

Iskoláskor előtti egyenlőtlenségek

KERTESI GÁBOR–KÉZDI GÁBOR

Bevezetés

Nemzetközi adatok alapján jól ismert tény, hogy a hátrányos helyzetű családok – szegény, iskolázatlan szülők – gyermekei igen komoly induló hátrányokkal kezdik el iskolai pályafutásukat (Hart–Risley, 1995; Lee–Burkam, 2002). Kisgyermekkorai kognitív készségeik gyakran olyan jelentős elmaradást mutatnak kortársaikhoz képest, melynek behozására többnyire csak jó minőségű, hosszabb időn át tartó, kompetens kisgyermekkorai kompenzáló programok képesek. Ezeknek az ellensúlyozó tényezőknek a hiányában a hátrányos helyzetű gyermekek iskolai pályafutásuk során olyan mértékű hátrányokat halmozhatnak fel, melyeknek kiegyenlítésére a közoktatásban eltöltött 12 év sem elegendő (Brooks-Gunn, 2003; Rolnick–Grunewald, 2003; *Waiting Rarely Works*, 2004; Heckman, 2006a, 2006b). Ezek a gyermekek lesznek azután azok, akik évismétlésekkel, bukdácsolva fejezik be a 8. osztályt, akik nem tanulnak tovább a középiskola egyetlen formájában sem, vagy ha továbbtanulnak is, hamar lemorzsolódnak. Belőlük kerülnek majd ki a jövő munkanélküliei.

Hazai információk a kisgyermekkorai hátrányok mértékéről és hosszabb távú következményeiről több adatforrásból nyerhetők. A Szegedi Tudományegyetem Képességekutató Csoportjának 2003 őszén 1. évfolyamos gyermekeken elindított longitudinális kutatásaiból rendelkezésre állnak mérési eredmények az iskolakezdéskor meglevő elemi alapkészségekben mutatkozó különbségekről. Az országos kompetenciamérésekben 2006-tól nagyszámú 4. és 8. évfolyamos tanulóról állnak rendelkezésünkre iskolakezdési és óvodáztatási információk, amelyek összekapcsolva a szülők társadalmi helyzetét jelző indikátorokkal és a tanulók kompetenciaeredményeivel, fényt vetnek a kora gyermekkorai hátrányok mértékére és azok hosszabb távú következményeire. Hasonló információforrásként használhatók a Társi–Educatio életpálya-kutatásának – a 2006 májusában 8. évfolyamos tanulók pályakövetéses vizsgálatának – eredményei, amelyek között számos, kisgyermekkorra visszatekintő információ található. A következőkben megpróbáljuk összefoglalni mindazokat az információkat, amelyeket a magyarországi iskoláskorú népességen lefolytatott újabb adatfelvételekből a kisgyermekkorai hátrányok mértékéről és hosszabb távú következményeiről megtudhatunk.

*Alacsony mértékű óvodáztatás és annak következményei
a leghátrányosabb helyzetű és legrászorultabb gyermekek körében*

A 2006. évi kompetenciamérés 4. évfolyamos tanulóin lefolytatott teljes körű – csaknem 110 ezer tanulóra kiterjedő – adatbázisából leválogattuk a hátrányos helyzetű gyermekeket (akik után a családjuk rendszeres gyermekvédelmi támogatást kap), és e sokaságot tovább szűkítettük azokra a családokra, ahol az anyának, illetve az apának – ha van a családdal együtt élő (édes- vagy nevelő-) apa – nincs érettségénél magasabb iskolai végzettsége, vagy ahol apa hiányában az anya egyedül neveli a gyermekét. A megjelölt ismérvekkel rendelkező mintegy 89 ezer főből¹ így kaptunk egy csaknem 13 ezer főnyi csoportot (14,4 százalék), amelynek nagyobb része hátrányos helyzetű, döntő többségében halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat foglalt magában (ők azok, ahol az anya iskolai végzettsége nyolc osztálynál nem magasabb), egy másik része a halmozottan hátrányos helyzet közelében él (szakmunkás végzettségű anyák gyermekei), és egy kisebb része, amely noha rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesül, bizonyosan nem halmozottan hátrányos helyzetű (az anya érettségivel rendelkezik). Az 1. táblázat mutatja e heterogén csoportnak a számszerű összetételét, illetve a megoszlását aszerint, hogy az érintett – 2006 májusában 4. évfolyamos – gyermekek iskoláskorukat megelőzően hány évet jártak óvodába (két évnél kevesebbet, két évet vagy két évnél többet).

A hatályos közoktatási törvény kötelezőként írja elő az ötéves kori beóvodáztatást. Ezért minimális standardként a legalább kétéves óvodáztatás valamennyi társadalmi csoport esetében szinte minden esetben törvényi kötelezettség. A 2. táblázat adatai jól mutatják, hogy ez mennyire nincs így. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknál (ahol az anya iskolai végzettsége nyolc osztálynál nem magasabb) a két évnél rövidebb idejű óvodáztatás meglehetősen nagy mértékű (12 százalék, illetve 26 százaléknál is magasabb attól függően, hogy az anya iskolázottsága 0–7 vagy 8 osztály), és a két évnél hosszabb (zömében hároméves óvodáztatás) mértéke is (5–15 százalékkal) alacsonyabb annál, mint ami a hátrányos helyzetű csoport egészében, és lényegesen (20–40 százalékkal!) alacsonyabb annál, mint ami a társadalom konszolidált középrétegeiben normális gyakorlatként meghonosodott. A társadalom középrétegeinél – amelyek nem részesülnek rendszeres gyermekvédelmi támogatásban és az anyák iskolai végzettsége is magasabb nyolc osztály-

¹ Az adatfelvételben részt vett mintegy 110 ezer főből körülbelül 89 ezer főnek vannak meg a fent megjelölt adatai (nagyjából ennyien töltötték ki a *nem* kötelezően kitöltendő tanulói háttérkérdőívet). A tanulók teljes körére kiterjedő kompetenciateszt-eredményekből azonban világosan látszik, hogy a tanulói háttérkérdőívet *nem kitöltő* tanulók családjai átlagosan alacsonyabb társadalmi státusúak, mint azok a családok, ahol a tanulói háttérkérdőívet *kitöltötték*. Az előbbi csoport átlagos standardizált összetett kompetenciaeredményei ugyanis lényegesen (egy-harmad szórásegységgel) rosszabbak, mint az utóbbiaké. Ennek következtében az itt szereplő becslések a szóban forgó alacsony társadalmi státusú népesség részarányáról, illetve társadalom átlagánál lényegesen alacsonyabb óvodáztatási átlagáról alsó becslésnek tekinthetők. A tényleges arányok ennél bizonyosan rosszabbak.

1. TÁBLÁZAT

**Halmazottan hátrányos helyzetű, illetve a halmazottan hátrányos helyzet határán élő családok*
4. évfolyamos gyermekeinek megoszlása aszerint, hogy hány évet jártak óvodába (fő)**

	Két évnél kevesebbet	Két évet	Két évnél többet**	
Az anya iskolai végzettsége	járt óvodába			Összesen
0–7 osztály	361	273	713	1 347
8 osztály	708	968	4017	5 693
Szakiskola	271	430	3581	4 282
Érettségi	47	118	1294	1 459
Összesen	1387	1789	9605	12 781

* Az itt szereplő családok valamennyien rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülnek, továbbá az apák iskolai végzettsége – ha van a családdal együtt élő apa – legfeljebb az érettségi szintjét éri el.

** Döntő többségében három évet.

Forrás: 2006. évi országos kompetenciamérés adatai (N = 110 ezer tanuló) alapján saját számítás.

2. TÁBLÁZAT

**Halmazottan hátrányos helyzetű, illetve a halmazottan hátrányos helyzet határán élő családok*
4. évfolyamos gyermekeinek megoszlása aszerint, hogy hány évet jártak óvodába (százalék)**

	Két évnél kevesebbet	Két évet	Két évnél többet**	
Az anya iskolai végzettsége	járt óvodába			Összesen
0–7 osztály	26,80	20,27	52,93	100,00
8 osztály	12,44	17,00	70,56	100,00
Szakiskola	6,33	10,04	83,63	100,00
Érettségi	3,22	8,09	88,69	100,00
Összesen	10,85	14,00	75,15	100,00

* Az itt szereplő családok valamennyien rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülnek, továbbá az apák iskolai végzettsége – ha van a családdal együtt élő apa – legfeljebb az érettségi szintjét éri el.

** Döntő többségében három évet.

Forrás: 2006. évi országos kompetenciamérés adatai alapján saját számítás.

nál – a gyermekek döntő többsége (több mint 90 százaléka!) két évnél több ideig (zömében három évig) jár óvodába.²

Ezeknek az adatoknak nem mondanak ellent a beiskolázási életkori adatok sem. Mint az a 3. táblázatból jól látszik, a halmazottan hátrányos helyzetű csoportban lényegesen – 10–15 százalékkal – több olyan gyermek van, aki hét- vagy nyolcéves korában kezdte el az iskolát, és ezért elvileg járhatott volna két évig vagy annál hosszabb ideig is óvodába, mint a nem halmazottan hátrányos helyzetű csoportban (ahol az anyák érettségizettek).

² A középrétegekre jellemző pontos adatok a szakiskolai végzettségű, az érettségizett, illetve a diplomás anyák gyermekeinél rendre a következők: 90,2, 92,9, illetve 93,7 százalék járt két évnél hosszabb ideig óvodába.

3. TÁBLÁZAT

**A halmozottan hátrányos helyzetű, illetve a halmozottan hátrányos helyzet határán élő családok*
4. évfolyamos gyermekeinek megoszlása az anya iskolai végzettsége, illetve aszerint,
hogy hány éves korukban írták be őket az 1. osztályba (százalék)**

Hány évesen kezdte az iskolát?	Az anya iskolai végzettsége			
	0–7 osztály	8 osztály	szakiskola	érettségi
6	16,1	20,6	25,8	29,0
7	72,7	70,7	69,1	67,3
8	12,2	8,7	5,1	3,7
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

* Az itt szereplő családok valamennyien rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülnek, továbbá az apák iskolai végzettsége – ha van a családdal együtt élő apa – legfeljebb az érettségi szintjét éri el.

Forrás: 2006. évi országos kompetenciamérés adatai alapján saját számítás.

Mit jelent a hosszabb ideig tartó óvodáztatás e hátrányos helyzetű csoportban? Kétfajta következményt vizsgálunk meg közelebbről: 1. a 4. évfolyamra elért kompetenciatesztek eredményeit, illetve 2. az évismétlés valószínűségét a 4. évfolyamig. Ez utóbbi információ a 2006. évi kompetenciamérés tanulói háttérkérdőívéből kigyűjthető, ugyanis ez az évfolyam azokban az években végezte az 1–4. osztályt, amikor a közoktatási törvény még lehetővé tette a buktatást az alsó tagozaton.

Az óvodáztatás mértéke a halmozottan hátrányos helyzetű csoportban igen jelentősen kihat a 4. évfolyamon elért kompetenciaeredményekre. Eredménymutatónak öt kompetenciateszt – az olvasás, az írás, a számolás, a rendszerező, illetve a kombinatív gondolkodás – eredményének átlagát választottuk. Ezt az összetett mutatót 0 várható értékű és 1 szórású változóra standardizáltuk. Ennek megfelelően a 4. évfolyamos tanulók átlagos teszteredményének értéke nulla. Az átlagnál jobbaké pozitív, az átlagnál rosszabbaké pedig negatív előjelű. A tanulóknak e mutató átlagának környezetében lévő derékhada (50 százaléka) a $-0,70$ és a $+0,72$ szórásegység közötti tartományban teljesített.

A 4. táblázatban ennek az összetett kompetenciamutatónak az átlagos értékeit számoltuk ki az eddig is tárgyalt halmozottan hátrányos helyzetű családok, illetve halmozottan hátrányos helyzet határán élő családok 4. évfolyamos tanulóira. A szóban forgó tesztátlagokat az anya iskolai végzettségének és az óvodába járás hosszának függvényében adtuk meg. Mivel egészében hátrányos helyzetű csoportról van szó, a teszteredmények minden alcsoport esetében az átlagosnál rosszabbak, azaz negatív előjelűek. Nem mindegy azonban, hogy mennyire alacsony értékűek, és főleg nem mindegy, hogy – az anya iskolai végzettségét adottnak véve – hogyan változnak az óvodáztatás hosszának függvényében. A táblázat utolsó oszlopában a teljes populációra érvényes szórás százalékában adtuk meg, hogy mennyivel magasabb tesztértéket érnek el a két évnél hosszabb ideig óvodába járó gyermekek a két évnél rövidebb ideig óvodába járó gyermekeknél. Mivel a két évnél rövidebb idejű óvodáztatás zöme egyéves vagy annál rövidebb idejű óvodába járást jelent, a két évnél hosszabb idejű óvodáztatás pedig átlagosan két és fél-három éves óvodáztatás jelent, ezért az így kiszámolt hozamok nagyjából plusz másfél-két évnyi óvodába járás hozamát képviselik.

4. TÁBLÁZAT

Halmazottan hátrányos helyzetű, illetve a halmazottan hátrányos helyzet határán élő családok*

4. évfolyamos gyermekeinek standardizált összetett kompetencia-pontszáma,**
az anya iskolai végzettsége és az óvodába járás hossza szerint megbontva

Anya iskolai végzettsége	Két évnél kevesebbet	Két évet	Két évnél többet***	Összesen	DIFF = (ovi > 2 év) – (ovi < 2 év) (szóráségységben, százalék)
	járt óvodába				
0–7 osztály	–1,22	–1,03	–0,92	–1,02	30
8 osztály	–0,89	–0,75	–0,61	–0,67	28
Szakiskola	–0,49	–0,35	–0,27	–0,29	22
Érettségi	–0,10	–0,15	–0,04	–0,05	6

* Az itt szereplő családok valamennyien rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülnek, továbbá az apák iskolai végzettsége – ha van a családdal együtt élő apa – legfeljebb az érettségi szintjét éri el.

** Ötféle teszt átlagos értéke, 0 átlagú és 1 szórású összetett pontszámra standardizálva. Készségtesztek: 1. olvasás, 2. írás, 3. számolás, 4. rendszerező gondolkodás, 5. kombinatív gondolkodás. A teszteket Nagy József és Vidákovich Tibor munkacsoportja dolgozta ki.

*** Döntő többségében három évet.

Forrás: 2006. évi országos kompetenciamérés adatai alapján saját számítás.

Az eredmények meglehetősen robusztusak. Plusz másfél-két év óvodába járás a halmazottan hátrányos helyzetű csoportban a teljes populációt jellemző szórás 28–30 százalékának megfelelő javulást eredményez az összetett teszteredményekben. Ez a javulás a rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülő *hátrányos helyzetű* csoport minden alcsoportjában kimutatható, de mértéke annál kisebb, minél inkább eltávolodunk a halmazottan hátrányos helyzetű csoporttól. A határesetnek tekinthető csoportban (ahol az anyák szakiskolai végzettségűek) már csak 22 százalék, az érettségizett anyák gyermekei körében – ezek a családok semmiképpen nem tartoznak a *halmazottan* hátrányos helyzetű csoportba – pedig már csak 6 százalék. Ezek az eredmények teljesen egybevágnak a nemzetközi tapasztalatokkal: a kisgyermekkori beavatkozások révén a legnagyobb javulást a leghátrányosabb helyzetű gyermekekkel lehet elérni.³

Ezek az eredmények rámutatnak az elsődleges teendőkre is. Elfogadhatatlan, hogy az óvodáztatás mértéke épp azokban a társadalmi csoportokban alacsony, ahol erre a legnagyobb szükség lenne. Mint Havas Gábor úttörő kutatásai kimutatták, a halmazottan hátrányos helyzetű gyermekek *relatív* alacsony óvodáztatásában több, igen heterogén ok játszik szerepet (Havas, 2004): 1. a halmazottan hátrányos helyzetű gyermekek nagy számban laknak olyan településeken, ahol egyáltalán nincs óvoda, vagy ha van óvoda, akkor a férőhelyek szűkösek, 2. a halmazottan hátrányos helyzetű gyermekek szülei többségében munkanélküliek, ezért – a korábbi szabályozás szerint – óvodai férőhely szűkében, hátrásorolták őket a dolgozó anyák gyermekeivel szemben (az indok: „a dolgozó nők nem tudják hova

³ Az óvodáztatás jelentős mértékű kiterjesztése Argentínában és Uruguayban igen jelentősen javította az alsó tagozatos tanulók kognitív tesztjeinek eredményeit. Lásd erről *Berlinski és szerzőtársai* (2008, 2009).

elhelyezni óvodáskorú gyermekeiket, a munkanélküli nők meg amúgy is otthon vannak”),⁴ 3. az óvoda világa és a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket nevelő családok közötti nagy kulturális távolság miatt az érintett családok nem szívesen adják óvodába gyermekeiket, sokan úgy ítélik meg, hogy az óvónők nem tekintik partnernek őket, ezért nem bíznak abban, hogy a gyermekeknek jó sora lesz az óvodában. Mind ez ideig kevés kísérlet történt az óvodák részéről a halmozottan hátrányos helyzetű szülőkkel való partneri viszony megteremtésére, a szülők aktív bevonására az óvodáskorú gyermekek közös szempontok szerinti fejlesztésére, és egyáltalán a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekkel való modern szemléletű, kompetens, készségfejlesztő munkára.

Az adatokra visszatérve, vajon az iskola szempontjából mire elegendő a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számára elérhető minőségű, *plusz* másfél-két évnyi mennyiségű óvodába járás révén megszerezhető kognitív készségnövekedés? Erről tájékoztatnak az 5. táblázat adatai. Mielőtt azonban ezeket az adatokat megvizsgálánk közelebbről, lápozunk vissza egy pillanatra a 4. táblázathoz, és az óvodáztatástól függő teszteredmény-növekmények helyett a teszteredmények szintjeit vegyük szemügyre.

5. TÁBLÁZAT

Az 1–4. évfolyamon évismétlők aránya (százalék) a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve a halmozottan hátrányos helyzet határán élő családok* 4. évfolyamos gyermekeinek körében, az anya iskolai végzettsége és az óvodába járás hossza szerint

	Két évnél kevesebbet	Két évet	Két évnél többet**	
Az anya iskolai végzettsége	járt óvodába			Összesen
0–7 osztály	46,2	39,1	38,0	40,4
8 osztály	31,5	21,1	18,1	20,2
Szakiskola	16,4	7,6	6,7	7,4
Érettségi***	..	..	4,2	4,8

* Az itt szereplő családok valamennyien rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülnek, továbbá az apák iskolai végzettsége – ha van a családdal együtt élő apa – legfeljebb az érettségi szintjét éri el.

** Döntő többségében három évet.

*** Két pont jelöli a kis elemszám miatti megbízhatatlan adatot.

Forrás: 2006. évi országos kompetenciamérés adatai alapján saját számítás.

Az eredmények értékelésekor vegyük számításba azt, hogy a 4. évfolyamon mért jelentős kognitív lemaradás⁵ bizonyosan nem egy csapásra keletkezett a 4. évfolyamon, hanem évek során fokozatosan halmozódhatott fel: egy része bizonyosan már az iskolakezdés előtt is

⁴ A szabályozás azóta megváltozott. A mai szabályozás szerint egy halmozottan hátrányos helyzetű gyermeket, ha óvodába kívánják a szülei beíratni, nem lehet ilyen indokkal (férőhelyhiányra hivatkozva) elutasítani. Kérdés persze, hogy ha a férőhely nem áll rendelkezésre, akkor hogyan lehet a szabályozásnak érvényt szerezni.

⁵ A 0–7 osztályt végzett anyák gyermekei esetében ez a lemaradás standardizált összetett teszteredményben mérve, egy egész szórássegységet is kitesz.

megvolt,⁶ más része pedig az alsó tagozat osztályaiban nőtt ilyen jelentős mértékűvé. (lásd Fryer–Levitt, 2005, illetve Cunha és szerzőtársai, 2005). Hogyan kezelte ezeket a (véltetően) egyre nagyobb mértékű lemaradásokat, e fokozatosan egyre tágabbra nyíló különbségeket az iskola az alsó tagozatban (abban az iskolai rezsimben, amikor a jelentősen lemaradt tanulókat évismétlésre utalhatta)?⁷

A 4. táblázat abszolút szintjeit és az 5. táblázat évismétlési adatait együtt tekintve, azt látjuk, hogy a határok valahol a $-0,70$, illetve a $-0,50$ szórásegységnyi lemaradásnál lehetnek. Az ennél nagyobb átlagos lemaradású csoportokban az iskola igen nagy számban előforduló – a gyermekek egyharmadára, egyötödére kiterjedő – évismétlésekkel próbálja (valószínűleg: teljesen sikertelenül) a hiányzó készségeket megszereztetni. Hiába segít például plusz másfél-kétévnyi óvodáztatás az általános iskolát sem végzett anyák gyermekeinek kognitív eredményén a 4. évfolyam végére 30 százalékot, ez a teszteredmények abszolút szintjét tekintve még mindig olyan alacsony készségeket jelent, hogy az alsó tagozatos buktatások aránya még ezzel együtt is az abszurd módon magas, 40 százalék érték közelében van.

Ezek az összefüggések több, a társadalompolitika számára befolyásolható tényezőre (és egyszersmind: teendőre is) felhívják a figyelmet. 1. Az iskoláskor előtti kezdeti hátrányoknak minden bizonnyal létezik egy olyan jelentős mértéke, amelyet – adottnak véve a jelenleg a halmozottan hátrányos helyzetű családok gyermekei számára rendelkezésre álló óvodák szolgáltatásainak minőségét – nem könnyű az iskolaérettségnek megfelelő szintre csökkenteni. Ilyen esetekben még korábbi életkorban megkezdett, célzott programokkal kell megpróbálni ledolgozni a hátrányokat. 2. Lehetséges, hogy az óvodai évek számát kell megnyújtani. A jelentős induló lemaradással küszködő, halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek óvodáztatását olykor már hároméves korban célszerű elkezdeni. 3. Az alsó tagozaton szakítani kell azzal a szemlélettel, amely a „lemaradásokat” nem fejlődésfázis-különbségeknek fogja fel, és a „lemaradást” nem egyénre szabottan igyekszik – a többségnél akár két-három évfolyammal később – eljuttatni az alapkészségek hiányzó szintjére.

Az iskolaéretlenség társadalmi hátrányból fakadó okai

Kimutathatók-e magyar adatokon az iskoláskor előtti életkorra a társadalmi háttértől függő jelentős kognitív különbségek? Erre nézve igen jó hazai adatok állnak rendelkezésre. A Szegedi Tudományegyetem Képességkutató Csoportja Csapó Benő vezetésével 2003 őszén elindított – mintegy ötezer első osztályos tanulóra kiterjedő, 12 évre tervezett longitudinális vizsgálatának első – mérése meggyőző adatokat szolgáltat a társadalmi hátrányból fakadó igen jelentős induló hátrányok meglétéről (6. táblázat).

⁶ Erre nézve a fejezet további részében mutatunk be közvetlen és közvetett bizonyítékokat.

⁷ Az itt következő érvelés az évismétlés tényét csupán *indikátornak* használja. Azt próbálja leszűrni belőle, hogy a 4. évfolyamra felgyülemelő lemaradásokat milyen mértékű leszakadás esetében kezeli az iskola tömeges (akár az érintett populáció egyharmadára kiterjedő) évismétléssel.

6. TÁBLÁZAT

Az általános iskola 1. évfolyamán (az első félévben) mért elemi alapkészségek, * illetve a 2. évfolyam végén mért olvasástereszt-eredmények főátlagtól való eltérései az adott teszt mintabeli szórásának százalékában

Készségek	Az anya iskolai végzettsége					
	0–7 osztály	8 osztály	szakiskola	érettségi	főiskola	egyetem
Alapkészségek az 1. évfolyam első félévében (november)						
Szocialitás	–120,8	–45,3	–7,5	11,3	42,8	55,3
Elemi számolás	–138,8	–49,3	–11,9	25,4	40,3	62,7
Tapasztalati következtetés	–97,1	–43,1	–8,8	20,6	45,1	54,9
Relációszőkincs	–104,0	–48,4	–8,7	15,1	38,9	46,8
Írásmozgás-koordináció	–85,5	–33,5	–10,4	12,7	30,1	41,6
Alapkészségek átlaga	–151,3	–55,7	–12,2	22,6	48,7	74,8
Olvasástereszt a 2. évfolyam második félévében (május)						
Információ-visszakeresés	–133,3	–55,6	–5,6	27,8	44,4	50,8
Szövegértelmezés	–116,7	–50,0	–16,7	22,2	44,4	55,6
Olvasástereszt együtt	–143,8	–62,5	–12,5	25,0	43,8	56,3
Tanulók megoszlása (százalék)	3	17	28	33	13	6

* Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszerben (Difer) szereplő készségek.

Forrás: az alapadatok az SZTE Képességkutató Csoportjának longitudinális kutatásából (2003. ősz: első hullám, 2005. tavasz, második hullám, $N = kb. 4300$ fő) származnak. A táblázat felső blokkjának forrása: Józsa (2004) 2. és 3. táblázatának adatai. A számítás módja: a 3. táblázat adataiból kivontuk a 2. táblázat harmadik oszlopának (a minta főátlagainak) adatait, majd a különbséget elosztottuk a negyedik oszlop (a minta egészére jellemző szórások) adataival. A táblázat alsó blokkjának forrása: Molnár–B. Németh (2006) 5. és 7. táblázatának adatai. A számítás módja: a 7. táblázat adataiból kivontuk az 5. táblázat hetedik oszlopának (a minta főátlagainak) adatait, majd a különbséget elosztottuk a nyolcadik oszlop (a minta egészére jellemző szórások) adataival. Jelen táblázat adatai így a főátlagoktól való eltéréseket az adott változóra jellemző szórás százalékában adják meg.

A nagy valószínűséggel halmozottan hátrányos helyzetű csoportban – ahol az anyák iskolai végzettsége a nyolc osztállynál nem magasabb – a felmért alapkészségek tekintetében átlagosan fél-másfél szórásegységnyi lemaradást találunk a társadalom átlagától. Szinte pontosan ugyanekkora lemaradás tapasztalható a másfél évvel később mért (2. évfolyamos) olvasástereszt-eredményekben. Nem meglepő, hogy ezeket az óriási mértékű induló hátrányokat (egy meglehetősen konzervatív, a tananyagot pusztán mechanikusan „leadó” iskolarendszer keretei között) a tanulók iskolai pályafutásuk egésze alatt sem tudják behozni.

Vajon milyen okoknak (közvetítő mechanizmusoknak) tulajdonítható az iskolázatlan szülők gyermekeinek ez a rendkívül nagy mértékű kezdeti lemaradása? E roppant összetett kérdés megválaszolására ugyan nem vállalkozhatunk, az újabb adatfelvételek segítségével azonban megpróbálhatunk behatolni valamennyire ennek a „fekete doboznak” a belsejébe. A Társi–Educatio életpálya-felvétele nagyszámú fiatal esetében tartalmaz olyan kora gyermekkorra visszatekintő információkat, amelyek némi betekintést engednek az iskoláskor meg-előző kognitív lemaradások keletkezési mechanizmusába. Ilyen információ a kisgyermekkor-i mesélés jelenléte, illetve gyakorisága. A gyermekek fejlődésével foglalkozó (*child development*)

7. TÁBLÁZAT
A kisgyermekkori mesélés gyakorisága az anya iskolai végzettsége szerint (százalék)

Milyen gyakran meséltek a gyermeknek az iskola előtti három-négy évben?	Az anya iskolai végzettsége					Összesen
	0–7 osztály	8 osztály	szakiskola	érettségi	diploma	
Soha, szinte soha	25,30	10,62	3,30	1,67	0,71	4,59
Havonta néhányszor	20,06	13,45	10,25	5,18	1,66	8,04
Heti 1–2 alkalommal	18,94	25,98	19,34	13,68	6,92	16,63
Heti 3–5 alkalommal	18,11	24,12	28,20	26,35	19,57	24,79
Mindennap, majdnem mindennap	17,59	25,83	38,91	53,12	71,14	45,95
Összesen	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Forrás: Tárkai–Educatio életpálya-kutatás (2006. őszi első hullám, $N = 10$ ezer, 2006 májusában 8. évfolyamra járó tanulók) adatai alapján saját számítás.

szakirodalom egyik sarkalatos megállapítása az, hogy a kisgyermekkorban történő rendszeres mesélés döntő és pozitív hatást gyakorol a gyermekek beszédfejlődésére és későbbi kognitív készségeire, és ezen keresztül a gyermek 6–7 éves kori iskolaérettségére (lásd Whitehurst és szerzőtársai, 1994; Neuman, 1996; Sénéchal–LeFevre, 2001; valamint Britto–Brooks–Gunn, 2001). Az életpálya-felvétel kérdőívéből körülbelül 10 ezer 2006-ban 8. évfolyamos tanuló szüleitől kaptunk ilyen jellegű retrospektív információkat (lásd 7. táblázat).

Az adatok igen jelentős társadalmi különbségekről tanúskodnak. Az általános iskolát sem végzett anyák 45 százaléka, a nyolc osztályt végzett anyák 25 százaléka gyakorlatilag egyáltalán nem mesélt (vagy elvétve és rendszertelenül mesélt) gyermekének az iskoláskort megelőző 3–4 évben. Ugyanez az adat a diplomás, illetve érettségizett anyák esetében 3–7 százalék. A rendszeresnek számító – heti legalább 3–5 alkalommal történő – mesélés gyakorisága a két szélső póluson 35 százalék (0–7 osztályt végzett anyák), illetve 91 százalék (diplomás anyák).⁸ Ezek a jelentős különbségek arra utalnak, hogy *évekkel az iskolába lépés előtt* már jelentős különbségek lehettek – társadalmi háttértől függően – a gyermekek kognitív készségeiben. A kisgyermekkori hátrányok felszámolásában az óvodának nyilvánvalóan komoly feladatai vannak.

Vajon a kisgyermekkori rendszeres mesélés elmaradása mennyire jelenti azt, hogy az iskolázatlan szülők gyermekei otthoni környezetükben *hosszú éveken át, tartósan* kevésbé részesültek kognitív fejlődésüket elősegítő stimuláló impulzusokban? Erre nézvést is találunk megvilágító erejű adatokat az életpálya-kutatás adatfelvételében. Hogy ezeket az adatokat áttekinthessük, egy rövid kitérőt kell tennünk, amely bevezeti az olvasót az otthoni környezet gyermekfejlődést biztosító stimulusainak mérésébe.

⁸ Nem elhanyagolható szerepet játszhat ebben az a pusztán tény, hogy az iskolázatlan családok otthonaiban elvétve találunk könyveket. A 2006. évi kompetenciamérés 4. évfolyamos tanulónak azon családjainál például, ahol az anyák csak 0–7 osztályt végeztek, a családok 75 százalékában vagy egyáltalán nincs könyv, vagy csak 50 könyvnél kevesebb van. Ugyanez az adat a diplomás anyák családjainál 1 százalék alatt, az érettségizett anyák családjainál pedig 4 százalék alatt.

A fejlődépszichológiai irodalom szerint a gyermekek pszichikai és testi fejlődése összefügg az otthoni környezetből származó stimulusok minőségével. A gyermek fejlődése szempontjából fontos otthoni környezeti jellemzők felmérésére az empirikus kutatásokban leggyakrabban az úgynevezett HOME (*Home Observation for Measurement of the Environment*) indexet alkalmazzák. A HOME index a gyermek jólétével összefüggő cselekvések, tárgyak, körülmények, események felmérését szolgálja. A mutatót négy korcsoportra – csecsemőkre (0–3 évesekre), óvodáskorúakra (3–6 évesekre), kisiskoláskorúakra (7–9 évesekre), valamint a kamaszkorúakra (10–15 évesre) – négy változatban konstruálták meg. Az életpályakutatás 2006. őszi, első hullámában, ahol a megkérdezett fiatalok modális életkora 15 év volt, az otthoni környezet felmérésére a HOME skála kamaszkorúakra (10–15 évesekre) kidolgozott változatának rövidített formáját használták.

A HOME skála kamaszkori változatának kidolgozásánál kutatók abból indultak ki, hogy a kamaszkori fejlődés során az egyénnek a társadalom egészséges, hasznos tagjává kell válnia, aki képes a munka, a személyes kapcsolatok és a felelősségvállalás terén a társadalmi követelményeknek eleget tenni. Ehhez a fiatalnak öt területen kell fejlődnie: képessé kell válnia érzelmi kapcsolatok kialakítására; koherens, pozitív önkép kialakítására; képessé kell válnia informált döntés meghozatalára; meg kell szereznie a munkában való részvételhez szükséges képességeket; meg kell tanulnia személyes értékeket, meggyőződéseket kialakítani. A fejlődépszichológiai kutatások szerint ezeken a területeken való fejlődést elősegíti az elfogadó, figyelmes szülői viselkedés, a felnőttek bátorítása és példamutatása, a tanulást és szabadidő-elöltést segítő eszközök, a biztonságos, esztétikus környezet, családdal közös kulturális élmények, a tevékenységek, elfoglaltságok rendszeressége és a fiatalt ellenőrző, de egyúttal önállóságát bátorító családi környezet. Az otthoni környezetet jellemző HOME skála ezeknek a körülményeknek a felmérésére törekszik. A HOME skála rövidített változata 27 tételből áll, és két részsiskálát mér fel: a *kognitív stimuláció* és az *érzelmi támogatás* részsiskáláját. E részsiskálák és a rövidített HOME skála az eredeti HOME skálához hasonlóan a fiatalkori fejlődés szempontjából fontos cselekvések, tárgyak, körülmények, események felmérésére készült. A 8. táblázatban azt vizsgáltuk meg, milyen mértékben függenek össze a HOME index kamaszkori kognitív részsiskálájának értékei az anya iskolai végzettségével és a kisgyermekkori mesélés gyakoriságával. Mennyire őrződnek meg a kamaszkorban a kisgyermekkori otthoni környezet előnyös vonásai?

A kisgyermekkori (3–4 éves kori) rendszeres mesélés gyakorisága szoros összefüggésben áll a tágan értelmezett otthoni környezetre kamaszkorban – esetünkben döntően a 15 éves életkorban – jellemző *kognitív stimuláció*⁹ mértékével. Ez arra utaló jel, hogy a kognitív fej-

⁹ A kora ifjúkori (10–15 éves) rövidített HOME index kognitív stimulációt mérő részsiskálája a következő kérdésekre adott válaszokból tevődik össze: 1. 20-nál több könyve van? (igen/nem). 2. Van-e otthon hangszer? (igen/nem). 3. Előfizet-e a család valamilyen napilapra? (igen/nem). 4. Olvas-e hetente kedvtelésből? (igen/nem). 5. Bátorítja-e a család, hogy hobbjá legyen? (igen/nem). 6. Jár-e különóra? (igen/nem). 7. Az elmúlt évben volt-e családtaggal múzeumban? (igen/nem). 8. Az elmúlt évben volt-e családtaggal zenei vagy színházi előadáson? (igen/nem). 9. Megbeszéli-e a család a gyermekkel a tv-ben látottakat? (igen/nem). 10. A lakás nem sötét, sivár (a kérdezőbiztos megfigyelése). 11. A lakás helyiségei nagyjából tiszták (a kérdezőbiztos megfigyelése). 12. A lakás helyiségei nagyjából rendezettek (a kérdezőbiztos megfigyelése). 13. Az épület biztonságos (a kérdezőbiztos megfigyelése).

8. TÁBLÁZAT

A 15 éves kori otthoni környezet kognitív stimulációját mérő skála átlagos értékei
a kisgyermekkorú mesélés gyakorisága és az anya iskolai végzettsége szerint

Milyen gyakran meséltek a gyermeknek az iskola előtti 3-4 évben?	Az anya iskolai végzettsége					Összesen
	0-7 osztály	8 osztály	szakiskola	érettségi	diploma	
Soha, szinte soha	33	49	66	73	89	53
Havonta néhányszor	48	55	69	79	101	66
Heti 1-2 alkalommal	44	59	74	84	97	72
Heti 3-5 alkalommal	54	65	76	88	101	81
Mindennap, majdnem mindennap	61	72	82	93	106	91
Az átlagos családban	47	62	77	89	104	82
„Mindennap” mínusz „az átlagos családban” szórás egységben* mérve (százalék)	53	38	19	15	8	34

* A HOME index kognitív stimulációt mérő részkálájának átlaga (szórása): 81,4 (26,4).

Forrás: Társi–Educatio életpálya-kutatás (2006. őszi első hullám, $N = 10$ ezer, 2006 májusában 8. évfolyamra járó tanulók) adatai alapján saját számítás.

lődést elősegítő rendszeres mesélés sok esetben a gyermek későbbi életkorát jellemző kognitív stimulusok szintjét is előre vetíti. Minél alacsonyabb iskolai végzettségű az anya, annál erősebb a kapcsolat a kisgyermekkorú rendszeres mesélés és a kamaszkori otthoni környezet kognitív stimulusainak erőssége között (lásd a 8. táblázat utolsó sorát). Azok az alacsony iskolázottságú szülők, akik kisgyermekkorban rendszeresen meséltek a gyermekeiknek, lényegesen nagyobb eséllyel fognak tartósan stimuláló környezetet biztosítani gyermekeiknek későbbi életkorukban is, mint a ritkán vagy egyáltalán nem mesélő iskolázatlan szülők.

Az iskoláskor előtti hátrányok a középiskolai továbbtanulásra is kihatnak

A kisgyermekkorú rendszeres mesélés gyakorisága és az alacsony státusú családokban ezzel szorosan együttmozgó kamaszkori HOME indexhez tartozó kognitív részkála értéke – az anya iskolai végzettségének rögzítése mellett is – jelentős hatással van a gyermekek későbbi sorsára: a középiskolai továbbtanulás irányára.

A 9. és a 10. táblázatból képet alkothatunk arról, hogy – az anya iskolai végzettségének rögzítése mellett is – milyen jelentős mértékben szelektálnak ezek a kora gyermekkorú és kamaszkori családi környezeti kognitív impulzusok a középiskola típusának megválasztásában. Példának tekintsük a nyolc osztályt végzett anyák gyermekeit: a csoportnak abban a részében, amely a 8. évfolyam elvégzése után érettségit adó középiskolában tanult tovább, a kisgyermekkorú mesélés valószínűsége 13–16 százalékkal magasabb, mint a csoportnak abban a részében, ahol szakiskolában tanultak tovább (8. táblázat). Ugyanez az összefüggés megfigyelhető a kamaszkori családi környezeti impulzusok iskolaválasztást befolyásoló szelektív hatásában is (9. táblázat). Példaként választva itt is a 8. osztályt végzett anyák

9. TÁBLÁZAT

**A kisgyermekkori rendszeres* mesélés valószínűsége
a középiskolai továbbtanulás iránya és az anya iskolai végzettsége szerint**

Az anya iskolai végzettsége	Milyen iskolatípusban tanult tovább a 8. elvégzése után?			Összesen
	szakiskola	szakközép	gimnázium	
0–7 osztály	0,34	0,43	..	0,38
8 osztály	0,44	0,57	0,60	0,50
Szakiskola	0,60	0,69	0,74	0,67
Érettségi	0,68	0,78	0,85	0,80
Diploma	0,73	0,88	0,92	0,91
Összesen	0,53	0,72	0,85	0,71

* Napi rendszerességgű vagy legalább heti 3–5 alkalommal történő mesélés.

Forrás: Társi–Educatio életpálya-kutatás (2006. őszi első hullám, $N = 10$ ezer, 2006 májusában 8. évfolyamra járó tanulók) adatai alapján saját számítás.

10. TÁBLÁZAT

**A kamaszkori HOME index kognitív részskálájának értékei
a középiskolai továbbtanulás iránya és az anya iskolai végzettsége szerint**

Az anya iskolai végzettsége	Milyen iskolatípusban tanult tovább a 8. elvégzése után?			Összesen
	szakiskola	szakközép	gimnázium	
0–7 osztály	44	59	..	49
8 osztály	57	67	77	63
Szakiskola	69	78	85	77
Érettségi	77	87	96	89
Diploma	90	98	107	104
Összesen	64	81	98	82

* A HOME index kognitív stimulációt mérő részskálájának átlaga (szórása): 81,4 (26,4).

Forrás: Társi–Educatio életpálya-kutatás (2006. őszi első hullám, $N = 10$ ezer, 2006 májusában 8. évfolyamra járó tanulók) adatai alapján saját számítás.

gyermeküket, az ezeket az impulzusokat mérő HOME index kognitív részskálájának értékei rendre magasabbak az érettségit adó iskolában továbbtanuló fiatalok esetében. A skála értéke 57 a szakiskolában továbbtanuló, nyolc osztályt végzett anyák gyermekei körében, 10 ponttal magasabb a szakközépiskolában továbbtanulókéban, és 20 ponttal magasabb a gimnáziumban továbbtanuló fiatalok esetében. Ez a 20 pontos különbség a teljes populációra számított szórás háromnegyede!

Összegzés

1. A hátrányos helyzetű családok – szegény, iskolázatlan szülők – gyermekei igen komoly induló hátrányokkal kezdik el iskolai pályafutásukat. Elemi alapkészségeiket tekintve, a társadalom átlagát képviselő gyermekekhez képest mintegy fél-másfél szórásegységgel vannak lemaradva.
2. A hátrányos helyzetű családokban a rendszeres mesélés az iskoláskort megelőző 3-4 évben – a társadalom átlagához képest – ritka esemény. A hátrányos helyzetű gyermekek felének-kétharmadának szülei nem mesélnek rendszeresen. Mivel az éveken át tartó rendszeres mesélés a gyermekek beszédfejlődését, kisgyermekkori kognitív készségeit és későbbi iskolaérettségét alapvetően befolyásoló tényező, ezek a jelentős különbségek arra utalnak, hogy *évekkel az iskolába lépés előtt* már számottevő különbségek *lehettek* – társadalmi háttértől függően – a gyermekek kognitív készségeiben. A kisgyermekkori hátrányok felszámolásában az óvodának nyilvánvalóan komoly feladatai vannak.
3. A kisgyermekkorban meglevő kognitív hátrányok csökkentésében valóban alapvető szerepet játszik az óvoda. Azoknak a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeknek, akik hasonló társadalmi helyzetű társaikhoz képest másfél-két évvel hosszabb ideig jártak óvodába, nagyjából 30 százalékkal szórásegységgel magasabbak a 4. évfolyamon mért kompetenciaeredményei.
4. A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek jó része azonban kisgyermekkorában már akkora lemaradást halmozhatott fel, hogy az óvodába járás idejének másfél-két évvel való megnyújtása – noha sokat képes lendíteni a készségeiken – sok esetben mégsem elegendő ahhoz, hogy az átlagos iskolaérettségi szintre hozza fel őket. Az adott év anyagát mechanikusan leadó–számon kérő jellegű hagyományos iskola nem tud mit kezdeni ezekkel a jelentős különbségekkel. Világos jele ennek az, hogy – a korábbi évek, alsó tagozatos buktatást megengedő rezsimjében – nagy (20–30–40 százalékos) arányban utalták ezeket a gyermekeket évismétlésre az iskola első négy évében. Ezeknek a gyermekeknek az átlagnál hosszabb idejű (hároméves korban kezdődő) óvodáztatásra és célzott kisgyermekkori (0–3 éves kori) fejlesztőprogramokra lenne szükségük.
5. A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek a társadalom átlagához képest túl rövid ideig járnak óvodába. Amíg a társadalom konszolidált középrétegeinek gyermekei tipikusan (90 százaléokban) három évig járnak óvodába, addig a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek közül az általános iskolát sem végzett anyák gyermekeinek csak a fele, a nyolc osztályt végzett anyák gyermekeinek csak a 70 százaléka jár három évig óvodába.
6. A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek relatíve alacsony óvodáztatásában – mint Havas Gábor kutatásaiból tudjuk – szerepet játszik az óvodahiány, illetve az óvodai férőhelyek hiánya az érintett családok lakóhelyi környezetében; szerepet játszik az intézményfenntartói szemlélet, amely pusztán gyermekmegőrző helynek tekinti az óvodát, és az állástalan anyák gyermekei számára nem tartja fontosnak az óvodai elhelyezést; s komoly szerepet játszik az óvónők elhatárolódó (vagy legalábbis nem partneri) magatartása a szegény családok felnőtt családtagjaival szemben, és az a gyakori hozzáállás,

amely a szegény családok gyermekeivel kapcsolatban főként csak elvégzendő „civilizálási” feladatokat lát. Ez a konzervatív szemlélet nem alkalmas rá, hogy az iskolázatlan szülővel megértesse az óvoda fontos szerepét a gyermek fejlődésében, és az óvodával szembeni bizalmatlanságát eloszlassa.

7. A kisgyermekkori fejlődést előmozdító impulzusok – ilyen például a rendszeres mesélés – sok esetben a gyermek későbbi életkorát jellemző kognitív stimulusok szintjét is előrevetíti. Minél alacsonyabb iskolai végzettségű az anya, annál erősebb a kapcsolat a kisgyermekkori rendszeres mesélés és a kamaszkori otthoni környezet kognitív stimulusainak erőssége között. Azok az alacsony iskolázottságú szülők, akik kisgyermekkorban rendszeresen meséltek a gyermekeiknek, lényegesen nagyobb eséllyel biztosítanak tartósan stimuláló környezetet gyermekeiknek későbbi életkorukban is, mint a ritkán vagy egyáltalán nem mesélő iskolázatlan szülők. A társadalompolitika számára itt komoly lehetőségek nyílnak meg. Az alacsony iskolázottságú szülők és bölcsődés, illetve óvodáskorú gyermekek számára szervezett közös programok (gyermekházak, *Biztos kezdet* programok) egyszerre képesek a szülői kompetenciákat és a gyermek fejlődését elősegíteni.
8. Az előbbi tényező jelentőségét jól jelzi, hogy az iskoláskor előtti hátrányok negatív hatása, illetve az azokat mérsékelni képes „védőfaktorok” (például a rendszeres mesélés) pozitív hatása olyan időben távoli élethelyzetekben is tetten érhető, mint a 14-15 éves kori középiskolai továbbtanulás. A nagyobb perspektívát nyújtó középiskolai formákban (gimnáziumban, illetve szakközépiskolában) továbbtanuló fiatalok szülei lényegesen nagyobb valószínűséggel meséltek rendszeresen 3–4 éves korú gyermekeiknek, mint a szakiskolákban továbbtanuló fiatalok szülei. S ami a döntő: ez az összefüggés egyaránt érvényes a legiskolázottabb és a legiskolázatlanabb szülők gyermekeire. Ez nyilvánvalóan összefügg azzal, hogy kisgyermekkori rendszeres mesélés az iskolázatlan szülők esetében jár együtt a csoportátlagot leginkább meghaladó erősségű pozitív otthoni környezeti stimulusokkal a kamaszkorban (lásd 7. pont).

HIVATKOZÁSOK

- BERLINSKI, S.–GALIANI, S.–GERTLER, P. (2009): The Effect of Pre-Primary Education on Primary School Performance. *Journal of Public Economics*, Vol. 93. 219–234. o.
- BERLINSKI, S.–GALIANI, S.–MANACORDA, M. (2008): Giving Children a Better Start: Preschool Attendance and School-Age Profiles. *Journal of Public Economics*, Vol. 92. 1416–1440. o.
- BRITTO, P. R.–BROOKS-GUNN, J. (2001): Beyond Shared Book Reading: Dimensions of Home Literacy and Low Income African American Preschoolers’ Skills. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 92., nyár.
- BROOKS-GUNN, J. (2003): Do You Believe In Magic? What We Can Expect From Early Childhood Intervention Programs. *Social Policy Report*, Vol. 17. No. 1.
- CUNHA, F.–HECKMAN, J. J.–LOCHNER, L.–MASTEROV, D. V. (2005): Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. NBER Working Paper, 11331.

- FRYER, R. G. JR.–LEVITT, S. D. (2005): The Black-White Test Score Gap Through Third Grade. NBER Working Paper, 11049.
- HART, B.–RISLEY, T. (1995): Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children. Brookes, Baltimore.
- HAVAS GÁBOR (2004): Halmazottan hátrányos helyzetű gyermekek – és az óvoda. Iskolakultúra, 4. sz.
- HECKMAN, J. J. (2006a): Catch'em Young. Wall Street Journal, január 10.
- HECKMAN, J. J. (2006b): Investing in Disadvantaged Young Children Is An Economically Efficient Policy. Committee for Economic Development, The Pew Charitable Trusts, New York, január 10.
- JÓZSA KRISZTIÁN (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége. Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. Iskolakultúra, 2004, 11. sz.
- LEE, V.–BURKAM, D. (2002): Inequality at the Starting Gate. Gate: Social Background Differences in Achievement as Children Begin School. Economic Policy Institute, Washington, DC.
- MOLNÁR ÉVA–B. NÉMETH MÁRIA (2006): Az olvasási képesség fejlettsége az iskoláskor elején. Megjelent: Józsa Krisztián (szerk.): Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 107–129. o.
- NEUMAN, S. (1996): Children Engaging in Storybook Reading. Early Childhood Research Quarterly, Vol 11.
- ROLNICK, A.–GRUNEWALD, R. (2003): Early Childhood Development: Economic Development with High Public Return. Region, december.
- SÉNÉCHAL, M.–LEFEVRE, J.-A. (2001): Storybook Reading and Parent Teaching: Links to Language and Literacy Development. New Directions for Child and Adolescent Development, Issue 92, Summer 2001.
- WAITING RARELY WORKS (2004): Waiting Rarely Works: “Late Bloomers” Usually Just Wilt. American Educator, Vol. 28. ősz. http://www.aft.org/pubs-reports/american_educator/issues/fall04/latebloomers.htm.
- WHITEHURST, G. J.–ARNOLD, D. S.–EPSTEIN, J. N.–ANGELL, A. L.–SMITH, M.–FISCHEL, J. E. [1994]: A Picture Book Reading Intervention in Day Care and Home for Children from Low Income Families. Developmental Psychology, Vol. 30. No. 5.