

Progress in International Reading Literacy Study



PIRLS 2006

Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről



PIRLS 2006

**Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók
szövegértési képességeiről**

Oktatási Hivatal
Budapest, 2007

A PIRLS-vizsgálat szervezése, lebonyolítása és az eredmények publikálása az Oktatási és Kulturális Minisztérium megbízásából az Oktatási Hivatal Közoktatási, Mérési és Értékelési Osztályának feladata.

Szerzők

Balázs Ildikó, Balkányi Péter, Felvégi Emese, Szabó Vilmos

Lektorálta

Budai Ágnes

Tördelő

Kuszkó Krisztián

Borítóterv és fotó

Ungár Fanni és Skenderovic Lidija

Kiadja az Oktatási Hivatal, 2007

ISBN 978-963-87744-0-8

Felelős kiadó: Bakonyi László elnök

© Balázs Ildikó, Balkányi Péter, Felvégi Emese, Szabó Vilmos 2007

Tartalom

BEVEZETŐ.....	5
MI A PIRLS?	7
EREDMÉNYEK	13
A részt vevő országok tanulóinak szövegértési képessége	13
<i>Kiemelkedő magyar eredmények.....</i>	13
Az eredmények változása 2001-hez képest	15
<i>Szignifikáns javulás a magyar tanulók szövegértési képességeiben.....</i>	15
A lányok és a fiúk szövegértési képessége	17
<i>Kis különbség a lányok és a fiúk átlaga között.....</i>	17
Olvasási célok szerinti eredmények	19
<i>A magyar tanulók az élményszerző szövegekben érnek el jobb eredményeket.....</i>	19
Gondolkodási műveletek szerinti eredmények	22
<i>A magyar tanulók az értelmezést, összefoglalást és értékelést igénylő feladatokban sikeresek.....</i>	22
KÉPESSÉGSZINTEK	29
Milyen képességekkel rendelkeznek a tanulók az egyes képességszinteken?	29
Az egyes képességszinteket elérő tanulók aránya	30
<i>Tanulóink kiemelkedő arányban érték el a magasabb képességszinteket.....</i>	30
Változások 2001-hez képest	32
<i>Tanulóink növekvő aránya a kiváló képességszinten</i>	32
MILYEN TÉNYEZŐK BEFOLYÁSOLJÁK A 4. ÉVFOLYAMOS TANULÓK SZÖVEGÉRTÉSI KÉPESSÉGEIT?.....	35
Olvasás iránti attitűd, önkép és szokások.....	35
Olvasás iránti attitűd	35
<i>Magyarország átlagos szinten.....</i>	35
Olvasói önkép	37
<i>A nemzetközi átlag szintjén.....</i>	37
Iskolán kívüli olvasás	39
<i>A nemzetközi átlagnál többet olvasnak a magyar tanulók</i>	39
Olvasással kapcsolatos tevékenységek kora gyermekkorban	44
<i>A magyar szülők sokat foglalkoznak gyermekeikkel.....</i>	44

Családi háttér	46
Tanulást segítő otthoni erőforrások.....	46
<i>A legfontosabb tényező a magyar tanulók teljesítményében.....</i>	46
A szülők olvasási szokásai	48
<i>2006-ban kevesebbet olvastak a magyar szülők, mint 2001-ben</i>	48
Iskolai háttér.....	50
Osztálylétszám.....	50
<i>Csökkenő osztálylétszám és jobb eredményeket elérő nagyobb osztályok Magyarországon ...</i>	50
Az iskolák felszereltsége	52
<i>Az igazgatók szerint a magyar iskolák felszereltsége megfelelő.....</i>	52
Számítógép-használat az iskolában.....	54
<i>A magyar iskolákban nem használják ki a rendelkezésre álló infrastruktúrát a tanulók szövegértési képességének a fejlesztésére.....</i>	54
ÖSSZEFOGLALÓ.....	57
ILLUSZTRÁCIÓK JEGYZÉKE	59

Bevezető

Korunk információs társadalmában a szövegértési képesség létfontosságú a mindennapi sikerek elérésében, a folyamatos intellektuális megújulásban, a személyes célok megvalósításában. Emellett az írni-olvasni tudó állampolgár a nemzet gazdasági és szociális fejlődésének alapját képezi. Ahhoz, hogy az egyes országok megfelelő döntéseket hozzanak az olvasástanítással kapcsolatban, az IEA Nemzetközi Szövegértés-vizsgálata (Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS) nemzetközi szinten összehasonlítható adatokat szolgáltat az általános iskola 4. osztályos tanulóinak szövegértési képességeiről. Ez az évfolyam és életkor fontos pont az olvasó gyerekek fejlődésében, mivel többségük már tud olvasni, és nem pusztán az olvasás gyakorlásának céljából olvas, hanem azért, hogy újabb ismereteket szerezzen, tanuljon.

Az IEA (International Association for the Evaluation of Education Achievement – Tanulói Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Társasága) nemzeti kutatóintézetek és kormányzati szervek közreműködése révén létrejött független nemzetközi társaság, amelynek állandó titkársága Amszterdamban, Hollandiában található. Az elmúlt 50 évben az IEA nagyszabású összehasonlító tanulói teljesítményméréseket végzett annak érdekében, hogy jobban megismerhessük az oktatáspolitikai hatását és a pedagógiai gyakorlat eredményeit az egyes oktatási rendszereken belül és nemzetközi szinten is.

Az IEA és a PIRLS koordinálásáért felelős TIMSS & PIRLS Nemzetközi Kutatóközpont (TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College) neves kutatókkal együttműködve dolgozta ki a vizsgálat tartalmi és módszertani standardjait. A PIRLS ötévente méri a tanulók szövegértési képességét és az azzal összefüggő háttértényezőket. Az első adatfelvételre 2001-ben került sor. A részt vevő országok szintjén a PIRLS megvalósításáért az NRC (National Research Coordinator, nemzeti kutatásvezető) és az általa vezetett országos központ felel. Magyarországon ez a központ az Oktatási Hivatal Közoktatási Mérési és Értékelési Osztálya. Más néven (korábban a KÁOKSZI, illetve a sulINova Kht. Értékelési Központjaként) ugyan, de ez a szakértői csoport vezette hazánkban a PIRLS-vizsgálat eddigi két ciklusát.

A mostani jelentés rövid áttekintést ad a 2006-os PIRLS-mérés eredményeiről,¹ illetve összeveti azokat a 2001-es vizsgálat megfelelő eredményeivel, rámutatva az öt év alatt bekövetkezett pozitív vagy negatív változásokra. A 4.-es tanulók eredményeinek átfogó ismertetésén túl a szövegértési képességeket a különböző olvasási célú szövegek és a különböző gondolkodási műveleteket igénylő feladatok szerint is bemutatja, valamint a nemek közti szövegértésbeli különbségeket is elemzi. Végezetül a PIRLS-vizsgálat által felmért családi és iskolai háttértényezők közül ismertet néhányat, amelyek különösen fontosak a 4. évfolyamos tanulók szövegértési képessége szempontjából.

Jelen kötet az általunk legfontosabbnak ítélt eredmények és háttértényezők bemutatását tűzte ki célul, a vizsgálat részletesebb elemzését a 2008 tavaszán megjelenő PIRLS 2006 Nemzeti jelentésben adjuk közre.

¹ A kötetben szereplő adatok és táblázatok forrása a PIRLS 2006 Nemzetközi jelentés. MULLIS, I. V. S. et al.: *PIRLS 2006 International Report*. Chestnut Hill, MA: Boston College, 2007; valamint a PIRLS 2006 nemzetközi adatbázisa.

Mi a PIRLS?

A PIRLS 2006 vizsgálat az IEA nemzetközi szövegértési vizsgálatorozatának második ciklusa. Az ötévente sorra kerülő mérés első ciklusának adatfelvétele 2001-ben zajlott 35 ország részvételével². A PIRLS célja a tanulók szövegértésének rendszeres vizsgálata, az időbeni változások követése és a tanulók szövegértését befolyásoló tényezők feltárása.

A 2006-os adatfelvételre kibővült a részt vevő országok köre. Az 1. ábrán látható a PIRLS-vizsgálatban felmért 40 ország és 5 kanadai tartomány.³

Bár a PIRLS-vizsgálat arra törekszik, hogy azonos évfolyamokon tanuló és azonos korú tanulókat mérjen, ez gyakran nehézségekbe ütközik, mivel az iskolába lépés időpontja eltérő az egyes országokban. Az IEA kutatói a 4. évfolyamot jelölték ki mint vizsgálni kívánt tanulócsoportot. Ennek megfelelően a legtöbb országban a 4. évfolyamos tanulók véletlenszerűen kiválasztott, reprezentatív mintáján végezték el a felmérést. Néhány országban azonban eltértek ettől, ha a tanulók átlagéletkora a 4. évfolyamon 9 és fél év alatt volt, vagy valamilyen más tényező indokolta azt. Például Szlovéniában a 3. évfolyamos tanulókat is bevonták a vizsgálatba, mivel az ország iskolarendszerének reformja, amelynek során bevezették a korábbi iskolakezdést, még nem zárult le, ezért a tanulók egy része már négy-, más része még hároméves alsó tagozatos oktatásban vesz részt. A korai iskolakezdés miatt négy további országban (Anglia, Skócia, Új-Zéland valamint Trinidad és Tobago) az 5. évfolyamos tanulók körében végezték el a felmérést. Másik két országban (Dél-afrikai Köztársaság és Luxemburg) azért az 5. évfolyam tanulói vettek részt a vizsgálatban, mert ott az anyanyelv és a tanítási nyelv gyakran nem azonos.

A beiskolázás eltérései miatt a vizsgálatban részt vevő tanulók átlagéletkora sem egyforma az egyes országokban. A legtöbb országban a tanulók hat- vagy hétévesen kezdik az iskolát, ennek megfelelően a felmért tanulók átlagéletkora 9,7 és 10,6 év között található. Néhány országban, leginkább Kelet-Európában a tanulók csak hétévesen kerülnek iskolába, így az átlagéletkoruk is magasabb (10,7 és 11 év). Ennél is magasabb az átlagéletkor a Dél-afrikai Köztársaság és Luxemburg esetében a már említett okok miatt. A tanulók országonkénti átlagéletkora és átlagos szövegértési eredménye között azonban nem mutatható ki kapcsolat, a kiemelkedően jó eredményt elért országok között vannak olyanok, ahol magas és vannak olyanok, ahol alacsony a tanulók átlagéletkora, és ugyanez a gyenge eredményt elért országokról is elmondható. Úgy tűnik tehát, hogy az oktatási rendszerek egyéb tényezői összességükben nagyobb hatással vannak a PIRLS 2006 mérésben elért eredményre, mint az, hogy melyik életkorban mérték a tanulókat.

² Anglia, Argentína, Beliz, Bulgária, Ciprus, Csehország, Egyesült Államok, Franciaország, Görögország, Hollandia, Hongkong, Irán, Izland, Izrael, Kanada, Ontario, Kanada, Quebec, Kolumbia, Kuvait, Lettország, Litvánia, Macedónia, Magyarország, Marokkó, Moldova, Németország, Norvégia, Olaszország, Oroszország, Románia, Skócia, Svédország, Szingapúr, Szlovákia, Szlovénia, Törökország, Új-Zéland.

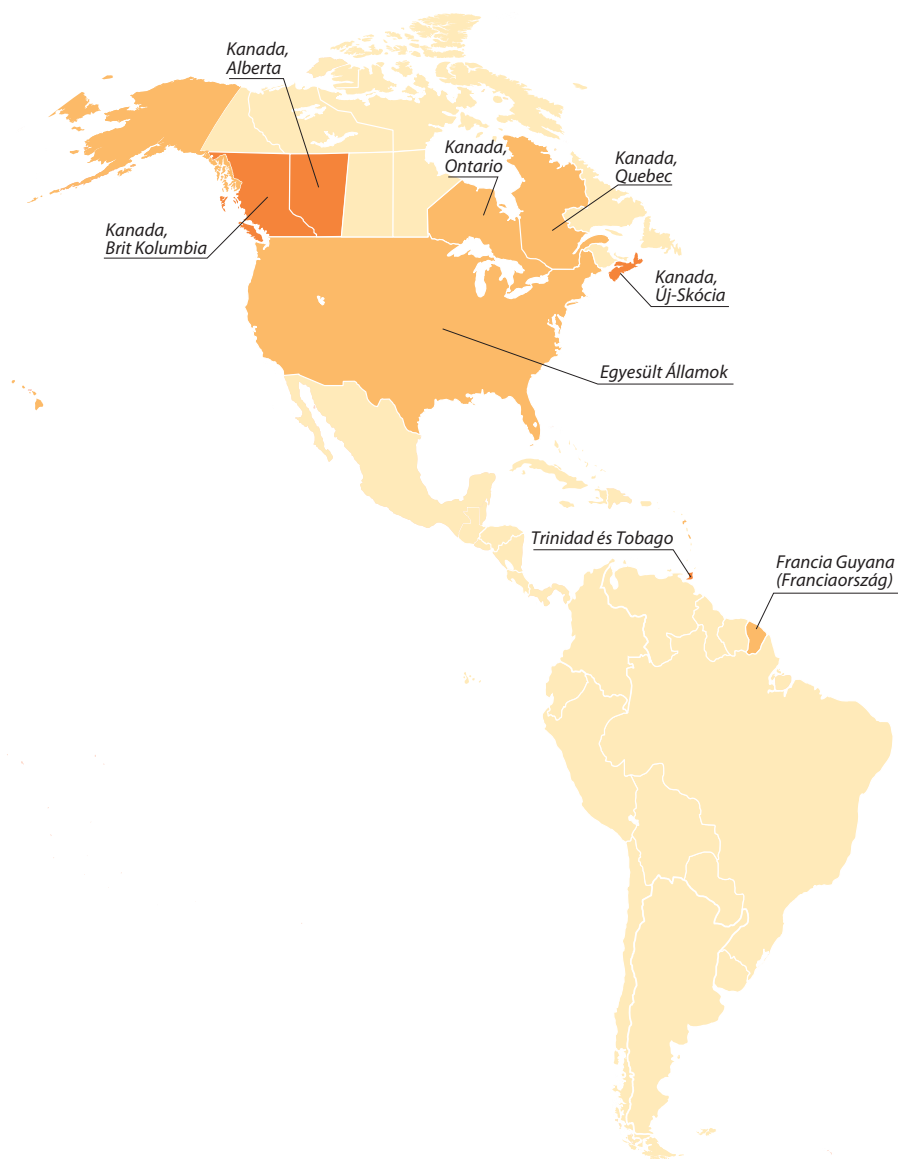
³ Anglia, Ausztria, Belgium (flamand), Belgium (francia), Bulgária, Dánia, Dél-afrikai Köztársaság, Egyesült Államok, Franciaország (Francia Guiana is), Grúzia, Hollandia, Hongkong, Indonézia, Irán, Izland, Izrael, Kanada, Alberta, Kanada, Brit Kolumbia, Kanada, Ontario, Kanada, Quebec, Kanada, Új-Skócia, Katar, Kuvait, Lengyelország, Lettország, Litvánia, Luxemburg, Macedónia, Magyarország, Marokkó, Moldova, Németország, Norvégia, Olaszország, Oroszország, Románia, Skócia, Spanyolország, Svédország, Szingapúr, Szlovákia, Szlovénia, Tajvan, Trinidad és Tobago, Új-Zéland.

Kanadában nincs központi oktatásügy, az egyes tartományok önálló, sokszor nagyon eltérő oktatásirányítással rendelkeznek. A 10 tartomány és 3 terület közül csak 5 tartomány vett részt a PIRLS 2006 vizsgálatban, ezért saját kérésükre az elemzésekben külön-külön szerepelnek.

1. ábra: A PIRLS 2006 vizsgálatban részt vevő országok

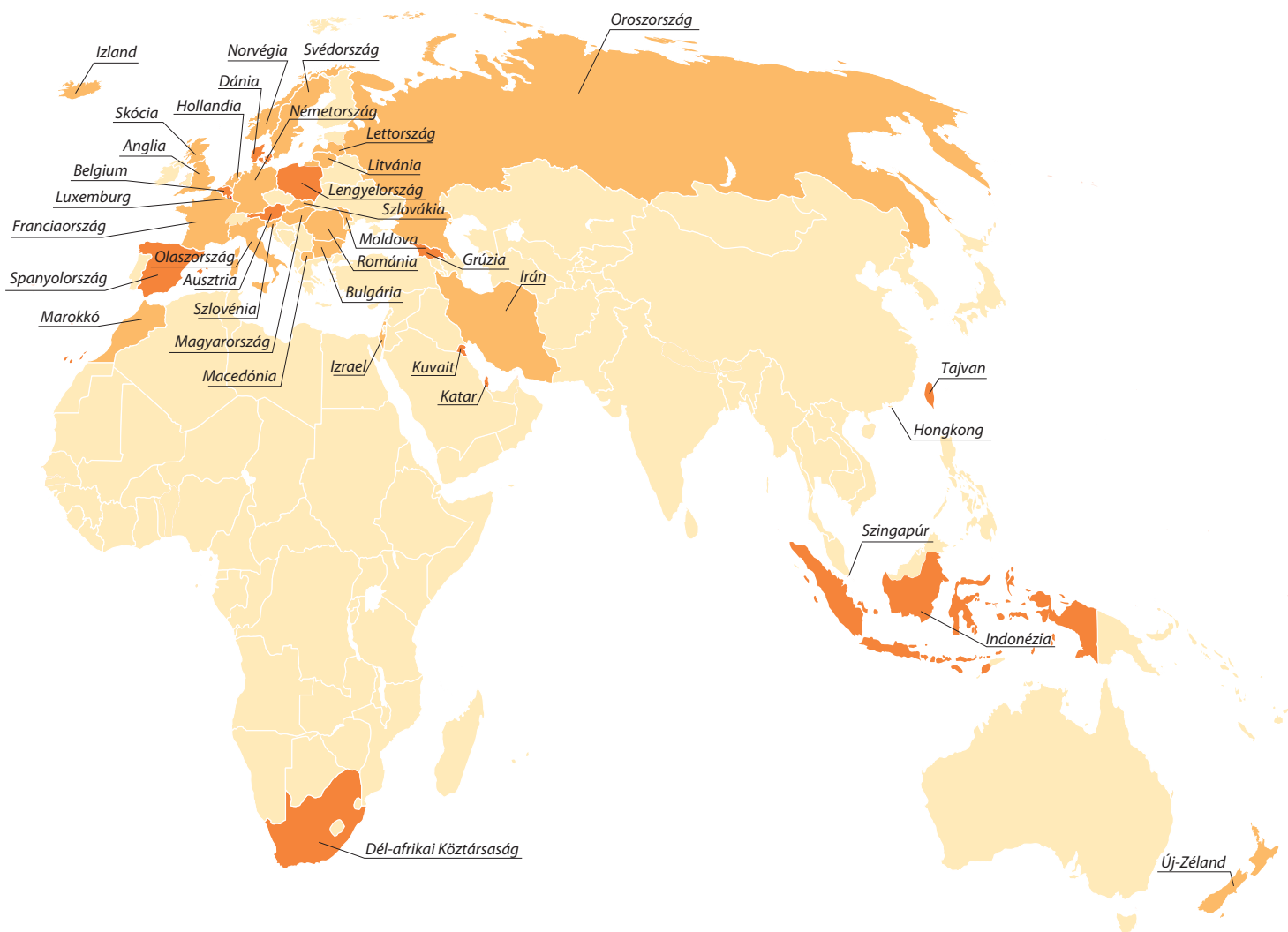
2006 és 2001

Bulgária
Kanada, Ontario
Kanada, Quebec
Anglia
Franciaország
Németország
Hongkong
Magyarország
Izland
Irán
Izrael
Olaszország
Lettország
Litvánia
Macedónia
Moldova
Marokkó
Hollandia
Új-Zéland
Norvégia
Románia
Oroszország
Skócia
Szingapúr
Szlovákia
Szlovénia
Svédország
Egyesült Államok



2006

Ausztria
Belgium (flamand)
Belgium (francia)
Kanada, Alberta
Kanada, Brit Kolumbia
Kanada, Új-Skócia
Tajvan
Dánia
Grúzia
Indonézia
Kuvait
Luxemburg
Lengyelország
Katar
Dél-afrikai Köztársaság
Spanyolország
Trinidad és Tobago



Az IEA és a TIMSS & PIRLS Nemzetközi Kutatóközpont a vizsgálatban felmért szövegértés fogalmát és a szövegértési feladatok tulajdonságait *A PIRLS 2006 felmérés tartalmi kerete és jellemzői*⁴ című kötetben határozta meg. A PIRLS-vizsgálatban mérni kívánt terület definiálásakor a kutatók a szövegértést – az IEA korábbi kutatásaival összhangban – mint az egyén és a társadalom számára fontos írott szövegek megértését és használatát határozta meg. A tízévesek szövegértése: „Olyan írott nyelvi alakok megértésének és használatának a képessége, amelyeket a társadalom elvár, és amelyeknek az egyén jelentőséget tulajdonít. A fiatal olvasók sokféle szövegből képesek jelentést alkotni. Olvasnak, hogy tanuljanak, hogy részt vegyenek az olvasók közösségeiben, az iskolában és a hétköznapokban, valamint olvasnak pusztán kedvtelésből.”

A PIRLS 2006 vizsgálat tesztfüzeteiben 10 szöveghez kapcsolódóan összesen 126 feladat szerepelt, amelyeket 13-féle tesztfüzetben kaptak kézhez a tanulók.⁵ Egy-egy szöveg és a hozzá kapcsolódó feladatok több füzetben is szerepeltek. Minden tesztfüzet két, egyenként 40 perces részből állt, ebben egy szöveg és a hozzá tartozó feladatok szerepeltek. Minden tanuló egy tesztfüzetet töltött ki.

A tesztfüzetek mellett a tanulók kitöltötték egy rövid, 20 perces háttérkérdőívet is, amelyben szociális, gazdasági és kulturális körülményeiket, olvasással kapcsolatos élményeiket és szokásaikat feltáró kérdésekre kellett válaszolniuk annak érdekében, hogy megismerhessük azokat a háttértényezőket, amelyek szoros összefüggést mutatnak szövegértési képességeikkel. Hasonló háttérkérdőívek kitöltésére kértük a szülőket, valamint az iskolák igazgatóit és az olvasás tanításáért felelős tanítókat is. Utóbbiakat a tanítási módszerekről és az iskolai munka szervezésének módjairól is kérdeztük.

A vizsgálat tesztfüzeteinek összeállítása során a kutatók különböző olvasási célú szövegeket választottak, amelyekhez – változatos feladatformákat alkalmazva – különböző gondolkodási műveletek végrehajtását igénylő kérdéseket állítottak össze.

Az olvasás célja szerint a vizsgálat szövegei két fő csoportba sorolhatók: irodalmi élményszerzés, valamint információszerzés és -felhasználás céljából íródott szövegek (a továbbiakban: élményszerző és információszerző szövegek).

Az élményszerző szövegek rövid elbeszélések vagy hosszabb irodalmi művek részletei, amelyekhez illusztrációk is csatlakoznak. A vizsgálatban alkalmazott öt élményszerző történet különféle élethelyzeteket ábrázol, mindegyiknek két főszereplője van, és a cselekmény egy-két központi esemény körül zajlik. A szövegekhez kapcsolódó feladatok megoldása során a diákoknak az eseményeket, a szereplők cselekedeteit, érzéseit, beállítottságát, gondolatmenetét, illetve a szöveg nyelvezetét kellett azonosítaniuk.

Az információszerző szövegek a valós világgal foglalkoznak, és különféle témaköröket érintenek. Az öt szöveg között van természettudományos, földrajzi, életrajzi és útmutató jellegű. Szerepelnek bennük illusztrációk, fotók, és az élményszerző szövegekre egyáltalán nem jellemző elemek (például térképek, szövegdobozok, listák és táblázatok), amelyek a szöveg értelmezését segítik, vagy további információt hordoznak.

⁴ MULLIS, I. V. S. et al.: *PIRLS 2006 assessment framework and specifications*. 2nd edition. Chestnut Hill, MA: Boston College, 2006.

⁵ A PIRLS 2006 vizsgálatban használt szövegek közül négyet – a hozzájuk kapcsolódó kérdésekkel és a megoldókulccsal együtt – az adatfelvételt követően nyilvánosságra hozták, ezek a <http://pirls.hu/feladatok/> weboldalon megtalálhatók.

1. táblázat: A tesztfeladatok csoportosítása az olvasás célja és a gondolkodási műveletek szerint

Az olvasás célja	Feladatok száma	Feleletválasztós feladatok száma	Nyílt végű feladatok száma	Elérhető összpontszám
Élményszerzés	64	34	30	85
Információszerzés	62	30	32	82
Összesen	126	64	62	167

Művelet	Feladatok száma	Feleletválasztós feladatok száma	Nyílt végű feladatok száma	Elérhető összpontszám
Explicit információk felismerése és visszakeresése	31	19	12	36
Egyenes következtetések levonása	43	29	14	47
Adatok és gondolatok értelmezése, összefoglalása	34	6	28	61
Nyelvi, tartalmi és szerkesztésbeli elemek mérlegelése, értékelése	18	10	8	23
Összesen	126	64	62	167

Forrás: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

A PIRLS 2006 vizsgálatban a feladatok a megoldásukhoz szükséges gondolkodási műveletek alapján négy nagyobb csoportba sorolhatók.

1. Konkrét, explicit információk felismerése és visszakeresése:

- az olvasás céljához kapcsolódó elemek azonosítása;
- konkrét gondolatok kikeresése;
- szavak, szókapcsolatok jelentésének kikeresése;
- egy történet körülményeinek azonosítása (pl.: idő, helyszín);
- a tételmondat vagy központi gondolat megtalálása (ha explicit módon jelenik meg).

2. Egyenes következtetések levonása:

- ok-okozati összefüggés felismerése;
- a központi gondolat megállapítása a felsorolt érvek alapján;
- annak megállapítása, hogy egy adott névmás mire vagy kire vonatkozik;
- a szövegben rejlő általánosítások azonosítása;
- két szereplő viszonyának a megállapítása.

3. Adatok és gondolatok értelmezése, összefoglalása:

- a szöveg átfogó üzenetének vagy témájának megállapítása;
- annak végiggondolása, hogy a szereplők cselekedeteinek milyen alternatívái lehetnek;
- a szöveg hangulatának vagy hangnemének megállapítása;
- az olvasottak hétköznapi alkalmazhatóságának felismerése.

4. A szöveg nyelvi, tartalmi és szerkesztésbeli elemeinek mérlegelése, értékelése:

- egy esemény valószínűségének felmérése;
- a szerző által meglepőnek szánt befejezés értékelése/értelmezése;
- az információk értékelése a teljesség vagy az átláthatóság szempontjából;
- a szerző témával kapcsolatos nézőpontjának megállapítása.

A PIRLS-teszten elérhető összpontszám 20%-a információ-visszakeresést, míg 30%-a egyenes következtetés levonását igénylő feladatokra adható, tehát az összpontszám fele ebből a két gondolkodási műveletből származik. Az összpontszám további 30%-át az adatok, gondolatok értelmezése és alkalmazása, újabb 20%-át a tartalmi elemek, a nyelvhasználat és egyéb szövegelemek funkciójának mérlegelése, értékelése adja. Így a globális megértést tükröző gondolkodási műveletek szintén 50%-ban szerepelnek a tesztben. Ezek a feladatok elsősorban a szöveg olyan elemeire koncentrálnak, mint a szerző szándéka, a szöveg célja, struktúrája vagy a nyelvi elemek használata. A négy gondolkodási művelet az élményszerző és az információszerző szövegekhez kapcsolódóan egyaránt jelen van a tesztfüzetekben.

Eredmények

A PIRLS-mérés eredményei sokrétűen elemezhetők, hiszen a szövegértési képességek több dimenzióra is kiterjednek. Ezért az eredményeket több elemzési szempontot figyelembe véve mutatjuk be: megvizsgáljuk a nemek közötti szövegértésbeli különbségeket, a különböző olvasási célok és a gondolkodási műveletek mentén elért szövegértési eredményeket és mindezek változását a 2001-es ciklus adataihoz képest.

A részt vevő országok tanulóinak szövegértési képessége

Kiemelkedő magyar eredmények

A 2. táblázat a PIRLS 2006-os felmérésben részt vevő 40 ország és 5 kanadai tartomány eredményét mutatja be az összesített szövegértési skálán. A résztvevők átlageredményük szerinti csökkenő sorrendben láthatók.

A szövegértési képesség eloszlását bemutató grafikon a diákok eredményeit az átlag konfidencia-intervalluma mellett a 25-ös és a 75-ös percentilissel,⁶ illetve az 5-ös és a 95-ös percentilissel jellemzi. Az előbbi két érték között található az egyes országok tanulóinak 50%-a, míg az utóbbi két pont a tanulók 90%-át fogja közre. A skáláról leolvasható, hogy noha a jó és a gyenge szövegértési képességgel rendelkező tanulók aránya országonként változó, mindenhol vannak nagyon jól és nagyon gyengén teljesítő tanulók is. A részt vevő országok többségében megközelítőleg 250 pont a különbség az 5-ös és a 95-ös percentilis között, a különbség néhol nagyobb, máshol kisebb. Azaz vannak országok, ahol a tanulók eredményei heterogénebbek, és vannak országok, ahol homogénebb eredmények születtek. Érdeemes megjegyezni, hogy a legjobban és a legrosszabban teljesítő két ország (Oroszország és a Dél-afrikai Köztársaság) átlagpontszáma közötti különbség 261 pont, azaz több mint a legtöbb ország esetében tapasztalható országon belüli különbség. A táblázatból leolvasható az is, hogy mely országok eredménye magasabb szignifikánsan az 500 pontos PIRLS-skálaátlagnál (felfelé mutató nyíl), és mely országok átlageredménye alacsonyabb (lefelé mutató nyíl).

A PIRLS szövegértési képességskáláját a PIRLS 2001 vizsgálatban részt vevő országok tanulóinak eredménye alapján úgy alakították ki, hogy a nemzetközi átlag 500 pont, a szórás 100 pont volt. Mivel a részt vevő országok köre és az országok átlagos eredménye ciklusról ciklusra változhat, a skála folytonos módosítása helyett a 2001-ben kialakított képességskála a 2006-os vizsgálatban változatlanul megmaradt, az 500 pontos úgynevezett PIRLS-skálaátlag azonban itt már nem azonos a nemzetközi átlaggal. Ennek a lépésnek köszönhetően az egymást követő ciklusok eredményei egyszerűen összehasonlíthatók.

A 2006-os mérésben legjobban teljesítő országok földrajzilag eltérő területeken találhatók: Magyarország Oroszországgal és Bulgáriával a közép-kelet-európai régiót képviseli, míg Ázsiából Hongkong és Szingapúr, Nyugat-Európából Luxemburg, Olaszország, Németország, Hollandia, a flamand nyelvű Belgium, Skandináviából Svédország és Dánia, Észak-Amerikából Alberta, Brit Kolumbia és Ontario kanadai tartományok kerültek az élmezőnybe.

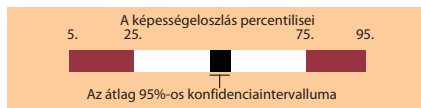
⁶ A k. percentilis az a pont a képességskálán, amelynél a tanulók k százaléka gyengébb, 100-k százaléka pedig jobb eredményt ért el. A 25-ös percentilis tehát a képességskála azon pontja, amelynél a tanulók negyede gyengébb, háromnegyede jobb szövegértési képességgel rendelkezik az adott országban.

2. táblázat: A részt vevő országok tanulóinak szövegértési képessége

Ország	A szövegértési képesség eloszlása	Átlagpontszám	Hivatalos iskolaévek száma*	Átlagéletkor	Emberi fejlődési index**
^{2a} Oroszország		Δ 565 (3,4)	4	10,8	0,797
Hongkong		Δ 564 (2,4)	4	10,0	0,927
^{2a} Kanada, Alberta		Δ 560 (2,4)	4	9,9	0,950
Szingapúr		Δ 558 (2,9)	4	10,4	0,916
^{2a} Kanada, Brit Kolumbia		Δ 558 (2,6)	4	9,8	0,950
Luxemburg		Δ 557 (1,1)	5	11,4	0,945
^{2a} Kanada, Ontario		Δ 555 (2,7)	4	9,8	0,950
Olaszország		Δ 551 (2,9)	4	9,7	0,940
Magyarország		Δ 551 (3,0)	4	10,7	0,869
Svédország		Δ 549 (2,3)	4	10,9	0,951
Németország		Δ 548 (2,2)	4	10,5	0,932
† Hollandia		Δ 547 (1,5)	4	10,3	0,947
† ^{2a} Belgium (flamand)		Δ 547 (2,0)	4	10,0	0,945
^{2a} Bulgária		Δ 547 (4,4)	4	10,9	0,816
^{2a} Dánia		Δ 546 (2,3)	4	10,9	0,943
Kanada, Új-Skócia		Δ 542 (2,2)	4	10,0	0,950
Lettország		Δ 541 (2,3)	4	11,0	0,845
† ^{2a} Egyesült Államok		Δ 540 (3,5)	4	10,1	0,948
Anglia		Δ 539 (2,6)	5	10,3	0,940
Ausztria		Δ 538 (2,2)	4	10,3	0,944
Litvánia		Δ 537 (1,6)	4	10,7	0,857
Tajvan		Δ 535 (2,0)	4	10,1	0,910
Kanada, Quebec		Δ 533 (2,8)	4	10,1	0,950
Új-Zéland		Δ 532 (2,0)	4,5 - 5,5	10,0	0,936
Szlovákia		Δ 531 (2,8)	4	10,4	0,856
† Skócia		Δ 527 (2,8)	5	9,9	0,940
Franciaország		Δ 522 (2,1)	4	10,0	0,942
Szlovénia		Δ 522 (2,1)	3 vagy 4	9,9	0,910
Lengyelország		Δ 519 (2,4)	4	9,9	0,862
Spanyolország		Δ 513 (2,5)	4	9,9	0,938
^{2b} Izrael		Δ 512 (3,3)	4	10,1	0,927
Izland		Δ 511 (1,3)	4	9,8	0,960
PIRLS-átlag		500	–	–	–
Moldova		500 (3,0)	4	10,9	0,694
Belgium (francia)		500 (2,6)	4	9,9	0,945
‡ Norvégia		498 (2,6)	4	9,8	0,965
Románia		▼ 489 (5,0)	4	10,9	0,805
^{2a} Grúzia		▼ 471 (3,1)	4	10,1	0,743
Macedónia		▼ 442 (4,1)	4	10,6	0,796
Trinidad és Tobago		▼ 436 (4,9)	5	10,1	0,809
Irán		▼ 421 (3,1)	4	10,2	0,746
Indonézia		▼ 405 (4,1)	4	10,4	0,711
Katar		▼ 353 (1,1)	4	9,8	0,844
Kuvait		▼ 330 (4,2)	4	9,8	0,871
Marokkó		▼ 323 (5,9)	4	10,8	0,640
Dél-afrikai Köztársaság		▼ 302 (5,6)	5	11,9	0,653

Forrás: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

100 200 300 400 500 600 700



Δ Az ország átlaga szignifikánsan magasabb a PIRLS-átlagnál.

▼ Az ország átlaga szignifikánsan alacsonyabb a PIRLS-átlagnál.

* Az iskolaéveket jelöli az általános iskola 1. osztályától (1-es ISCED-szinttől) kezdődően.

** Az Egyesült Nemzetek Fejlesztési Programja, Jelentés az emberi fejlődésről 2006, 283–286. Kivéve Tajvan adatai, ezek forrása Az általános költségvetési, könyvelési és statisztikai igazgatóság, Yuan igazgató, R.O.C. Statisztikai évkönyv 2005. Belgium (flamand) és Belgium (francia) adatai az egész országra vonatkoznak. Anglia és Skócia adatai az Egyesült Királyságot jelölik.

† Az értékeléshez szükséges részvételi arányt csak a pótlólag választott iskolákkal együtt érte el.

‡ Az értékeléshez szükséges részvételi arányt megközelítette a pótlólag választott iskolákkal együtt.

2a Az adott országban mintaválasztáskor figyelembe vett populáció a mérés irányelvéiben meghatározott kívánt populációnak kevesebb mint 95%-át fedi le.

2b Az adott országban mintaválasztáskor figyelembe vett populáció a mérés irányelvéiben meghatározott kívánt populációnak kevesebb mint 80%-át fedi le.

() A standard hiba zárójelben szerepel. Mivel az eredményeket a legközelebbi egész számhoz kerekítettük, néhány összérték következetlennek tűnhet.

Az egyes résztvevők egymáshoz viszonyított átlageredménye alapján megállapítható, hogy Magyarország szignifikánsan gyengébb eredményt ért el, mint Oroszország, Hongkong, Kanada Alberta tartománya és Luxemburg. Ugyanakkor eredménye nem különbözik szignifikánsan Szingapúr, Kanada Brit Kolumbia és Ontario tartományok, Olaszország, Svédország, Né-

A PIRLS-vizsgálatban a tanulók szövegértési képessége csak bizonyos hibával mérhető, hiszen ugyanazzal a tesztfüzetrel egy másik napon végezve a felmérést, nagy valószínűséggel hasonló, de nem pont ugyanolyan eredményeket kapnánk. Emellett a mintavétel miatt az egész populációra érvényes következtetések szintén csak hibával tehetők meg. A mintába bekerült tanulók átlageredményét kiszámítva például, nagy valószínűséggel nem az ország tanulóinak szövegértésbeli átlagképességét, hanem egy ahhoz nagyon közeli értéket kapunk. Azt, hogy a felmért tanulók alapján számított átlagok és egyéb statisztikák milyen mértékben közelítik a mérni kívánt populáció, jelen esetben a 4. évfolyamos tanulók megfelelő mutatóit, a becslés hibája határozza meg. Ennek következtében a vizsgálat eredményeinek bemutatásában minden esetben szerepel a becslés hibája vagy a becslés 95%-os konfidencia-intervalluma, amely az a becsült értéket tartalmazó intervallum, amely 95%-os valószínűséggel magában foglalja a becsülni kívánt értéket is. Például Magyarországon a mérésben részt vevő tanulók eredményei alapján a szövegértési képességek átlaga 551 pont, a becslés hibája 2,9 pont. A Magyarország átlagára vonatkozó 95%-os konfidencia-intervallum alsó határpontját úgy kapjuk meg, hogy az 551 pontos átlagból kivonjuk a becslés hibájának kétszeresét, így 545,2 pontot kapunk. A felső határ kiszámításához a hiba kétszeresét hozzáadjuk az átlagpontoszámhoz, így 556,8 pontot kapunk. Magyarország tanulóinak átlagos szövegértési képessége tehát 95%-os valószínűséggel 545,2 és 556,8 pont közé esik. Két különböző tanulócsoport átlageredményének összehasonlításakor szintén figyelembe kell vennünk a becslések hibáját. Csak akkor mondhatjuk, hogy az egyik tanulócsoport jobb eredményt ért el a másiknál, ha kicsi, legfeljebb 5% a valószínűsége annak, hogy az eredményeikben mutatkozó különbség pusztán a mintavételi és a mérési hibák következménye. Ekkor azt mondhatjuk, hogy a két tanulócsoport eredménye statisztikailag szignifikáns módon különbözik. Például Magyarország és Szingapúr átlageredménye között 8 pont a különbség Szingapúr javára, a becslések hibáját is figyelembe véve azonban ez a különbség statisztikailag nem szignifikáns, ugyanakkor a magyar tanulók átlaga és a hongkongi tanulók átlaga közötti 13 pontos különbség még a becslések hibáját figyelembe véve is nagy, Hongkong eredménye tehát szignifikánsan jobb Magyarország eredményénél.

metország, Hollandia, a flamand nyelvű Belgium, Bulgária és Dánia eredményétől. Így 4 olyan ország és tagállam van, amely Magyarországnál jobb eredményt ért el a PIRLS 2006 vizsgálatban, 11 ország és tagállam eredménye nem különbözik szignifikánsan a magyar eredményektől, a fennmaradó 30 ország és tagállam eredménye szignifikánsan alacsonyabb. A legjobb eredményt Oroszország, Hongkong, Szingapúr, valamint Kanada Alberta és Brit Kolumbia tartományai érték el, eredményeik nem különböznek egymástól szignifikánsan. Közülük is kiemelkedik Oroszország és Hongkong; ez a két ország Szingapúrt, valamint Kanada Alberta és Brit Kolumbia tartományait leszámítva mindenki másnál szignifikánsan jobb eredményt ért el.

Az eredmények változása 2001-hez képest

Szignifikáns javulás a magyar tanulók szövegértési képességeiben

Mivel a PIRLS 2006 vizsgálat szövegértési képességskálája azonos a PIRLS 2001 vizsgálatban kialakított szövegértési skálával, nyomon követhető, hogy a mérésekben részt vevő országok, közöttük Magyarország esetében milyen változások történtek a két mérési időpont között. A 3. táblázatban látható, mennyit változott a részt vevő 26 ország és a 2 kanadai tartomány átlageredménye a 2001-es méréshez viszonyítva. A résztvevőket az átlageredményben kimutatható növekedés szerinti sorrendbe állítottuk, a táblázat legelején található az az országok, amelyekben a legnagyobb mértékű volt a fejlődés 2001-hez képest. Bordó sávval ábrázoltuk, ha a változás statisztikailag szignifikáns. Magyarország mellett Oroszországban, Hongkongban, Szingapúrban, Szlovéniában, Szlovákiában, Olaszországban és Németországban javult szignifikánsan a 4. évfolyamos tanulók szövegértési képességének átlaga 2001-hez képest. Moldovában a változás statisztikailag nem szignifikáns, annak ellenére, hogy a különbség a két ciklusban elért átlageredménye között nagyobb volt, mint Magyarország esetében. A 2001-es vizsgálatához képest statisztikailag szignifikánsan gyengébb eredményt ért el Litvánia, Hollandia, Svédország, Anglia, Románia és Marokkó.

3. táblázat: Az átlageredmények trendjei

Országok	PIRLS 2006 átlagpontszám	PIRLS 2001 átlagpontszám	Az átlagpontszám változása 2001- hez képest	Különbség	
				A 2001-es átlagpontszám magasabb	A 2006-os átlagpontszám magasabb
^{2a} Oroszország	565 (3,4)	528 (4,4)	37 (5,6)		
Hongkong	564 (2,4)	528 (3,1)	36 (3,9)		
Szingapúr	558 (2,9)	528 (5,2)	30 (5,9)		
Szlovénia	522 (2,1)	502 (2,0)	20 (2,9)		
Szlovákia	531 (2,8)	518 (2,8)	13 (4,0)		
Olaszország	551 (2,9)	541 (2,4)	11 (3,8)		
Németország	548 (2,2)	539 (1,9)	9 (2,9)		
Moldova	500 (3,0)	492 (4,0)	8 (5,0)		
Magyarország	551 (3,0)	543 (2,2)	8 (3,7)		
Irán	421 (3,1)	414 (4,2)	7 (5,2)		
^{2a} Kanada, Ontario	554 (2,8)	548 (3,3)	6 (4,4)		
^{2b} Izrael	512 (3,3)	509 (2,8)	4 (4,4)		
Új-Zéland	532 (2,0)	529 (3,6)	3 (4,1)		
Macedónia	442 (4,1)	442 (4,6)	1 (6,2)		
[†] Skócia	527 (2,8)	528 (3,6)	-1 (4,6)		
[‡] Norvégia	498 (2,6)	499 (2,9)	-1 (3,9)		
Izland	511 (1,3)	512 (1,2)	-2 (1,8)		
^{†2a} Egyesült Államok	540 (3,5)	542 (3,8)	-2 (5,2)		
^{2a} Bulgária	547 (4,4)	550 (3,8)	-3 (5,8)		
Franciaország	522 (2,1)	525 (2,4)	-4 (3,1)		
Lettország	541 (2,3)	545 (2,3)	-4 (3,3)		
Kanada, Quebec	533 (2,8)	537 (3,0)	-4 (4,1)		
Litvánia	537 (1,6)	543 (2,6)	-6 (3,1)		
[†] Hollandia	547 (1,5)	554 (2,5)	-7 (2,9)		
Svédország	549 (2,3)	561 (2,2)	-12 (3,2)		
Anglia	539 (2,6)	553 (3,4)	-13 (4,3)		
Románia	489 (5,0)	512 (4,6)	-22 (6,8)		
Marokkó	323 (5,9)	350 (9,6)	-27 (11,3)		

Forrás: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

-40 -30 -20 -10 0 10 20 30 40

■ A különbség statisztikailag szignifikáns.

□ A különbség statisztikailag nem szignifikáns.

† Az értékeléshez szükséges részvételi arányt csak a pótlólag választott iskolákkal együtt érte el.

‡ Az értékeléshez szükséges részvételi arányt megközelítette a pótlólag választott iskolákkal együtt.

^{2a} Az adott országban mintaválasztáskor figyelembe vett populáció a mérés irányelveiben meghatározott kívánt populációnak kevesebb mint 95%-át fedi le.^{2b} Az adott országban mintaválasztáskor figyelembe vett populáció a mérés irányelveiben meghatározott kívánt populációnak kevesebb mint 80%-át fedi le.

() A standard hiba zárójelben szerepel. Mivel az eredményeket a legközelebbi egész számhoz kerekítettük, néhány összérték következetlenül tűnhet.

Trendmegjegyzés: Oroszország és Szlovénia oktatási rendszere szerkezeti változásokon ment át. Ontario tartomány esetében csak a közoktatási intézmények adatait közöljük.

Magyarországon valószínűleg több apró változás eredményezte a javulást. Bár az előző PIRLS-vizsgálat óta eltelt öt év alatt az alsó tagozaton eltörölték az évisméltést, és bevezették a szöveges értékelést, ennek hatása nagy valószínűséggel még nem mutatható ki a szövegértési képességek változásában. Ugyanakkor az új tankönyvek⁷ megjelenése, a helyi tantervek és a tanítási módszerek változása, a kompetencia alapú oktatás és a fejlesztőprogramok bevezetése hatással lehetett a magyar tanulók szövegértési képességeinek növekedésére. A PIRLS 2011 ciklusának eredményei különösen izgalmasak lesznek a magyar oktatásügy számára, hiszen az említett reformok hatása akkor már jobban megmutatkozhat.

Oroszország és Hongkong esetében nagymértékű javulás figyelhető meg az olvasástanítás, illetve az alsó fokú oktatást érintő reform következményeként. A PIRLS mindegyik méréshez kapcsolódóan kiad egy enciklopédiát, amelyet a részt vevő országok állítanak össze. A 2006-os kötet-

⁷ Egy 2004-es tanulmány megállapítása szerint az akkor négy legnépszerűbb tankönyv mind új fejlesztésű volt. Lásd: http://www.okm.gov.hu/le-toit/kozokt/tankonyvkutatasok/cd2_balogh_honti/vegleges.pdf

ből⁸ kiderül, hogy Oroszországban széles körű oktatási reformok zajlottak a 2006-os vizsgálatot megelőző években. Ennek során az alsó fokú oktatás struktúráját átalakították, további egy évvel meghosszabbították az alsó tagozatos oktatást, és ehhez kapcsolódóan változtattak a tanterven és a tanítás módszertanán. A vizsgálat 2001-es ciklusának adatfelvétele idején a diákoknak több mint a fele még a hároméves rendszerben tanult, míg 2006-ban lényegében mindenki a négy évfolyamos rendszerben kezdte el általános iskolai tanulmányait. A reformok bevezetése során az oktatáspolitikai úgy próbálta megvalósítani az alsó évfolyam időbeli bővítését, hogy az iskolakezdés idejét hétéves korról hatéves korra tette. A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy a szülők továbbra is hétéves korukban iskolázzák be gyermekeiket. Ennek következtében a 2006-os vizsgálat idejére az Oroszországban felmért tanulók átlagéletkora a 2001-ben tapasztalt 10,3 évhez képest 10,8 évre emelkedett, és ez szintén hozzájárulhatott a nagymértékű különbséghez.

Hongkongban, ahol az olvasási kultúra kialakulását az élethosszig tartó tanulás alapjának tekintik, a 2000-ben elkezdett tantervi reform keretében az oktatási kormányzat sok olyan intézkedést hozott, amely segíti a szövegértés fejlesztését az ország két hivatalos nyelvén, angolul és kínaiul. 2000-ben a Tantervi Fejlesztő Tanács világos célokat fogalmazott meg az olvasás és szövegértés kapcsán, és az iskolákra ruházta az olvasás fejlesztésének, az olvasási kultúra kialakításának felelősségét. A tantervet és a tanmenetet úgy alakították ki, hogy azt a tanulók szövegértési képességeihez és fejlődési üteméhez igazíthatják az iskolák. A tanárokat arra ösztönzik, hogy tegyék változatosabbá tanítási módszereiket és a tanítás során alkalmazott eszközöket. Az iskolák minden lehetőséget biztosítanak tanulóik számára, hogy fejleszthessék olvasási készségüket, sok iskolában „mentorokat” (Reading Mothers) képeznek és alkalmaznak, akik segítenek a gyerekeknek az olvasásban. A 2001-es PIRLS-eredményeket mind a kormányzat, mind a szélesebb közvélemény megvitatta, és noha az eredmények nemzetközi szinten már akkor is jók voltak, felmerült az a kérdés, hogy megfelel-e a 4. évfolyamos tanulók szövegértési képessége a 21. század kihívásainak. Az eredményekről és a következtetésekről könyvet adtak ki, speciális műhelyfoglalkozásokat szerveztek az óvodai nevelőknek, az iskolai tanároknak és a szülőknek, valamint internetes oldalt is készítettek a témában. 2004-ben bevezették a Területi Mérés Rendszert, amelynek kínai olvasási része a PIRLS-vizsgálat tartalmi keretén alapul.

A lányok és a fiúk szövegértési képessége

Kis különbség a lányok és a fiúk átlaga között

A korábbi kutatásokból jól ismert, hogy a lányoknak általában jobb a szövegértési képességük, mint a fiúknak. Mivel a szövegértés az élethosszig tartó tanulás egyik alapvető feltétele, fontos, hogy az oktatási rendszer különös hangsúlyt helyezzen a fiúk szövegértési képességének fejlesztésére, és a lehető legkisebbre csökkentse a nemek közötti különbségeket.

A 4. táblázat a 4. osztályos lányok és fiúk szövegértési képességének átlagát és a két nem eredménye közötti különbséget mutatja. A résztvevők a két nem eredménye közötti különbség szerinti növekvő sorrendben szerepelnek a táblázatban. Ahogyan az a korábbi kutatások alapján várható volt, a lányok minden részt vevő országban jobban szerepeltek, mint a fiúk. Luxemburg és Spanyolország kivételével a különbség minden országban, így Magyarországon is statisztikailag szignifikáns.

⁸ MULLIS, I. V. S. et al.: *PIRLS 2006 Encyclopedia: A Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College, 2007.

4. táblázat: A lányok és a fiúk szövegértési képességeinek átlaga és a nemek közötti különbség

Országok	Lányok			Fiúk			A lányok és a fiúk átlagának különbsége a lányok javára
	Lányok aránya (%)	Átlagpontszám	Az átlagpontszám változása 2001-hez képest	Fiúk aránya (%)	Átlagpontszám	Az átlagpontszám változása 2001-hez képest	
Luxemburg	49 (0,7)	559 (1,3)	◊ ◊	51 (0,7)	556 (1,6)	◊ ◊	3 (2,0)
Spanyolország	49 (1,1)	515 (2,6)	◊ ◊	51 (1,1)	511 (3,1)	◊ ◊	4 (2,8)
Belgium (francia)	50 (0,7)	502 (2,8)	◊ ◊	50 (0,7)	497 (2,9)	◊ ◊	5 (2,3)
Magyarország	50 (0,9)	554 (3,6)	3 (4,3)	50 (0,9)	548 (2,9)	12 (3,8) Δ	5 (2,6) ●
^{†2a} Belgium (flamand)	50 (0,9)	550 (2,3)	◊ ◊	50 (0,9)	544 (2,4)	◊ ◊	6 (2,5)
Olaszország	48 (0,8)	555 (3,3)	10 (4,2) Δ	52 (0,8)	548 (3,3)	11 (4,2) Δ	7 (2,9)
[†] Hollandia	51 (0,8)	551 (2,0)	-11 (3,4) ▼	49 (0,8)	543 (1,6)	-4 (3,2)	7 (2,2)
Németország	49 (0,7)	551 (2,5)	6 (3,3)	51 (0,7)	544 (2,5)	11 (3,5) Δ	7 (2,6)
^{2a} Kanada, Alberta	48 (0,8)	564 (2,4)	◊ ◊	52 (0,8)	556 (2,7)	◊ ◊	8 (1,9)
^{2a} Kanada, Brit Kolumbia	50 (0,8)	562 (2,9)	◊ ◊	50 (0,8)	554 (3,1)	◊ ◊	9 (3,0)
Ausztria	49 (0,7)	543 (2,3)	◊ ◊	51 (0,7)	533 (2,6)	◊ ◊	10 (2,3)
^{†2a} Egyesült Államok	51 (0,7)	545 (3,3)	-6 (5,0)	49 (0,7)	535 (4,4)	2 (6,6)	10 (3,2)
Hongkong	49 (1,3)	569 (2,5)	32 (3,9) Δ	51 (1,3)	559 (2,8)	40 (4,5) Δ	10 (2,5)
Franciaország	48 (0,7)	527 (2,4)	-3 (3,6)	52 (0,7)	516 (2,4)	-4 (3,9)	11 (2,5)
Szlovákia	49 (0,8)	537 (2,7)	10 (4,0) Δ	51 (0,8)	525 (3,3)	15 (4,7) Δ	11 (2,5)
Kanada, Quebec	49 (1,0)	539 (2,7)	-5 (4,3)	51 (1,0)	527 (3,5)	-3 (4,7)	13 (3,0)
^{2a} Kanada, Ontario	49 (1,1)	562 (3,3)	2 (5,0)	51 (1,1)	549 (3,3)	10 (4,8) Δ	13 (3,8)
Tajvan	48 (0,5)	542 (2,2)	◊ ◊	52 (0,5)	529 (2,3)	◊ ◊	13 (1,9)
^{2a} Dánia	52 (0,9)	553 (2,8)	◊ ◊	48 (0,9)	539 (2,7)	◊ ◊	14 (3,2)
Moldova	50 (1,0)	507 (3,1)	3 (5,6)	50 (1,0)	493 (3,5)	14 (5,3) Δ	14 (2,5)
Irán	46 (1,1)	429 (5,3)	2 (7,8)	54 (1,1)	414 (3,8)	15 (6,8) Δ	14 (6,7)
Románia	48 (1,0)	497 (5,0)	-22 (6,6) ▼	52 (1,0)	483 (5,7)	-22 (8,1) ▼	14 (4,2)
^{2b} Izrael	48 (1,2)	520 (4,1)	1 (5,3)	52 (1,2)	506 (3,7)	8 (5,2)	15 (4,0)
^{2a} Oroszország	51 (0,9)	572 (3,9)	38 (5,8) Δ	49 (0,9)	557 (3,4)	35 (5,9) Δ	15 (2,9)
Szingapúr	48 (0,6)	567 (3,1)	27 (6,1) Δ	52 (0,6)	550 (3,3)	34 (6,6) Δ	17 (2,9)
Lengyelország	51 (0,8)	528 (2,6)	◊ ◊	49 (0,8)	511 (2,7)	◊ ◊	17 (2,6)
^{2a} Grúzia	48 (1,0)	480 (3,3)	◊ ◊	52 (1,0)	463 (3,8)	◊ ◊	17 (3,2)
Marokkó	47 (1,0)	332 (6,6)	-29 (11,6) ▼	53 (1,0)	314 (6,6)	-27 (12,8) ▼	18 (5,8)
Svédország	48 (1,1)	559 (2,6)	-14 (3,7) ▼	52 (1,1)	541 (2,6)	-10 (3,6) ▼	18 (2,5)
Litvánia	49 (0,9)	546 (2,0)	-6 (3,5)	51 (0,9)	528 (2,0)	-7 (3,4)	18 (2,2)
Izland	50 (0,9)	520 (1,7)	-2 (2,5)	50 (0,9)	501 (1,9)	-2 (2,4)	19 (2,5)
[‡] Norvégia	49 (1,1)	508 (2,8)	-3 (4,5)	51 (1,1)	489 (3,1)	0 (4,6)	19 (3,2)
Anglia	50 (0,9)	549 (3,0)	-14 (4,9) ▼	50 (0,9)	530 (2,8)	-11 (4,7) ▼	19 (2,7)
Szlovénia	48 (0,7)	532 (2,1)	19 (3,3) Δ	52 (0,7)	512 (2,7)	22 (3,6) Δ	19 (2,5)
Indonézia	49 (0,9)	415 (4,2)	◊ ◊	51 (0,9)	395 (4,6)	◊ ◊	20 (3,3)
^{2a} Bulgária	49 (1,0)	558 (4,4)	-5 (5,7)	51 (1,0)	537 (5,0)	-1 (6,8)	21 (3,8)
Kanada, Új-Skócia	49 (0,7)	553 (2,5)	◊ ◊	51 (0,7)	531 (2,8)	◊ ◊	21 (3,2)
Macedónia	49 (0,7)	453 (4,4)	1 (6,8)	51 (0,7)	432 (4,4)	1 (6,5)	21 (3,5)
[†] Skócia	51 (0,9)	538 (3,6)	2 (5,3)	49 (0,9)	516 (3,1)	-3 (5,2)	22 (3,8)
Lettország	48 (1,0)	553 (2,7)	-3 (4,1)	52 (1,0)	530 (2,6)	-4 (3,6)	23 (2,7)
Új-Zéland	49 (0,9)	544 (2,2)	2 (5,2)	51 (0,9)	520 (2,9)	4 (5,1)	24 (3,1)
Trinidad és Tobago	49 (1,7)	451 (4,9)	◊ ◊	51 (1,7)	420 (6,0)	◊ ◊	31 (5,6)
Dél-afrikai Köztársaság	52 (0,6)	319 (6,3)	◊ ◊	48 (0,6)	283 (5,5)	◊ ◊	36 (4,6)
Katar	50 (0,2)	372 (1,7)	◊ ◊	50 (0,2)	335 (1,7)	◊ ◊	37 (2,6)
Kuvait	50 (2,0)	364 (4,7)	◊ ◊	50 (2,0)	297 (6,2)	◊ ◊	67 (7,5)
Nemzetközi átlag	49 (0,2)	509 (0,6)		51 (0,2)	492 (0,6)		17 (0,5)

Δ 2006-os eredmény szignifikánsan magasabb.

▼ 2006-os eredmény szignifikánsan alacsonyabb.

● A különbség szignifikáns.

† Az értékeléshez szükséges részvételi arányt csak a pótlólag választott iskolákkal együtt érte el.

‡ Az értékeléshez szükséges részvételi arányt megközelítette a pótlólag választott iskolákkal együtt.

2a Az adott országban mintaválasztáskor figyelembe vett populáció a mérés irányelveiben meghatározott kívánt populációnak kevesebb mint 95%-át fedi le.

2b Az adott országban mintaválasztáskor figyelembe vett populáció a mérés irányelveiben meghatározott kívánt populációnak kevesebb mint 80%-át fedi le.

() A standard hiba zárójelben szerepel. Mivel az eredményeket a legközelebbi egész számhoz kerekítettük, néhány összérték következetlenül tűnhet.

A '◊' azt jelzi, hogy az ország nem vett részt a 2001-es felmérésben.

Megjegyzés: A nemzetközi átlag nem foglalja magában a kanadai tartományok eredményeit.

Forrás: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

A táblázatból kiolvasható az is, hogyan változott a lányok és a fiúk eredménye a két mérés között a mindkét mérésben részt vevő országok esetében. Magyarországon a fiúk átlagos szövegértési képessége szignifikánsan, 12 ponttal javult a 2001-es eredményekhez képest. A lányok átlageredménye is nőtt 3 ponttal, de ez a növekedés statisztikailag nem szignifikáns. Így 2006-ra a 2001-ben még viszonylag magas, 14 pontos nemek közötti különbség 5 pontra csökkent, ez statisztikailag ugyan szignifikáns maradt, ám az egyik legkisebb a résztvevők körében.

Magyarország mellett Németországra, Kanada Ontario tartományára, Iránra és Moldovára jellemző, hogy csak a fiúk eredménye javult szignifikánsan. Olaszországban, Hongkongban, Szlovákiában, Oroszországban, Szingapúrban és Szlovéniában mindkét nem eredménye javult. Ugyanakkor a 2006-ban gyengébb átlageredményt elért országok közül Romániában, Marokkóban, Svédországban és Angliában mindkét nem eredménye szignifikánsan romlott, Hollandiában csak a lányok eredménye lett szignifikánsan rosszabb, míg Litvániában mindkét nem eredménye rosszabb lett, de egyiké sem szignifikánsan. Elmondható, hogy 2006-ban összességében a fiúk jobban szerepeltek, mint 2001-ben, ugyanis egy résztvevő esetében sem fordult elő olyan, hogy csak a fiúk eredménye csökkent volna szignifikánsan, míg a lányoké ugyanolyan maradt vagy szignifikánsan nőtt volna. A mindkét ciklusban részt vevő országok eredményeit tekintve, nemzetközi átlagban a lányok eredménye 1 ponttal, nem szignifikánsan, míg a fiúk eredménye 5 ponttal, szignifikánsan nőtt.⁹

Olvasási célok szerinti eredmények

A magyar tanulók az élményszerző szövegekben érnek el jobb eredményeket

A PIRLS-vizsgálat tartalmi kerete az olvasás célja alapján megkülönböztet élményszerzés és információszerzés, -felhasználás céljából íródott szövegeket. A két szövegtípushoz kapcsolódó feladatokban elért eredményeket külön-külön is bemutatjuk.

Az 5. táblázat országonként ismerteti az élményszerző és az információszerző szövegekben elért átlageredményt. A két skála nem hasonlítható össze közvetlenül, mivel eltérő célú, felépítésű szövegekhez kapcsolódóan méri a szövegértési képességet, emellett a kétféle szövegtípushoz más-más nehézségű szövegek, feladatok társultak. Ezért a skála kialakításakor, akárcsak a teljes szövegértési skála esetében, a PIRLS-skála átlagát 500 pontban, a szórást 100 pontban rögzítették mindkét olvasási cél esetében. A két skála elhelyezkedését egymáshoz képest nem ismerjük, és nem tudjuk, hogy a vizsgálatban részt vevő tanulók az élményszerző vagy az információszerző szövegek értésében jobbak. A két skálán elért relatív eredmények azonban összevethetők, és megvizsgálható, hogy az eredmények hogyan viszonyulnak egymáshoz: egy-egy adott ország az élményszerző vagy az információszerző szövegekhez kapcsolódó skálaátlaghoz képest ért-e el magasabb értéket, azaz a többi országhoz viszonyítva egyik vagy másik skálán ért-e el jobb eredményt.

A táblázatból kiderül, hogy a legtöbb ország esetében szignifikáns eltérés tapasztalható a két olvasási cél mentén kialakult átlageredmény között, a PIRLS-skála 500 pontos átlagához képest az egyik olvasási cél mentén a legtöbb ország szignifikánsan magasabb (a bordó vonal jelzi a statisztikailag szignifikáns különbséget) eredményt ért el, mint a másik olvasási cél esetében. Azok az országok találhatók a táblázat elején, amelyek a két szövegtípus összevetésekor relatívan jobban teljesítettek az információszerző szövegekben, míg azok, amelyek inkább az élményszerző szövegekben szerepeltek jobban, a táblázat végén szerepelnek. Látható, hogy mind az élményszerző, mind az információszerző szövegekben jobban teljesítő országok között vannak jó és gyenge átlageredményeket elért országok is. A közös kultúrával, hasonló oktatási rendszerrel rendelkező országok közül a távol-keleti országok egyöntetűen az információszerző szövegekben teljesítettek jobban, ugyanakkor például az angolszász, skandináv vagy közép-európai országok között mind az élményszerző, mind az információszerző szövegekben jobb eredményt elérő országokra találunk példát.

⁹ A kötetben a nemzetközi átlag számításánál minden ország egyenlő mértékben szerepel, függetlenül attól, hogy az adott országban hány 4. évfolyamos tanuló van, azaz a nemzetközi átlag az országonkénti átlagos értékek átlaga.

5. táblázat: Az élményszerző és az információszerző szövegekben elért eredmények relatív különbsége

Országok	Élményszerző szövegekben elért átlagpontszám	Információszerző szövegekben elért átlagpontszám	Relatív különbség (abszolút érték)	Relatív különbség	
				Élményszerző magasabb	Információszerző magasabb
Indonézia	397 (3,9)	418 (4,2)	20 (1,3)		
Marokkó	317 (6,5)	335 (6,0)	17 (2,8)		
Dél-afrikai Köztársaság	299 (5,2)	316 (5,1)	16 (1,2)		
Moldova	492 (2,8)	508 (3,0)	16 (1,5)		
Szingapúr	552 (2,9)	563 (2,8)	12 (1,1)		
Hongkong	557 (2,6)	568 (2,3)	11 (1,1)		
Macedónia	439 (3,7)	450 (4,2)	11 (1,3)		
Franciaország	516 (2,4)	526 (2,1)	10 (2,1)		
Tajvan	530 (2,0)	538 (1,8)	8 (1,1)		
^{2a} Bulgária	542 (4,5)	550 (4,4)	8 (1,2)		
Új-Zéland	527 (2,1)	534 (2,2)	6 (0,7)		
Trinidad és Tobago	434 (4,6)	440 (4,6)	6 (1,5)		
<i>Kanada, Quebec</i>	529 (2,8)	533 (2,7)	4 (1,3)		
Szlovénia	519 (2,0)	523 (2,4)	4 (1,4)		
^{†2a} Belgium (flamand)	544 (1,9)	547 (2,0)	3 (1,3)		
[†] Hollandia	545 (1,8)	548 (1,6)	3 (1,7)		
^{2a} Oroszország	561 (3,3)	564 (3,3)	3 (1,3)		
Svédország	546 (2,3)	549 (2,4)	3 (1,3)		
Luxemburg	555 (1,0)	557 (1,0)	2 (1,1)		
Lettország	539 (2,4)	540 (2,4)	1 (1,4)		
[†] Skócia	527 (2,6)	527 (2,6)	0 (1,3)		
Ausztria	537 (2,1)	536 (2,3)	1 (1,2)		
Belgium (francia)	499 (2,4)	498 (2,8)	2 (1,1)		
Anglia	539 (2,6)	537 (2,5)	2 (1,6)		
Katar	358 (1,3)	356 (1,6)	2 (1,8)		
Olaszország	551 (3,3)	549 (2,9)	3 (1,7)		
^{2a} <i>Kanada, Ontario</i>	555 (3,0)	552 (3,0)	3 (1,6)		
^{†2a} Egyesült Államok	541 (3,6)	537 (3,4)	3 (0,9)		
<i>Kanada, Új-Skócia</i>	543 (2,4)	539 (2,4)	4 (1,6)		
Németország	549 (2,2)	544 (2,3)	4 (1,5)		
^{2a} <i>Kanada, Alberta</i>	561 (2,7)	556 (2,4)	5 (1,8)		
^{2a} <i>Kanada, Brit Kolumbia</i>	559 (2,7)	554 (2,7)	6 (1,2)		
^{2a} Dánia	547 (2,6)	542 (2,4)	6 (2,1)		
Románia	493 (4,8)	487 (4,9)	6 (1,5)		
Irán	426 (3,1)	420 (3,1)	6 (1,6)		
Szlovákia	533 (2,9)	527 (2,6)	7 (1,6)		
[‡] Norvégia	501 (2,5)	494 (2,8)	7 (1,4)		
Lengyelország	523 (2,5)	515 (2,2)	8 (1,6)		
Spanyolország	516 (2,7)	508 (2,9)	8 (1,9)		
^{2b} Izrael	516 (3,4)	507 (3,6)	9 (1,0)		
Izland	514 (1,7)	505 (1,4)	9 (1,6)		
^{2a} Grúzia	476 (3,2)	465 (3,6)	11 (2,4)		
Litvánia	542 (1,9)	530 (1,6)	12 (1,1)		
Kuwait	340 (3,7)	327 (4,3)	14 (1,9)		
Magyarország	557 (2,9)	541 (3,1)	16 (1,2)		

Forrás: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

40 20 0 20 40

■ A különbség statisztikailag szignifikáns.
□ A különbség statisztikailag nem szignifikáns.

[†] Az értékeléshez szükséges részvételi arányt csak a pótlólag választott iskolákkal együtt érte el.

[‡] Az értékeléshez szükséges részvételi arányt megközelítette a pótlólag választott iskolákkal együtt.

^{2a} Az adott országban mintaválasztáskor figyelembe vett populáció a mérés irányelveiben meghatározott kívánt populációnak kevesebb mint 95%-át fedi le.

^{2b} Az adott országban mintaválasztáskor figyelembe vett populáció a mérés irányelveiben meghatározott kívánt populációnak kevesebb mint 80%-át fedi le.

() A standard hiba zárójelben szerepel. Mivel az eredményeket a legközelebbi egész számhoz kerekítettük, néhány összérték következtelennek tűnhet.

A magyar tanulók lényegesen jobban teljesítettek az élményszerző szövegek megértésében, mint az információszerzőkében. A két szövegtípus eredményében 16 pont a különbség, amely a résztvevők között a legnagyobb különbség az élményszerző szövegek javára. Ettől függetlenül még az információszerző szövegek esetében is nagyon jó, 541 pontos átlageredményt értek el tanulóink, és az élményszerző szövegek esetében nincs olyan ország, amely Magyarországnál szignifikánsan jobb eredményt ért volna el.

6. táblázat: Az élményszerző szövegekben elért eredmények trendjei

Országok	PIRLS 2006 átlagpontszám	PIRLS 2001 átlagpontszám	Az átlagpontszám változása 2001-hez képest	Különbség	
				A 2001-es átlagpontszám magasabb	A 2006-os átlagpontszám magasabb
Hongkong	557 (2,6)	518 (3,1)	39 (4,0)		
^{2a} Oroszország	561 (3,3)	523 (3,9)	38 (5,1)		
Szingapúr	552 (2,9)	528 (5,6)	23 (6,3)		
Szlovákia	533 (2,9)	512 (2,6)	21 (3,9)		
Szlovénia	519 (2,0)	499 (1,8)	20 (2,7)		
Moldova	492 (2,8)	480 (3,7)	12 (4,7)		
Németország	549 (2,2)	537 (1,9)	12 (2,9)		
Olaszország	551 (3,3)	543 (2,7)	8 (4,2)		
Magyarország	557 (2,9)	548 (2,0)	8 (3,6)		
^{2b} Izrael	516 (3,4)	510 (2,6)	6 (4,3)		
Irán	426 (3,1)	421 (4,5)	5 (5,5)		
^{2a} Kanada, Ontario	554 (3,1)	551 (3,3)	3 (4,5)		
Lettország	539 (2,4)	537 (2,2)	2 (3,2)		
Franciaország	516 (2,4)	518 (2,6)	-2 (3,6)		
[†] Skócia	527 (2,6)	529 (3,5)	-2 (4,4)		
Macedónia	439 (3,7)	441 (4,5)	-3 (5,8)		
Litvánia	542 (1,9)	546 (3,1)	-4 (3,6)		
Új-Zéland	527 (2,1)	531 (3,9)	-4 (4,4)		
Kanada, Quebec	529 (2,8)	534 (3,0)	-4 (4,1)		
[‡] Norvégia	501 (2,5)	506 (2,7)	-5 (3,7)		
Izland	514 (1,7)	520 (1,3)	-6 (2,1)		
^{2a} Bulgária	542 (4,5)	550 (3,9)	-7 (5,9)		
[†] Hollandia	545 (1,8)	552 (2,5)	-8 (3,1)		
^{†2a} Egyesült Államok	541 (3,6)	550 (3,8)	-10 (5,2)		
Svédország	546 (2,3)	559 (2,4)	-13 (3,3)		
Románia	493 (4,8)	512 (4,7)	-19 (6,8)		
Anglia	539 (2,6)	559 (3,9)	-20 (4,7)		
Marokkó	317 (6,5)	347 (8,4)	-30 (10,6)		

Forrás: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

-40 -20 0 20 40

■ A különbség statisztikailag szignifikáns.

□ A különbség statisztikailag nem szignifikáns.

† Az értékeléshez szükséges részvételi arányt csak a pótlólag választott iskolákkal együtt érte el.

‡ Az értékeléshez szükséges részvételi arányt megközelítette a pótlólag választott iskolákkal együtt.

^{2a} Az adott országban mintaválasztáskor figyelembe vett populáció a mérés irányelveiben meghatározott kívánt populációnak kevesebb mint 95%-át fedi le.^{2b} Az adott országban mintaválasztáskor figyelembe vett populáció a mérés irányelveiben meghatározott kívánt populációnak kevesebb mint 80%-át fedi le.

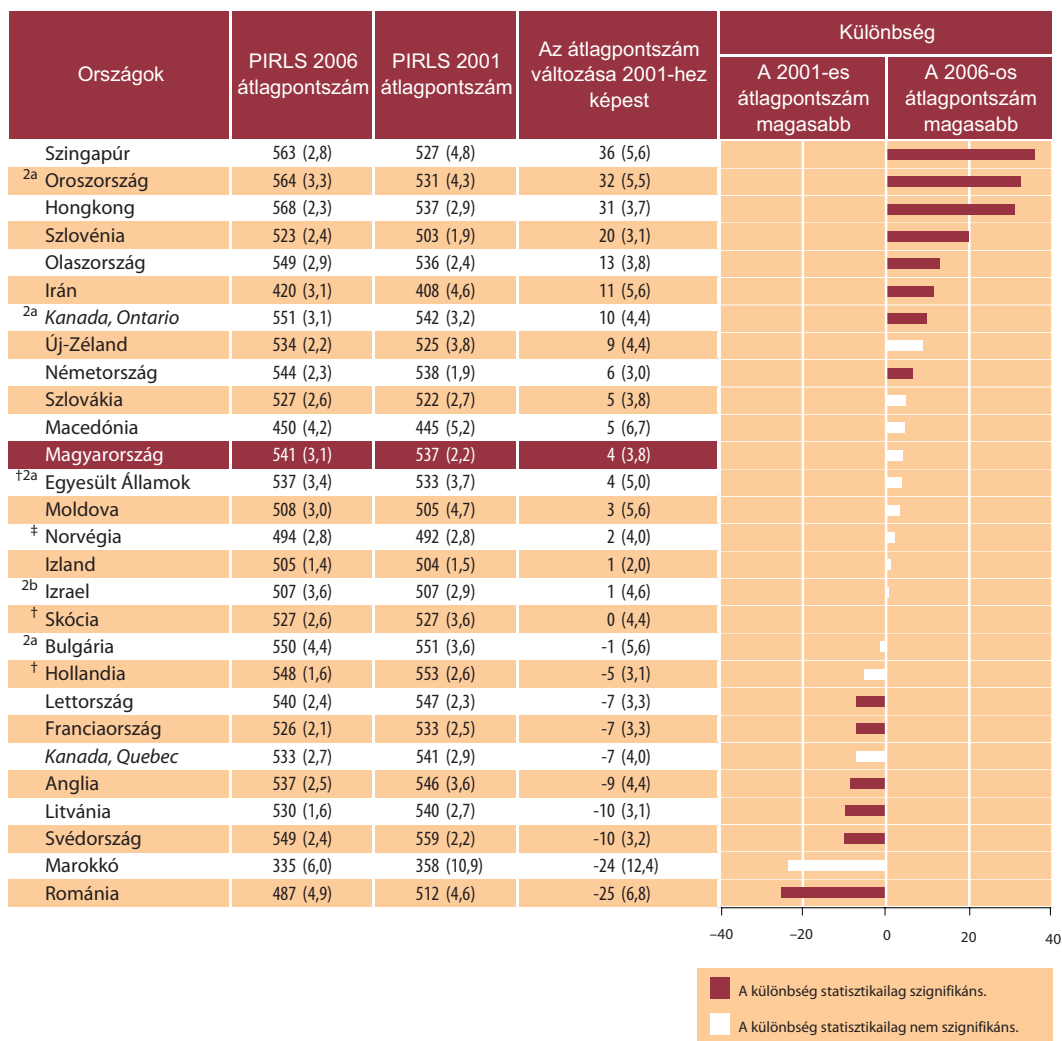
() A standard hiba zárójelben szerepel. Mivel az eredményeket a legközelebbi egész számhoz kerekítettük, néhány összérték következetlenné tűnhet.

Trendmegjegyzés: Oroszország és Szlovénia oktatási rendszere szerkezeti változásokon ment át. Ontario tartomány esetében csak a közoktatási intézmények adatait közöljük.

Ha megvizsgáljuk, hogy a PIRLS 2001 vizsgálathoz képest az egyes olvasási célok mentén milyen változások következtek be, árnyaltabb képet kaphatunk a teljes szövegértési skálán tapasztalható változásokhoz képest. A 6. táblázat az élményszerző szövegekben elért 2001-es és 2006-os eredmények közti különbséget ábrázolja, a 7. táblázat az információszerző szövegek trendjeit mutatja be. Az országok sorrendjét a változás mértéke határozza meg (a bordó vonal jelzi a statisztikailag szignifikáns különbséget). A táblázatokból leolvasható, hogy Magyarország az élményszerző szövegekben 8 ponttal jobb eredményt ért el 2006-ban, mint 2001-ben, az információszerző szövegekben viszont mindössze 4 pontos, nem szignifikáns javulás tapasztalható. Azaz a magyar tanulók összesített szövegértési skálán elért 8 pontos szignifikáns javulása leginkább az élményszerző szövegekben elért jobb eredménynek köszönhető.

Hazánk mellett Szlovákia és Moldova esetében is igaz, hogy míg az élményszerző szövegekben elért eredmény szignifikánsan növekedett, addig az információszerző szövegekben elért eredmény nem változott szignifikánsan. Hongkong, Oroszország, Szingapúr, Szlovénia, Németország és Olaszország esetében mindkét olvasási cél mentén szignifikáns javulás tapasztalható, míg Irán és Kanada Ontario tartománya esetében csak az információszerző szövegek esetében nőtt az átlageredmény. A 2006-ban gyengébb eredményt elért országok közül Svédország, Románia

7. táblázat: Az információszerző szövegekben elért eredmények trendjei



[†] Az értékeléshez szükséges részvételi arányt csak a pótlólag választott iskolákkal együtt érte el.

[‡] Az értékeléshez szükséges részvételi arányt megközelítette a pótlólag választott iskolákkal együtt.

^{2a} Az adott országban mintaválasztáskor figyelembe vett populáció a mérés irányelveiben meghatározott kívánt populációnak kevesebb mint 95%-át fedi le.

^{2b} Az adott országban mintaválasztáskor figyelembe vett populáció a mérés irányelveiben meghatározott kívánt populációnak kevesebb mint 80%-át fedi le.

() A standard hiba zárójelben szerepel. Mivel az eredményeket a legközelebbi egész számhoz kerekítettük, néhány összérték következetlennek tűnhet.

Trendmegjegyzés: Oroszország és Szlovénia oktatási rendszere szerkezeti változásokon ment át. Ontario tartomány esetében csak a közoktatási intézmények adatait közöljük.

és Anglia eredménye mindkét olvasási cél mentén romlott, Marokkó és Hollandia eredménye csak az élményszerző szövegek, Litvánia eredménye csak az információszerző szövegek esetében gyengült.

Gondolkodási műveletek szerinti eredmények

A magyar tanulók az értelmezést, összefoglalást és értékelést igénylő feladatokban

sikeresebbek

Az élményszerző és az információszerző szövegek megkülönböztetése mellett a vizsgálatban szereplő kérdések a megválaszolásukhoz szükséges gondolkodási műveletek alapján is kategorizálhatók. Ez a négy kategória az explicit információk felismerése és visszakeresése, az egyenes következtetések levonása, az adatok és gondolatok értelmezése, összefoglalása, valamint a nyelvi, tartalmi és szerkesztésbeli elemek mérlegelése, értékelése. (A négy gondolkodási műveletet a Mi a PIRLS? című fejezetben részletesen ismertettük.)

8. táblázat: A gondolkodási műveletek szerinti eredmények relatív különbsége

Országok	Információ-vissza-keresés és egyenes következtetések (átlagpontszám)	Értelmezés, összefoglalás és értékelés (átlagpontszám)	Relatív különbség (abszolút érték)	Relatív különbség	
				Információ-vissza-keresés és egyenes következtetések magasabb	Értelmezés, összefoglalás és értékelés magasabb
Moldova	486 (2,9)	515 (2,9)	29 (1,7)		
^{2a} Kanada, Ontario	543 (3,1)	563 (2,9)	19 (1,6)		
^{2a} Bulgária	538 (4,2)	553 (4,4)	15 (1,5)		
Kanada, Új-Skócia	533 (2,2)	548 (2,0)	15 (0,8)		
Új-Zéland	524 (2,3)	538 (2,2)	14 (1,3)		
^{2a} Egyesült Államok	532 (3,3)	546 (3,3)	14 (0,9)		
Olaszország	544 (2,8)	556 (2,9)	12 (1,1)		
^{2a} Kanada, Brit Kolumbia	551 (2,8)	562 (2,5)	11 (1,4)		
Lettország	534 (2,5)	545 (1,9)	11 (1,2)		
^{2a} Kanada, Alberta	553 (2,6)	564 (2,3)	11 (1,2)		
Magyarország	544 (2,8)	554 (3,0)	10 (1,9)		
Anglia	533 (2,8)	543 (2,4)	10 (1,1)		
Litvánia	531 (1,9)	540 (1,6)	9 (1,2)		
^{2b} Izrael	507 (3,2)	516 (3,6)	9 (1,4)		
Hongkong	558 (2,5)	566 (2,4)	8 (1,3)		
Spanyolország	508 (2,5)	515 (2,6)	7 (1,1)		
Lengyelország	516 (2,4)	522 (2,3)	6 (1,6)		
Szlovénia	519 (2,1)	523 (2,0)	5 (0,8)		
[†] Skócia	525 (2,8)	528 (2,6)	4 (1,9)		
^{2a} Belgium (flamand)	545 (1,9)	547 (1,8)	3 (1,2)		
Szlovákia	529 (2,8)	531 (2,8)	2 (0,8)		
Románia	489 (5,2)	490 (5,3)	1 (1,2)		
^{2a} Oroszország	562 (3,4)	563 (3,2)	0 (1,7)		
Kanada, Quebec	533 (2,7)	531 (2,7)	2 (1,1)		
Trinidad és Tobago	438 (4,7)	437 (5,0)	2 (1,9)		
Svédország	550 (2,4)	546 (2,2)	4 (1,0)		
Belgium (francia)	501 (2,6)	497 (2,5)	4 (1,2)		
Szingapúr	560 (3,3)	556 (2,7)	5 (1,1)		
Indonézia	409 (3,9)	404 (4,1)	5 (1,5)		
Franciaország	523 (2,1)	518 (2,3)	6 (1,1)		
Macedónia	446 (3,8)	439 (4,0)	7 (1,6)		
[‡] Norvégia	502 (2,3)	495 (2,4)	7 (1,2)		
^{2a} Dánia	551 (2,7)	542 (2,3)	9 (1,9)		
[†] Hollandia	551 (2,0)	542 (1,5)	9 (1,6)		
Irán	428 (3,3)	418 (3,3)	10 (1,5)		
Tajvan	541 (2,0)	530 (1,9)	11 (0,7)		
Izland	516 (1,2)	503 (1,3)	13 (1,2)		
Ausztria	544 (2,1)	530 (2,2)	14 (0,9)		
Németország	555 (2,6)	540 (2,2)	14 (1,5)		
^{2a} Grúzia	478 (3,3)	461 (3,5)	17 (1,3)		
Luxemburg	565 (1,2)	548 (0,9)	17 (1,0)		
Kuvait	337 (3,9)	++	++		
Marokkó	336 (6,2)	++	++		
Katar	361 (1,2)	++	++		
Dél-afrikai Köztársaság	307 (5,3)	++	++		

Forrás: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

[†] Az értékeléshez szükséges részvételi arányt csak a pótlólag választott iskolákkal együtt érte el.

[‡] Az értékeléshez szükséges részvételi arányt megközelítette a pótlólag választott iskolákkal együtt.

^{2a} Az adott országban mintaválasztáskor figyelembe vett populáció a mérés irányelvében meghatározott kívánt populációnak kevesebb mint 95%-át fedi le.

^{2b} Az adott országban mintaválasztáskor figyelembe vett populáció a mérés irányelvében meghatározott kívánt populációnak kevesebb mint 80%-át fedi le.

() A standard hiba zárójelben szerepel. Mivel az eredményeket a legközelebbi egész számhoz kerekítettük, néhány összérték következetlenné tűnhet.

A '+' jel azt jelzi, ha az eredmények nem voltak elég megbízhatóak a jelentésbe történő felvitelhez.

A vizsgálat adatfelvételének időbeli korlátai miatt egy-egy művelet típus esetében kevés kérdés szerepelt ahhoz, hogy önálló skálát lehessen létrehozni mind a négy gondolkodási művelet kérdéseihez. Ezért az explicit információk felismerése és visszakeresése és az egyenes következtetések levonása műveletek kérdéseit összevonva, a szövegre konkrétan támaszkodó kérdések mentén alakult ki az *információ-visszakeresés és egyenes következtetések levonása* skála. Az adatok

és gondolatok értelmezése, összefoglalása, valamint a nyelvi, tartalmi és szerkesztésbeli elemek mérlegelése, értékelése műveleteket összevonva jött létre a szöveg globális megértését igénylő feladatokat összefoglaló *értelmezés, összefoglalás és értékelés* skála.

A 8. táblázat a kétféle gondolkodási művelet skáláján elért átlageredményt és a kettő közötti különbséget mutatja be. A táblázatban a résztvevők az értelmezés, összefoglalás és értékelés skálán és az információ-visszakeresés és egyenes következtetések levonása skálán elért eredmények közötti különbség szerinti sorrendben szerepelnek. Akárcsak a szövegtípusonkénti eredményeknél, a két skálán elért eredmény itt is csak relatív módon hasonlítható össze. Nagyjából az országok fele a PIRLS-skála átlagához viszonyítva jobb eredményt ért el az információ-visszakeresés és egyenes következtetések levonása skálán, míg a másik fele inkább a szövegek globális értelmezésében jeleskedett.

Magyarország esetében szignifikánsan jobb eredményről beszélhetünk az értelmezés, összefoglalás és értékelés skálán, ahol 544 pontos átlageredményt értek el a magyar tanulók. Ennél 10 ponttal szignifikánsan gyengébb az információ-visszakeresés és egyenes következtetések levoná-

9. táblázat: Az eredmények trendjei – információ-visszakeresés és egyenes következtetések levonása

Országok	PIRLS 2006 átlagpontszám	PIRLS 2001 átlagpontszám	Az átlagpontszám változása 2001-hez képest	Különbség	
				A 2001-es átlagpontszám magasabb	A 2006-os átlagpontszám magasabb
Hongkong	558 (2,5)	522 (3,2)	35 (4,1)		
^{2a} Oroszország	562 (3,4)	529 (4,0)	33 (5,3)		
Szingapúr	560 (3,3)	531 (5,6)	29 (6,5)		
Szlovénia	519 (2,1)	503 (2,3)	16 (3,1)		
Németország	555 (2,6)	543 (1,9)	11 (3,2)		
Szlovákia	529 (2,8)	521 (2,7)	8 (3,8)		
Irán	428 (3,3)	422 (4,4)	6 (5,5)		
Olaszország	544 (2,8)	538 (2,4)	6 (3,7)		
Macedónia	446 (3,8)	441 (4,6)	5 (6,0)		
^{2b} Izrael	507 (3,2)	503 (2,9)	4 (4,3)		
Magyarország	544 (2,8)	540 (2,1)	4 (3,5)		
^{2a} Kanada, Ontario	542 (3,2)	538 (3,3)	3 (4,6)		
Izland	516 (1,2)	513 (1,3)	3 (1,8)		
Új-Zéland	524 (2,3)	522 (3,7)	2 (4,3)		
Kanada, Quebec	533 (2,7)	534 (3,0)	-2 (4,0)		
‡ Norvégia	502 (2,3)	505 (2,9)	-3 (3,7)		
Franciaország	523 (2,1)	526 (2,7)	-3 (3,4)		
^{†2a} Egyesült Államok	532 (3,3)	535 (3,9)	-3 (5,1)		
[†] Skócia	525 (2,8)	529 (3,7)	-4 (4,6)		
Moldova	486 (2,9)	491 (4,1)	-5 (5,0)		
[†] Hollandia	551 (2,0)	556 (2,5)	-5 (3,2)		
Lettország	534 (2,5)	543 (2,2)	-9 (3,3)		
Litvánia	531 (1,9)	541 (2,9)	-10 (3,4)		
^{2a} Bulgária	538 (4,2)	550 (4,0)	-12 (5,8)		
Anglia	533 (2,8)	546 (3,3)	-13 (4,4)		
Svédország	550 (2,4)	563 (2,3)	-13 (3,3)		
Marokkó	336 (6,2)	353 (8,9)	-17 (10,8)		
Románia	489 (5,2)	509 (5,2)	-20 (7,4)		

Forrás: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

-40 -20 0 20 40

■ A különbség statisztikailag szignifikáns.
□ A különbség statisztikailag nem szignifikáns.

[†] Az értékeléshez szükséges részvételi arányt csak a pótlólag választott iskolákkal együtt érte el.

[‡] Az értékeléshez szükséges részvételi arányt megközelítette a pótlólag választott iskolákkal együtt.

^{2a} Az adott országban mintaválasztáskor figyelembe vett populáció a mérés irányelveiben meghatározott kívánt populációnak kevesebb mint 95%-át fedi le.

^{2b} Az adott országban mintaválasztáskor figyelembe vett populáció a mérés irányelveiben meghatározott kívánt populációnak kevesebb mint 80%-át fedi le.

() A standard hiba zárójelben szerepel. Mivel az eredményeket a legközelebbi egész számhoz kerekítettük, néhány összérték következtetlenné tűnhet.

Trendmegjegyzés: Oroszország és Szlovénia oktatási rendszere szerkezeti változásokon ment át. Ontario tartomány esetében csak a közoktatási intézmények adatait közöljük.

sa skálán elért 544 pontos átlageredményünk, amely azonban még így is magasan az 500 pontos PIRLS-skálaátlag felett található. Az angolszász országok (Anglia, Skócia, az Egyesült Államok, Kanada angol nyelvű tartományai, Új-Zéland) és a közép-kelet-európai országok (Lengyelország, Moldova, Bulgária, Lettország, Litvánia és Szlovénia) többségében szintén az értelmezés, összefoglalás és értékelés skálán érték el magasabb átlageredményt a tanulók.

Ugyanakkor a német és francia nyelvű, illetve skandináv országok – mint Németország, Ausztria, a francia nyelvű Belgium, Franciaország, Dánia, Svédország, Norvégia, Luxemburg és Hollandia – szignifikánsan jobb eredményt értek el az információ-visszakeresés és egyenes következtetések levonása skálán.

A 9. táblázat az információ-visszakeresés és egyenes következtetések levonása, a 10. táblázat az értelmezés, összefoglalás, értékelés skáláján elért eredmények változását mutatja be 2001-hez képest azokban az országokban, amelyek mindkét mérési ciklusban részt vettek. A táblázatokból leolvasható, hogy a PIRLS 2001 vizsgálatban a magyar tanulók esetében a két skálán elért eredmény között csupán 5 pontos különbség volt az értelmezés, összefoglalás és értékelés javára. A

10. táblázat: Az eredmények trendjei – értelmezés, összefoglalás és értékelés

Országok	PIRLS 2006 átlagpontszám	PIRLS 2001 átlagpontszám	Az átlagpontszám változása 2001-hez képest	Különbség	
				A 2001-es átlagpontszám magasabb	A 2006-os átlagpontszám magasabb
^{2a} Oroszország	563 (3,2)	525 (4,5)	37 (5,5)		
Hongkong	566 (2,4)	533 (3,2)	33 (4,0)		
Szingapúr	556 (2,7)	527 (4,9)	29 (5,6)		
Szlovénia	523 (2,0)	501 (2,2)	22 (2,9)		
Moldova	515 (2,9)	494 (4,0)	22 (4,9)		
Szlovákia	531 (2,8)	513 (3,0)	18 (4,1)		
Olaszország	556 (2,9)	541 (2,5)	14 (3,8)		
Irán	418 (3,3)	405 (5,0)	12 (6,0)		
Magyarország	554 (3,0)	545 (1,9)	9 (3,6)		
^{2a} Kanada, Ontario	561 (2,9)	554 (2,9)	8 (4,1)		
Németország	540 (2,2)	535 (1,9)	6 (2,8)		
Új-Zéland	538 (2,2)	535 (3,8)	3 (4,4)		
^{2b} Izrael	516 (3,6)	513 (2,9)	3 (4,6)		
^{2a} Bulgária	553 (4,4)	550 (3,6)	2 (5,7)		
[†] Skócia	528 (2,6)	528 (3,7)	1 (4,5)		
Lettország	545 (1,9)	545 (2,1)	0 (2,8)		
[‡] Norvégia	495 (2,4)	495 (2,8)	0 (3,7)		
^{†2a} Egyesült Államok	546 (3,3)	548 (3,2)	-2 (4,6)		
Litvánia	540 (1,6)	545 (2,6)	-5 (3,1)		
Franciaország	518 (2,3)	524 (2,4)	-6 (3,3)		
Macedónia	439 (4,0)	446 (4,8)	-7 (6,3)		
Izland	503 (1,3)	512 (1,3)	-9 (1,8)		
[†] Hollandia	542 (1,5)	552 (2,4)	-10 (2,8)		
Kanada, Quebec	531 (2,7)	541 (2,9)	-10 (3,9)		
Svédország	546 (2,2)	558 (2,2)	-12 (3,1)		
Anglia	543 (2,4)	556 (3,2)	-13 (4,1)		
Románia	490 (5,3)	515 (4,5)	-25 (7,0)		
Marokkó	+ +	+ +	+ +		

Forrás: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

■ A különbség statisztikailag szignifikáns.
□ A különbség statisztikailag nem szignifikáns.

[†] Az értékeléshez szükséges részvételi arányt csak a pótlólag választott iskolákkal együtt érte el.

[‡] Az értékeléshez szükséges részvételi arányt megközelítette a pótlólag választott iskolákkal együtt.

^{2a} Az adott országban mintaválasztáskor figyelembe vett populáció a mérés irányelveiben meghatározott kívánt populációnak kevesebb mint 95%-át fedi le.

^{2b} Az adott országban mintaválasztáskor figyelembe vett populáció a mérés irányelveiben meghatározott kívánt populációnak kevesebb mint 80%-át fedi le.

() A standard hiba zárójelben szerepel. Mivel az eredményeket a legközelebbi egész számhoz kerekítettük, néhány összérték következetlenségnek tűnhet.

A '+' jel azt jelzi, ha az eredmények nem voltak elég megbízhatóak a jelentésbe történő felvitelhez.

Trendmegjegyzés: Oroszország és Szlovénia oktatási rendszere szerkezeti változásokon ment át. Ontario tartomány esetében csak a közoktatási intézmények adatait közöljük.

2006-os adatfelvétel idejére az értelmezés, összefoglalás és értékelés skálán 9 pontos javulás, míg az információ-visszakeresés és egyenes következtetések levonása skálán 4 pontos, nem szignifikáns javulás következett be. 2006-ra így alakult ki a 10 pontos különbség.

Az összesített szövegértési skálán 2006-ban szignifikánsan jobb eredményt elérő országok közül Oroszország, Hongkong, Szingapúr, Szlovénia, Szlovákia és Németország mindkét művelettípus esetében jobban teljesített, míg Olaszország Magyarországhoz hasonlóan csak az értelmezés, összefoglalás és értékelés skálán ért el javulást. Az összesített skálán romló tendenciát mutató országok közül Anglia, Svédország és Románia mindkét, Hollandia csak az értelmezés, összefoglalás és értékelés skálán, Litvánia az információ-visszakeresés és egyenes következtetések levonása skálán ért el szignifikánsan rosszabb eredményt.

A 4. évfolyamos magyar tanulók nemzetközi összehasonlításban kiemelkedő szövegértési képességekkel rendelkeznek. A PIRLS-vizsgálat 2001-es és 2006-os ciklusa között ráadásul az átlageredmény szignifikánsan nőtt, és ez főképpen annak tudható be, hogy a magyar a fiúk eredménye szignifikánsan nőtt, illetve az élményszerző szövegekben, valamint az értelmezés, összefoglalás és értékelés műveletét igénylő feladatokban is szignifikáns javulás tapasztalható. Ugyanakkor a másik gondolkodási művelet és olvasási cél esetében nem történt szignifikáns változás, ahogy a lányok eredménye sem változott statisztikailag szignifikánsan a 2001-es vizsgálatához képest.

11. táblázat: A PIRLS 2006 képességszintjei

Képességszint	A szinthez tartozó képességek általános jellemzése	Mire képesek az adott szintet elérő tanulók?	
		Élményszerző szövegek olvasásakor	Információszerző szövegek olvasásakor
Kiváló képességszint (625 pont felett a PIRLS-képességskálán)	A tanulók képesek egész szövegre kiterjedő következtetéseket levonni, és az olvasmány egészéből származó adatokkal alátámasztani a válaszukat. Tudják értelmezni a szöveg szerkesztésbeli elemeinek a jelentőségét. Kifejtett válaszokat adnak, az egész szövegre kiterjedően értelmezik, alkalmazzák a viszonylag nehezebb részleteket is.	<ul style="list-style-type: none"> • A szöveg különböző részleteiből vannak össze gondolatokat, hogy értelmezzék a főszereplő jellemét, szándékait és érzelmeit, és szöveg alapú indoklást adnak. • Értelmezik a mögöttes jelentéstartalmakat. • Vizsgálják és értelmezik a történet felépítését. 	<ul style="list-style-type: none"> • A szöveg különböző részleteiben is felismerik és értelmezik az összetett információkat, és szöveg alapú indoklást adnak. • Megértik a szerkesztésbeli jegyek jelentőségét. • Képesek tevékenységeket sorrendbe állítani, és választásaikat indokolni.
Magas képességszint (550–625 pont a PIRLS-képességskálán)	A magas szintet elérő tanulók jó olvasóknak és szövegértőknek mondhatók. Az irodalmi szövegek esetében rejtett információkat is vissza tudnak keresni, és képesek a szöveg különböző részei között kapcsolatot létesíteni. Az információszerző szövegek esetében azok szerkezeti felépítésén is eligazodnak, és következtetéseket tudnak levonni. A PIRLS szövegeihez kapcsolódóan azonosítják a történet fő mondanivalóját, bizonyos szerkesztésbeli elemeit, és elindulnak a szöveg különböző részleteinek segítségével összegezzék, értelmezhető gondolatokhoz kapcsolódó feladatok sikeres feldolgozása felé.	<ul style="list-style-type: none"> • Felismernek releváns jeleneteket, és megkülönböztetnek fontos elemeket a szöveg különböző helyein. • Magyarázattal szolgálnak szándékok, cselekedetek, események és érzelmek kapcsolatára vonatkozóan, és a szövegből vett részletekkel támasztják alá válaszukat. • Felismernek bizonyos mögöttes tartalmakat hordozó elemeket (pl.: átvitt értelmű kifejezések, elvont üzenetek). • Értelmezik és összekötik a cselekmény elemeit és a szereplők cselekedeteit. 	<ul style="list-style-type: none"> • Felismerik és használják a szöveg szerkesztésbeli sajátosságait, hogy megtalálják és elkülönítsék a releváns információkat. • Elvont vagy áttételes információk alapján is képesek következtetéseket levonni. • A szöveg különböző részleteiből vannak össze információkat, hogy azonosítsák a fő mondanivalót, és magyarázatokkal szolgáljanak. • Összehasonlítják és elbírálják a szöveg részleteit, választanak, és indokolják választásukat. • Megértik a szöveg áttételes elemeit, mint például az egyszerű metaforákat vagy a szerző nézőpontját.
Általános képességszint (475–550 pont a PIRLS képességskálán)	A diákok az alacsony képességszintenél jobb szövegértési képességekkel rendelkeznek, különösképpen az élményszerző szövegek esetében. Ezen a szinten a tanulók képesek szó szerinti cselekményelemeket azonosítani, alapvető következtetéseket levonni, az információszerző szövegeken pedig képesek a szöveg szervezőelemeit (címsorokat, képeket stb.) használva nemcsak a szöveg első, hanem bármely részéből információkat visszakeresni, és akár a szövegben eltérő helyen található információkat is figyelembe venni a kérdés megválaszolásához.	<ul style="list-style-type: none"> • Felismerik a központi eseményeket, a cselekmény elemeit és a történet releváns részleteit. • Képesek egyenes következtetéseket levonni a főszereplő tulajdonságaival, érzelmeivel és motivációjával kapcsolatban. • Felismerik a szöveg több része közötti kapcsolatokat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Felismerik és kimásolják a szöveg két különböző pontján található információt. • Használják az alcímeket, szövegdobozokat és illusztrációkat a szövegben való tájékozódáshoz.
Alacsony képességszint (400–475 pont a PIRLS-képességskálán)	A tanulók alapszintű szövegértési képességről tesznek tanúbizonyságot. Képesek felismerni, visszakeresni és kimásolni explicit módon megjelenő információkat mind az élményszerző, mind az információszerző szövegek esetében, különösképpen akkor, ha azok a szöveg elején helyezkednek el. Képesek egyenes következtetéseket levonni a szövegek egyértelmű utalásai alapján.	<ul style="list-style-type: none"> • Felismerik az explicit módon megjelenő elemeket. • Azonosítják a történet egy adott részét, és képesek egyenes következtetéseket levonni a szöveg egyértelmű utalásai alapján. 	<ul style="list-style-type: none"> • Felismerik és kimásolják az explicit módon megfogalmazott, könnyen visszakereshető információkat, például a szöveg elejéről vagy egy világosan megjelölt részből. • Képesek egyenes következtetéseket levonni a szöveg egyértelmű utalása alapján.

Képességszintek

Az előző fejezet ismertette az országok szövegértési skálán elért eredményeit, bemutatta, hogy az élményszerző és információszerző szövegek esetében hogyan alakult az átlageredmény, és azt is, hogy a két gondokodási művelettípus közül az egyes országok melyik skálán értek el jobb eredményt. Mindezeket túl a PIRLS & TIMSS Nemzetközi Kutatóközpont kijelölt négy képességszintet az összesített szövegértési skálán annak érdekében, hogy a tanulók PIRLS-skálán elért összesített eredményét és az egyes feladatokban elért eredményeket összekötve jellemezni tudják a tanulók képességeit.

A szinthatárok kialakításakor a kutatók arra törekedtek, hogy a szintek a teljes PIRLS-skálát lefedve minden résztvevő számára értékes információkat szolgáltatassanak. A *kiváló* képességszint alsó határa 625 pont a PIRLS-skálán, a *magas* képességszint 550 és 625 pont közötti eredményt takar, az *átlagos* képességszint tanulói 475 és 550, míg az *alacsony* képességszinten található tanulók 400 és 475 pont közötti eredményt értek el. A képességszintek kialakítását követően a feladatokat nehézségük és a megoldásukhoz szükséges műveletek bonyolultsága alapján a szintekhez rendelték, így a kutatók jellemezni tudták az egyes szintek tanulóinak szövegértési képességeit.

Ez a fejezet azokat a szövegértési képességeket és stratégiákat írja le, amelyeket a 4.-es diákoknak sikerrel kellett alkalmazniuk az egyes képességszintek eléréséhez. Ezt követően ismertetjük az egyes képességszinteket elérő tanulók országonkénti százalékos arányát.

Milyen képességekkel rendelkeznek a tanulók az egyes képességszinteken?

Egy szövegértési képességeket mérő feladatsor kérdéseinek nehézsége függ a kérdés megválaszolásához szükséges művelet bonyolultságától, az olvasmány hosszától és nehézségétől, a tanuló korábbi hasonló témájú vagy felépítésű olvasmányélményeitől. Bár a PIRLS 2006 vizsgálat szövegeinek körét korlátozta a felmérés jellege, az olvasmányok mégis különböztek hosszukban, mondatszerkesztésükben, szókincsükben, felépítésükben és a bennük megfogalmazott gondolatok áttételességében. Az élményszerző és az információszerző szövegek ismertett különbségei miatt a képességszinteket e két szövegtípus esetében külön-külön foglaljuk össze.

A szintek jellemzéséhez a kutatók először meghatározták azokat a feladatokat, amelyek az adott szinthez kapcsolhatók: amelyeket az adott szint tanulói nagy valószínűséggel megoldanak, de az egyvel alacsonyabb szint tanulóinak többsége nem képes helyesen megoldani. A feladatokhoz szükséges szövegértési képességeket, megoldási stratégiákat összegezve kapjuk a szintek teljesítéséhez szükséges képességek leírását.

A 11. táblázat összefoglalja, hogy a PIRLS 2006 élményszerző és információszerző szövegeihez kapcsolódóan milyen szövegértési képességekkel rendelkeznek az egyes szintek tanulói az alacsony szinttől a kiváló felé haladva. Az egyes képességszinteknél bemutatott követelményeknek az adott szint tanulói megfelelnek, az egyvel alacsonyabb szint tanulói nem. Természetesen a felsőbb képességszinteket elérő tanulók az alsóbb képességszintek képességeivel is rendelkeznek, és azok követelményeinek is megfelelnek. A képességszinteket most csak általánosan ismertetjük, a szintkövetelmények mögött rejlő konkrét feladatokat a hamarosan megjelenő PIRLS 2006 Nemzeti jelentésben mutatjuk be.

Az egyes képességszinteket elérő tanulók aránya

Tanulóink kiemelkedő arányban érték el a magasabb képességszinteket

A 12. táblázat azt mutatja be, hogy az egyes országok tanulóinak hány százaléka érte el a PIRLS egyes képességszintjeit. Mivel a magasabb szinteket elérő tanulók az alacsonyabb szintek eléréséhez szükséges képességeknek is birtokában vannak, minden szint esetében a szintet elérő tanulók százalékos arányába beleszámítanak az alacsonyabb szintek tanulói is. A táblázatban a kiváló szintet elérő tanulók arányának csökkenő sorrendjében szerepelnek az országok.

Általánosságban elmondható, hogy a PIRLS 2006 résztvevői közül a legmagasabb átlageredménnyel rendelkező országok tanulói nagyobb százalékban érték el az egyes képességszinteket, mint az átlagosan is gyengébben szereplő országok tanulói. A jól teljesítők közül Szingapúr, Oroszország és Alberta tanulóinak közel egyötöde (17–19%) érte el a kiváló szintet, 57–61%-uk a magas, 86–90%-uk az átlagos szintet, és majdnem minden tanuló (97–99%) elérte az alacsony szintet. Magyarország, Brit Kolumbia, Ontario, Luxemburg, Hongkong és Olaszország esetében a tanulók valamivel kisebb százaléka érte el a kiváló szintet (14–15%), az átlagos és alacsony szintet viszont ugyanolyan arányban érték el a tanulók, mint Szingapúr és Oroszország esetében. Az átlagosan legjobban teljesítő országokhoz képest Bulgária és Anglia tanulóinak ugyanannyi százaléka (15–17%) érte el a kiváló szintet, ugyanakkor a másik három szint alsó határát kevesebben érték el.

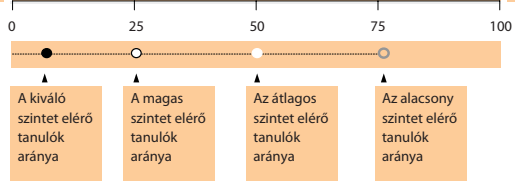
Magyarország esetében a tanulók 14%-a érte el a kiváló szintet, míg több mint felük (53%) legalább a magas szinten teljesített. A magyar tanulók 86%-a elérte az átlagos, és majdnem mindenki (97%) az alacsony szintet. A 12. táblázat az egyes országok eredményei mellett ismerteti az országok közötti százalékos arányok mediánját is, azt az értéket, amelynél az országok felében több, az országok felében pedig kevesebb tanuló érte el az adott szintet. Eszerint a részt vevő országok felében 7%-nál több, a felében pedig ennél kevesebb tanuló érte el a kiváló szintet. A magas szinthez tartozó medián 42%, míg az átlagos szinthez tartozó 77%. Meglepő és örvendetes módon az alacsony szinthez tartozó medián 94%, vagyis az országok felében a tanulók legalább 94%-a megfelelt az alacsony szint követelményeinek. Ugyanakkor egyik országban sem érte el a tanulók 100%-a az alacsony szintet, tehát minden országban van olyan tanuló, aki még az alacsony szint eléréséhez szükséges szövegértési képességekkel sem rendelkezik. Magyarország esetében a tanulók 3%-a nem érte el az alacsony szintet sem, ők nagyon súlyos hiányosságokkal küzdenek a szövegértés terén.

A Dél-afrikai Köztársaság, Marokkó, Kuvait és Katar esetében a tanulóknak kevesebb mint a fele érte el az alacsony szintet, és az utóbbi három országban a 4. évfolyamos tanulóknak csak 10%-a érte el az átlagos szintet, 26–33%-a az alacsony szintet; tehát a 4.-es tanulók háromnegyede, kétharmada csupán minimális szövegértési képességekkel rendelkezik.

12. táblázat: Az egyes képességszinteket elérő tanulók aránya (%)

Országok	A PIRLS-vizsgálat egyes képességszintjeit elérő tanulók aránya	Kiváló szint	Magas szint	Átlagos szint	Alacsony szint
Szingapúr		19 (1,4)	58 (1,7)	86 (1,0)	97 (0,4)
^{2a} Oroszország		19 (1,5)	61 (2,0)	90 (1,1)	98 (0,5)
^{2a} Kanada, Alberta		17 (1,1)	57 (1,6)	89 (0,8)	99 (0,2)
^{2a} Bulgária		16 (1,4)	52 (2,3)	82 (1,8)	95 (1,0)
^{2a} Kanada, Brit Kolumbia		16 (1,3)	56 (1,6)	88 (1,0)	98 (0,3)
^{2a} Kanada, Ontario		16 (1,1)	54 (1,9)	87 (1,1)	98 (0,5)
Anglia		15 (0,9)	48 (1,3)	78 (1,1)	93 (0,7)
Luxemburg		15 (0,6)	56 (0,8)	89 (0,5)	99 (0,2)
Hongkong		15 (1,0)	62 (1,6)	92 (0,8)	99 (0,2)
Magyarország		14 (0,9)	53 (1,8)	86 (1,4)	97 (0,5)
Olaszország		14 (1,4)	52 (1,8)	87 (1,3)	98 (0,4)
Új-Zéland		13 (0,7)	45 (1,0)	76 (1,0)	92 (0,6)
Kanada, Új-Skócia		13 (1,0)	48 (1,2)	82 (1,0)	96 (0,4)
^{†2a} Egyesült Államok		12 (1,2)	47 (2,0)	82 (1,4)	96 (0,6)
^{2a} Dánia		11 (0,8)	52 (1,4)	85 (1,0)	97 (0,4)
Németország		11 (0,9)	52 (1,6)	87 (0,8)	97 (0,3)
Svédország		11 (0,9)	53 (1,5)	88 (1,0)	98 (0,4)
^{2b} Izrael		10 (1,0)	40 (1,3)	70 (1,3)	85 (1,2)
[†] Skócia		10 (0,8)	40 (1,4)	77 (1,4)	93 (0,8)
Lettország		8 (0,8)	46 (1,5)	86 (1,2)	98 (0,4)
Szlovákia		8 (0,6)	43 (1,5)	80 (1,3)	94 (0,9)
Ausztria		8 (0,9)	45 (1,5)	84 (1,1)	98 (0,4)
^{†2a} Belgium (flamand)		7 (0,6)	49 (1,5)	90 (0,9)	99 (0,2)
Tajvan		7 (0,7)	43 (1,3)	84 (1,0)	97 (0,4)
Lengyelország		7 (0,5)	36 (1,2)	73 (1,1)	93 (0,7)
[†] Hollandia		6 (0,5)	49 (1,2)	91 (0,8)	99 (0,2)
Kanada, Quebec		6 (0,8)	41 (1,9)	83 (1,3)	97 (0,4)
Szlovénia		6 (0,6)	37 (1,2)	76 (1,1)	94 (0,5)
Litvánia		5 (0,8)	43 (1,3)	86 (0,9)	99 (0,3)
Franciaország		5 (0,6)	35 (1,2)	76 (1,2)	96 (0,4)
Spanyolország		5 (0,5)	31 (1,3)	72 (1,3)	94 (0,8)
Románia		4 (0,5)	27 (1,6)	61 (2,2)	84 (1,8)
Izland		3 (0,4)	29 (1,1)	72 (0,8)	93 (0,8)
Belgium (francia)		3 (0,4)	23 (1,3)	66 (1,6)	92 (0,7)
Moldova		3 (0,4)	23 (1,5)	67 (1,9)	91 (0,9)
Macedónia		2 (0,4)	15 (1,1)	40 (1,7)	66 (1,6)
Trinidad és Tobago		2 (0,5)	13 (1,2)	38 (1,7)	64 (2,0)
[‡] Norvégia		2 (0,3)	22 (1,1)	67 (1,6)	92 (0,8)
Dél-afrikai Köztársaság		2 (0,4)	6 (0,9)	13 (1,4)	22 (1,6)
^{2a} Grúzia		1 (0,4)	15 (1,3)	50 (1,8)	82 (1,3)
Irán		1 (0,2)	8 (0,7)	30 (1,3)	60 (1,6)
Indonézia		0 (0,1)	2 (0,3)	19 (1,6)	54 (2,1)
Marokkó		0 (0,0)	1 (0,4)	9 (1,2)	26 (2,0)
Kuvait		0 (0,1)	2 (0,3)	10 (0,8)	28 (1,2)
Katar		0 (0,0)	1 (0,2)	11 (0,4)	33 (0,7)
Nemzetközi átlag		7	41	76	94

Forrás: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006



A kiváló szövegértési szint alsó határa = 625
 A magas szövegértési szint alsó határa = 550
 Az átlagos szövegértési szint alsó határa = 475
 Az alacsony szövegértési szint alsó határa = 400

[†] Az értékeléshez szükséges részvételi arányt csak a pótlólag választott iskolákkal együtt érte el.
[‡] Az értékeléshez szükséges részvételi arányt megközelítette a pótlólag választott iskolákkal együtt.
^{2a} Az adott országban mintaválasztáskor figyelembe vett populáció a mérés irányelvéiben meghatározott kívánt populációnak kevesebb mint 95%-át fedi le.
^{2b} Az adott országban mintaválasztáskor figyelembe vett populáció a mérés irányelvéiben meghatározott kívánt populációnak kevesebb mint 80%-át fedi le.
 () A standard hiba zárójelben szerepel. Mivel az eredményeket a legközelebbi egész számhoz kerekítettük, néhány összérték következetlenül tűnhet.
 Megjegyzés: a nemzetközi átlag nem foglalja magában a kanadai tartományok eredményeit.

Változások 2001-hez képest

Tanulóink növekvő aránya a kiváló képességszinten

A 13. táblázat az egyes szintek adataiban bekövetkezett változást mutatja a PIRLS-vizsgálat 2001-es és 2006-os ciklusa között. A legtöbb ország esetében történt valamilyen szignifikáns elmozdulás az egyes szinteket elérő tanulók arányában 2001 és 2006 között, 11 ország és tartomány esetében legalább az egyik képességszintet elérők aránya szignifikánsan nőtt, és 7 ország esetében legalább az egyik szintet elérők aránya szignifikánsan csökkent. Nemzetközi szinten minden egyes szint esetében kismértékű, de szignifikáns növekedés figyelhető meg. Az alsóbb szinteket elérő tanulók aránya többnyire nőtt, 6 ország és egy kanadai tartomány javított az alacsony szintet elérők százalékos arányán, és mindössze egy országban (Románia) csökkent szignifikánsan ez az arány. Emellett 8 országban és egy kanadai tartományban szignifikánsan nőtt, 3 országban csökkent az átlagos szintet elérők aránya. A felső két szint esetében már sokkal kevésbé egységes a kép, a kiváló szinten lévő tanulók aránya 7-7 résztvevő esetében javult, illetve romlott, a magas szintet elérő tanulók aránya ugyancsak 7 ország esetében lett magasabb és 7 országban alacsonyabb a 2001-es mérés adataihoz képest.

Az előző fejezetben bemutatott szignifikánsan javuló átlageredményekkel összhangban a szingapúri, hongkongi és szlovén 4.-esek mind a négy képességszintet nagyobb arányban érték el 2006-ban. Oroszország, Németország, Szlovákia és Olaszország három-három képességszintet elérő tanulóinak arányán javított, az előbbi háromnál az alacsony, Olaszország esetében pedig a kiváló szint esetében nem volt statisztikailag szignifikáns változás. Magyarországon ezzel szemben elsősorban a kiváló szintet elérő tanulók aránya emelkedett, a szignifikáns növekedés mértéke 4%. A magas és az átlagos szintet elérő tanulók arányában is kismértékű javulás figyelhető meg, ám a változás itt nem szignifikáns. Az alacsony szinten ugyanakkor 1%-os csökkenés látható, ez szintén nem szignifikáns.

13. táblázat: Az egyes képességszinteket elérő tanulók arányának változása 2001-hez képest (%)

Országok	Kiváló szint		Magas szint		Átlagos szint		Alacsony szint	
	2006	2001	2006	2001	2006	2001	2006	2001
Szingapúr	19 (1,4) Δ	12 (1,4)	58 (1,7) Δ	45 (2,4)	86 (1,0) Δ	76 (2,0)	97 (0,4) Δ	90 (1,4)
^{2a} Oroszország	19 (1,5) Δ	5 (0,9)	61 (2,0) Δ	39 (2,3)	90 (1,1) Δ	80 (1,9)	98 (0,5)	96 (1,2)
^{2a} Bulgária	16 (1,4)	17 (1,2)	52 (2,3)	54 (1,9)	82 (1,8)	83 (1,6)	95 (1,0)	95 (0,9)
Anglia	15 (0,9) ▼	20 (1,4)	48 (1,3) ▼	54 (1,7)	78 (1,1) ▼	82 (1,2)	93 (0,7)	94 (0,7)
^{2a} Kanada, Ontario	15 (1,2)	15 (1,2)	54 (2,0)	50 (1,8)	87 (1,1) Δ	84 (1,3)	98 (0,5) Δ	96 (0,6)
Hongkong	15 (1,0) Δ	5 (0,6)	62 (1,6) Δ	39 (1,9)	92 (0,8) Δ	81 (1,5)	99 (0,2) Δ	97 (0,6)
Magyarország	14 (0,9) Δ	10 (0,9)	53 (1,8)	49 (1,8)	86 (1,4)	85 (1,0)	97 (0,5)	98 (0,3)
Olaszország	14 (1,4)	11 (0,9)	52 (1,8) Δ	48 (1,4)	87 (1,3) Δ	83 (1,2)	98 (0,4) Δ	97 (0,6)
Új-Zéland	13 (0,7)	14 (1,2)	45 (1,0)	45 (1,6)	76 (1,0)	74 (1,4)	92 (0,6)	90 (1,0)
^{†2a} Egyesült Államok	12 (1,2)	15 (1,1)	47 (2,0)	50 (2,0)	82 (1,4)	80 (1,7)	96 (0,6) Δ	94 (0,7)
Németország	11 (0,9) Δ	9 (0,6)	52 (1,6) Δ	47 (1,3)	87 (0,8) Δ	83 (0,9)	97 (0,3)	97 (0,4)
Svédország	11 (0,9) ▼	15 (1,0)	53 (1,5) ▼	59 (1,4)	88 (1,0) ▼	90 (0,8)	98 (0,4)	98 (0,3)
^{2b} Izrael	10 (1,0)	9 (0,7)	40 (1,3)	36 (1,2)	70 (1,3)	67 (1,2)	85 (1,2)	87 (1,0)
[†] Skócia	10 (0,8)	11 (0,9)	40 (1,4)	42 (1,9)	77 (1,4)	75 (1,5)	93 (0,8)	92 (0,9)
Lettország	8 (0,8)	9 (0,9)	46 (1,5)	49 (2,0)	86 (1,2)	87 (0,9)	98 (0,4)	99 (0,4)
Szlovákia	8 (0,6) Δ	5 (0,8)	43 (1,5) Δ	34 (1,7)	80 (1,3) Δ	76 (1,5)	94 (0,9)	94 (0,8)
[†] Hollandia	6 (0,5) ▼	10 (0,9)	49 (1,2) ▼	54 (1,8)	91 (0,8)	92 (1,0)	99 (0,2)	99 (0,3)
Kanada, Quebec	6 (0,8)	8 (0,7)	41 (1,9)	43 (2,0)	83 (1,3)	84 (1,5)	97 (0,4)	98 (0,4)
Szlovénia	6 (0,6) Δ	3 (0,4)	37 (1,2) Δ	25 (1,1)	76 (1,1) Δ	67 (1,2)	94 (0,5) Δ	91 (0,6)
Litvánia	5 (0,8) ▼	9 (1,0)	43 (1,3) ▼	48 (1,8)	86 (0,9)	85 (1,2)	99 (0,3)	98 (0,4)
Franciaország	5 (0,6)	7 (0,8)	35 (1,2)	37 (1,4)	76 (1,2)	77 (1,2)	96 (0,4)	95 (0,6)
Románia	4 (0,5) ▼	9 (1,2)	27 (1,6) ▼	35 (2,2)	61 (2,2) ▼	69 (2,0)	84 (1,8) ▼	88 (1,3)
Izland	3 (0,4) ▼	6 (0,5)	29 (1,1) ▼	32 (0,9)	72 (0,8)	71 (1,1)	93 (0,8)	92 (0,6)
Moldova	3 (0,4)	3 (0,7)	23 (1,5)	22 (2,1)	67 (1,9) Δ	61 (2,1)	91 (0,9)	88 (1,2)
Macedónia	2 (0,4)	2 (0,3)	15 (1,1)	15 (1,1)	40 (1,7)	41 (1,9)	66 (1,6)	67 (2,1)
[‡] Norvégia	2 (0,3) ▼	4 (0,8)	22 (1,1) ▼	28 (1,5)	67 (1,6)	65 (1,6)	92 (0,8) Δ	88 (0,9)
Irán	1 (0,2)	0 (0,2)	8 (0,7)	7 (0,8)	30 (1,3)	28 (1,8)	60 (1,6)	56 (2,0)
Marokkó	0 (0,0)	1 (0,9)	1 (0,4)	4 (1,6)	9 (1,2)	14 (2,6)	26 (2,0)	33 (3,4)
Nemzetközi átlag	9 (0,2) Δ	8 (0,2)	40 (0,3) Δ	38 (0,3)	74 (0,3) Δ	72 (0,3)	90 (0,2) Δ	89 (0,2)

Δ A tanulók aránya 2006-ban szignifikánsan magasabb.

▼ A tanulók aránya 2006-ban szignifikánsan alacsonyabb.

† Az értékeléshez szükséges részvételi arányt csak a pótlólag választott iskolákkal együtt érte el.

‡ Az értékeléshez szükséges részvételi arányt megközelítette a pótlólag választott iskolákkal együtt.

^{2a} Az adott országban mintaválasztáskor figyelembe vett populáció a mérés irányelveiben meghatározott kívánt populációnak kevesebb mint 95%-át fedi le.^{2b} Az adott országban mintaválasztáskor figyelembe vett populáció a mérés irányelveiben meghatározott kívánt populációnak kevesebb mint 80%-át fedi le.

() A standard hiba zárójelben szerepel. Mivel az eredményeket a legközelebbi egész számhoz kerekítettük, néhány összérték következetlennek tűnhet.

Megjegyzés: a nemzetközi átlag nem foglalja magában a kanadai tartományok eredményeit.

Trendmegjegyzés: Oroszország és Szlovénia alapfokú oktatási rendszere szerkezeti változásokon ment át.

Milyen tényezők befolyásolják a 4. évfolyamos tanulók szövegértési képességeit?

A PIRLS 2006 felmérés során a tanulók szövegértési képességei mellett családi és iskolai hátterüket is felmértük, a tanulóknak, szüleiknek, az iskolában dolgozó szaktanítóknak és az igazgatóknak egy-egy kérdőívet kellett kitölteniük. Így képet kaphatunk azokról a tényezőkről, amelyek szorosan összefüggnek a tanulók szövegértési képességeivel. Ebben a fejezetben a tanulók gazdasági és kulturális háttere mellett beszélünk a szülő és a tanuló olvasási szokásairól, a tanulók olvasás iránti attitűdjéről és önképéről, az iskola erőforrás-ellátottságáról, valamint ezek szövegértési eredményekkel való összefüggéséről.

Olvasás iránti attitűd, önkép és szokások

A diákok olvasás iránti pozitív viszonyának, illetve egészséges olvasói önképének a kialakítása a legtöbb ország tantervének egyik központi eleme. Azok a diákok, akik jól olvasnak, és magukat jó olvasónak tartják, általában gyakrabban és változatosabb témákban olvasnak, ezáltal nagyobb olvasási tapasztalatra tesznek szert, és jobban fejlődik olvasási készségük, szövegértési képességük is. Az alábbiakban azt vizsgáljuk, hogy a PIRLS-vizsgálat kérdőívei alapján a tanulók hogyan viszonyulnak az olvasáshoz, magukat milyen olvasónak tartják, illetve milyen gyakran olvasnak történeteket és regényeket vagy tájékoztató szövegeket az iskolán kívül. A PIRLS nemcsak azt vizsgálta, hogy milyen a tanulók olvasáshoz való viszonya a felmérés idején, hanem azt is, hogy az iskola megkezdése előtt milyen formában és milyen gyakran végeztek olvasással kapcsolatos tevékenységeket. Az ezzel kapcsolatos megfigyeléseket szintén bemutatjuk ebben a fejezetben. Továbbá megvizsgáljuk azt is, hogy a háttértényezők hogyan függnek össze a tanulók PIRLS-skálán elért eredményével.

Olvasás iránti attitűd

Magyarország átlagos szinten

A tanulók *olvasás iránti attitűdjének* PIRLS-indexét a Tanulói kérdőív azon kérdéseire adott válaszok alapján képezték, amelyek arra irányultak, hogy a tanulók mennyire szeretnek olvasni az élmény kedvéért, és mennyire értékelik a könyveket. A tanulók négyfokú skálán jelölték, mennyire értenek egyet az alábbi állításokkal: csak akkor olvasok, ha muszáj; szeretek könyvekről beszélgetni az emberekkel; örülnék, ha valaki könyvet adna nekem ajándékba; szerintem az olvasás unalmas; szeretek olvasni. A válaszok összesítésével jött létre a tanulók olvasási attitűdjét mérő index.

A 14. táblázat a 2006-os mérésben részt vevő országok tanulóinak százalékos megoszlását, és annak változását mutatja a 2001-es méréshez képest olvasási attitűdmutatójuk szerint (magas, közepes vagy alacsony). A táblázatban szerepel az egyes kategóriákba tartozó tanulók PIRLS-képességskálán elért átlagpontoszáma is. A táblázatban a magas indexértékkel rendelkező tanulók százalékos arányának csökkenő sorrendjében szerepelnek az országok. Továbbá a legalsó sorban szerepel a tanulók országokénti százalékos arányának átlaga (nemzetközi átlag), valamint a nemzetközi átlagpontoszám.

14. táblázat: A tanulók olvasás iránti attitűdje

Országok	Magas indexérték			Közepes indexérték			Alacsony indexérték		
	A tanulók aránya (%)	Átlagpontszám	A különbség 2001-hez képest (%)	A tanulók aránya (%)	Átlagpontszám	A különbség 2001-hez képest (%)	A tanulók aránya (%)	Átlagpontszám	A különbség 2001-hez képest (%)
Irán	77 (1,3)	437 (3,0)	6 (2,3) Δ	21 (1,2)	382 (5,6)	-6 (2,2) ▼	2 (0,3)	~ ~	-1 (0,4)
Olaszország	64 (1,4)	565 (3,0)	8 (1,9) Δ	31 (1,2)	531 (3,4)	-7 (1,7) ▼	5 (0,5)	520 (6,1)	-1 (0,7)
Macedónia	63 (1,5)	471 (4,1)	1 (2,1)	35 (1,5)	407 (5,0)	-2 (2,1)	2 (0,2)	~ ~	1 (0,3)
Románia	60 (1,3)	513 (5,0)	0 (2,1)	36 (1,3)	462 (6,2)	-2 (2,1)	4 (0,4)	466 (9,2)	3 (0,5) Δ
Kanada, Quebec	58 (1,5)	553 (2,8)	1 (2,0)	36 (1,2)	512 (2,6)	0 (1,8)	6 (0,6)	503 (6,7)	-1 (0,9)
Németország	58 (1,1)	569 (2,5)	8 (1,4) Δ	35 (1,0)	533 (2,5)	-6 (1,2) ▼	8 (0,4)	516 (4,1)	-2 (0,6) ▼
Moldova	58 (1,6)	514 (3,3)	-8 (2,5) ▼	41 (1,6)	484 (4,2)	7 (2,5) Δ	2 (0,3)	~ ~	0 (0,4)
Franciaország	57 (0,9)	542 (2,3)	0 (1,5)	38 (0,8)	498 (2,2)	0 (1,4)	4 (0,4)	485 (5,9)	1 (0,5)
Bulgária	57 (1,4)	567 (4,3)	-3 (2,1)	37 (1,2)	527 (5,2)	1 (1,9)	6 (0,6)	509 (9,4)	2 (0,8) Δ
Spanyolország	56 (1,1)	528 (2,1)	0 0	40 (1,0)	497 (3,1)	0 0	4 (0,4)	492 (6,7)	0 0
Hongkong	55 (1,1)	579 (2,3)	6 (1,6) Δ	41 (1,0)	546 (2,9)	-6 (1,5) ▼	4 (0,3)	539 (5,0)	0 (0,4)
Trinidad és Tobago	54 (1,3)	466 (5,0)	0 0	41 (1,2)	400 (5,4)	0 0	4 (0,4)	426 (9,7)	0 0
Marokkó	53 (2,0)	351 (5,8)	5 (3,0)	45 (1,9)	298 (9,3)	-4 (2,9)	2 (0,3)	~ ~	-1 (1,0)
Szlovénia	52 (1,1)	542 (2,0)	-7 (1,8) ▼	40 (0,9)	501 (2,7)	5 (1,6) Δ	8 (0,5)	493 (4,4)	1 (0,8)
Tajvan	52 (1,1)	553 (2,1)	0 0	44 (1,0)	518 (2,5)	0 0	4 (0,4)	520 (6,0)	0 0
Belgium (francia)	52 (0,0)	521 (2,9)	0 0	42 (0,9)	479 (2,9)	0 0	6 (0,4)	475 (5,1)	0 0
Oroszország	50 (1,1)	581 (3,6)	-4 (2,1)	45 (1,0)	550 (3,7)	3 (1,9)	5 (0,4)	540 (5,0)	1 (0,6)
Grúzia	50 (1,9)	493 (3,4)	0 0	47 (1,8)	456 (4,1)	0 0	3 (0,4)	445 (9,6)	0 0
Ausztria	50 (1,2)	557 (2,7)	0 0	40 (1,0)	524 (2,7)	0 0	10 (0,7)	510 (3,8)	0 0
Magyarország	50 (1,3)	571 (2,9)	0 (1,8)	39 (1,2)	532 (4,3)	-1 (1,6)	11 (0,7)	531 (3,1)	1 (1,0)
Kanada, Brit Kolumbia	49 (1,0)	583 (2,5)	0 0	42 (0,9)	540 (2,9)	0 0	9 (0,6)	524 (4,3)	0 0
Indonézia	49 (1,2)	432 (3,8)	0 0	50 (1,2)	383 (4,6)	0 0	1 (0,1)	~ ~	0 0
Új-Zéland	48 (1,0)	563 (2,3)	-3 (1,7)	44 (0,9)	507 (2,6)	4 (1,6) Δ	7 (0,4)	493 (4,7)	-1 (0,8)
Kanada, Alberta	48 (1,1)	584 (2,4)	0 0	41 (0,9)	542 (2,7)	0 0	11 (0,6)	531 (3,6)	0 0
Litvánia	47 (1,1)	551 (2,1)	1 (1,8)	46 (1,0)	525 (2,0)	-2 (1,7)	7 (0,4)	520 (4,2)	0 (0,7)
Norvégia	47 (1,3)	519 (2,4)	3 (1,7)	45 (1,2)	487 (2,9)	-3 (1,5)	8 (0,8)	469 (5,8)	-1 (1,0)
Szingapúr	47 (1,0)	582 (3,1)	-7 (1,6) ▼	45 (0,8)	541 (3,1)	3 (1,5) Δ	8 (0,4)	527 (4,0)	4 (0,5) Δ
Kanada, Ontario	46 (1,4)	577 (2,8)	-6 (1,9) ▼	42 (1,0)	538 (3,4)	3 (1,7)	12 (0,9)	529 (5,2)	3 (1,0) Δ
Kanada, Új-Skócia	46 (1,0)	569 (2,7)	0 0	41 (0,9)	526 (2,5)	0 0	13 (0,7)	513 (3,9)	0 0
Szlovákia	46 (1,3)	553 (2,7)	2 (2,0)	46 (1,2)	514 (3,5)	-4 (1,7) ▼	9 (0,6)	511 (5,6)	2 (0,8) Δ
Svédország	45 (1,2)	571 (2,9)	-9 (1,6) ▼	44 (1,0)	535 (2,3)	5 (1,4) Δ	10 (0,6)	519 (3,5)	3 (0,8) Δ
Lengyelország	45 (1,3)	544 (2,7)	0 0	45 (1,1)	503 (2,7)	0 0	10 (0,7)	494 (4,1)	0 0
Izland	44 (0,8)	533 (1,6)	-4 (1,3) ▼	49 (0,8)	496 (2,0)	3 (1,3) Δ	7 (0,4)	484 (4,4)	1 (0,6)
Izrael	42 (1,2)	547 (3,7)	-2 (1,8)	49 (1,0)	495 (3,9)	1 (1,6)	9 (0,7)	519 (5,5)	1 (0,9)
Skócia	42 (1,4)	558 (3,5)	-5 (1,9) ▼	44 (1,1)	511 (3,1)	2 (1,6)	14 (1,0)	491 (4,8)	3 (1,4)
Kuvait	41 (1,5)	386 (4,9)	0 0	55 (1,4)	313 (5,4)	0 0	4 (0,4)	277 (11,3)	0 0
Anglia	40 (1,4)	576 (3,4)	-4 (2,0) ▼	45 (1,1)	520 (2,7)	2 (1,7)	15 (0,8)	509 (3,7)	2 (1,1) Δ
Egyesült Államok	40 (1,3)	566 (3,4)	-3 (1,7)	46 (1,1)	526 (3,7)	2 (1,4)	14 (0,7)	522 (3,4)	1 (1,2)
Luxemburg	40 (0,6)	581 (1,8)	0 0	45 (0,6)	545 (1,5)	0 0	15 (0,5)	533 (2,5)	0 0
Dánia	39 (1,3)	568 (2,7)	0 0	49 (1,1)	535 (2,7)	0 0	12 (0,7)	525 (4,7)	0 0
Hollandia	39 (1,1)	567 (2,2)	-5 (1,7) ▼	45 (0,9)	539 (1,4)	3 (1,4) Δ	16 (0,7)	524 (2,7)	2 (1,1)
Katar	38 (0,6)	399 (1,9)	0 0	57 (0,6)	330 (1,5)	0 0	5 (0,3)	352 (7,0)	0 0
Belgium (flamand)	38 (1,2)	567 (2,2)	0 0	46 (1,0)	540 (2,2)	0 0	16 (0,8)	521 (2,5)	0 0
Dél-afrikai Köztársaság	35 (0,9)	356 (7,6)	0 0	60 (0,9)	277 (4,7)	0 0	4 (0,3)	324 (13,0)	0 0
Lettország	33 (1,3)	564 (3,0)	-9 (2,1) ▼	52 (1,1)	532 (2,9)	3 (1,8)	14 (0,9)	524 (3,8)	6 (1,1) Δ
Nemzetközi átlag	49 (0,2)	525 (0,5)		44 (0,2)	482 (0,6)		8 (0,1)	489 (1,0)	

Δ A tanulók aránya 2006-ban szignifikánsan magasabb.

▼ A tanulók aránya 2006-ban szignifikánsan alacsonyabb.

A tanulók következő állításokra adott válaszai alapján: Csak akkor olvasok, ha muszáj. Szeretek könyvekről beszélgetni az emberekkel. Örülnek, ha valaki könyvet adna nekem ajándékba. Szerintem az olvasás unalmas. Szeretek olvasni. A tanulók négy kategória közül választhattak: egyáltalán nem értek egyet = 1, nem nagyon értek egyet = 2, valamennyire egyetértek = 3, teljesen egyetértek = 4. Ezek átlaga az index értéke (a negatív kérdések fordított kódolásúak). A magas indexérték 3-tól 4-ig terjedő értéket jelöl. A közepes indexérték a 2 és 3 közötti intervallumot jelzi. Az alacsony indexérték 1-től 2-ig terjed.

() A standard hiba zárójelben szerepel. Mivel az eredményeket a legközelebbi egész számhoz kerekítettük, néhány összérték következetlenül tűnhet.

Az 'r' azt jelzi, hogy az index értéke csak a tanulók 70–84%-ára ismert, az 'x' azt jelzi, hogy az index értéke a tanulók 50–69%-ára, az 'z' azt jelzi, hogy az index értéke kevesebb mint a tanulók 50%-ára ismert.

A '~' azt jelzi, ha nem áll rendelkezésre összehasonlítható adat. A '~' azt jelzi, ha kevés tanuló található az adott kategóriában az átlageredmény feltüntetéséhez.

A '0' azt jelzi, hogy az ország nem vett részt a 2001-es felmérésben.

Megjegyzés: a nemzetközi átlag nem foglalja magában a kanadai tartományok eredményeit.

Trendmegjegyzés: Oroszország és Szlovénia alapfokú oktatási rendszere szerkezeti változásokon ment át. Ontario tartomány esetében csak a közoktatási intézmények adatait közöljük.

A táblázat adataiból kiderül, hogy nem feltétlenül a legjobb eredményt elérő országokban a legpozitívabban a tanulók olvasás iránti attitűdje: mind a jó, mind a gyenge eredménnyel rendelkező országok között találunk olyat, amely a táblázat felső harmadában található, és olyat is, amely a táblázat alsó harmadában szerepel. A kulturális különbségek miatt az országok attitűd szerinti

összehasonlításával óvatosan kell bánnunk, hiszen ugyanazokat a kérdéseket sokszor másként értelmezik és válaszolják meg a különböző kultúrkörökben, bár a mérés összeállítói igyekeztek olyan kérdéseket megfogalmazni, amelyek kulturális hovatartozástól függetlenül megválaszolhatóak.

Az egyes kategóriákhoz tartozó tanulók százalékos arányát vizsgálva a magyar eredmények körülbelül a nemzetközi átlagnak felelnek meg, bár a nemzetközi átlagnál valamivel több az alacsony indexértékkel és valamivel kevesebb a közepes indexértékkel rendelkező tanuló Magyarországon. A 4. évfolyamos magyar tanulók 50%-ának magas az indexértéke, átlagpontszámuk 571 pont a PIRLS-képességskálán. Az olvasás iránti attitűd szempontjából a magyar tanulók 39%-a a közepes kategóriába tartozik, ez 5%-kal alacsonyabb a nemzetközi átlagnál, az ebbe a kategóriába tartozó tanulók átlagpontszáma 532 pont. Az alacsony kategóriában a tanulók 11%-a található (a nemzetközi átlag 8%), az ő átlagpontszámuk meglepően magas, 531 pont, amely nem különbözik jelentősen a közepes indexértékkel rendelkező tanulók átlagpontszámától. A tanulók aránya a 2001-es vizsgálatban szinte ugyanennyi volt, szignifikáns változás nincs.

Az egyes kategóriákba tartozó tanulók PIRLS-skálán elért eredményét vizsgálva azt látjuk, hogy míg minden ország esetében a magas kategóriába tartozó tanulók érték el a legjobb eredményt, a közepes és alacsony kategória között már nem ennyire egyértelmű a képességbeli különbség. Sőt négy ország (Trinidad és Tobago, Izrael, Qatar és a Dél-afrikai Köztársaság) esetében az alacsony kategóriába tartozó tanulók átlageredménye szignifikánsan magasabb. Emellett sok országban a két kategória tanulóinak átlageredménye között nincs szignifikáns különbség; Magyarország mellett ilyen például Litvánia, Szlovákia, az Egyesült Államok és Tajvan is.

Olvasói önkép

A nemzetközi átlag szintjén

A 2001-es méréshez hasonlóan a 4. évfolyamos tanulók 2006-ban is számot adhattak arról, hogy mennyire tartják jó olvasónak magukat. A Tanulói kérdőívben négyfokú skálán kellett értékelniük, mennyire értenek egyet az alábbi állításokkal: könnyen megy az olvasás; nem olvasok olyan jól, mint más tanulók az osztályomból; amikor egymagam olvasok, majdnem mindent megértek az olvasottakból; lassabban olvasok, mint más tanulók az osztályból. A válaszokat az olvasói önkép indexben összegeztük. Az index értéke szerint három kategóriába (magas, közepes és alacsony) soroltuk a tanulókat. Az eredményeket a 15. táblázat foglalja össze. A táblázatból megállapítható, hogy az olvasási attitűddel szemben az olvasói önkép határozottabb összefüggést mutat a tanulók szövegértési képességével. Minden egyes országon belül a magas kategóriába tartozó tanulók átlagosan jobb eredményt értek el a képességskálán. Ugyanakkor itt sem igaz az, hogy a jobb eredményt elérő országokban egyértelműen jobb lenne a tanulók olvasással kapcsolatos önképe.

A magas kategóriába tartozó tanulók aránya Magyarországon 45%, ez 4%-kal elmarad a nemzetközi átlagtól. A közép-kelet-európai régióból csak Litvánia és Moldova tanulói értékelték rosszabbra saját olvasási készségüket. A magas kategóriába tartozó tanulóink átlageredménye ugyanakkor, akár csak az ország összes tanulójának átlageredménye, az egyik legmagasabb a részt vevő országok körében, 579 pont. A középső kategóriába tartozik a magyar tanulók 51%-a, ez szignifikánsan magasabb a nemzetközi átlag 48%-os értékénél, az ebbe a kategóriába tartozó tanulók átlageredménye 531 pont. Az alacsony kategóriában található a magyar tanulók 4%-a, ez

nem különbözik szignifikánsan a 3%-os nemzetközi átlagtól. A magyar tanulók 495 pontos eredménye azonban itt is jobb a nemzetközi 436 pontos eredményénél. Érdekes, hogy a 2001-es adatokhoz képest egyedül ebben a kategóriában nőtt szignifikánsan a tanulók aránya; az előző méréshez képest 2%-kal több magyar tanuló gondolta úgy, hogy rosszul olvas.

15. táblázat: Olvasói önkép

Országok	Magas indexérték			Közepes indexérték			Alacsony indexérték		
	A tanulók aránya (%)	Átlagpontszám	A különbség 2001-hez képest (%)	A tanulók aránya (%)	Átlagpontszám	A különbség 2001-hez képest (%)	A tanulók aránya (%)	Átlagpontszám	A különbség 2001-hez képest (%)
Izrael	63 (0,9)	544 (2,8)	2 (1,3)	36 (0,9)	477 (4,6)	-2 (1,3)	1 (0,2)	~ ~	0 (0,3)
Ausztria	62 (0,9)	553 (2,4)	0 0	36 (0,9)	517 (2,7)	0 0	2 (0,3)	~ ~	0 0
Svédország	62 (0,9)	569 (2,2)	-2 (1,3)	37 (0,9)	523 (3,0)	1 (1,3)	2 (0,2)	~ ~	1 (0,3)
Lengyelország	61 (0,9)	547 (2,2)	0 0	36 (0,8)	483 (3,3)	0 0	2 (0,3)	~ ~	0 0
Norvégia	61 (1,2)	518 (2,4)	5 (1,6) Δ	37 (1,2)	477 (3,5)	-5 (1,6) ▼	2 (0,3)	~ ~	0 (0,4)
Hollandia	60 (0,9)	560 (1,8)	4 (1,3) Δ	36 (0,9)	531 (2,2)	-7 (1,2) ▼	4 (0,4)	508 (5,8)	2 (0,5) Δ
Dánia	60 (0,9)	574 (2,2)	0 0	38 (0,9)	511 (3,1)	0 0	3 (0,3)	442 (8,9)	0 0
Szlovénia	58 (1,0)	545 (2,1)	0 (1,5)	40 (1,0)	491 (2,4)	-1 (1,5)	2 (0,2)	~ ~	1 (0,4)
Izland	58 (0,8)	534 (1,5)	3 (1,2) Δ	40 (0,9)	484 (2,1)	-3 (1,2) ▼	2 (0,3)	~ ~	1 (0,4)
Németország	58 (0,9)	571 (2,4)	5 (1,2) Δ	40 (0,9)	529 (2,2)	-6 (1,2) ▼	2 (0,2)	~ ~	1 (0,3)
Bulgária	58 (1,4)	570 (3,9)	0 (2,0)	38 (1,3)	523 (5,6)	-3 (1,9)	4 (0,6)	482 (14,2)	3 (0,7) Δ
Olaszország	56 (1,1)	569 (3,2)	6 (1,7) Δ	41 (1,1)	534 (2,9)	-7 (1,7) ▼	3 (0,3)	496 (9,2)	1 (0,4)
Macedónia	55 (1,3)	486 (3,9)	-9 (1,8) ▼	44 (1,2)	401 (4,6)	8 (1,7) Δ	1 (0,2)	~ ~	0 (0,3)
Irán	54 (1,2)	458 (3,3)	3 (2,1)	44 (1,2)	383 (3,8)	-3 (2,1)	2 (0,2)	~ ~	0 (0,3)
Kanada, Brit Kolumbia	54 (0,9)	584 (2,5)	0 0	43 (0,9)	533 (3,0)	0 0	2 (0,3)	~ ~	0 0
Katar	54 (0,6)	400 (1,7)	0 0	43 (0,6)	309 (1,7)	0 0	3 (0,2)	279 (9,6)	0 0
Kanada, Alberta	53 (0,9)	584 (2,8)	0 0	44 (0,9)	538 (2,5)	0 0	3 (0,3)	505 (6,6)	0 0
Oroszország	53 (1,1)	584 (3,5)	15 (1,7) Δ	45 (0,9)	546 (3,8)	-15 (1,5) ▼	2 (0,3)	~ ~	0 (0,4)
Kanada, Új-Skócia	52 (0,9)	572 (2,4)	0 0	45 (0,9)	518 (2,3)	0 0	3 (0,3)	469 (7,5)	0 0
Egyesült Államok	51 (0,8)	566 (3,5)	-6 (1,5) ▼	44 (0,8)	518 (3,9)	5 (1,4) Δ	4 (0,3)	495 (5,9)	1 (0,6)
Belgium (flamand)	51 (1,0)	565 (2,0)	0 0	44 (1,0)	532 (2,3)	0 0	5 (0,4)	502 (4,3)	0 0
Grúzia	51 (1,3)	498 (3,2)	0 0	46 (1,2)	450 (3,7)	0 0	4 (0,6)	428 (14,8)	0 0
Kanada, Ontario	51 (1,0)	579 (2,8)	-5 (1,5) ▼	46 (1,0)	533 (3,5)	4 (1,5) Δ	3 (0,3)	494 (7,8)	1 (0,5)
Luxemburg	50 (0,7)	582 (1,3)	0 0	46 (0,7)	535 (1,5)	0 0	4 (0,3)	497 (4,5)	0 0
Románia	50 (1,4)	524 (4,2)	-4 (1,9) ▼	45 (1,3)	467 (5,6)	0 (1,8)	5 (0,7)	416 (10,6)	4 (0,8) Δ
Kanada, Quebec	50 (1,3)	560 (2,5)	-9 (1,8) ▼	46 (1,2)	515 (3,1)	6 (1,7) Δ	4 (0,5)	463 (6,8)	2 (0,6) Δ
Trinidad és Tobago	49 (1,4)	482 (3,7)	0 0	47 (1,3)	399 (5,8)	0 0	4 (0,6)	338 (16,4)	0 0
Spanyolország	48 (1,0)	535 (2,6)	0 0	50 (1,0)	495 (2,7)	0 0	2 (0,2)	~ ~	0 0
Hongkong	48 (0,9)	585 (1,9)	9 (1,3) Δ	50 (0,9)	545 (2,7)	-7 (1,3) ▼	2 (0,2)	~ ~	-1 (0,4)
Magyarország	45 (1,3)	579 (2,7)	-2 (1,6)	51 (1,1)	531 (3,3)	1 (1,4)	4 (0,4)	495 (7,7)	2 (0,5) Δ
Tajvan	45 (0,9)	560 (2,1)	0 0	51 (0,9)	518 (2,2)	0 0	4 (0,3)	494 (5,9)	0 0
Szingapúr	45 (0,9)	583 (2,9)	-2 (1,4)	52 (0,8)	542 (3,0)	2 (1,3)	3 (0,2)	489 (6,4)	0 (0,4)
Lettország	43 (1,2)	567 (2,6)	9 (1,5) Δ	53 (1,2)	523 (3,0)	-9 (1,6) ▼	3 (0,4)	498 (7,0)	1 (0,5)
Szlovákia	43 (0,9)	562 (2,4)	0 (1,6)	54 (0,9)	512 (3,3)	-2 (1,5)	4 (0,3)	459 (7,0)	2 (0,5) Δ
Skócia	43 (1,1)	556 (3,7)	-1 (1,7)	52 (1,1)	512 (2,9)	-1 (1,6)	6 (0,5)	457 (5,1)	2 (0,6) Δ
Anglia	42 (1,1)	578 (3,5)	-3 (1,6)	51 (1,1)	519 (2,7)	0 (1,6)	7 (0,5)	468 (7,0)	3 (0,7) Δ
Litvánia	40 (0,9)	561 (2,1)	5 (1,4) Δ	57 (0,8)	523 (1,9)	-6 (1,3) ▼	3 (0,3)	493 (6,8)	1 (0,5)
Kuvait	38 (1,3)	384 (5,2)	0 0	59 (1,2)	318 (5,0)	0 0	3 (0,3)	247 (11,6)	0 0
Marokkó	38 (1,6)	354 (5,8)	-8 (2,4) ▼	59 (1,6)	309 (7,6)	9 (2,3) Δ	3 (0,5)	276 (22,0)	-1 (1,1)
Belgium (francia)	38 (0,9)	526 (3,1)	0 0	58 (0,8)	487 (2,7)	0 0	4 (0,5)	454 (6,1)	0 0
Új-Zéland	36 (0,8)	574 (2,2)	-9 (1,3) ▼	60 (0,8)	513 (2,4)	8 (1,3) Δ	4 (0,3)	459 (6,1)	1 (0,5)
Franciaország	36 (0,8)	549 (3,1)	3 (1,3) Δ	60 (0,9)	510 (1,9)	-4 (1,3) ▼	4 (0,3)	472 (5,1)	1 (0,4)
Indonézia	34 (1,3)	426 (3,8)	0 0	65 (1,2)	398 (4,7)	0 0	1 (0,3)	~ ~	0 0
Moldova	32 (1,3)	525 (3,6)	-11 (2,1) ▼	65 (1,3)	490 (3,4)	11 (2,1) Δ	3 (0,4)	469 (10,7)	-1 (0,7)
Dél-afrikai Köztársaság	31 (0,8)	369 (6,6)	0 0	64 (0,8)	282 (5,3)	0 0	4 (0,3)	232 (6,6)	0 0
Nemzetközi átlag	49 (0,2)	529 (0,5)		48 (0,2)	479 (0,6)		3 (0,1)	436 (1,9)	

Δ A tanulók aránya 2006-ban szignifikánsan magasabb.

▼ A tanulók aránya 2006-ban szignifikánsan alacsonyabb.

A tanulók következő állításokra adott válaszai alapján: Könnyen megy az olvasás. Nem olvasok olyan jól, mint más tanulók az osztályomból. Amikor egymagam olvasok, majdnem mindent megértek az olvasottakból. Lassabban olvasok, mint más tanulók az osztályból. A tanulók négy kategória közül választhattak: egyáltalán nem értek egyet = 1, nem nagyon értek egyet = 2, valamennyire egyetértek = 3, teljesen egyetértek = 4. Ezek átlaga az index értéke (a negatív kérdések fordított kódolásúak). A magas indexérték 3-tól 4-ig terjedő értéket jelöl. A közepes indexérték a 2 és 3 közötti intervallumot jelzi. Az alacsony indexérték 1-től 2-ig terjed. Megjegyzés: a „Lassabban olvasok, mint más tanulók az osztályból” állítás egy új változó a PIRLS 2006-ban, amely nem szerepelt a 2001-es index kiszámításakor.

() A standard hiba zárójelben szerepel. Mivel az eredményeket a legközelebbi egész számhoz kerekítettük, néhány összérték következetlennek tűnhet.

Az 'r' azt jelzi, hogy az index értéke csak a tanulók 70–84%-ára ismert, az 's' azt jelzi, hogy az index értéke a tanulók 50–69%-ára, az 'x' azt, hogy az index értéke kevesebb mint a tanulók 50%-ára ismert.

A '~' azt jelzi, ha nem áll rendelkezésre összehasonlítható adat. A '-' azt jelzi, ha kevés tanuló található az adott kategóriában az átlageredmény feltüntetéséhez.

A '0' azt jelzi, hogy az ország nem vett részt a 2001-es felmérésben.

Megjegyzés: a nemzetközi átlag nem foglalja magában a kanadai tartományok eredményeit.

Trendmegjegyzés: Oroszország és Szlovénia alapfokú oktatási rendszere szerkezeti változásokon ment át. Ontario tartomány esetében csak a közoktatási intézmények adatait közöljük.

Iskolán kívüli olvasás

A nemzetközi átlagnál többet olvasnak a magyar tanulók

A Tanulói kérdőívben arról is megkérdeztük a tanulókat, hogy milyen gyakran olvasnak az iskolai kötelező olvasmányokon kívül történeteket, regényeket és más irodalmi alkotásokat. Négy kategória közül választhattak: mindennap vagy majdnem mindennap, hetente egyszer vagy kétszer, havonta egyszer vagy kétszer, soha vagy majdnem soha. E négy kategóriát választó tanulók országokénti arányát mutatja a 16. táblázat. A 2001-es mérésben is szereplő országoknál külön oszlopban jelezzük a százalékos értékekben bekövetkezett változást.

Nemzetközi átlagban a 4. évfolyamos tanulók 32%-a válaszolta azt, hogy mindennap vagy majdnem mindennap olvas irodalmi alkotásokat, míg 31% legalább hetente egyszer vagy kétszer vesz a kezébe ilyen jellegű könyvet. A magyar tanulóknak ugyanakkor 36%-a mindennap, 34%-a pedig heti rendszerességgel olvas szépirodalmi alkotásokat, ezek az értékek szignifikánsan magasabbak a nemzetközi átlagnál. A 2001-es adatokhoz képest 3%-kal nőtt azoknak a tanulóknak az aránya, akik mindennap olvasnak szépirodalmat, míg a heti rendszerességgel szépirodalmat olvasók aránya nem változott szignifikánsan. A volt szocialista országok közül hazánkat egyedül Oroszország és Macedónia előzi meg, a tanulók 82, illetve 79%-a válaszolta, hogy legalább hetente egyszer olvas szépirodalmi alkotást. Lengyelország hozzánk hasonló eredményt ért el, ott a tanulók 68%-ára igaz ez a megállapítás. Legritkábban a szlovák tanulók olvasnak, mindössze 36%-uk válaszolta azt, hogy naponta vagy legalább hetente egyszer olvas szépirodalmat.

A ritkábban olvasók arányát vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a 4. évfolyamos magyar tanulók 20%-a havonta egyszer vagy kétszer olvas szépirodalmi alkotást, ez valamivel magasabb a nemzetközi átlagnál (18%), míg 10%-uk szinte soha nem olvas önszántából történeteket és regényeket, ez a 19%-os nemzetközi aránynál jóval alacsonyabb. A havi rendszerességgel olvasó tanulók és a szinte sohasem olvasó tanulók aránya 2-2%-kal csökkent a 2001-es mérésben tapasztaltakhoz képest, de az utóbbi kategóriában a különbség nem szignifikáns.

A szépirodalmi művek olvasásának gyakorisága és a szövegértési képességek közötti összefüggést vizsgálva azt látjuk, hogy nemzetközi szinten a gyakrabban olvasó tanulók általában jobb eredményt érnek el. A naponta vagy majdnem mindennap olvasó tanulók nemzetközi átlaga 512 pont, a hetente olvasóké 503 pont, a havonta olvasóké 500 pont és végül azoké, akik nagyon ritkán olvasnak, 479 pont. A legnagyobb különbség nemzetközi szinten tehát a nagyon ritkán és a havonta olvasók átlageredménye között van, a havinál rendszeresebb olvasás már kisebb, de még mindig kimutatható növekedést eredményez a tanulók szövegértési képességeiben. Ezzel szemben Magyarországon a legalább havonta olvasó diákoknak az átlageredménye már nem emelkedik az olvasás gyakoriságával. Mindhárom kategória esetében 553–554 pont a PIRLS-skálán elért átlageredmény, szemben a nagyon ritkán olvasó tanulók 535 pontos (egyébként még mindig a PIRLS-skála 500 pontos átlaga feletti) eredményével.

16. táblázat: Szépirodalmi szövegek iskolán kívüli olvasásának gyakorisága

Országok	Mindennap vagy majdnem mindennap			Hetente egyszer vagy kétszer		
	A tanulók aránya (%)	Átlagpontszám	A különbség 2001-hez képest (%)	A tanulók aránya (%)	Átlagpontszám	A különbség 2001-hez képest (%)
Kanada, Brit Kolumbia	57 (1,2)	572 (2,5)	0 0	26 (0,7)	552 (3,2)	0 0
Kanada, Új-Skócia	54 (1,0)	557 (2,4)	0 0	26 (0,8)	534 (2,9)	0 0
Kanada, Alberta	53 (1,2)	577 (2,7)	0 0	27 (0,9)	549 (3,5)	0 0
Kanada, Ontario	50 (1,7)	566 (3,2)	0 (2,0)	28 (1,4)	548 (3,0)	0 (1,7)
Oroszország	50 (1,1)	568 (3,6)	-6 (1,9) ▼	32 (0,7)	565 (3,6)	3 (1,3) Δ
Trinidad és Tobago	47 (1,4)	452 (5,8)	0 0	31 (1,3)	431 (6,6)	0 0
Új-Zéland	46 (1,1)	556 (2,3)	0 (1,9)	29 (0,8)	526 (2,6)	-1 (1,4)
Izrael	46 (1,0)	532 (4,2)	16 (1,5) Δ	32 (0,8)	513 (3,8)	6 (1,3) Δ
Hollandia	45 (1,0)	558 (2,0)	-3 (1,5) ▼	28 (0,7)	542 (1,8)	2 (1,1) Δ
Szingapúr	44 (1,1)	579 (3,0)	-9 (1,6) ▼	33 (0,8)	555 (3,1)	6 (1,1) Δ
Macedónia	44 (1,5)	442 (5,1)	-4 (2,1) ▼	35 (1,3)	449 (5,0)	1 (1,8)
Kanada, Quebec	44 (1,4)	546 (3,3)	5 (1,9) Δ	28 (0,8)	530 (3,1)	-1 (1,3)
Izland	42 (0,9)	522 (2,4)	-2 (1,1) ▼	27 (0,8)	512 (2,3)	1 (1,0)
Dél-afrikai Köztársaság	39 (1,0)	308 (7,0)	0 0	33 (0,6)	310 (6,7)	0 0
Katar	37 (0,6)	361 (2,1)	0 0	37 (0,6)	359 (2,0)	0 0
Egyesült Államok	36 (1,3)	558 (4,6)	2 (2,0)	28 (0,8)	541 (3,6)	-1 (1,3)
Magyarország	36 (1,2)	554 (4,6)	3 (1,5) Δ	34 (0,9)	553 (3,5)	1 (1,3)
Hongkong	36 (0,9)	575 (2,4)	16 (1,3) Δ	40 (0,8)	568 (2,6)	-5 (1,2) ▼
Skócia	35 (1,3)	555 (4,2)	-5 (1,8) ▼	29 (0,9)	525 (3,3)	-2 (1,4)
Kuvait	33 (1,2)	351 (5,2)	0 0	40 (1,0)	337 (4,9)	0 0
Anglia	33 (1,2)	573 (3,9)	-5 (1,8) ▼	30 (1,0)	535 (3,2)	-1 (1,4)
Németország	32 (0,7)	566 (3,0)	5 (1,0) Δ	21 (0,8)	547 (3,7)	0 (1,1)
Franciaország	32 (1,0)	533 (2,9)	2 (1,5)	30 (0,8)	524 (2,3)	1 (1,2)
Grúzia	32 (1,5)	467 (3,5)	0 0	32 (1,3)	479 (3,5)	0 0
Belgium (flamand)	31 (0,9)	557 (2,8)	0 0	34 (0,9)	546 (2,4)	0 0
Spanyolország	31 (1,1)	511 (3,7)	0 0	24 (0,8)	515 (3,0)	0 0
Lengyelország	31 (1,1)	524 (3,3)	0 0	37 (1,2)	524 (3,1)	0 0
Svédország	30 (0,9)	564 (3,2)	-3 (1,3) ▼	33 (0,9)	549 (3,4)	-1 (1,2)
Tajvan	30 (0,8)	549 (2,7)	0 0	36 (0,9)	541 (2,4)	0 0
Dánia	29 (1,1)	558 (3,2)	0 0	26 (0,8)	548 (3,2)	0 0
Belgium (francia)	28 (0,9)	509 (3,7)	0 0	27 (0,8)	498 (3,5)	0 0
Litvánia	28 (1,0)	542 (2,5)	1 (1,6)	30 (0,9)	538 (2,5)	-1 (1,3)
Marokkó	27 (1,2)	334 (6,2)	9 (1,6) Δ	36 (1,5)	334 (6,3)	2 (2,2)
Románia	27 (1,4)	491 (6,1)	7 (1,9) Δ	34 (1,3)	497 (5,8)	-4 (1,9) ▼
Irán	25 (0,9)	435 (5,8)	2 (1,3)	43 (1,3)	429 (3,6)	1 (1,6)
Luxemburg	24 (0,6)	587 (2,6)	0 0	24 (0,6)	554 (2,6)	0 0
Norvégia	23 (1,1)	509 (3,2)	5 (1,4) Δ	24 (0,9)	501 (3,5)	-1 (1,2)
Ausztria	23 (0,9)	554 (3,0)	0 0	23 (0,8)	541 (3,0)	0 0
Indonézia	22 (1,0)	399 (4,8)	0 0	36 (1,1)	413 (4,4)	0 0
Bulgária	22 (1,0)	558 (6,4)	-6 (1,6) ▼	26 (1,0)	555 (4,9)	-2 (1,5)
Olaszország	22 (1,2)	573 (4,4)	7 (1,4) Δ	20 (1,0)	556 (3,3)	2 (1,2)
Szlovénia	21 (0,8)	536 (3,0)	-5 (1,4) ▼	29 (0,8)	520 (3,0)	2 (1,3)
Moldova	19 (1,0)	499 (4,4)	-4 (1,8) ▼	37 (1,2)	503 (3,7)	-7 (2,2) ▼
Lettország	19 (0,9)	558 (4,0)	-4 (1,3) ▼	25 (1,1)	548 (3,6)	-2 (1,4)
Szlovákia	15 (0,7)	540 (4,5)	0 (1,1)	21 (0,9)	536 (3,5)	0 (1,3)
Nemzetközi átlag	32 (0,2)	512 (0,6)		31 (0,2)	503 (0,6)	

Forrás: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

- Δ A tanulók aránya 2006-ban szignifikánsan magasabb.
▼ A tanulók aránya 2006-ban szignifikánsan alacsonyabb.

folyt.



16. táblázat (folytatás)

Országok	Havonta egyszer vagy kétszer			Soha vagy majdnem soha		
	A tanulók aránya (%)	Átlagpontszám	A különbség 2001-hez képest (%)	A tanulók aránya (%)	Átlagpontszám	A különbség 2001-hez képest (%)
Kanada, Brit Kolumbia	11 (0,7)	539 (4,1)	0 0	6 (0,6)	511 (7,0)	0 0
Kanada, Új-Skócia	12 (0,5)	531 (3,9)	0 0	8 (0,5)	497 (6,3)	0 0
Kanada, Alberta	12 (0,7)	544 (3,4)	0 0	8 (0,6)	523 (4,9)	0 0
Kanada, Ontario	14 (0,9)	544 (5,1)	0 (1,1)	7 (0,7)	520 (7,5)	1 (1,0)
Oroszország	11 (0,6)	563 (4,9)	2 (0,9) Δ	7 (0,6)	548 (5,4)	1 (0,8)
Trinidad és Tobago	10 (0,6)	420 (7,1)	0 0	11 (1,0)	408 (7,2)	0 0
Új-Zéland	14 (0,6)	513 (3,9)	1 (1,0)	10 (0,6)	473 (4,2)	0 (1,0)
Izrael	15 (0,6)	495 (4,8)	1 (0,9)	7 (0,5)	481 (7,2)	-22 (1,4) ▼
Hollandia	13 (0,6)	540 (2,2)	0 (0,9)	14 (0,7)	531 (3,2)	0 (1,1)
Szingapúr	15 (0,5)	534 (3,5)	4 (0,7) Δ	8 (0,4)	505 (4,6)	-1 (0,7)
Macedónia	16 (1,1)	452 (7,1)	2 (1,6)	5 (0,4)	445 (10,1)	1 (0,6)
Kanada, Quebec	16 (0,9)	528 (3,4)	-1 (1,3)	12 (0,9)	502 (5,1)	-4 (1,6) ▼
Izland	16 (0,6)	508 (2,8)	2 (0,8) Δ	15 (0,6)	486 (2,9)	-1 (0,8)
Dél-afrikai Köztársaság	14 (0,5)	302 (6,6)	0 0	13 (0,7)	294 (7,2)	0 0
Katar	15 (0,4)	347 (3,4)	0 0	10 (0,4)	342 (4,4)	0 0
Egyesült Államok	18 (0,7)	539 (3,6)	1 (1,0)	18 (0,9)	509 (3,2)	-3 (1,3)
Magyarország	20 (0,9)	553 (2,9)	-2 (1,2) ▼	10 (0,7)	535 (6,7)	-2 (1,0)
Hongkong	17 (0,7)	550 (3,3)	-6 (1,0) ▼	7 (0,5)	518 (5,0)	-5 (0,8) ▼
Skócia	18 (0,9)	521 (3,8)	3 (1,2) Δ	17 (1,2)	484 (4,8)	5 (1,5) Δ
Kuvait	19 (0,8)	326 (5,8)	0 0	8 (0,7)	312 (8,9)	0 0
Anglia	20 (0,7)	536 (4,2)	3 (1,0) Δ	17 (0,8)	492 (3,5)	3 (1,2) Δ
Németország	16 (0,5)	550 (3,6)	1 (0,8)	31 (0,9)	535 (2,6)	-6 (1,4) ▼
Franciaország	19 (0,6)	522 (2,8)	-1 (0,9)	19 (0,9)	501 (2,9)	-2 (1,3)
Grúzia	20 (1,4)	484 (6,8)	0 0	17 (1,2)	459 (5,6)	0 0
Belgium (flamand)	21 (0,8)	545 (3,0)	0 0	14 (0,8)	530 (3,3)	0 0
Spanyolország	15 (0,6)	523 (3,7)	0 0	29 (1,0)	508 (3,2)	0 0
Lengyelország	21 (0,8)	516 (3,7)	0 0	11 (0,8)	504 (4,6)	0 0
Svédország	22 (0,8)	546 (2,7)	0 (1,0)	15 (0,8)	529 (3,4)	3 (1,0) Δ
Tajvan	20 (0,7)	531 (3,2)	0 0	15 (0,7)	505 (3,1)	0 0
Dánia	20 (0,8)	551 (3,0)	0 0	25 (1,1)	529 (3,0)	0 0
Belgium (francia)	18 (0,7)	507 (3,3)	0 0	27 (0,9)	488 (3,0)	0 0
Litvánia	19 (0,7)	540 (2,6)	-1 (1,2)	23 (1,0)	528 (2,4)	1 (1,5)
Marokkó	21 (1,5)	327 (10,2)	-4 (1,9)	16 (2,5)	282 (16,8)	-8 (3,5) ▼
Románia	23 (1,3)	503 (5,8)	-4 (1,8) ▼	16 (1,1)	463 (9,8)	2 (1,7)
Irán	22 (0,9)	423 (4,3)	1 (1,3)	10 (1,0)	356 (9,3)	-5 (1,6) ▼
Luxemburg	21 (0,5)	553 (2,4)	0 0	31 (0,6)	539 (1,8)	0 0
Norvégia	21 (0,8)	503 (5,1)	1 (1,2)	32 (1,2)	488 (3,5)	-5 (1,8) ▼
Ausztria	18 (0,7)	537 (3,8)	0 0	37 (1,1)	528 (2,6)	0 0
Indonézia	16 (0,7)	411 (5,7)	0 0	25 (1,2)	406 (6,0)	0 0
Bulgária	23 (1,0)	555 (6,0)	2 (1,4)	29 (1,3)	529 (5,2)	7 (2,0) Δ
Olaszország	15 (0,8)	554 (4,1)	-1 (1,0)	43 (1,3)	540 (3,3)	-7 (1,7) ▼
Szlovénia	23 (0,8)	522 (3,0)	4 (1,3) Δ	28 (0,9)	513 (2,5)	0 (1,7)
Moldova	23 (0,9)	504 (4,1)	0 (1,8)	21 (1,1)	493 (4,4)	11 (1,6) Δ
Lettország	21 (0,9)	544 (3,6)	1 (1,2)	36 (1,4)	526 (2,5)	6 (1,7) Δ
Szlovákia	21 (0,7)	540 (3,7)	-1 (1,1)	43 (1,1)	522 (3,9)	1 (1,7)
Nemzetközi átlag	18 (0,1)	500 (0,7)		19 (0,2)	479 (0,9)	

Forrás: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

Δ A tanulók aránya 2006-ban szignifikánsan magasabb.

▼ A tanulók aránya 2006-ban szignifikánsan alacsonyabb.

A tanulók által jelzett adatok alapján.

() A standard hiba zárójelben szerepel. Mivel az eredményeket a legközelebbi egész számhoz kerekítettük, néhány összérték következetlennek tűnhet.

A '0' azt jelzi, hogy az ország nem vett részt a 2001-es felmérésben.

Megjegyzés: a nemzetközi átlag nem foglalja magában a kanadai tartományok eredményeit.

Trendmegjegyzés: Oroszország és Szlovénia alapfokú oktatási rendszere szerkezeti változásokon ment át. Ontario tartomány esetében csak a közoktatási intézmények adatait közöljük.

17. táblázat: Tájékoztató jellegű szövegek iskolán kívüli olvasásának gyakorisága

Ország	Mindennap vagy majdnem mindennap			Hetente egyszer vagy kétszer		
	A tanulók aránya (%)	Átlagpontszám	A különbség 2001-hez képest (%)	A tanulók aránya (%)	Átlagpontszám	A különbség 2001-hez képest (%)
Dél-afrikai Köztársaság	36 (1,1)	302 (6,0)	0 0	45 (0,7)	307 (5,8)	0 0
Macedónia	33 (1,3)	440 (5,4)	-3 (1,9)	48 (1,1)	453 (4,4)	1 (1,7)
Katar	33 (0,6)	359 (1,9)	0 0	49 (0,6)	355 (1,7)	0 0
Kuvait	30 (1,4)	342 (5,6)	0 0	50 (1,1)	343 (4,5)	0 0
Trinidad és Tobago	29 (1,4)	440 (6,2)	0 0	48 (1,2)	435 (5,9)	0 0
Izrael	21 (0,8)	499 (5,4)	-1 (1,3)	44 (1,0)	510 (4,0)	1 (1,4)
Lengyelország	21 (0,8)	523 (2,9)	0 0	46 (0,9)	522 (3,3)	0 0
Szlovákia	20 (1,0)	527 (4,2)	1 (1,3)	50 (0,9)	539 (2,5)	0 (1,4)
Moldova	19 (1,0)	497 (4,0)	1 (1,8)	50 (1,3)	503 (3,9)	5 (2,3)
Indonézia	19 (0,9)	409 (5,4)	0 0	50 (1,1)	409 (4,4)	0 0
Magyarország	19 (0,9)	533 (4,6)	0 (1,2)	50 (0,9)	552 (3,5)	4 (1,3) Δ
Oroszország	18 (0,9)	555 (4,2)	-2 (1,4)	47 (0,7)	564 (3,7)	-1 (1,4)
Szlovénia	18 (0,6)	510 (3,3)	-5 (1,3) ▼	49 (0,9)	519 (2,6)	2 (1,4)
Litvánia	18 (0,8)	530 (3,3)	-4 (1,3) ▼	53 (0,9)	538 (1,9)	1 (1,3)
Bulgária	17 (1,1)	544 (6,7)	-10 (1,6) ▼	47 (1,5)	556 (4,5)	2 (1,9)
Románia	16 (1,0)	493 (6,1)	-3 (1,7)	49 (1,4)	500 (5,4)	1 (1,9)
Szingapúr	16 (0,5)	558 (3,5)	-8 (0,9) ▼	47 (0,8)	561 (3,2)	0 (1,0)
Lettország	16 (0,8)	530 (4,8)	-3 (1,3) ▼	48 (0,9)	541 (2,9)	-3 (1,7) ▼
Grúzia	16 (1,3)	465 (4,5)	0 0	43 (1,3)	480 (3,0)	0 0
Németország	15 (0,6)	536 (3,3)	1 (0,9)	40 (0,8)	551 (3,1)	2 (1,2) Δ
Ausztria	15 (0,7)	526 (3,3)	0 0	43 (1,0)	540 (2,7)	0 0
Spanyolország	14 (0,8)	501 (3,6)	0 0	45 (1,1)	513 (3,0)	0 0
Új-Zéland	14 (0,6)	514 (4,5)	-1 (1,1)	43 (0,8)	534 (2,2)	1 (1,3)
Egyesült Államok	14 (0,6)	519 (4,5)	-4 (1,1) ▼	43 (0,9)	538 (3,5)	-1 (1,3)
Skócia	13 (0,8)	506 (5,2)	-1 (1,1)	42 (1,0)	527 (3,6)	-1 (1,5)
Marokkó	13 (1,2)	324 (7,5)	2 (1,7)	45 (1,6)	326 (6,8)	5 (2,4) Δ
Belgium (francia)	13 (0,7)	480 (4,6)	0 0	40 (0,8)	498 (2,9)	0 0
Franciaország	12 (0,7)	506 (4,0)	1 (0,9)	40 (0,8)	520 (2,2)	1 (1,2)
Hongkong	12 (0,5)	554 (4,0)	4 (0,7) Δ	43 (0,8)	569 (2,6)	0 (1,2)
<i>Kanada, Új-Skócia</i>	12 (0,6)	523 (4,5)	0 0	42 (1,0)	545 (2,6)	0 0
Irán	11 (0,8)	435 (6,7)	-2 (1,1) ▼	40 (1,5)	436 (3,8)	1 (2,1)
Norvégia	11 (0,7)	485 (4,7)	0 (1,0)	38 (0,9)	499 (2,7)	0 (1,4)
Olaszország	11 (0,8)	539 (6,3)	-1 (1,1)	40 (0,8)	554 (3,1)	1 (1,2)
<i>Kanada, Ontario</i>	11 (0,9)	532 (6,2)	-3 (1,2) ▼	40 (1,5)	554 (3,1)	-1 (1,8)
<i>Kanada, Alberta</i>	10 (0,6)	543 (4,2)	0 0	43 (0,9)	560 (2,7)	0 0
Anglia	10 (0,7)	502 (5,5)	-2 (1,0)	44 (1,0)	537 (2,8)	0 (1,5)
<i>Kanada, Quebec</i>	10 (0,6)	520 (3,9)	-2 (1,0) ▼	37 (1,1)	532 (3,3)	-6 (1,5) ▼
Svédország	9 (0,7)	539 (6,0)	2 (0,8) Δ	33 (1,0)	550 (2,8)	2 (1,3)
<i>Kanada, Brit Kolumbia</i>	9 (0,6)	541 (5,3)	0 0	39 (1,0)	557 (3,3)	0 0
Tajvan	8 (0,4)	538 (3,6)	0 0	38 (0,8)	538 (2,2)	0 0
Izland	8 (0,4)	496 (4,9)	-1 (0,7)	33 (0,8)	511 (2,0)	0 (1,1)
Dánia	6 (0,5)	526 (5,7)	0 0	30 (1,0)	539 (3,1)	0 0
Luxemburg	6 (0,3)	542 (4,1)	0 0	33 (0,6)	555 (2,0)	0 0
Belgium (flamand)	4 (0,4)	532 (5,7)	0 0	29 (1,0)	544 (2,8)	0 0
Hollandia	4 (0,4)	528 (6,0)	0 (0,6)	25 (1,0)	542 (2,3)	1 (1,2)
Nemzetközi átlag	16 (0,1)	492 (0,8)		43 (0,2)	503 (0,6)	

Δ A tanulók aránya 2006-ban szignifikánsan magasabb.
▼ A tanulók aránya 2006-ban szignifikánsan alacsonyabb.

folyt.



A tanulók azon kérdésekre adott válaszai alapján, amelyeket az iskolán kívüli információszerező olvasás gyakoriságával kapcsolatban kérdeztünk: ismeretterjesztő könyvek, újságok, folyóiratok, útmutatók és leírások, brosúrák és katalógusok. A tanulók négy kategória közül választhattak: soha vagy majdnem soha = 1, havonta egyszer vagy kétszer = 2, hetente egyszer vagy kétszer = 3, és mindennap vagy majdnem mindennap = 4. Ezek átlaga az index értéke. A táblázat mindennap vagy majdnem mindennap kategóriája 3,25-től 4-ig terjedő átlagot jelöl. A hetente egyszer vagy kétszer kategória 2,5 és 3,25 közötti átlagot jelöl. A havonta egyszer vagy kétszer kategória 1,75 és 2,5 közötti átlagot jelöl. És végül a soha vagy majdnem soha kategória 1 és 1,75 közötti átlagot jelöl.

Megjegyzés: „A szereztek brosúrákat és katalógusokat olvasni” új elem a 2006-os index esetében, nem szerepelt a 2001-es index kiszámításakor.

17. táblázat (folytatás)

Ország	Havonta egyszer vagy kétszer			Soha vagy majdnem soha		
	A tanulók aránya (%)	Átlagpontszám	A különbség 2001-hez képest (%)	A tanulók aránya (%)	Átlagpontszám	A különbség 2001-hez képest (%)
Dél-afrikai Köztársaság	16 (0,8)	317 (10,1)	0 0	3 (0,5)	304 (19,7)	0 0
Macedónia	16 (1,2)	447 (6,3)	2 (1,5)	2 (0,3)	~ ~	0 (0,6)
Katar	15 (0,4)	359 (3,5)	0 0	3 (0,2)	345 (7,6)	0 0
Kuvait	16 (0,9)	329 (6,4)	0 0	3 (0,6)	295 (15,3)	0 0
Trinidad és Tobago	18 (0,8)	444 (5,8)	0 0	4 (0,5)	414 (13,6)	0 0
Izrael	25 (1,0)	532 (3,9)	-1 (1,3)	10 (0,6)	549 (5,1)	2 (0,8) Δ
Lengyelország	27 (0,7)	518 (3,4)	0 0	6 (0,5)	508 (6,8)	0 0
Szlovákia	24 (0,8)	530 (4,3)	-2 (1,2)	6 (0,6)	492 (15,3)	1 (0,8)
Moldova	24 (1,3)	500 (4,3)	-5 (2,1) ▼	7 (0,9)	492 (8,7)	0 (1,4)
Indonézia	25 (1,0)	407 (5,1)	0 0	6 (0,9)	391 (8,0)	0 0
Magyarország	25 (0,8)	562 (3,4)	-3 (1,3) ▼	7 (0,5)	558 (6,4)	0 (0,7)
Oroszország	28 (0,9)	572 (3,5)	1 (1,3)	7 (0,5)	570 (5,6)	2 (0,9)
Szlovénia	26 (0,7)	533 (2,9)	1 (1,2)	8 (0,5)	524 (4,9)	2 (0,7) Δ
Litvánia	25 (0,8)	541 (2,4)	0 (1,4)	4 (0,4)	533 (4,7)	3 (0,4) Δ
Bulgária	25 (1,2)	550 (4,3)	4 (1,6) Δ	11 (1,3)	521 (9,6)	4 (1,6) Δ
Románia	26 (1,1)	490 (5,5)	-3 (1,7)	9 (1,0)	444 (12,7)	5 (1,1) Δ
Szingapúr	28 (0,7)	561 (3,4)	4 (0,9) Δ	8 (0,3)	538 (4,4)	4 (0,4) Δ
Lettország	29 (0,9)	547 (2,9)	4 (1,7) Δ	7 (0,6)	545 (5,1)	3 (0,7) Δ
Grúzia	30 (1,5)	475 (4,7)	0 0	11 (1,0)	450 (10,3)	0 0
Németország	32 (0,7)	555 (2,6)	-4 (1,0) ▼	13 (0,7)	547 (3,7)	0 (1,0)
Ausztria	31 (0,8)	540 (2,7)	0 0	12 (0,7)	543 (4,3)	0 0
Spanyolország	30 (0,9)	518 (2,7)	0 0	10 (0,6)	514 (5,4)	0 0
Új-Zéland	31 (0,6)	541 (2,7)	-4 (1,3) ▼	12 (0,7)	531 (5,2)	3 (0,9) Δ
Egyesült Államok	33 (1,0)	553 (4,0)	2 (1,4)	10 (0,6)	546 (5,3)	3 (0,9) Δ
Skócia	34 (1,0)	538 (3,0)	-1 (1,6)	11 (1,0)	522 (6,7)	3 (1,2) Δ
Marokkó	28 (1,4)	331 (9,1)	-5 (2,4)	14 (1,8)	310 (12,6)	-3 (3,4)
Belgium (francia)	31 (0,7)	506 (3,1)	0 0	16 (0,8)	510 (3,6)	0 0
Franciaország	34 (0,9)	527 (3,0)	-5 (1,4) ▼	14 (0,6)	530 (3,8)	3 (0,8) Δ
Hongkong	32 (0,8)	567 (2,5)	-8 (1,1) ▼	13 (0,6)	550 (3,5)	4 (0,7) Δ
Kanada, Új-Skócia	33 (0,8)	552 (2,7)	0 0	13 (0,6)	533 (4,0)	0 0
Irán	35 (1,2)	421 (4,0)	-3 (1,8)	14 (1,2)	374 (9,4)	4 (1,5) Δ
Norvégia	34 (0,9)	503 (3,7)	-4 (1,5) ▼	17 (0,8)	497 (3,9)	3 (1,3) Δ
Olaszország	36 (1,0)	554 (3,7)	-2 (1,4)	14 (0,8)	552 (4,8)	2 (1,0) Δ
Kanada, Ontario	35 (1,2)	558 (3,3)	-1 (1,6)	14 (1,0)	564 (4,5)	4 (1,1) Δ
Kanada, Alberta	34 (0,8)	566 (2,8)	0 0	13 (0,6)	565 (4,2)	0 0
Anglia	35 (1,1)	556 (3,2)	-2 (1,6)	11 (0,7)	537 (5,8)	3 (0,9) Δ
Kanada, Quebec	35 (1,1)	536 (3,6)	0 (1,4)	18 (1,0)	539 (4,2)	8 (1,2) Δ
Svédország	36 (0,8)	553 (2,7)	-6 (1,1) ▼	23 (1,1)	548 (3,0)	1 (1,4)
Kanada, Brit Kolumbia	38 (0,8)	564 (3,1)	0 0	14 (0,7)	561 (4,2)	0 0
Tajvan	38 (0,8)	536 (2,8)	0 0	16 (0,7)	529 (3,5)	0 0
Izland	36 (0,7)	515 (2,1)	-4 (1,1) ▼	22 (0,7)	514 (2,2)	4 (0,9) Δ
Dánia	40 (0,9)	549 (2,6)	0 0	25 (1,1)	557 (3,7)	0 0
Luxemburg	41 (0,6)	560 (1,6)	0 0	20 (0,4)	559 (2,3)	0 0
Belgium (flamand)	42 (0,8)	549 (2,3)	0 0	25 (0,8)	550 (2,1)	0 0
Hollandia	38 (0,9)	552 (2,1)	-5 (1,3) ▼	34 (1,2)	549 (2,2)	4 (1,5) Δ
Nemzetközi átlag	29 (0,1)	506 (0,7)		12 (0,1)	496 (1,3)	

Forrás: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

Δ A tanulók aránya 2006-ban szignifikánsan magasabb.

▼ A tanulók aránya 2006-ban szignifikánsan alacsonyabb.

() A standard hiba zárójelben szerepel. Mivel az eredményeket a legközelebbi egész számhoz kerekítettük, néhány összérték következtelennek tűnhet.

A '~' azt jelzi, ha nem áll rendelkezésre összehasonlítható adat. A '~' azt jelzi, ha kevés tanuló található az adott kategóriában az átlageredmény feltüntetéséhez.

A '0' azt jelzi, hogy az ország nem vett részt a 2001-es felmérésben.

Megjegyzés: a nemzetközi átlag nem foglalja magában a kanadai tartományok eredményeit.

Trendmegjegyzés: Oroszország és Szlovénia alapfokú oktatási rendszere szerkezeti változásokon ment át. Ontario tartomány esetében csak a közoktatási intézmények adatait közöljük.

A tanulók nemcsak szépirodalmi szövegeket olvasnak az iskolán kívül, hanem egyéb, tájékoztató jellegű írásokat is, amilyenek például az újságok, kézikönyvek, használati utasítások, magazinok. A 17. táblázat azt mutatja, hogy a vizsgálatban részt vevő országok 4. évfolyamos tanulójának hány százaléka olvas naponta, hetente, havonta vagy ennél ritkábban ilyen szövegeket szabadidejében.

Ha megvizsgáljuk, hogy nemzetközi szinten a tanulók hány százaléka olvas naponta vagy hetente tájékoztató jellegű szöveget, az derül ki, hogy arányaiban kevesebben olvasnak napi (16%) vagy heti (43%) rendszerességgel ilyen írásokat, mint azt a szépirodalmi írások esetében tapasztaltuk. A tájékoztató jellegű szövegeket havi rendszerességgel olvasó tanulók aránya nemzetközi szinten 29%, és azoknak az aránya, akik szinte sohasem olvasnak ilyen szövegeket, 12%.

Magyarországon a 4. évfolyamos tanulók majdnem ötöde (19%-a) naponta, fele (50%-a) heti rendszerességgel olvas tájékoztató jellegű szövegeket az iskolán kívül. Mindkét érték szignifikánsan magasabb a nemzetközi átlagnál, csak néhány olyan ország van, amelyben ennél szignifikánsan magasabb arányban szerepeltek a tanulók e két kategóriában. Meg kell említeni, hogy Magyarországon a 2001-es eredményekhez képest 4%-kal szignifikánsan növekedett azon tanulók aránya, akik legalább heti rendszerességgel olvasnak ilyen típusú szövegeket. A magyar tanulók 25%-a havonta, 7%-a nagyon ritkán olvas tájékoztató jellegű szöveget, ez az előbbiekkal összhangban a nemzetközi átlag alatt marad. A havonta olvasók aránya 3%-kal csökkent 2001-hez képest.

A tájékoztató jellegű szövegek olvasásának gyakorisága és a szövegértési képességek között nincs olyan egyértelmű kapcsolat, mint amelyet a szépirodalmi szövegek olvasási gyakorisága esetében tapasztalhattunk. Nemzetközi szinten a napi gyakorisággal olvasók eredménye a leggyengébb, 492 pont, őket követik 496 ponttal azok, akik szinte sohasem olvasnak, a heti rendszerességgel olvasók átlageredménye 503 pont, a havi rendszerességgel olvasóké 506 pont. Ehhez hasonlóan Magyarországon a leggyakrabban olvasók érték el a leggyengébb eredményt, 533 pontot, őket követik a heti rendszerességgel olvasók 552 ponttal. A nagyon ritkán olvasók 558, a havi rendszerességgel olvasók pedig 562 pontot értek el.

Olvasással kapcsolatos tevékenységek kora gyermekkorban

A magyar szülők sokat foglalkoznak gyermekeikkel

A kora gyermekkori olvasással kapcsolatos tevékenységek gyakoriságának mérésére a PIRLS kutatói összevont mutatót alkalmaznak, amely a szülői kérdőív ez irányú kérdéseire adott válaszokat összesíti. A PIRLS szülői kérdőívében arra kértük a szülőket, hogy háromfokú skálán jelöljék meg, ők vagy a család más tagjai milyen gyakorisággal olvastak könyvet, meséltek, énekeltek, olvastak fel feliratokat a gyereknek, játszottak közösen ábécés játékokkal (pl. betűkockákkal), szójátékokkal az iskola elkezdése előtt. A kérdésekre adott válaszokat egy olyan összevont mutatóban összesítették, amely az *olvasást elősegítő kora gyermekkori családi tevékenységek gyakoriságát* méri.

A 18. táblázat az index értékeit három kategóriába sorolva mutatja be, feltünteti az egyes kategóriákba eső tanulók arányát és a képességskálán elért átlageredményüket. A táblázatban szerepel az is, hogy 2001-hez képest milyen mértékben változott a magas, a közepes és az alacsony indexértékkel rendelkező tanulók aránya.

18. táblázat: Az olvasást elősegítő családi tevékenységek mutatója

Országok	Magas indexérték			Közepes indexérték			Alacsony indexérték		
	A tanulók aránya (%)	Átlagpontszám	A különbség 2001-hez képest (%)	A tanulók aránya (%)	Átlagpontszám	A különbség 2001-hez képest (%)	A tanulók aránya (%)	Átlagpontszám	A különbség 2001-hez képest (%)
Skócia	s 85 (1,1)	547 (3,5)	3 (1,6)	14 (1,1)	522 (8,2)	-2 (1,4)	2 (0,4)	~ ~	0 (0,5)
Kanada, Új-Skócia	77 (0,8)	553 (2,3)	0 0	20 (0,8)	523 (3,4)	0 0	3 (0,3)	510 (7,8)	0 0
Oroszország	75 (1,0)	573 (3,2)	9 (1,6) Δ	20 (0,8)	548 (4,3)	-6 (1,3) ▼	4 (0,4)	520 (6,7)	-3 (0,8) ▼
Új-Zéland	s 74 (1,0)	560 (2,0)	5 (1,5) Δ	22 (0,9)	519 (3,8)	-4 (1,4) ▼	4 (0,4)	501 (8,0)	-1 (0,7)
Izrael	73 (1,2)	526 (4,3)	x x	22 (1,0)	531 (5,8)	x x	5 (0,4)	531 (7,8)	x x
Kanada, Ontario	r 71 (1,3)	563 (3,0)	1 (1,6)	23 (1,0)	541 (4,2)	-2 (1,3)	6 (0,6)	539 (8,4)	1 (0,8)
Kanada, Brit Kolumbia	r 71 (1,2)	570 (2,9)	0 0	23 (1,0)	547 (4,3)	0 0	6 (0,5)	539 (6,7)	0 0
Kanada, Alberta	r 70 (1,2)	573 (2,5)	0 0	25 (1,1)	554 (3,9)	0 0	5 (0,6)	516 (6,4)	0 0
Magyarország	69 (0,9)	560 (3,1)	7 (1,4) Δ	26 (0,8)	541 (3,7)	-6 (1,3) ▼	5 (0,5)	525 (7,8)	-1 (0,7)
Spanyolország	s 68 (1,1)	530 (2,5)	0 0	26 (1,0)	506 (4,0)	0 0	6 (0,6)	487 (6,4)	0 0
Macedónia	r 67 (1,0)	460 (4,3)	6 (1,7) Δ	27 (0,8)	431 (5,0)	-4 (1,3) ▼	6 (0,5)	414 (9,3)	-2 (1,1)
Trinidad és Tobago	67 (1,2)	457 (5,1)	0 0	27 (0,9)	416 (5,3)	0 0	6 (0,6)	363 (10,4)	0 0
Grúzia	66 (1,5)	481 (3,6)	0 0	26 (1,2)	461 (4,3)	0 0	8 (1,0)	458 (11,5)	0 0
Olaszország	65 (1,0)	561 (2,7)	3 (1,4) Δ	28 (0,9)	545 (3,9)	-2 (1,3)	7 (0,6)	531 (6,1)	-1 (0,7)
Szlovákia	65 (1,1)	542 (2,2)	2 (1,5)	30 (0,8)	524 (3,3)	-2 (1,3)	5 (0,6)	475 (15,6)	0 (0,8)
Hollandia	s 64 (1,2)	561 (1,8)	9 (1,6) Δ	30 (1,0)	547 (2,8)	-7 (1,4) ▼	6 (0,6)	544 (5,1)	-2 (0,9) ▼
Kanada, Quebec	r 64 (1,1)	544 (3,0)	3 (1,7)	30 (1,0)	523 (3,6)	-2 (1,6)	6 (0,6)	517 (6,1)	-1 (0,9)
Szlovénia	64 (0,9)	532 (2,3)	6 (1,4) Δ	31 (0,8)	510 (3,2)	-6 (1,3) ▼	5 (0,3)	503 (5,2)	-1 (0,6)
Lengyelország	62 (1,1)	532 (2,5)	0 0	32 (1,0)	506 (3,4)	0 0	6 (0,5)	491 (6,7)	0 0
Lettország	60 (1,1)	550 (2,4)	2 (1,8)	33 (1,0)	532 (3,4)	-1 (1,7)	7 (0,5)	526 (5,4)	-1 (0,7)
Franciaország	59 (1,0)	533 (2,4)	3 (1,5)	33 (0,9)	516 (2,6)	-2 (1,4)	8 (0,6)	500 (4,5)	-1 (0,9)
Bulgária	57 (1,9)	562 (4,2)	-5 (2,6)	26 (1,1)	540 (5,4)	1 (1,5)	17 (1,8)	524 (9,7)	4 (2,4)
Németország	57 (0,8)	558 (2,5)	13 (1,1) Δ	34 (0,9)	551 (2,5)	-9 (1,2) ▼	9 (0,5)	531 (4,8)	-5 (0,8) ▼
Izland	r 56 (0,9)	527 (1,9)	3 (1,2) Δ	35 (0,9)	506 (2,4)	-4 (1,2) ▼	9 (0,5)	492 (5,4)	1 (0,8)
Lettország	55 (1,1)	545 (1,9)	7 (1,7) Δ	36 (1,0)	531 (1,9)	-3 (1,5) ▼	9 (0,5)	523 (3,8)	-3 (1,0) ▼
Belgium (francia)	52 (0,9)	513 (2,9)	0 0	36 (0,7)	493 (3,3)	0 0	11 (0,7)	475 (5,5)	0 0
Dánia	52 (1,1)	558 (2,5)	0 0	36 (1,0)	541 (3,1)	0 0	11 (0,6)	529 (4,6)	0 0
Ausztria	52 (1,0)	552 (2,3)	0 0	37 (0,9)	532 (2,4)	0 0	11 (0,6)	510 (3,7)	0 0
Románia	51 (1,9)	518 (3,8)	-3 (2,4)	30 (1,3)	483 (5,2)	0 (1,7)	19 (1,8)	427 (10,0)	4 (2,1)
Norvégia	49 (1,2)	509 (3,1)	2 (1,7)	41 (1,2)	495 (3,5)	0 (1,7)	11 (0,7)	485 (6,4)	-2 (1,2)
Dél-afrikai Köztársaság	r 49 (0,9)	325 (8,0)	0 0	40 (0,7)	285 (4,7)	0 0	11 (0,4)	277 (5,3)	0 0
Kuvait	r 48 (1,1)	355 (4,5)	0 0	39 (0,9)	327 (5,3)	0 0	13 (0,7)	311 (9,6)	0 0
Luxemburg	47 (0,7)	574 (1,4)	0 0	36 (0,7)	553 (2,0)	0 0	17 (0,4)	535 (2,0)	0 0
Svédország	46 (1,1)	561 (2,6)	5 (1,3) Δ	40 (1,0)	547 (2,7)	-5 (1,2) ▼	14 (0,7)	532 (3,6)	0 (0,8)
Moldova	46 (1,3)	513 (3,7)	5 (1,8) Δ	36 (1,2)	494 (3,2)	-3 (1,6)	17 (1,1)	480 (6,0)	-2 (1,6)
Indonézia	44 (1,6)	418 (4,2)	0 0	37 (1,4)	404 (4,8)	0 0	19 (1,8)	383 (5,4)	0 0
Belgium (flamand)	41 (0,9)	560 (2,4)	0 0	41 (0,8)	544 (2,1)	0 0	18 (0,7)	530 (2,6)	0 0
Szingapúr	38 (0,8)	581 (2,8)	1 (1,3)	42 (0,6)	553 (2,9)	0 (0,9)	20 (0,6)	534 (4,2)	-1 (1,0)
Katar	s 36 (0,8)	372 (2,4)	0 0	45 (0,8)	357 (2,2)	0 0	18 (0,6)	340 (3,2)	0 0
Tajvan	31 (0,8)	557 (2,4)	0 0	46 (0,6)	535 (2,1)	0 0	23 (0,8)	515 (3,3)	0 0
Hongkong	r 26 (0,9)	578 (2,6)	10 (1,2) Δ	45 (0,8)	563 (2,4)	-9 (1,2) ▼	29 (1,1)	558 (3,2)	-1 (1,6)
Irán	25 (1,1)	454 (4,0)	7 (1,6) Δ	38 (1,2)	432 (3,7)	2 (1,6)	37 (1,7)	390 (4,5)	-9 (2,4) ▼
Marokkó	13 (0,8)	357 (9,2)	- -	31 (1,4)	340 (6,4)	- -	56 (1,7)	306 (8,1)	- -
Anglia	x x	x x	x x	x x	x x	x x	x x	x x	x x
Egyesült Államok	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Nemzetközi átlag	54 (0,2)	515 (0,6)		33 (0,2)	494 (0,6)		13 (0,1)	475 (1,1)	

Δ A tanulók aránya 2006-ban szignifikánsan magasabb.

▼ A tanulók aránya 2006-ban szignifikánsan alacsonyabb.

A szülők azon kérdésekre adott válaszai alapján, amelyek az általános iskola megkezdése előtt végzett közös következő tevékenységek gyakoriságára kérdeznék rá: könyvek olvasása, mesemondás, éneklés, abécés játékokkal való játék (pl. betűkockák), szójátékok, jelzőtáblák és feliratok hangos olvasása. A szülők három kategória közül választhattak: soha, vagy szinte soha = 1, néha = 2 és gyakran = 3. Ezek átlaga az index értéke. A magas indexérték 2,33-tól 3-ig terjedő értéket jelöl. A közepes indexérték a 1,67 és 2,33 közötti intervallumot jelzi. Az alacsony indexérték 1-től 1,67-ig terjed.

() A standard hiba zárójelben szerepel. Mivel az eredményeket a legközelebbi egész számhoz kerekítettük, néhány összérték következetlenül tűnhet.

Az 'r' azt jelzi, hogy az index értéke csak a tanulók 70–84%-ára ismert, az 's' azt jelzi, hogy az index értéke a tanulók 50–69%-ára, az 'x' azt, hogy az index értéke kevesebb mint a tanulók 50%-ára ismert.

A '~' azt jelzi, ha nem áll rendelkezésre összehasonlítható adat. A '- -' azt jelzi, ha kevés tanuló található az adott kategóriában az átlageredmény feltüntetéséhez.

A '0' azt jelzi, hogy az ország nem vett részt a 2001-es felmérésben.

Megjegyzés: a nemzetközi átlag nem foglalja magában a kanadai tartományok eredményeit.

Trendmegjegyzés: Oroszország és Szlovénia alapfokú oktatási rendszere szerkezeti változásokon ment át. Ontario tartomány esetében csak a közoktatási intézmények adatait közöljük.

Forrás: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

Az index adatai alapján azt mondhatjuk, hogy a szülők már az iskola elkezdése előtt meglehetősen aktívan végeznek olyan tevékenységeket, amelyek hozzájárulnak a gyermek szövegértési képességének kialakulásához. Nemzetközi szinten a 4. évfolyamos tanulóknak valamivel több mint a fele (54%-a) magas indexértékkel rendelkezik. Magyarországon a nemzetközi átlagnál is magasabb, 69% (a 2001-es felmérés óta 7%-kal szignifikánsan nőtt) azoknak a tanulóknak az

aránya, akik esetében gyakran előfordultak olyan családi tevékenységek, amelyek elősegítik az olvasást. Nemzetközi összehasonlításban ez az arány – Skócia, Oroszország, Új-Zéland, Izrael és négy kanadai tartomány után – az egyik legmagasabb. Nemzetközi szinten a közepes kategóriában található a tanulók 33%-a, az alacsony kategóriában a tanulók 13%-a. E két kategóriában szignifikánsan kisebb a magyar tanulók aránya: 26%-uk a közepes kategóriába, 5%-uk az alacsony kategóriába tartozik. Emellett mindkét kategória esetében csökkent a tanulók aránya a 2001-es adatokhoz képest, a közepes kategóriában 6%-kal, az alacsony kategóriában 1%-kal (ez utóbbi különbség nem szignifikáns).

Azok a tanulók, akikkel – a szülők visszaemlékezése szerint – a legtöbbet foglalkoztak az iskola elkezdése előtt, általában jobb eredményt értek el a PIRLS szövegértési képességskáláján azoknál, akiknél ez ritkábban fordult elő. A magas indexértékű magyar tanulók átlagosan 560 pontot értek el, ez 19, illetve 35 ponttal jobb eredmény, mint a közepes (541 pont), illetve alacsony (525 pont) indexértékkel rendelkező tanulók átlagos eredménye. Ez a különbség megfelel a nemzetközi átlag esetében mért különbségnek (21, illetve 40 pont), sőt valamivel kisebb is annál.

A tanulók olvasási szokásainak vizsgálatából kiderül, hogy a magyar tanulók olvasás iránti attitűdje és olvasói önképe a nemzetközi átlagnak megfelelő, attól nem tér el lényegesen. Ugyanakkor a magyar tanulók összességében többet olvasnak szépirodalmi és tájékoztató jellegű alkotásokat az iskolán kívül, saját szórakozásukra, mint más országok diákjai. A magyar szülők a nemzetközi átlagnál többet foglalkoznak gyermekeikkel az iskolakezdés előtt, és kimutatható kapcsolat van a kora gyermekkori foglalkozás és a 4. évfolyamos szövegértési képességek között.

Családi háttér

Számos korábbi vizsgálat kimutatta a családi háttér tanulói teljesítményekre gyakorolt meghatározó szerepét. Az otthoni környezet igen fontos a szövegértési képesség alapjainak kialakításában, a tanuló motiválásában, az olvasni tudás fontosságának tudatosításában. A PIRLS 2006 különösen nagy hangsúlyt helyez a tanulók családi jellemzőinek feltárására, tekintettel arra, hogy a 4.-es tanulók esetében meghatározóbb a családi környezet hatása a szövegértési képességekre, mint a magasabb évfolyamokon.

A felmérés számos családi változót vesz figyelembe a tanuló szövegértési képességeiben szerepet játszó tényezők feltárása során a szülő iskolai végzettségétől, foglalkozásától a tanuló otthonában rendelkezésre álló tanulást segítő eszközökön át a tanuló könyveinek számbavételéig.

Tanulást segítő otthoni erőforrások

A legfontosabb tényező a magyar tanulók teljesítményében

A tanulók otthoni körülményeinek vizsgálatakor a PIRLS igyekezett számba venni azokat az anyagi erőforrásokat és kulturális javakat, amelyekre a tanulók az otthoni tanulás során támaszkodhatnak, és amelyek befolyásolhatják szövegértési képességeik fejlődését. A Szülői és a Tanulói kérdőív arra vonatkozóan gyűjtött adatokat, hogy hány könyv van, van-e számítógép és vannak-e napilapok a tanuló otthonában, hány saját könyve van a tanulónak, van-e saját asztala és mi a szülők legmagasabb iskolai végzettsége. A változókat összesítve olyan mutatót kapunk, amely tükrözi a tanuló hozzáférését a tanulást segítő otthoni erőforrásokhoz.

19. táblázat: A tanulást segítő otthoni erőforrások mutatója

Országok	Magas indexérték			Közepes indexérték			Alacsony indexérték		
	A tanulók aránya (%)	Átlagpontszám	A különbség 2001-hez képest (%)	A tanulók aránya (%)	Átlagpontszám	A különbség 2001-hez képest (%)	A tanulók aránya (%)	Átlagpontszám	A különbség 2001-hez képest (%)
Norvégia	26 (1,2)	531 (2,5)	-7 (1,8) ▼	74 (1,2)	493 (2,9)	7 (1,8) Δ	0 (0,1)	~ ~	0 (0,1)
Dánia	24 (1,3)	576 (3,4)	0 0	75 (1,3)	540 (2,3)	0 0	1 (0,2)	~ ~	0 0
Izland	r 24 (0,8)	550 (2,9)	4 (1,1) Δ	76 (0,8)	507 (1,6)	-4 (1,1) ▼	0 (0,1)	~ ~	0 (0,1)
Svédország	22 (1,4)	578 (3,5)	-3 (1,9)	78 (1,4)	546 (2,1)	3 (1,9)	0 (0,1)	~ ~	0 (0,1)
Skócia	s 21 (1,6)	589 (6,7)	4 (2,1) Δ	77 (1,6)	531 (3,1)	-4 (2,1) ▼	1 (0,4)	~ ~	0 (0,5)
Kanada, Brit Kolumbia	r 20 (1,2)	597 (3,6)	0 0	79 (1,3)	556 (2,9)	0 0	0 (0,2)	~ ~	0 0
Hollandia	s 20 (1,1)	584 (2,9)	13 (1,3) Δ	79 (1,1)	550 (1,4)	-12 (1,3) ▼	1 (0,3)	~ ~	0 (0,4)
Kanada, Alberta	r 19 (1,2)	598 (3,9)	0 0	80 (1,2)	559 (2,6)	0 0	0 (0,1)	~ ~	0 0
Kanada, Új-Skócia	19 (1,1)	590 (3,5)	0 0	81 (1,1)	539 (1,8)	0 0	0 (0,1)	~ ~	0 0
Kanada, Ontario	r 18 (1,5)	591 (4,2)	0 (2,1)	81 (1,4)	550 (2,6)	0 (2,0)	1 (0,2)	~ ~	0 (0,3)
Új-Zéland	s 18 (1,0)	591 (3,6)	-1 (1,5)	81 (1,0)	541 (2,0)	2 (1,6)	1 (0,1)	~ ~	-1 (0,3)
Izrael	16 (1,3)	587 (4,9)	x x	82 (1,4)	526 (3,8)	x x	2 (0,4)	~ ~	x x
Magyarország	15 (1,1)	607 (2,9)	-5 (1,7) ▼	80 (1,3)	548 (2,8)	4 (1,7) Δ	5 (0,9)	467 (8,8)	2 (1,0)
Franciaország	15 (1,1)	570 (3,1)	1 (1,5)	82 (1,1)	520 (1,9)	1 (1,5)	4 (0,4)	463 (5,7)	-3 (0,6) ▼
Luxemburg	14 (0,5)	601 (2,6)	0 0	82 (0,5)	555 (1,1)	0 0	3 (0,3)	499 (5,2)	0 0
Kanada, Quebec	r 14 (0,9)	571 (4,8)	0 (1,5)	84 (0,9)	534 (2,6)	-1 (1,5)	2 (0,3)	~ ~	0 (0,4)
Belgium (flamand)	14 (1,0)	580 (2,5)	0 0	84 (1,0)	545 (1,8)	0 0	2 (0,3)	~ ~	0 0
Spanyolország	s 13 (1,3)	560 (4,4)	0 0	82 (1,2)	520 (2,4)	0 0	5 (0,7)	458 (9,0)	0 0
Németország	r 12 (0,9)	592 (2,9)	-4 (1,2) ▼	85 (0,9)	553 (2,1)	3 (1,2) Δ	3 (0,3)	483 (6,0)	0 (0,5)
Oroszország	12 (1,0)	610 (4,8)	4 (1,2) Δ	86 (1,0)	560 (3,4)	-4 (1,2) ▼	2 (0,3)	~ ~	0 (0,4)
Szingapúr	11 (0,5)	613 (4,0)	0 (1,0)	86 (0,5)	556 (2,8)	0 (1,0)	2 (0,3)	~ ~	0 (0,4)
Bulgária	11 (1,1)	608 (5,8)	0 (1,4)	74 (1,8)	549 (4,0)	-2 (2,4)	15 (1,9)	514 (11,1)	2 (2,5)
Litvánia	11 (0,7)	577 (2,9)	0 (1,3)	88 (0,8)	533 (1,6)	-1 (1,3)	1 (0,2)	~ ~	0 (0,4)
Szlovákia	10 (0,7)	585 (3,1)	1 (1,3)	86 (1,0)	533 (2,2)	-1 (1,6)	4 (0,8)	407 (14,5)	0 (1,2)
Tajvan	10 (0,8)	585 (3,9)	0 0	86 (0,8)	534 (1,9)	0 0	3 (0,3)	473 (6,5)	0 0
Lettország	9 (0,8)	571 (3,9)	-5 (1,2) ▼	90 (0,8)	540 (2,4)	6 (1,2) Δ	1 (0,2)	~ ~	-1 (0,4)
Hongkong	9 (0,9)	589 (2,9)	5 (1,0) Δ	85 (0,7)	565 (2,2)	3 (1,1) Δ	6 (0,5)	531 (7,2)	-8 (1,1) ▼
Grúzia	9 (0,8)	510 (4,9)	0 0	87 (1,1)	470 (3,1)	0 0	4 (0,9)	453 (23,7)	0 0
Szlovénia	9 (0,5)	578 (3,4)	-2 (0,9) ▼	90 (0,6)	519 (2,0)	3 (0,9) Δ	2 (0,2)	~ ~	-1 (0,4)
Lengyelország	9 (0,7)	583 (4,5)	0 0	82 (0,8)	522 (2,2)	0 0	9 (0,7)	458 (5,9)	0 0
Olaszország	8 (0,7)	598 (4,4)	1 (0,9)	84 (1,0)	553 (2,9)	-2 (1,3) ▼	8 (0,9)	517 (7,7)	2 (1,0)
Katar	s 7 (0,3)	402 (5,4)	0 0	85 (0,4)	363 (1,7)	0 0	8 (0,3)	321 (6,3)	0 0
Ausztria	7 (0,7)	592 (4,2)	0 0	92 (0,7)	538 (1,8)	0 0	1 (0,2)	~ ~	0 0
Trinidad és Tobago	r 5 (0,5)	510 (8,3)	0 0	89 (0,9)	443 (4,8)	0 0	7 (0,8)	375 (9,2)	0 0
Belgium (francia)	r 5 (0,5)	553 (5,8)	0 0	91 (0,6)	502 (2,5)	0 0	4 (0,5)	440 (5,9)	0 0
Macedónia	s 5 (0,5)	523 (9,0)	3 (0,6) Δ	85 (1,1)	457 (3,7)	3 (1,7)	11 (1,1)	373 (6,3)	-6 (1,7) ▼
Kuvait	s 4 (0,4)	401 (12,4)	0 0	90 (0,6)	348 (4,4)	0 0	6 (0,5)	308 (13,3)	0 0
Románia	4 (0,6)	578 (5,7)	-1 (1,1)	77 (1,6)	504 (4,1)	-2 (2,0)	19 (1,7)	429 (10,0)	3 (2,1)
Moldova	4 (0,6)	554 (9,8)	0 (0,9)	74 (1,1)	506 (2,9)	-16 (1,6) ▼	22 (1,1)	477 (5,2)	16 (1,4) Δ
Dél-afrikai Köztársaság	r 3 (0,5)	528 (15,0)	0 0	70 (1,0)	324 (6,2)	0 0	26 (1,1)	264 (4,6)	0 0
Irán	3 (0,4)	537 (7,7)	1 (0,4)	47 (1,7)	457 (2,8)	-5 (2,7)	51 (1,9)	387 (3,9)	4 (2,9)
Marokkó	1 (0,3)	~ ~	- -	38 (1,8)	348 (5,7)	- -	61 (1,9)	313 (8,8)	- -
Indonézia	0 (0,2)	~ ~	0 0	62 (1,7)	418 (4,1)	0 0	37 (1,7)	386 (4,4)	0 0
Anglia	x x	x x	x x	x x	x x	x x	x x	x x	x x
Egyesült Államok	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Nemzetközi átlag	11 (0,1)	563 (1,0)		80 (0,2)	503 (0,5)		9 (0,1)	426 (1,9)	

Δ A tanulók aránya 2006-ban szignifikánsan magasabb.

▼ A tanulók aránya 2006-ban szignifikánsan alacsonyabb.

Az index a tanulóknak az otthoni tanulást segítő eszközökkel kapcsolatos kérdésekre adott válaszai alapján készült: az otthoni könyvek száma és az otthoni oktatási segédanyagokhoz (számítógéphez, asztalhoz/saját asztalhoz, saját könyvekhez, napilaphoz) való hozzáférés, továbbá a szülők két kérdésre adott válaszai alapján: a gyermek otthoni könyveinek száma, a szülők iskolai végzettsége. Magas indexértékkel rendelkeznek azok a tanulók, akiknek az otthonában 100-nál több könyv található, 25-nél több saját könyvük van, a 4-ből legalább 3 tanulási segédanyag található az otthonukban és legalább az egyik szülőjük egyetemi végzettséggel rendelkezik. Alacsony indexértékkel rendelkeznek azok a tanulók, akiknek az otthonában 25-nél kevesebb könyv található, 25-nél kevesebb saját könyvük van, kevesebb mint 2 tanulási segédanyag található az otthonukban, és szülei nem fejezték be a középiskolát. A többi tanuló közepes indexértékkel rendelkezik.

() A standard hiba zárójelben szerepel. Mivel az eredményeket a legközelebbi egész számhoz kerekítettük, néhány összérték következetlenül tűnhet.

Az 'r' azt jelzi, hogy az index értéke csak a tanulók 70–84%-ára ismert, az 's' azt jelzi, hogy az index értéke a tanulók 50–69%-ára, az 'x' azt jelzi, hogy az index értéke kevesebb mint a tanulók 50%-ára ismert.

A '-' azt jelzi, ha nem áll rendelkezésre összehasonlítható adat. A '~' azt jelzi, ha kevés tanuló található az adott kategóriában az átlageredmény feltüntetéséhez.

A '0' azt jelzi, hogy az ország nem vett részt a 2001-es felmérésben.

Megjegyzés: a nemzetközi átlag nem foglalja magában a kanadai tartományok eredményeit.

Trendmegjegyzés: Oroszország és Szlovénia alapfokú oktatási rendszere szerkezeti változásokon ment át. Ontario tartomány esetében csak a közoktatási intézmények adatait közöljük.

Forrás: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

A tanulást segítő otthoni erőforrások indexének esetében, akár csak a korábban ismertett összességű mutatóknál, három csoportba osztva mutatjuk be az alacsony, a közepes és a magas indexértékkel rendelkező tanulók arányát, a kategória tanulóinak átlagos eredményét és a 2001-es százalékos arányhoz bekövetkezett elmozdulás mértékét (19. táblázat).

A táblázat alapján megállapítható, hogy a magyar tanulók a nemzetközi átlagnál valamivel jobb otthoni körülmények között tanulhatnak. A tanulók 15%-ának magas, 80%-ának közepes és csak 5%-ának alacsony az indexértéke. Magyarországon a felső kategóriába tartozó tanulók 607 pontot értek el. Nincs olyan ország, amelynek magas indexértékkel rendelkező tanulói ennél szignifikánsan jobb eredményt értek volna el. Ezzel szemben a közepes indexértékkel rendelkező tanulóink 548 pontos eredményénél szignifikánsan magasabb például Oroszország, Hongkong és Alberta hasonló háttérű tanulóinak átlageredménye. Emellett vannak olyan országok (például Hongkong és Olaszország), amelyeknek alacsony indexértékkel rendelkező tanulói jobb eredményt értek el a mi 467 pontos átlagunknál.

A magas és az alacsony indexértékkel rendelkező tanulóink átlaga között 140 pont az eltérés; ez az egyik legnagyobb különbség a részt vevő országok körében, ehhez hasonló vagy ennél nagyobb különbség csak Trinidad és Tobago, Románia, Irán, Macedónia, Szlovákia és a Dél-afrikai Köztársaság esetében van. Hasonló eredményt kapunk akkor is, ha az index felső és középső harmadához sorolt tanulók közötti képességkülönbséget vizsgáljuk. Az index e két értéke között a magyar tanulók esetében 59 pontnyi különbség van, ez nemzetközi összehasonlításban szintén a legnagyobb különbségek közé tartozik. Ezek alapján úgy tűnik, hogy a 4. évfolyamos tanulók szövegértési képessége Magyarországon szorosan összefügg a tanulók otthoni körülményeivel, mindazokkal a tényezőkkel, amelyek az indexet alkotják.

A tanulást segítő otthoni erőforrások indexe a tanulók otthoni körülményeinek egységes megközelítést adja, magában foglalva számos olyan családi jellemzőt, amelyet a legtöbb hasonló vizsgálat is felhasznál. Mivel a tanulói képességekkel egyik legszorosabb összefüggést mutató háttértényezőről van szó, a PIRLS megvizsgálta, milyen összefüggést mutatnak az indexet alkotó változók külön-külön a szövegértési képességekkel. Ezek az elemzések azonban túlmutatnak jelen kötet keretein, a PIRLS 2006 Nemzeti jelentés részletesebben tárgyalja majd ezt a témakört.

A szülők olvasási szokásai

2006-ban kevesebbet olvastak a magyar szülők, mint 2001-ben

A 2001-es PIRLS-mérés arra a megállapításra jutott, hogy azoknak a tanulóknak, akik magas pontszámot értek el a teszten, a szülei általában sokat olvasnak, és szeretnek is olvasni. 2006-ban ismét megkérdeztük a szülőket, hogy otthon mennyi időt töltenek olvasással, beleértve a könyvek, magazinok, újságok és a munkához szükséges anyagok olvasását is. A 20. táblázat összefoglalja a szülők válaszait, a hozzájuk tartozó tanulói átlageredményeket és a változást a 2001-es méréshez képest.

Nemzetközi átlagban a Szülői kérdőívet kitöltők 37%-a számolt be arról, hogy legalább heti öt órát szokott olvasni, 43%-a heti egy-öt órát olvas, 20%-a egy óránál kevesebbet olvas hetente. Magyarországon a 4. évfolyamos tanulók 39%-ának a szülei legalább heti öt órát olvasnak, ez a 2001-es méréshez viszonyítva 7%-os, szignifikáns csökkenést mutat. A sokat olvasó szülők százalékos arányának csökkenése egyébként nemcsak ránk jellemző, a megfelelő adatokkal rendelkező 24 ország közül 13-ban szignifikánsan csökkent a heti öt óránál többet olvasó szülők aránya, és egyetlen olyan ország sem volt, ahol ez az arány növekedett volna 2001-hez képest. A magyar tanulók majdnem felének (46%) a szülei heti egy-öt órát, és 16%-ának a szülei heti egy óránál kevesebbet olvasnak. Ez utóbbi arány a 2001-es vizsgálatához viszonyítva 5%-kal, szignifikánsan növekedett.

20. táblázat: A szülők otthoni olvasása*

Országok	Heti 5 óránál több			Heti 1–5 óra			Heti 1 óránál kevesebb		
	A tanulók aránya (%)	Átlagpontoszám	A különbség 2001-hez képest (%)	A tanulók aránya (%)	Átlagpontoszám	A különbség 2001-hez képest (%)	A tanulók aránya (%)	Átlagpontoszám	A különbség 2001-hez képest (%)
Norvégia	61 (1,0)	507 (2,5)	2 (1,5)	35 (1,0)	490 (3,5)	0 (1,4)	4 (0,6)	489 (11,4)	-1 (0,8)
Skócia	s 54 (1,7)	548 (4,1)	-7 (2,1) ▼	39 (1,4)	542 (4,0)	5 (1,8) Δ	7 (0,8)	505 (6,5)	1 (1,0)
Izland	r 53 (0,9)	526 (2,1)	-1 (1,2)	41 (0,9)	509 (1,8)	0 (1,2)	6 (0,5)	489 (5,0)	1 (0,6)
Németország	51 (1,1)	566 (1,9)	0 (1,5)	40 (1,0)	545 (2,6)	-1 (1,2)	9 (0,6)	515 (6,0)	0 (0,9)
Svédország	51 (1,3)	560 (2,7)	-8 (1,7) ▼	41 (1,2)	546 (2,7)	5 (1,4) Δ	8 (0,5)	531 (6,0)	2 (0,8) Δ
Új-Zéland	s 49 (1,1)	557 (2,5)	-3 (1,6)	40 (1,0)	546 (2,8)	2 (1,4)	11 (0,5)	513 (5,5)	0 (0,8)
Kanada, Brit Kolumbia	r 49 (1,2)	570 (3,3)	0 0	41 (0,9)	562 (3,4)	0 0	10 (0,7)	533 (4,5)	0 0
Kanada, Alberta	r 47 (1,1)	571 (3,0)	0 0	44 (1,0)	564 (2,9)	0 0	9 (0,7)	542 (5,7)	0 0
Kanada, Új-Skócia	45 (0,8)	555 (2,5)	0 0	45 (0,8)	541 (2,6)	0 0	10 (0,5)	526 (4,9)	0 0
Kanada, Ontario	r 43 (1,1)	567 (3,6)	-10 (1,8) ▼	45 (1,0)	551 (3,2)	7 (1,5) Δ	12 (0,8)	539 (5,7)	3 (1,1) Δ
Macedónia	r 43 (1,1)	461 (4,7)	-2 (1,8)	42 (1,0)	449 (3,9)	3 (1,5) Δ	15 (0,9)	404 (6,1)	-1 (1,7)
Hollandia	s 43 (1,3)	565 (2,2)	-6 (1,7) ▼	45 (1,1)	552 (2,1)	4 (1,6) Δ	13 (0,8)	537 (4,0)	3 (1,1) Δ
Trinidad és Tobago	42 (1,0)	455 (5,1)	0 0	40 (1,0)	434 (5,9)	0 0	17 (0,9)	414 (7,6)	0 0
Hongkong	42 (0,9)	569 (2,3)	2 (1,4)	43 (0,8)	567 (2,6)	1 (1,1)	15 (0,8)	548 (4,4)	-3 (1,1) ▼
Grúzia	42 (1,1)	486 (3,4)	0 0	38 (1,0)	471 (3,4)	0 0	21 (1,3)	445 (5,5)	0 0
Szingapúr	41 (0,7)	576 (3,1)	-6 (1,2) ▼	41 (0,7)	557 (3,0)	4 (1,0) Δ	18 (0,6)	527 (3,8)	2 (1,0)
Ausztria	40 (1,0)	555 (2,7)	0 0	48 (0,9)	534 (2,7)	0 0	11 (0,5)	509 (3,5)	0 0
Dánia	40 (1,1)	556 (2,5)	0 0	51 (1,0)	549 (2,5)	0 0	9 (0,6)	508 (6,1)	0 0
Luxemburg	40 (0,7)	581 (1,5)	0 0	42 (0,7)	553 (1,7)	0 0	18 (0,6)	527 (2,6)	0 0
Spanyolország	s 40 (1,2)	536 (3,3)	0 0	46 (1,3)	516 (2,7)	0 0	14 (0,9)	494 (5,3)	0 0
Magyarország	39 (1,3)	576 (2,7)	-7 (1,6) ▼	46 (1,0)	548 (3,3)	2 (1,4)	16 (1,2)	509 (5,0)	5 (1,4) Δ
Kanada, Quebec	r 38 (1,4)	543 (3,7)	1 (1,9)	49 (1,2)	536 (3,1)	0 (1,7)	13 (0,8)	514 (5,3)	-1 (1,2)
Litvánia	38 (1,0)	548 (2,1)	0 (1,6)	46 (0,8)	536 (1,7)	-2 (1,4)	16 (0,8)	518 (3,0)	2 (1,2)
Lettország	37 (1,1)	550 (3,0)	-8 (1,4) ▼	47 (0,9)	542 (2,6)	4 (1,3) Δ	16 (0,9)	525 (3,8)	4 (1,2) Δ
Dél-afrikai Köztársaság	r 36 (0,7)	314 (7,8)	0 0	35 (0,6)	313 (6,7)	0 0	29 (0,7)	290 (4,9)	0 0
Izrael	35 (1,2)	549 (5,0)	x x	47 (1,2)	523 (3,9)	x x	18 (0,8)	493 (7,2)	x x
Szlovákia	35 (1,0)	551 (2,4)	-8 (1,5) ▼	48 (1,1)	534 (2,9)	2 (1,4)	17 (0,9)	489 (7,0)	7 (1,1) Δ
Belgium (francia)	35 (1,2)	519 (3,1)	0 0	47 (0,9)	497 (3,0)	0 0	18 (1,0)	480 (4,2)	0 0
Tajvan	34 (0,9)	552 (2,7)	0 0	41 (0,8)	538 (2,3)	0 0	25 (0,7)	513 (2,7)	0 0
Belgium (flamand)	34 (0,8)	559 (2,4)	0 0	46 (0,8)	549 (1,9)	0 0	20 (0,8)	529 (2,4)	0 0
Szlovénia	33 (1,1)	540 (2,5)	-4 (1,6) ▼	52 (0,9)	520 (2,2)	-1 (1,4)	15 (0,7)	498 (3,7)	5 (0,9) Δ
Oroszország	32 (0,9)	574 (4,1)	-3 (1,4) ▼	45 (0,8)	566 (3,5)	4 (1,3) Δ	24 (0,8)	553 (4,0)	-1 (1,6)
Olaszország	31 (1,0)	569 (3,3)	-1 (1,3)	45 (1,2)	554 (3,2)	-4 (1,4) ▼	24 (0,9)	532 (4,4)	5 (1,2) Δ
Lengyelország	30 (0,9)	539 (3,2)	0 0	53 (0,8)	517 (2,5)	0 0	16 (0,8)	498 (5,0)	0 0
Bulgária	30 (1,5)	572 (4,4)	-17 (2,1) ▼	38 (1,0)	554 (4,1)	8 (1,4) Δ	32 (2,0)	523 (7,3)	10 (2,5) Δ
Moldova	30 (1,1)	512 (3,6)	-2 (1,7)	42 (1,3)	502 (3,2)	3 (1,7)	29 (1,6)	486 (5,0)	-1 (2,1)
Franciaország	28 (1,0)	545 (2,6)	-3 (1,5) ▼	53 (0,8)	523 (2,4)	3 (1,3)	19 (0,7)	498 (3,1)	1 (1,1)
Kuvait	r 26 (0,9)	348 (6,1)	0 0	43 (1,0)	343 (4,9)	0 0	32 (0,9)	324 (5,6)	0 0
Románia	24 (1,4)	521 (5,5)	-3 (2,0)	42 (1,3)	500 (4,6)	0 (1,7)	34 (1,9)	457 (7,9)	2 (2,4)
Katar	r 21 (0,6)	376 (3,2)	0 0	43 (0,7)	364 (2,3)	0 0	36 (0,7)	338 (2,6)	0 0
Marokkó	21 (1,2)	338 (7,1)	- -	33 (1,4)	343 (6,5)	- -	46 (2,0)	306 (9,2)	- -
Indonézia	20 (1,2)	415 (6,1)	0 0	33 (1,4)	410 (4,9)	0 0	47 (1,6)	399 (4,3)	0 0
Irán	17 (0,9)	445 (4,6)	-6 (1,5) ▼	34 (1,0)	438 (3,1)	0 (1,6)	49 (1,5)	402 (3,9)	7 (2,2) Δ
Anglia	x x	x x	x x	x x	x x	x x	x x	x x	x x
Egyesült Államok	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Nemzetközi átlag	37 (0,2)	516 (0,6)		43 (0,2)	502 (0,6)		20 (0,2)	477 (0,9)	

Δ A tanulók aránya 2006-ban szignifikánsan magasabb.

▼ A tanulók aránya 2006-ban szignifikánsan alacsonyabb.

A szülők által jelzett adatok alapján.

* Beleértve a könyveket, újságokat és a munkával kapcsolatos dokumentumokat.

() A standard hiba zárójelben szerepel. Mivel az eredményeket a legközelebbi egész számhoz kerekítettük, néhány összérték következetlennek tűnhet.

Az 'r' azt jelzi, hogy az index értéke csak a tanulók 70–84%-ára ismert, az 's' azt jelzi, hogy az index értéke a tanulók 50–69%-ára, az 'x' azt, hogy az index értéke kevesebb mint a tanulók 50%-ára ismert.

A '-' azt jelzi, ha nem áll rendelkezésre összehasonlítható adat. A '~' azt jelzi, ha kevés tanuló található az adott kategóriában az átlageredmény feltüntetéséhez.

A '0' azt jelzi, hogy az ország nem vett részt a 2001-es felmérésben.

Megjegyzés: a nemzetközi átlag nem foglalja magában a kanadai tartományok eredményeit.

Trendmegjegyzés: Oroszország és Szlovénia alapfokú oktatási rendszere szerkezeti változásokon ment át. Ontario tartomány esetében csak a közoktatási intézmények adatait közöljük.

Forrás: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

A szülők olvasási szokásainak hatását mutatja, hogy azok a tanulók, akiknek a szülei legalább heti öt órát olvasnak, 67 ponttal jobban teljesítettek, mint azok, akiknek a szülei heti egy óránál kevesebbet olvasnak.

A fenti adatokból látszik, hogy az otthoni környezetnek, a családi háttérnek meghatározó szerepe van a tanulók szövegértési képességeinek alakulásában. A jobb gazdasági, kulturális körülmények között élő, magasabban iskolázott és jobban foglalkoztatott szülők gyermekei jobb szövegértési képességekkel rendelkeznek már a 4. évfolyamon. Ez minden országban így van, ugyanakkor Magyarország egyike azoknak az országoknak, ahol a legnagyobbak a képességkülönbségek a különböző társadalmi rétegekből érkező tanulók között. Noha összességében nagyon jó eredményt értünk el, erre a jelenségre érdemes odafigyelni, keresni kell az okait és azt, hogyan tudná az oktatáspolitikai az esélyegyenlőség megteremtésének feltételeit biztosítani.

Érdekes továbbá az is, hogy nemcsak nálunk, hanem nemzetközi szinten is csökkent az otthon gyakran olvasó felnőttek száma; ez még inkább az iskola felelősségét helyezi előtérbe az olvasás szeretetének és a rendszeres olvasás szokásának kialakításában.

Iskolai háttér

A családi háttér mellett természetesen az iskola felszereltsége is meghatározó a tanulók szövegértési fejlődésében, hiszen az iskola az a közeg, ahol a tanulók az olvasás alapjait elsajátítják, ahol napi szinten olvasniuk kell. A PIRLS éppen ezért mérte fel 2006-ban a tanulók iskolai háttérét, hogy képet kapjon arról, mennyire befolyásolják a tanulók előmenetelét az iskolai lehetőségek, körülmények az egyes országokban.

Osztálylétszám

Csökkenő osztálylétszám és jobb eredményeket elérő nagyobb osztályok Magyarországon

A nemzetközi átlagot tekintve az osztályok létszáma 24 fő, e szám mögött viszont jelentős különbségek húzódnak az országok között. Amíg Luxemburgban és Romániában 17, illetve 19 fős az átlagos osztálylétszám, addig ez Szingapúrban 38, a Dél-afrikai Köztársaságban 42. Magyarországon átlag 22 tanuló jár egy osztályba, ez 2 fős szignifikáns csökkenést jelent 2001-hez képest. Szintén 22 fő az átlagos osztálylétszám Lengyelországban, Németországban, Oroszországban, Moldovában, Szlovákiában és Spanyolországban. A környező és a volt szocialista országok közül csak Macedóniában, az északi államok közül csak Svédországban, a nyugat-európaiak közül csak Franciaországban és Hollandiában jár ennél több tanuló egy osztályba, de általában magasabb az átlagos osztálylétszám Izraelben, az angolszász, az iszlám és a távol-keleti országokban.

A csökkenő osztálylétszám a részt vevő országok többségére jellemző jelenség. A mindkét mérési ciklusban részt vevő országok közül mindössze Izlandon és Szingapúrban nőtt az osztálylétszám 1-1 fővel, viszont 15 országban 1-3 fővel csökkent. A nemzetközi átlagot tekintve a tanulók harmada (32%-a) 1–20 fős, fele (51%-a) 21–30 fős, 17%-a pedig 31 fős vagy nagyobb létszámú osztályokba jár (21. táblázat). Ezzel szemben a magyar tanulók 38%-a 1–20 fős és 58%-a 21–30 fős osztályokba jár, és mindössze 4%-a tanul 30 főnél nagyobb létszámú osztályokban. Magyarországon egyedül a 20 fős vagy annál kisebb osztályokba járó tanulók aránya nőtt szignifikánsan. 2006-ban 12%-kal többen tanultak ilyen osztályokban, mint 2001-ben, míg 6-6%-kal, bár nem szignifikánsan, csökkent a 21–30, illetve a 31 fő fölötti osztályokban tanulók száma.

A kis létszámú (1–20 fős) osztályokban tanulók arányának jelentős növekedése leginkább a volt szocialista országokra jellemző. Ezekben az országokban – Oroszország, Szlovákia és Litvánia kivételével – 2001 óta szignifikánsan, ezen belül Lettországon 19, Bulgáriában 22, Romániában 23%-kal nőtt az 1–20 fős osztályokban tanulók aránya.

21. táblázat: Osztálylétszámok

Országok	1–20 tanuló			21–30 tanuló			31 vagy több tanuló		
	A tanulók aránya (%)	Átlagpontszám	A különbség 2001-hez képest (%)	A tanulók aránya (%)	Átlagpontszám	A különbség 2001-hez képest (%)	A tanulók aránya (%)	Átlagpontszám	A különbség 2001-hez képest (%)
Luxemburg	92 (0,1)	557 (1,2)	0 0	6 (0,1)	554 (2,8)	0 0	1 (0,0)	~ ~	0 0
Bulgária	59 (4,0)	541 (5,5)	22 (5,1) Δ	41 (4,0)	556 (6,7)	-21 (5,2) ▼	0 (0,0)	~ ~	-1 (1,2)
Románia	57 (3,3)	474 (6,7)	23 (4,3) Δ	41 (3,4)	508 (7,0)	-13 (5,0) ▼	2 (1,1)	~ ~	-9 (3,0) ▼
Szlovénia	57 (3,4)	519 (2,5)	14 (5,1) Δ	42 (3,4)	525 (3,1)	-16 (5,1) ▼	1 (0,9)	~ ~	1 (0,9)
Norvégia	56 (4,4)	496 (4,1)	6 (6,1)	42 (4,1)	500 (3,3)	-7 (6,0)	2 (1,5)	~ ~	2 (1,7)
Olaszország	53 (3,8)	548 (4,0)	3 (5,2)	47 (3,8)	555 (3,7)	-3 (5,2)	0 (0,0)	~ ~	0 (0,4)
Dánia	51 (3,9)	541 (3,4)	0 0	49 (4,0)	553 (3,5)	0 0	0 (0,5)	~ ~	0 0
Lettország	51 (3,0)	531 (3,6)	19 (4,4) Δ	45 (3,0)	550 (2,8)	-13 (4,9) ▼	4 (1,5)	564 (11,8)	-7 (3,0) ▼
Grúzia	51 (3,1)	467 (4,9)	0 0	29 (3,3)	464 (4,1)	0 0	20 (2,9)	489 (6,2)	0 0
Izland	48 (0,4)	509 (1,9)	-2 (0,5) ▼	49 (0,4)	511 (1,8)	-1 (0,5)	3 (0,1)	504 (10,6)	3 (0,1) Δ
Belgium (flamand)	47 (3,9)	546 (2,7)	0 0	52 (3,9)	548 (2,6)	0 0	0 (0,3)	~ ~	0 0
Ausztria	42 (3,5)	542 (3,2)	0 0	58 (3,5)	536 (2,8)	0 0	0 (0,0)	~ ~	0 0
Trinidad és Tobago	41 (3,1)	407 (9,8)	0 0	53 (3,4)	456 (6,0)	0 0	7 (2,0)	485 (14,4)	0 0
Litvánia	40 (3,0)	526 (2,7)	6 (4,3)	60 (3,0)	545 (2,0)	-4 (4,4)	0 (0,0)	~ ~	-1 (1,0)
Belgium (francia)	39 (3,8)	496 (5,5)	0 0	59 (3,7)	502 (3,3)	0 0	2 (1,3)	~ ~	0 0
Lengyelország	38 (3,6)	512 (3,9)	0 0	60 (3,7)	524 (3,2)	0 0	2 (0,8)	~ ~	0 0
Magyarország	38 (3,6)	529 (5,6)	12 (4,8) Δ	58 (3,8)	563 (3,5)	-6 (5,6)	4 (1,7)	568 (5,7)	-6 (3,3)
Oroszország	35 (2,3)	542 (4,9)	-2 (4,2)	62 (2,5)	577 (4,0)	7 (4,5)	2 (1,1)	~ ~	-5 (2,2) ▼
Moldova	35 (3,5)	495 (5,9)	13 (5,3) Δ	55 (3,8)	499 (4,2)	-5 (6,2)	10 (2,4)	513 (8,3)	-8 (4,1) ▼
Szlovákia	34 (2,9)	520 (5,4)	3 (4,3)	59 (3,3)	534 (3,6)	2 (5,3)	7 (1,8)	553 (3,9)	-5 (3,4)
Németország	33 (2,8)	541 (4,1)	2 (4,1)	67 (2,8)	553 (2,5)	1 (4,1)	0 (0,1)	~ ~	-2 (0,9) ▼
Svédország	33 (3,5)	542 (3,8)	8 (4,5)	61 (4,1)	553 (2,9)	-5 (5,2)	6 (2,3)	545 (8,5)	-2 (3,3)
Spanyolország	32 (3,6)	498 (6,2)	0 0	68 (3,6)	519 (2,8)	0 0	0 (0,0)	~ ~	0 0
Irán	28 (2,8)	401 (6,8)	5 (4,4)	44 (3,7)	422 (5,3)	5 (6,0)	28 (3,4)	439 (7,9)	-10 (5,0) ▼
Egyesült Államok	26 (3,4)	535 (6,4)	3 (5,4)	68 (3,7)	541 (3,9)	1 (5,4)	5 (1,6)	540 (10,7)	-3 (2,9)
Kanada, Alberta	24 (2,5)	558 (4,2)	0 0	74 (2,7)	561 (3,0)	0 0	3 (1,2)	542 (22,9)	0 0
Macedónia	24 (3,3)	430 (10,6)	9 (4,3) Δ	58 (4,0)	454 (7,4)	0 (5,7)	17 (3,0)	427 (14,8)	-9 (4,8)
Kanada, Új-Skócia	19 (2,3)	536 (6,1)	0 0	79 (2,5)	544 (2,5)	0 0	2 (0,9)	~ ~	0 0
Indonézia	19 (2,3)	391 (8,1)	0 0	32 (3,8)	408 (7,2)	0 0	49 (3,7)	408 (6,3)	0 0
Hollandia	18 (3,3)	527 (4,1)	4 (4,2)	71 (3,8)	551 (2,0)	5 (5,5)	11 (2,6)	551 (5,1)	-10 (4,9) ▼
Marokkó	15 (2,8)	318 (15,8)	-1 (4,2)	35 (3,9)	338 (10,5)	4 (6,5)	50 (3,8)	318 (7,7)	-3 (6,7)
Franciaország	14 (1,9)	505 (4,8)	-3 (3,1)	85 (2,2)	524 (2,6)	3 (3,4)	1 (1,0)	~ ~	0 (1,4)
Katar	12 (0,2)	352 (5,3)	0 0	68 (0,3)	354 (1,5)	0 0	20 (0,2)	344 (3,1)	0 0
Skócia	11 (2,6)	525 (10,7)	0 (3,9)	71 (4,3)	528 (3,3)	0 (6,0)	18 (3,8)	524 (7,2)	0 (5,2)
Kanada, Brit Kolumbia	10 (2,4)	570 (6,9)	0 0	83 (2,5)	558 (3,3)	0 0	7 (2,3)	556 (11,8)	0 0
Új-Zéland	10 (1,2)	508 (8,4)	1 (2,6)	71 (2,5)	535 (2,6)	2 (4,7)	19 (2,4)	539 (4,4)	-3 (4,2)
Anglia	8 (1,6)	566 (17,1)	-1 (2,8)	71 (3,8)	536 (3,7)	23 (5,8) Δ	21 (3,5)	548 (6,3)	-22 (5,8) ▼
Kanada, Quebec	7 (1,7)	528 (9,1)	3 (2,4)	91 (2,1)	535 (3,1)	-3 (3,0)	2 (1,3)	~ ~	0 (1,8)
Kanada, Ontario	6 (1,9)	539 (6,1)	2 (2,3)	85 (3,4)	554 (3,2)	-3 (4,5)	9 (3,1)	563 (7,2)	1 (4,1)
Izrael	6 (1,9)	497 (23,2)	2 (2,4)	49 (4,1)	527 (6,4)	7 (6,1)	45 (4,0)	499 (8,3)	-9 (5,9)
Kuvait	5 (1,8)	315 (23,7)	0 0	91 (2,5)	331 (4,4)	0 0	4 (1,8)	345 (15,5)	0 0
Tajvan	3 (0,7)	504 (6,8)	0 0	22 (2,9)	530 (4,6)	0 0	75 (2,8)	539 (2,4)	0 0
Szingapúr	3 (0,9)	583 (11,0)	2 (1,1) Δ	1 (0,5)	~ ~	-5 (1,6) ▼	96 (1,1)	558 (3,0)	2 (2,0)
Dél-afrikai Köztársaság	3 (0,8)	244 (31,8)	0 0	16 (2,4)	355 (21,7)	0 0	81 (2,4)	292 (6,3)	0 0
Hongkong	1 (0,6)	~ ~	1 (0,6)	18 (3,3)	544 (6,1)	5 (5,2)	81 (3,3)	568 (2,6)	-6 (5,2)
Nemzetközi átlag	32 (0,5)	489 (1,6)		51 (0,5)	504 (0,9)		17 (0,3)	486 (1,7)	

Δ A tanulók aránya 2006-ban szignifikánsan magasabb.

▼ A tanulók aránya 2006-ban szignifikánsan alacsonyabb.

() A standard hiba zárójelben szerepel. Mivel az eredményeket a legközelebbi egész számhoz kerekítettük, néhány összérték következetlennek tűnhet.

Az 'r' azt jelzi, hogy az index értéke csak a tanulók 70–84%-ára ismert, az 's' azt jelzi, hogy az index értéke a tanulók 50–69%-ára, az 'x' azt jelzi, hogy az index értéke kevesebb mint a tanulók 50%-ára ismert.

A '-' azt jelzi, ha nem áll rendelkezésre összehasonlítható adat. A '~' azt jelzi, ha kevés tanuló található az adott kategóriában az átlageredmény feltüntetéséhez.

A '0' azt jelzi, hogy az ország nem vett részt a 2001-es felmérésben.

Megjegyzés: a nemzetközi átlag nem foglalja magában a kanadai tartományok eredményeit.

Trendmegjegyzés: Oroszország és Szlovénia alapfokú oktatási rendszere szerkezeti változásokon ment át. Ontario tartomány esetében csak a közoktatási intézmények adatait közöljük.

Forrás: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

Az alacsony osztálylétszám nagyobb odafigyelést tesz lehetővé a tanító részéről, így elvileg magasabb tanulói teljesítménnyel jár együtt. Ugyanakkor általános gyakorlat, hogy a lemaradó, gyengébb képességű tanulók kerülnek kisebb létszámú osztályokba, és az ő gyengébb teljesítményük lefelé húzza a kisebb létszámú osztályokba járó tanulók átlagos teljesítményét. A nemzetközi átlagot tekintve, a közepes méretű 21–30 fős osztályokba járó tanulók voltak a legeredményesebbek, az ennél kisebb, illetve nagyobb osztályokba járók között viszont nincs szignifikáns különbség.

Magyarország esetében a 20–29 és a 30 vagy annál több osztálytárral rendelkező tanulók átlagos eredménye között nincs szignifikáns különbség, ugyanakkor az ennél kisebb létszámú osztályokba járó tanulók szignifikánsan gyengébb eredményt értek el. A 21–30 fős osztályokba járó tanulóknak 34, az ennél nagyobb létszámú osztályokba járóknak 39 ponttal jobb a szövegértési képességük azoknál, akik 20 fős vagy annál kisebb létszámú osztályokban tanulnak. Ez a különbség nemzetközi összehasonlításban is igen nagy, ennél nagyobb különbséget csak a Dél-afrikai Köztársaság valamint Trinidad és Tobago esetében találunk. Ez persze nem jelenti azt, hogy a kis létszámú osztályok kevésbé hatékonyak, hiszen a gyengébb eredmények hátterében nagyon sok olyan tényező is húzódhat, amely mind a tanulók eredményeire, mind az osztálylétszámra hatással lehet: elképzelhető, hogy Magyarországon többnyire a gyengébb tanulók kerülnek kisebb osztályokba, vagy a kisebb osztálylétszám a kisebb településekre jellemző, ahol az otthoni tanulást segítő erőforrások alacsonyabb szintje okozza a tanulók gyengébb eredményét.

A nemzetközi összehasonlításban viszonylag alacsony osztálylétszám mellett Magyarországon kiugró mértékben alacsony a tanuló-tanító arány. Amíg ugyanis az európai országok többségében egy tanítóra 16-18 tanuló jut, addig Magyarországon mindössze 10. A különbséget magyarázhatja, hogy a magyar tanulók ugyan körülbelül ugyanakkora osztályokba járnak, mint európai társaik, de több tanító tanítja őket.

Az iskolák felszereltsége

Az igazgatók szerint a magyar iskolák felszereltsége megfelelő

Az iskola erőforrásait az igazgatók válaszai alapján mérte fel a PIRLS-vizsgálat. Az Iskolai kérdőív az emberi erőforrásokra, a tárgyi ellátottságra és az iskolai infrastruktúrára vonatkozó kérdéseket tartalmazott. Arra kérték az iskolák igazgatóit, hogy négy kategória közül választva jelöljék meg, mennyire hátráltatja az oktatást iskolájukban az emberi erőforrás, tárgyi eszköz vagy infrastruktúra hiánya vagy nem megfelelő minősége. A válaszok tehát az igazgatók véleményét tükrözik, és nemcsak azt mutatják, hogy az igazgató szerint hiányoznak-e a különböző források vagy a minőségük megfelelő-e, hanem azt is, hogy ezeket mennyire érzik fontosnak az oktatás folyamatában. A kapott válaszok szubjektívek és kultúrafüggők lehetnek, ezért a válaszok összevonásával keletkező index csak kellő fenntartással hasonlítható össze az egyes országok és eltérő kultúrák között. Ugyanakkor egy-egy országon belül fontos következtetések vonhatók le az index értékeinek megoszlásából, az index és a tanulók szövegértési képességeinek kapcsolatáról.

Az index megoszlását és összefüggését a PIRLS-képességskálán elért eredménnyel a 22. táblázat szemlélteti. Nemzetközi szinten a 4. évfolyamos tanulók több mint fele (52%-a) olyan iskolában tanul, amelyben az index értéke magas, azaz az igazgató megítélése szerint jó infrastruktúrával, tárgyi felszereltséggel és emberi erőforrásokkal rendelkezik az intézmény, a tanulók 15%-a viszont olyan iskolába jár, amelyben ezek hiánya vagy nem megfelelő minősége számottevően hátráltatja az oktatást. Jelentős hiányosságokat az iszlám államokból, Tajvanból és meglepő módon a nemzetközi mezőnyben legjobban teljesítő Oroszországból és Hongkongból jeleztek; ezekben az országokban a tanulók legalább harmada alacsony indexértékkel rendelkező iskolába jár.

A magyar tanulók 71%-a jár jól felszerelt iskolába, ezzel az aránnyal Magyarország a nemzetközi átlag fölött található, az országok sorrendjében a középmezőnyhöz tartozik. A magyar tanulók 14%-a viszont gyengén felszerelt iskolába jár, és ebből a szempontból a nemzetközi mezőny alsó harmadához tartozunk. A gyenge iskolába járók aránya a volt szocialista országok közül csak Oroszországban és Moldovában, továbbá a Dél-afrikai Köztársaságban és néhány közel- és távol-

22. táblázat: Az iskola erőforrásainak indexe

Országok	Magas indexérték			Közepes indexérték			Alacsony indexérték		
	A tanulók aránya (%)	Átlagpontszám	A különbség 2001-hez képest (%)	A tanulók aránya (%)	Átlagpontszám	A különbség 2001-hez képest (%)	A tanulók aránya (%)	Átlagpontszám	A különbség 2001-hez képest (%)
Hollandia	r 93 (2,5)	546 (1,8)	11 (4,6) Δ	7 (2,5)	552 (9,8)	-10 (4,5) ▼	0 (0,0)	~ ~	-1 (0,0)
Skócia	r 88 (3,3)	528 (3,8)	11 (5,3) Δ	11 (3,1)	525 (8,4)	-12 (5,2) ▼	1 (0,0)	~ ~	1 (0,0)
Dánia	86 (2,9)	546 (2,6)	0 0	14 (2,9)	551 (7,3)	0 0	0 (0,0)	~ ~	0 0
Belgium (flamand)	86 (2,9)	546 (2,2)	0 0	13 (2,9)	554 (4,9)	0 0	2 (1,1)	~ ~	0 0
Új-Zéland	86 (2,5)	533 (2,2)	1 (4,1)	13 (2,3)	533 (7,8)	-3 (4,0)	2 (0,8)	~ ~	2 (0,8) Δ
Izland	r 85 (0,3)	513 (1,4)	4 (0,4) Δ	15 (0,3)	502 (3,3)	-3 (0,4) ▼	0 (0,0)	~ ~	-2 (0,0) ▼
Svédország	82 (3,7)	549 (2,8)	5 (5,2)	15 (3,5)	552 (3,8)	-3 (4,8)	3 (1,5)	540 (11,5)	-2 (2,6)
Kanada, Brit Kolumbia	82 (3,2)	556 (3,1)	0 0	17 (3,1)	563 (4,9)	0 0	1 (0,0)	~ ~	0 0
Szlovénia	r 81 (3,2)	520 (2,3)	18 (5,7) Δ	16 (2,9)	529 (5,8)	-19 (5,4) ▼	2 (1,3)	~ ~	2 (1,3)
Egyesült Államok	81 (2,8)	543 (4,1)	4 (4,5)	18 (3,1)	520 (6,1)	-5 (4,7)	2 (0,9)	~ ~	1 (1,0)
Anglia	81 (3,8)	543 (3,4)	- -	19 (3,8)	537 (7,9)	- -	0 (0,0)	~ ~	- -
Ausztria	80 (3,4)	541 (2,3)	0 0	20 (3,4)	531 (6,1)	0 0	0 (0,0)	~ ~	0 0
Norvégia	79 (3,5)	500 (3,2)	12 (6,0) Δ	21 (3,5)	491 (4,4)	-8 (5,9)	0 (0,0)	~ ~	-4 (1,4) ▼
Kanada, Alberta	78 (3,6)	562 (2,6)	0 0	20 (3,4)	554 (6,4)	0 0	2 (1,2)	~ ~	0 0
Kanada, Ontario	76 (5,0)	556 (3,0)	14 (6,7) Δ	20 (4,5)	548 (6,7)	-14 (6,2) ▼	4 (2,3)	562 (14,8)	0 (3,0)
Kanada, Új-Skócia	75 (3,5)	542 (2,7)	0 0	23 (3,5)	541 (4,5)	0 0	2 (1,1)	~ ~	0 0
Szingapúr	73 (0,0)	560 (3,2)	1 (3,4)	12 (0,0)	553 (11,1)	-6 (2,9) ▼	15 (0,0)	555 (7,3)	5 (2,7)
Kanada, Quebec	73 (3,9)	537 (3,0)	-11 (5,4) ▼	24 (3,6)	526 (7,2)	8 (5,1)	3 (1,7)	520 (14,4)	3 (1,7)
Lengyelország	72 (4,0)	520 (2,9)	0 0	27 (4,0)	520 (4,2)	0 0	2 (1,0)	~ ~	0 0
Németország	71 (3,2)	553 (2,4)	3 (4,6)	27 (3,2)	535 (4,5)	-4 (4,6)	1 (1,0)	~ ~	1 (1,0)
Magyarország	71 (4,4)	553 (4,0)	8 (5,7)	15 (3,2)	539 (6,3)	-13 (4,5) ▼	14 (3,0)	548 (7,7)	5 (3,9)
Szlovákia	65 (3,8)	532 (3,8)	34 (5,3) Δ	33 (3,8)	530 (5,0)	-32 (5,3) ▼	2 (1,2)	~ ~	-2 (2,0)
Spanyolország	64 (4,3)	518 (2,9)	0 0	25 (3,7)	501 (7,3)	0 0	11 (2,7)	513 (9,0)	0 0
Franciaország	60 (4,1)	526 (2,8)	-12 (6,3)	39 (4,1)	516 (4,0)	12 (6,3)	1 (0,0)	~ ~	0 (0,0)
Olaszország	56 (4,2)	552 (4,1)	20 (5,5) Δ	42 (4,2)	551 (4,2)	-16 (5,7) ▼	3 (1,5)	524 (18,9)	-4 (2,5)
Litvánia	49 (4,5)	538 (2,6)	28 (5,6) Δ	40 (4,1)	537 (3,0)	-25 (5,6) ▼	11 (2,8)	534 (6,7)	-3 (4,0)
Lettország	49 (4,1)	544 (2,7)	-3 (5,7)	34 (3,9)	539 (5,0)	-7 (5,9)	17 (2,9)	540 (7,7)	9 (3,7) Δ
Románia	48 (4,4)	509 (6,1)	19 (6,1) Δ	40 (4,7)	469 (8,6)	-16 (6,4) ▼	12 (2,9)	473 (8,8)	-4 (4,4)
Grúzia	46 (4,3)	479 (5,5)	0 0	51 (4,2)	462 (4,4)	0 0	3 (1,6)	513 (23,0)	0 0
Belgium (francia)	42 (4,4)	504 (5,6)	0 0	52 (4,2)	500 (3,9)	0 0	6 (2,4)	480 (8,8)	0 0
Indonézia	41 (4,2)	386 (6,1)	0 0	51 (4,0)	420 (5,5)	0 0	8 (2,4)	421 (9,1)	0 0
Bulgária	38 (4,6)	547 (8,1)	11 (5,9)	44 (4,9)	546 (6,1)	-4 (6,3)	18 (3,5)	548 (11,0)	-6 (4,7)
Izrael	r 37 (4,0)	532 (7,2)	26 (5,1) Δ	40 (4,1)	507 (9,1)	-9 (6,2)	23 (3,4)	494 (11,6)	-17 (5,3) ▼
Tajvan	30 (3,7)	537 (3,4)	0 0	35 (4,2)	535 (3,6)	0 0	34 (3,8)	535 (3,4)	0 0
Dél-afrikai Köztársaság	26 (2,9)	350 (16,0)	0 0	51 (2,7)	299 (6,8)	0 0	23 (2,4)	257 (9,1)	0 0
Macedónia	r 17 (3,2)	424 (13,1)	-24 (5,4) ▼	67 (4,1)	447 (6,5)	18 (6,0) Δ	16 (3,3)	465 (19,9)	6 (4,1)
Katar	r 16 (0,2)	345 (3,3)	0 0	39 (0,2)	346 (1,8)	0 0	46 (0,2)	358 (1,8)	0 0
Trinidad és Tobago	15 (3,3)	454 (9,0)	0 0	67 (4,0)	431 (6,1)	0 0	18 (3,3)	443 (18,0)	0 0
Oroszország	14 (2,7)	582 (6,0)	-9 (3,4) ▼	22 (2,2)	560 (7,0)	-19 (4,4) ▼	64 (3,5)	562 (3,8)	27 (5,1) Δ
Moldova	12 (2,8)	517 (8,0)	6 (4,0)	65 (3,9)	496 (3,8)	15 (6,2) Δ	24 (3,5)	502 (6,6)	-21 (6,1) ▼
Irán	9 (1,8)	474 (9,7)	3 (2,3)	46 (3,4)	422 (4,6)	3 (5,9)	45 (3,5)	408 (5,8)	-6 (6,0)
Kuvait	7 (1,9)	343 (12,3)	0 0	43 (4,8)	327 (6,8)	0 0	51 (4,7)	329 (6,6)	0 0
Marokkó	r 5 (2,0)	354 (14,4)	-56 (5,5) ▼	20 (4,6)	318 (22,9)	-5 (7,1)	75 (4,9)	326 (8,0)	61 (6,7) Δ
Hongkong	4 (1,6)	564 (11,9)	1 (2,1)	56 (4,1)	565 (3,0)	-12 (5,8) ▼	40 (4,2)	562 (3,9)	11 (6,0)
¹ Luxemburg	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Nemzetközi átlag	52 (0,5)	505 (1,0)		32 (0,6)	496 (1,1)		15 (0,4)	476 (2,2)	

Δ A 2006-os százalék szignifikánsan magasabb.

▼ A 2006-os százalék szignifikánsan alacsonyabb.

Az iskolaigazgatók azon kérdésekre adott válasza alapján, hogy mennyire befolyásolja a következők hiánya vagy nem megfelelő szintje az iskola működését: képzett tanárok, olvasástanításra szakosodott tanárok, oktatási eszközök, fogyóeszközök (pl. papír, ceruza), iskolépület és udvar, fűtés/légkondicionálás és világítás, tanítási helyiségek, különleges felszerelések a mozgássérült gyerekek részére, oktatási célokra használt számítógépek, oktatási célokra használt számítógépes programok, számítógépes rendszergazda, könyvtári könyvek, audiovizuális eszközök. Az igazgatók négy kategória közül választhattak: 1= nagyon, 2= valamennyire, 3=egy kissé, 4=egyáltalán nem. Ezek átlaga az index értéke. A magas indexérték 3-tól 4-ig terjedő értéket jelöl. A közepes indexérték a 2 és 3 közötti intervallumot jelzi. Az alacsony indexérték 1-től 2-ig terjed. A PIRLS 2006 indexe tartalmazza az idegennyelv-tanárokat, de ez nem számított a 2001-es index kiszámításakor. 2001-ben az olvasástanításra szakosodott tanár olvasástanításra képzett tanárként szerepelt.

() A standard hiba zárójelben szerepel. Mivel az eredményeket a legközelebbi egész számhoz kerekítettük, néhány összérték következetlenül tűnhet.

Az 'r' azt jelzi, hogy az index értéke csak a tanulók 70–84%-ára ismert, az 's' azt jelzi, hogy az index értéke a tanulók 50–69%-ára, az 'x' azt jelzi, hogy az index értéke kevesebb mint a tanulók 50%-ára ismert.

A '~' azt jelzi, ha nem áll rendelkezésre összehasonlítható adat. A '-' azt jelzi, ha kevés tanuló található az adott kategóriában az átlageredmény feltüntetéséhez.

A '0' azt jelzi, hogy az ország nem vett részt a 2001-es felmérésben.

1 A luxemburgi általános iskoláknak nincs igazgatójuk.

Megjegyzés: a nemzetközi átlag nem foglalja magában a kanadai tartományok eredményeit.

Trendmegjegyzés: Oroszország és Szlovénia alapfokú oktatási rendszere szerkezeti változásokon ment át.

Forrás: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

keleti országban magasabb. A 2001 óta eltelt időszakban Magyarországon nőtt az iskolák ellátottsága közötti különbség. Nem szignifikáns ugyan, de nőtt azoknak a tanulóknak az aránya, akik az index felső és alsó harmadához tartozó iskolába járnak, ugyanakkor szignifikánsan csökkent az index értéke szerint közepesen felszerelt iskolába járók aránya. A mindkét mérési ciklusban részt vevő országok közül 11-ben szignifikánsan nagyobb arányban járnak az index felső értéké-

hez tartozó iskolába, mint 2001-ben, látványos növekedés elsősorban Olaszországban és Izraelben (20, illetve 26%), a volt szocialista országok közül Szlovéniában, Romániában, Litvániában és Szlovákiában (18–34%) tapasztalható. Négy résztvevő, Oroszország, Kanada Quebec tartománya, Macedónia és Marokkó esetében viszont szignifikánsan csökkent (9–56%) azoknak a tanulóknak az aránya, akiknek az iskolájában a felsorolt problémák nem hátráltatják az oktatást.

Az adatok alapján megállapíthatjuk, minél kevesebb problémával kell megküzdenie az iskolának, annál jobb teszteredményt érnek el az odajáró tanulók. A nemzetközi átlagot tekintve a legjobban és a legrosszabban felszerelt iskolák tanulói között átlagosan 29 pontnyi különbség van. Számos olyan ország is van azonban, ahol nincs szignifikáns különbség a tanulók teljesítményében iskolájuk felszereltsége szerint, sőt Indonézia és Katar esetében a kevésbé jól felszerelt iskolákban jobb eredményeket érnek el.

Magyarországon az iskola felszereltsége és a tanulók olvasási képessége között nincs szoros összefüggés, a legnagyobb különbség, 13 pont a jól, illetve a közepesen jól felszerelt iskolák között figyelhető meg, de ez sem szignifikáns.

Számítógép-használat az iskolában

A magyar iskolákban nem használják ki a rendelkezésre álló infrastruktúrát a tanulók szövegértési képességének a fejlesztésére

A számítógép-használat egyre nagyobb szerepet kap az oktatásban és azon belül az olvasási készségek fejlesztésében, ezért az iskolák rendelkezésre álló források együttes felmérése mellett külön hangsúlyt kapott az iskola számítógépes ellátottsága és a tanulók tanórai számítógép-használata.

A tanítók válaszaiból megtudjuk, hogy a felmért osztályoknak van-e lehetőségük az iskolában számítógépet használni, a rendelkezésre álló számítógépek közül van-e olyan, amelyen elérhető az internet, illetve milyen gyakran adja a tanító feladatként a tanulóknak, hogy olvassanak meséket vagy szövegeket a számítógépen, vagy használjanak oktatászoftvert az olvasási stratégiák és az olvasási készségek fejlesztésére.

A tanítók válaszai alapján, nemzetközi összehasonlításban a tanulók 65%-a jár olyan iskolába, amelyben van számítógép a 4. osztályok számára, és a tanulók többségének (57%) olyan számítógép áll a rendelkezésére, amely csatlakozik az internethez. A számítástechnikai eszközök iskolai terjedését jól mutatja, hogy a 2001-es mérésben is részt vevő országok kétharmadában nőtt az iskolák számítógépes ellátottsága és internet-hozzáférése, legnagyobb mértékben Szlovákiában (70, illetve 80%-kal) és Bulgáriában (53, illetve 45%-kal). A magyar 4.-es tanulóknak alig több mint a fele (52%-a) jár olyan iskolába, ahol az osztály használhat számítógépet, és 49%-uk dolgozhat internet-hozzáféréssel ellátott számítógépen is.

A számítógépes infrastruktúra mellett azt is figyelembe kell vennünk, hogy a tanítók milyen mértékben használják ki az iskola lehetőségeit oktatási célokra, jelen esetben a szövegértési képesség fejlesztését segítő tevékenységekre. Kifejezetten a szövegértési képesség fejlesztéséhez kapcsolódóan arról kérdeztük meg a tanítókat, milyen gyakran adják feladatként a tanulóknak, hogy meséket vagy szövegeket olvassanak a számítógépen, vagy oktatászoftvert használjanak

23. táblázat Számítógép-hozzáférés és -felhasználás a tanórákon

Országok	Az iskolában vannak olyan számítógépek, amelyeket a tanulók használhatnak		Az iskolában vannak olyan internet-hozzáféréssel rendelkező számítógépek, amelyeket a tanulók használhatnak		A tanár legalább havi egy alkalommal használja a számítógépet a tanórán			
	Tanulók aránya 2006-ban (%)	A különbség 2001-hez képest (%)	Tanulók aránya 2006-ban (%)	A különbség 2001-hez képest (%)	A tanulók történeteket vagy egyéb szövegeket olvasnak a számítógépen		A tanulók oktatószoftvert használnak szövegértési képességük és stratégiáik fejlesztésére	
					Tanulók aránya 2006-ban (%)	A különbség 2001-hez képest (%)	Tanulók aránya 2006-ban (%)	A különbség 2001-hez képest (%)
Ausztria	90 (2,3)	0 (0)	62 (3,1)	0 (0)	60 (3,5)	0 (0)	66 (3,9)	0 (0)
Anglia	98 (1,1)	-1 (1,6)	98 (1,1)	12 (3,5) Δ	75 (4,0)	19 (6,2) Δ	53 (4,2)	-1 (6,3)
Belgium (flamand)	99 (0,5)	0 (0)	91 (2,5)	0 (0)	38 (3,5)	0 (0)	38 (3,7)	0 (0)
Belgium (francia)	58 (3,4)	0 (0)	46 (3,8)	0 (0)	14 (2,2)	0 (0)	17 (2,5)	0 (0)
Bulgária	72 (3,6)	53 (4,7) Δ	52 (3,7)	45 (4,3) Δ	56 (4,2)	50 (4,6) Δ	28 (3,5)	25 (3,8) Δ
Dánia	91 (2,0)	0 (0)	91 (2,0)	0 (0)	63 (3,9)	0 (0)	29 (3,6)	0 (0)
Dél-afrikai Köztársaság	23 (2,4)	0 (0)	11 (1,7)	0 (0)	12 (1,8)	0 (0)	12 (1,7)	0 (0)
Egyesült Államok	98 (0,8)	0 (1,4)	97 (1,1)	5 (2,1) Δ	68 (3,7)	8 (5,6)	56 (3,6)	-10 (5,5)
Franciaország	93 (2,0)	10 (4,1) Δ	84 (3,0)	33 (5,7) Δ	39 (3,8)	9 (5,4)	28 (3,2)	-1 (4,9)
Grúzia	10 (2,4)	0 (0)	3 (1,4)	0 (0)	4 (1,4)	0 (0)	1 (0,7)	0 (0)
Hollandia	97 (1,5)	0 (2,5)	95 (2,4)	48 (5,2) Δ	64 (4,3)	39 (5,8) Δ	52 (4,5)	24 (6,1) Δ
Hongkong	93 (1,8)	13 (4,6) Δ	90 (2,1)	18 (5,0) Δ	76 (3,3)	45 (5,3) Δ	68 (3,8)	40 (5,5) Δ
Indonézia	14 (2,9)	0 (0)	2 (1,0)	0 (0)	5 (2,0)	0 (0)	6 (2,1)	0 (0)
Irán	5 (1,7)	4 (1,9) Δ	1 (0,8)	1 (0,8)	2 (0,9)	2 (0,9)	2 (0,9)	2 (0,9) Δ
Izland	93 (0,2)	1 (0,3)	93 (0,2)	6 (0,4) Δ	60 (0,4)	16 (0,5) Δ	51 (0,4)	-2 (0,5) ▼
Izrael	26 (3,8)	-23 (5,1) ▼	23 (3,6)	-10 (5,2)	21 (3,4)	-11 (5,4)	11 (2,6)	-14 (4,8) ▼
Kanada, Alberta	99 (0,8)	0 (0)	99 (0,8)	0 (0)	72 (3,5)	0 (0)	44 (4,1)	0 (0)
Kanada, Brit Kolumbia	r 94 (2,3)	0 (0)	r 93 (2,2)	0 (0)	r 51 (4,3)	0 (0)	r 35 (4,2)	0 (0)
Kanada, Ontario	98 (1,0)	0 (1,5)	98 (1,0)	5 (2,2) Δ	65 (4,0)	3 (5,9)	46 (5,3)	-4 (6,8)
Kanada, Quebec	92 (2,6)	-3 (3,4)	92 (2,6)	0 (3,7)	58 (4,5)	2 (6,3)	22 (3,6)	-5 (5,3)
Kanada, Új-Skócia	100 (0,3)	0 (0)	99 (0,6)	0 (0)	67 (3,5)	0 (0)	42 (3,9)	0 (0)
Katar	s 59 (0,3)	0 (0)	s 25 (0,2)	0 (0)	s 32 (0,2)	0 (0)	s 38 (0,3)	0 (0)
Kuvait	15 (2,5)	0 (0)	r 6 (1,9)	0 (0)	9 (2,5)	0 (0)	8 (2,2)	0 (0)
Lengyelország	68 (4,0)	0 (0)	63 (4,1)	0 (0)	36 (4,1)	0 (0)	19 (2,9)	0 (0)
Lettország	54 (3,8)	16 (5,4) Δ	49 (3,8)	22 (5,2) Δ	24 (3,1)	16 (3,9) Δ	14 (2,7)	8 (3,3) Δ
Litvánia	57 (3,8)	33 (5,3) Δ	51 (4,0)	36 (5,2) Δ	34 (3,8)	26 (4,5) Δ	21 (3,1)	17 (3,5) Δ
Luxemburg	89 (0,1)	0 (0)	79 (0,1)	0 (0)	40 (0,2)	0 (0)	19 (0,1)	0 (0)
Macedónia	19 (3,2)	4 (4,5)	14 (3,0)	12 (3,2) Δ	7 (2,0)	3 (2,6)	5 (1,7)	0 (2,4)
Magyarország	52 (4,0)	13 (6,2) Δ	49 (4,0)	23 (5,6) Δ	22 (3,5)	19 (3,8) Δ	12 (2,7)	8 (3,1) Δ
Marokkó	11 (2,1)	-13 (5,1) ▼	r 4 (1,3)	3 (1,3) Δ	6 (1,8)	5 (2,0) Δ	3 (1,4)	2 (1,7) Δ
Moldova	r 19 (2,7)	4 (3,9)	r 11 (2,4)	11 (2,4) Δ	r 6 (2,0)	4 (2,4)	r 4 (1,8)	4 (1,9) Δ
Németország	85 (2,8)	24 (4,1) Δ	65 (3,7)	38 (4,7) Δ	50 (3,1)	24 (4,3) Δ	48 (3,5)	16 (4,8) Δ
Norvégia	91 (2,8)	5 (4,3)	88 (3,1)	16 (5,3) Δ	51 (4,8)	24 (6,1) Δ	61 (4,4)	14 (5,9) Δ
Olaszország	80 (3,0)	17 (4,4) Δ	60 (3,4)	23 (5,1) Δ	44 (4,0)	25 (4,9) Δ	28 (3,7)	8 (4,8)
Oroszország	29 (3,0)	20 (3,7) Δ	19 (2,6)	18 (2,6) Δ	24 (2,6)	20 (2,9) Δ	14 (2,6)	12 (2,8) Δ
Románia	46 (3,3)	21 (5,2) Δ	30 (4,1)	25 (4,5) Δ	26 (3,3)	16 (4,2) Δ	17 (3,4)	11 (3,9) Δ
Skócia	98 (1,3)	0 (1,9)	97 (1,5)	37 (4,2) Δ	67 (4,2)	10 (6,5)	47 (4,6)	-2 (6,7)
Spanyolország	78 (3,0)	0 (0)	69 (3,2)	0 (0)	43 (3,7)	0 (0)	50 (4,2)	0 (0)
Svédország	96 (1,7)	-3 (1,8)	95 (1,9)	2 (2,5)	50 (4,0)	4 (4,8)	35 (3,7)	-13 (5,0) ▼
Szingapúr	93 (1,4)	2 (2,7)	93 (1,5)	15 (3,3) Δ	79 (2,2)	12 (4,0) Δ	60 (3,2)	4 (5,2)
Szlovákia	86 (2,6)	70 (4,0) Δ	85 (2,8)	80 (3,3) Δ	56 (4,2)	53 (4,4) Δ	30 (3,9)	29 (3,9) Δ
Szlovénia	90 (1,7)	23 (4,2) Δ	85 (2,1)	21 (4,5) Δ	53 (3,6)	19 (5,2) Δ	38 (3,1)	10 (4,8) Δ
Tajvan	86 (3,0)	0 (0)	82 (3,3)	0 (0)	52 (4,4)	0 (0)	41 (4,3)	0 (0)
Trinidad és Tobago	55 (4,0)	0 (0)	24 (3,5)	0 (0)	29 (3,7)	0 (0)	29 (3,4)	0 (0)
Új-Zéland	97 (1,0)	-2 (1,1) ▼	95 (1,4)	4 (3,1)	65 (2,7)	5 (5,3)	44 (2,9)	0 (5,3)
Nemzetközi átlag	65 (0,4)		57 (0,4)		39 (0,5)		30 (0,5)	

Δ A tanulók aránya 2006-ban szignifikánsan magasabb.

▼ A tanulók aránya 2006-ban szignifikánsan alacsonyabb.

A tanárok által szolgáltatott adatok alapján.

() A standard hiba zárójelben szerepel. Mivel az eredményeket a legközelebbi egész számhoz kerekítettük, néhány összérték következetlennek tűnhet.

Az 'r' azt jelzi, hogy az index értéke csak a tanulók 70–84%-ára ismert, az 's' azt jelzi, hogy az index értéke a tanulók 50–69%-ára, az 'x' azt, hogy az index értéke kevesebb mint a tanulók 50%-ára ismert.

A '0' azt jelzi, hogy az ország nem vett részt a 2001-es felmérésben.

Megjegyzés: a nemzetközi átlag nem foglalja magában a kanadai tartományok eredményeit.

Trendmegjegyzés: Oroszország és Szlovénia alapfokú oktatási rendszere szerkezeti változásokon ment át. Ontario tartomány esetében csak a közoktatási intézmények adatait közöljük.

olvasási stratégiáik és olvasási készségeik fejlesztésére. A 23. táblázat második felében azoknak a tanulóknak az aránya látható, akiknek a tanítói legalább havonta alkalmazzák a számítógépet ilyen tevékenységekre.

Nemzetközi átlagban a 4. évfolyamos tanulók 39%-ától kéri legalább havonta a tanítójuk, hogy olvassanak meséket vagy szövegeket a számítógépen, és 30%-uktól, hogy oktatószoftvert használjanak. Magyarországon a tanulóknak csak 22, illetve 12%-a jár ilyen iskolába. Ez még mindig csak körülbelül a fele a nemzetközi átlagnak, annak ellenére, hogy 2001 óta mindkét arány szignifikánsan (a számítógépen olvasás 19%-kal, az oktatószoftver használata 8%-kal) javult. A számítógépen olvasás és a szoftverhasználat szempontjából Magyarország azon országok közé tartozik, amelyekben a tanulók szövegértési képességeinek fejlesztésére a legritkábban használják az iskola számítástechnikai lehetőségeit. A Magyarországot megelőző, illetve a vele azonos szinten teljesítő országok közül Oroszország kivételével mindegyikben több, sőt Luxemburg kivételével legalább kétszer annyi tanuló tanításához használják az említett két tanulási módot.

Az iskolák számítógépes infrastruktúráját és az iskolában olvasástanulás céljából számítógépet használó tanulók arányát vizsgálva azt látjuk, hogy a magyar iskolákban nem használják ki a rendelkezésre álló infrastruktúrát a tanulók olvasási készségének a fejlesztésére. Például a magyarországinál gyengébb informatikai infrastruktúrájú román iskolákban is nagyobb arányban használják olvasástanításra a számítógépet, mint nálunk. A 4. évfolyamon tanulók alacsony számítógép-használata a későbbiekben okozhat problémákat, hiszen az élet egyre több területén használunk számítógépet, így a mindennapi boldoguláshoz, a jobb munkalehetőségek megszerzéséhez egyre inkább szükség van a számítógép használatára, a számítógépes szövegek értésére is.

A magyar iskolákról tehát általánosságban elmondható, hogy felszereltségük a nemzetközi átlagnak megfelelő, és az igazgatók válaszai alapján az iskola anyagi feltételei a legtöbb esetben nem hátráltatják a tanítást. A hazánkban tapasztalható osztálylétszám-csökkenés egész Közép-Európában megfigyelhető, bár Magyarországon kifejezetten alacsony a diák-tanár arány. Végül a számítógép-használat területén hazánk le van maradva nemcsak a fejlettebb nyugati, de a közép-európai országoktól is, noha szignifikánsan javult a helyzet 2001-hez képest.

Összefoglaló

A PIRLS-vizsgálatsorozat olyan eszköz a magyar oktatásirányítás kezében, amely megfelelő módon értelmezve, jól és körültekintően felhasználva az oktatási rendszer jobbá tételének alapja lehet. A tényeken és megfigyeléseken alapuló oktatáspolitikai sok más vizsgálat és kutatás mellett a PIRLS-vizsgálathoz hasonló nemzetközi tanulói teljesítménymérésekre is támaszkodva érheti el, hogy oktatási rendszerünk még eredményesebbé, méltányosabbá és hatékonyabbá váljon.

A 2006-os PIRLS-vizsgálat eredményei rávilágítanak arra, hogy a 4. évfolyamon tanuló magyar diákok szövegértési képessége nemzetközi viszonylatban kifejezetten jó, hazánk minden eredménymutatóban az élmezőnyben található. Az egyes szövegértési szinteket is kiemelkedő arányban érik el tanulóink, és mindössze a tanulók 3%-a nem felel meg az alacsony képességszint követelményeinek. Szintén örömteli, hogy bár a magyar tanulók szülei egyre kevesebbet olvasnak, maguk a tanulók valamivel gyakrabban vettek könyvet a kezükbe saját szórakozásukra 2006-ban, mint 2001-ben, és a gyakran olvasók aránya nemzetközi összehasonlításban is magasnak mondható.

Ugyanakkor a vizsgálat eredményei nem csupán pozitív visszajelzést hordoznak számunkra: a 4. évfolyamos magyar tanulók olvasás iránti attitűdje csupán átlagos, és olvasói önképük sem tükrözi kiváló eredményeiket. Emellett a családi háttér teljesítményt meghatározó szerepét a PIRLS adatai is kimutatják.

A nemzetközi mérések azért elengedhetetlenül fontosak minden oktatási rendszer számára, mert nemcsak saját kereteiken belül, hanem külső viszonyítási pontokhoz igazítva is vizsgálhatják magukat. Rajtuk áll, hogy az eredményeket használják-e, és okosan használják-e.

ILLUSZTRÁCIÓK JEGYZÉKE

ÁBRÁK

1. ábra: A PIRLS 2006 vizsgálatban részt vevő országok

TÁBLÁZATOK

- 1 táblázat: A tesztfeladatok csoportosítása az olvasás célja és a gondolkodási műveletek szerint
2. táblázat: A részt vevő országok tanulóinak szövegértési képessége
3. táblázat: Az átlageredmények trendjei
4. táblázat: A fiúk és a lányok szövegértési képességeinek átlaga és a nemek közötti különbség
5. táblázat: Az élményszerző és az információszerző szövegekben elért eredmények relatív különbsége
6. táblázat: Az élményszerző szövegekben elért eredmények trendjei
7. táblázat: Az információszerző szövegekben elért eredmények trendjei
8. táblázat: A gondolkodási műveletek szerinti eredmények relatív különbsége
9. táblázat: Az eredmények trendjei – információ-visszakeresés és egyenes következtetések levonása
10. táblázat: Az eredmények trendjei – értelmezés, összefoglalás és értékelés
11. táblázat: A PIRLS 2006 képességszintjei
12. táblázat: Az egyes képességszinteket elérő tanulók aránya
13. táblázat: Az egyes képességszinteket elérő tanulók arányának változása 2001-hez képest
14. táblázat: A tanulók olvasás iránti attitűdjei
15. táblázat: Olvasói önkép
16. táblázat: Szépirodalmi szövegek iskolán kívüli olvasásának gyakorisága
17. táblázat: Tájékoztató jellegű szövegek iskolán kívüli olvasásának gyakorisága
18. táblázat: Az olvasást elősegítő családi tevékenységek mutatója
19. táblázat: A tanulást segítő otthoni erőforrások mutatója
20. táblázat: A szülő otthoni olvasása
21. táblázat: Osztálylétszámok
22. táblázat: Az iskola erőforrásainak indexe
23. táblázat: Számítógép-hozzáférés és -felhasználás a tanórákon

„...az írni-olvasni tudó állampolgár a nemzet gazdasági és szociális fejlődésének alapját képezi. Ahhoz, hogy az egyes országok megfelelő döntéseket hozzanak az olvasástanítással kapcsolatban, az IEA Nemzetközi Szövegértés-vizsgálata (Progress in International Reading Study – PIRLS) nemzetközi szinten összehasonlítható adatokat szolgáltat az általános iskola 4. osztályos tanulóinak szövegértési képességeiről.”

„A 2006-os PIRLS-vizsgálat eredményei rávilágítanak arra, hogy a 4. évfolyamon tanuló magyar diákok szövegértési képessége nemzetközi viszonylatban kifejezetten jó, hazánk minden eredménymutatóban az élmezőnyben található.”

„Szintén örömteli, hogy bár a magyar tanulók szülei egyre kevesebbet olvasnak, maguk a tanulók valamivel gyakrabban vettek könyvet a kezükbe saját szórakozásukra 2006-ban, mint 2001-ben, és a gyakran olvasók aránya nemzetközi összehasonlításban is magasnak mondható.”