): The impact of school-readiness skills on students' science achievement. In: Prenzel, M. (szerk.): *15th European Conference for the Research on Learning and Instruction: Responsible Teaching and Sustainable Learning*. Munich, Germany. 243–244.
- Lee, V. E. és Burkham, D. T. (2002): *Inequality at the Starting Gate: Social Background Differences in Achievement as Children Begin School*. Economic Policy Institute, Washington.
- Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B. és Rumberger, R. W. (2007): How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review*, **26**. 1. sz. 52–66. DOI: [10.1016/j.econedurev.2005.11.005](https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.11.005)
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J. és Waldfogel, J. (2004): Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, **41**. 1. sz. 115–157. DOI: [10.3102/00028312041001115](https://doi.org/10.3102/00028312041001115)

- Mason, J. M. és Allen, J. (1986): A review of emergent literacy with implications for research and practice in reading. In: Rothkopf, E. Z. (szerk.): *Review of Research in Education, Vol. 13*. American Educational Research Association, Washington, DC. 3–47. DOI: [10.3102/0091732x013001003](https://doi.org/10.3102/0091732x013001003)
- Maxwell, K. L. és Clifford, R. M. (2004): School readiness assessment. *Young Children*, **59**. 1. sz. 42–46.
- Molnár Edit Katalin, Józsa Krisztián, Molnár Éva és B. Németh Mária (2007): What makes a difference for beginning readers? Results from a longitudinal study. 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction, Budapest.
- Molnár Éva és B. Németh Mária (2006): Az olvasási képesség fejlettsége az iskoláskor elején. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 107–129.
- Nagy József (2007): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József (2008): Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 53–69.
- Nagy József, Fazekasné Fenyvesi Margit, Józsa Krisztián és Vidákovich Tibor (2004): *DIFER Programcsomag – Differenciált fejlődésvizsgáló rendszer* (2. kiadás). Mozaik Kiadó, Szeged.
- OECD (2010): *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (Vol. 2.). OECD, Paris. DOI: [10.1787/9789264091504-en](https://doi.org/10.1787/9789264091504-en)
- Pianta, R. C. és McCoy, S. J. (1997): The first day of school: The predictive validity of early school screening. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **18**. 1. sz. 1–22. DOI: [10.1016/s0193-3973\(97\)90011-3](https://doi.org/10.1016/s0193-3973(97)90011-3)
- Rathvon, N. (2004): *Early reading assessment: A practitioner's handbook*. Guilford Press, New York.
- Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press, New York.
- Sominé Hrebik Olga (2011): Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv tanulás összefüggésének megközelítései – egy közös értelmezési keret lehetősége. *Magyar Pedagógia*, **111**. 1. sz. 53–77.
- Smith, D. E. és Chapel, J. R. (1970): Reading Readiness. *Reading Horizons*, **10**. 2. sz. 3. cikk.
- Snow, C. E., Burns, M. S. és Griffin, P. (1998, szerk.): *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press, Washington, DC. DOI: [10.17226/6023](https://doi.org/10.17226/6023)
- Szabó Mária (2005): Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 3. sz. 80–97.
- Torda Ágnes (2006): Az olvasás- és írásvizsgálat diagnosztikája és terápiája. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 207–234.
- Tóth Edit (2015): Az Országos kompetenciamérés hatása a tanítási munkára pedagógusinterjúk alapján. *Magyar Pedagógia*, **115**. 2. sz. 115–138.
- Vigotszkij, L. S. (1978): *Mind in Society*. Harvard University Press, Cambridge MA.
- Wasik, B. H. és Herrmann, S. (2004): Family literacy programs: Development, theory, and practice. In: Wasik, B. H. (szerk.): *Handbook of Family Literacy*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ. 3–22. DOI: [10.4324/9781410610065](https://doi.org/10.4324/9781410610065)