

**Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Nyelvtudományi Doktori Iskola
Alkalmazott Nyelvészeti Program**

Demeter Gáborné

**„Ablak a világra”
Egy moduláris, komplex szemléletű prevenció olvasási
képességfejlesztő program elméleti háttere és modellje**

Doktori (PhD) értekezés tézisei

Témavezetők:

dr. habil Steklács János

egyetemi tanár

Pécs

2017

1. Kutatási koncepció

A családi szocializáció és a világ megismerését elősegítő pszichés funkciók fejlődése a társadalmi sikeresség megalapozásának két döntő és kölcsönösen egymásra ható folyamata. Jelentőségük abban az esetben hatványozott, ha a tanuláshoz szükséges képességek fejlettségében a gyermek életkorához viszonyítva elmaradás mutatkozik. A pedagógiai szakszolgálat rendszere a szakértői bizottság feladatkörén belül foglalkozik a gyermekek tanulási képességeinek vizsgálatával, amelyben kiemelt szerepet kap az olvasási teljesítmény minőségi és mennyiségi mutatóinak meghatározása, illetve a teljesítmény deficitjét eredményező háttértényezők azonosítása.

Dolgozatom a hazai pedagógiai szakszolgálatok rendszerében elvégzett olvasásvizsgálatok eredményeinek és háttértényezőinek összefüggéseit térképezi fel és helyezi folyamatba a hiányterületek és a köznevelési ellátórendszer felelősségi pontjainak azonosítása érdekében. Az általános iskolás gyermekek közül azokat vizsgálom, akik a pedagógiai szakszolgálat szakértői bizottságának véleménye alapján „beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló” törvény által szabályozott ellátási kategóriába kerülnek, ezen belül kifejezetten olvasási nehézséggel küzdenek.

2. A dolgozat felépítése

Dolgozatom elején több szempont alapján körvonalazom a felvetett probléma indokoltóságát. A magyarországi köznevelési statisztikai adatok változása - ezen belül a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók arányának növekedése - mellett bemutatom a hatályos központi szabályozás vonatkozó tételeit és a nemzetközi és hazai teljesítménymérések releváns eredményeit. Az olvasás ügyét tágabb kontextusba helyezve összefoglalom a téma kapcsolódását a társadalmi érvényesülés, valamint az élethosszig tartó tanulás értékeihez.

Az olvasási készség kialakításának témaköre mind fogalmi, mind pedig módszertani szempontból sokrétű szakirodalmi előzménnyel rendelkezik. Ez a sokrétűség gazdag elméleti bázissal támogathatná a pedagógiai gyakorlatot, ugyanakkor tapasztalataim szerint a tudományos megállapítások, a kutatási eredmények közvetlenül nem jutnak el a pedagógusokhoz, nyelvezetük és fejlesztést segítő relevanciájuk nem egyértelmű számukra. Az elméleti háttér bemutatása során kiemelt célom ennek a távolságnak a csökkentése, a magyar nyelvű olvasástanítás számára lényeges módszertani üzenetek körének lehatárolása. A szakirodalmi előzmények összefoglalása keretében elsőként a téma interdiszciplináris jellegének és terminológiai változásainak bemutatását, valamint a magyar nyelvhez illeszkedő olvasási modellek áttekintését tartottam fontosnak. Ezt követi az olvasástanítás eredményességét befolyásoló tényezők körének feltérképezése, mely a felvetett probléma gyakorlati és prevenciósz fókusza miatt négy tudományág (pszicholingvisztikai, pedagógiai idegtudományi, szociolingvisztikai és anyanyelv-pedagógiai) megközelítése alapján indokolt.

Ugyanebből az okból nem érintem az olvasás kommunikációelméleti, irodalomtudományi és pragmatikai vonatkozásait. Az elméleti fejezetek sorát az olvasáskutatási eredmények áttekintése zárja, melyek közül az olvasástanulás

folyamatát, az egyes elsajátítási szakaszok egymásra épülését bemutató megállapításokat emelem ki. Nem célom az olvasástanítás történetének bemutatása, ezért az olvasástanítási módszerek közül csak azokra térek ki, amelyek koncepciója az olvasás elsajátításának folyamatát preventív szempontból támogatják. Összefoglalásként feltárom az olvasás eredményességét befolyásoló tényezők és az elsajátítási szakaszok illeszkedési pontjait.

A pedagógiai fókusz további szűkítése közvetlenül vezeti be az empirikus vizsgálatok és eredményeik bemutatását. Az eredmények pontos értelmezéséhez szükségünk van a tanulási korlátok fogalmi körének legkorszerűbb értelmezésére, a hazai diagnosztikus rendszer fejlődésének ismeretére, valamint a jelenleg érvényes pedagógiai szakszolgálati protokoll összefoglalására. Az általános szabályozás mellett lényeges kitérni az olvasás területéhez kapcsolódó hazai diagnosztikai és beavatkozási gyakorlat ellentmondásaira is, mely egyértelműen befolyásolja a dolgozat címében és koncepciójában kiemelt prevenció hatékonyságát.

Az empirikus kutatás előzményeként bemutatom azokat a kismintás vizsgálatokat, amelyek számos speciálpedagógiai szemponttal gazdagították munkámat. A vizsgálatok eredményei és a kapcsolódó reflexiók bemeneti tényezőként segítettek a kutatási koncepció kialakítását, a kutatási kérdések, feltételezések megfogalmazását és a célcsoport, valamint a változók körének kiválasztását.

A dolgozat empirikus kutatásának korpuszát a Pécsi Járási Pedagógiai Szakszolgálathoz delegált általános iskolás gyermekek komplex vizsgálati eredményei képezik. A kutatás célcsoportjába az olvasási problémával küzdő, a vizsgálat alapján beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő ellátási kategóriába sorolt, 1-8. osztályos tanulók körét vontam be. A vizsgálati eredmények (az olvasási- és szövegértési teljesítmény) és a háttértényezők (az anamnesztikus adatok, az intelligencia-vizsgálat eredményei és a fejlesztésre szoruló képességterületek) kapcsolatának elemzése

alapján jellegzetes összefüggés-mintázatokat és kapcsolódó metodikai hiányosságokat keresek az egyes osztályfokok vonatkozásában. Mindezek segítségével feltérképezhető a tanulók olvasási teljesítményét befolyásoló tényezők köre, a problémátípusok előfordulásának gyakorisága, valamint az adott évfolyamra jellemző olvasási teljesítménymutatók és a fejlesztendő képességterületek kapcsolatrendszere. Ezek alapján következtetni tudunk azokra a pedagógiai módszertani beavatkozásokra, amelyeket a problémák kialakulása előtt célszerű alkalmazni.

Az elméleti és empirikus összefüggések felhasználásával kísérletet teszek az általános iskola olvasástanítási szakaszaihoz rendelhető legfontosabb módszertani mérőföldkövek összefoglalására. Itt kerülnek bemutatásra a hazai környezetben elérhető és kidolgozott fejlesztési programok, olvasási relevanciájuk alapján. A rendelkezésre álló programok és a dolgozatban bemutatott olvasásfejlesztési koncepció szintetizálásával létrehozott olvasásfejlesztési modell egyrészt komplex (több tudományág által támogatott) szemlélettel, másrészt a többségi közoktatásba modulárisan beépíthető eszközökkel segítheti az olvasási nehézség kialakulásának megelőzését.

3. A téma elméleti megközelítései

Az olvasásról tudományos értelemben a huszadik század második felétől beszélhetünk, bár az olvasás jelenségével közvetlenül foglalkozó írások már a század elejétől nyomon követhetők. A tudományos jelleg megerősödésében jelentős szerepet játszottak a modern társadalmi elvárások, köztük az interaktív kommunikáció, az információszerzés igénye, ugyanakkor megfigyelhető az interdiszciplináris és alkalmazott tudományok fejlődésének hatása is.

Az olvasás értelmezésének interdiszciplináris jellegét bizonyítja, hogy a nyelvtudomány, a pszichológia, a szociológia, a neveléstudomány, az irodalomtudomány és a

kommunikációtudomány is sajátjának tekinti, ugyanakkor valamennyi tudományterület más-más szempontra fókuszál a fogalom elemzési kereteinek és a kutatások céljának meghatározásakor. A nyelvtudomány megközelítésén belül közvetlenül a pszicholingvisztika és a szociolingvisztika területéhez kapcsolódik. A pszichológiai kutatások főként az olvasási tevékenységgel kapcsolatos idegrendszeri működést és rendellenességeket vizsgálják és jelentős szakirodalommal rendelkeznek az olvasási zavarok témaköréről. A modern képző eljárások térhódításával új területként jelent meg a pedagógiai idegtudomány, mely az olvasási tevékenység közben monitorozott agyi folyamatok vizsgálatát vállalja, konkrét bizonyítékokat felmutatva az olvasás közben aktivitást mutató integrált idegrendszeri működésre. A szociológiai tudományterület az olvasni tudás társadalmi jelentőségét érinti, az olvasási készség és a társadalmi beilleszkedési folyamat egymásra hatását elemzi. A neveléstudomány elsősorban a pedagógia, a gyógypedagógia eszközeivel, az iskolai nevelés-oktatás világán keresztül közelíti meg a fogalmat és kiemelten foglalkozik az olvasástanítás folyamatával, módszertanával, valamint az olvasási eredményesség és az olvasási kudarcok okaival. Az irodalom- és kommunikációtudomány értelmezése tágabb fogalmi keretekben tárgyalja az olvasás esztétikai, művészeti, illetve a mindennapi érintkezéshez, az emberi interakciókhoz kötődő funkcióit. (Józsa, Steklács,2010)

A fentiek közül a pszicholingvisztika, a szociolingvisztika, a kognitív pszichológia, a pedagógiai idegtudomány és az anyanyelv-pedagógia megközelítéseit és kutatási eredményeit tekintem relevánsnak.

4. Az olvasás fogalmának értelmezési keretei

Az olvasás szó megfelelőjeként az angol nyelvű szakirodalom egyszerűen a reading kifejezést, az olvasásértést (szövegértést) vagy a reading literacy vagy a reading comprehension kifejezéseket alkalmazza, amely általában a magyar szavak, kifejezések jelentését szélesebb körben értelmezi. A literacy szó műveltséget, olvasottságot, íráskészséget is jelent, a magyar fordításokban olvasásként, olvasásértésként, szövegértésként, írásbeliségeként is megtalálható. A magyarban használt olvasás és szövegértés kifejezések inkább a reading comprehension szókapcsolat magyar jelentéséhez közelítenek, amely az olvasás műveleti szintjét emeli ki, társadalmi funkcióit kevésbé érinti. (Kathryn–Felvégi, 2009) A hazai és nemzetközi mérések a reading literacy fogalmán magát a szövegértést értik, mely szituációkhoz kötött megértést és feldolgozást takar, s melynek célja az egyéni boldogulás hatékonyságának növelése.

A tudományos kutatások és az azok nyomán születő elméletek egymásra épülésének folyamata, a kutatási fókuszok módosulása alapján jellegzetes változásokat figyelhetünk meg az olvasás fogalmának változásában is. A terminológiaiakban közös nevezőként jelenik meg az a tény, hogy az olvasás tanult tevékenység, ezért szoros összefüggésben áll a tanulási folyamatokkal. A 20. század elején a fogalom a behaviorista tanuláskonceptióhoz kapcsolódott, majd a kognitív pszichológiai és nyelvészeti kutatások erősödésével az értelmezés hangsúlya eltolódott a nyelv alapú fejlődési folyamat elemzése felé. A század végére a fogalom egyre inkább magán hordozza a különböző tudományok eltérő és egyre komplexebb megközelítéseit, s ezzel válik valóban multidiszciplinárisá. (Cs.Czachesz,1998)

5. Az olvasási képesség terminológiai változása

Az 1900-as években elterjedt behaviorista-empirista tanuláselméletek az olvasást elsősorban a vizuális jelek auditív jelekké történő átkódolásának tekintették. Lényeges kutatási kérdésként jelent meg, hogy az olvasástanulás és -tanítás milyen szakaszokra bontható, ennek megfelelően milyen részképességek szükségesek az átkódolás automatizálódásához és a megértés sikeréhez. A nyelvészeti, ezen belül a pszicholingvisztikai álláspont (Harste, Burke, Woodward, 1984) feltételezte, hogy a nyelvelsajátítás veleszületett képesség. A szociolingvisztika ezt a gondolatot fűzte tovább azzal a feltevessel, hogy a nyelvelsajátítás alapvető feltétele a gyermek számára biztosított inspiráló szöveggörnyezet, vagyis szociális-kulturális kontextusba helyezte az olvasási képességet. A század utolsó évtizedében jellemző konstruktivista felfogás megerősítette, hogy az olvasási folyamat középpontjának egyre inkább az olvasó embert tekintették. (Cs. Czachesz, 1998) A pszichológiai tanuláselméletek koncepcióinak megalkotói közül kiemelkedik Piaget (1970), aki az emberi fejlődés szakaszait (szenzomotoros, műveletek előtti szakasz, műveleti és formális műveleti szakasz) életkori sávokhoz és a kognitív struktúra fejlődéséhez kötötte. Felfogása szerint a fejlődés fontos feltétele a külvilágból érkező tapasztalatok és a gyermek aktivitásának kölcsönhatása. Ehhez kapcsolódva, de területspecifikus értelemben emelhető ki a fogalmi váltás kérdésköre, mely szerint a tanulás, az olvasott szöveg megértése belső struktúrákon alapuló jelentéskonstrukció eredménye. (Korom, 2000). A 20. század végén a kognitív és a szociális szemlélet mellett megjelenik az affektív szempont is az olvasás témájával foglalkozó elméletekben. Ebben a megközelítésben az olvasási motiváció, az érdeklődés kerül a kutatások középpontjába, mint a szövegértés eredményességére ható lényeges tényező. (Guthrie, Wigfield, 1997)

Az olvasás pedagógiai értelmezésében kialakult egy komplex megközelítésű kép, melyben a nyelvi, kognitív és motivációs tényezők együttesen hatnak, valamint az olvasói befogadás és a szociális-kulturális kontextus között aktív kölcsönhatást biztosítanak. (Cs.Czachesz,1998) Az utóbbi évtizedekben megfigyelhető terminológiai tendenciák megerősítették az olvasás interdiszciplináris jellegét. A kutatások kiemelten foglalkoznak a téma pszichológiai és szociális aspektusaival, valamint azzal az értelmezéssel, mely szerint az olvasás egy folyton változó, fejlődő, a tanulási és érési folyamatokkal kölcsönhatásban álló, interaktív folyamat, mely a szöveget, az olvasót és a kontextust egyaránt magában foglalja. (Józsa-Steklács,2012) Cs.Czachesz már 1998-ban megfogalmazza, hogy a terminológia változásában egy fokozatos szélesedő értelmezési keretet látunk, mely az egyéni észlelési folyamattól indul, kibővül a kapcsolódó megismerési funkciókkal, majd a társas érintkezés eszközeként teljesedik ki.

Témánk szempontjából az olvasás fogalmának fokozatosan bővülő és egyre komplexebb értelmezésének kiemelt jelentősége van, hiszen a háttértényezők vizsgálata feltételezi a különböző aspektusok kölcsönhatását és folyamat-jellegét egyaránt. Ezen az értelmezési kereten belül D. Molnár, Molnár és Józsa (2012) megközelítését veszem alapul, mely szerint az olvasáson tevékenységet értünk, olvasási készségen pedig olyan pszichikus műveleteket, amelyek a folyamat lezajlását lehetővé teszik és elősegítik az olvasástanítás eredményességét.

6. Az olvasási nehézség értelmezése

Az olvasási nehézség sem szakmai, sem törvényi értelemben nem tekinthető pontosan körülhatárolható fogalomnak. Értelmezése szorosan kapcsolódik a jelenlegi hazai pedagógiai ellátórendszerhez, része a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség gyűjtőfogalmának. Dolgozatomban való alkalmazását mégis az teszi szükségessé, hogy letisztult formában váljon kutathatóvá, vagyis a

szerteágazó tanulói problémák köréből kiemelkedjen mind differenciáldiagnosztikai, mind pedig jogi (ellátási) szempontból. Az olvasási nehézség kifejezést a már hivatkozott Köznevelési törvényben szereplő „beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézség” kategórián belül értelmezem: az olvasás területén tanulási nehézséggel küzdő gyermekek körére.

A tanulási problémák gyűjtőfogalmaként a tanulási korlátok elnevezés fejezi ki legjobban a hozzá tartozó csoportok közös jegyeit. A tanulási tevékenység különböző eredetű korlátokba ütközik, melyek leküzdése/enyhítése a gyermek számára eltérő szintű erőfeszítést, a szakemberek számára pedig különböző módszertani koncepciók alkalmazását jelenti. A gyűjtőfogalom körén belül a következőkben a három leglényegesebb kategória jellemzőit tekinthetjük át, melyek címében már a magyar szóhasználat fokozatossága, árnyaltsága is informatív: akadályozottság – zavar – nehézség. Az olvasási problémák megjelenése mindhárom kategórián belül előfordulhat, eltérő háttérrel, eltérő okokból. A pontos besorolás érdekében elsőként ismerjük meg a tanulási korlátok rendszerének alapjait, melyben az első két kategória jellemzésére – témánkban a tanulási nehézség középpontba állítása miatt - elsősorban differenciáldiagnosztikai szempontból van szükségünk.

A különböző súlyosságú tanulási problémák kategóriái közül csak két típus esetén rendelkezünk korszerű és pontos fogalmi meghatározással. Ez a két kategória a tanulási akadályozottság és a tanulási zavar. Mindkét esetben szükséges ismernünk a szakmai és a törvényi meghatározást is, amelyek – ahogy látni fogjuk - nem feleltethetők meg teljes mértékben egymással. Ez főként a terminológia alkalmazásának eltérő (kutatási eredményekre épülő szakmai és a pedagógiai többlétszolgáltatásokra irányuló ellátási) céljából fakad, de befolyásolja a kategorizálás és a diagnosztika folyamatos fejlődése is.

A dolgozat témája szempontjából kiemelt célcsoportunk, a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók köréhez – szemben a fenti két kategóriával - nem tudunk pontos meghatározást és diagnosztikai kritériumokat rendelni. Az érintett csoport összetettségét és a besorolás ellátási (és nem szakmai) jellegét tekintve ez a hiány nem is annyira meglepő, ugyanakkor e kategória - a szakmai kritériumok hiányának és a csoport heterogén összetételének együttes következményeként - iskolarendszerünkben az egyik legveszélyeztetettebb gyermekcsoportot képviseli.

Az ellentmondások sorában ki kell térnem a besorolás (és a kapcsolódó betűszó: BTMN) egyik alapvető problémájára: a beilleszkedés – tanulás – magatartás kifejezések együttes alkalmazása és ezen belül a tanulás szó középre helyezése akkor sem indokolt, ha tudjuk, hogy a tanulási problémák – ellátás nélkül – magatartási, beilleszkedési gondokhoz vezethetnek, másodlagos tünetegyüttesként jelentkezhetnek. Ugyanígy előfordul, hogy a beilleszkedési, magatartási nehézség mellett megjelenik a tanulási nehézség is, hiszen a két fejlődési folyamat szoros kapcsolatban is állhat egymással. Ez az együttállás azonban nem minden esetre vonatkozik, ezért nem használható egységes kategóriaként: helytelen úgy tekintenünk rá, mintha minden tanulási nehézséggel küzdő gyermek egyben magatartási, beilleszkedési gondot is jelentene a pedagógusnak. A kifejezések keveredése és egységes használata súlyos következménnyel járhat az érintett gyermekek iskolai megítélésében.

A szakemberek köréből kevesen vállalkoznak az olvasási nehézség és az olvasási zavar (diszlexia) összehasonlítására, összefüggésük elemzésére. Ez az óvatosság azért indokolt, mert a két csoport elkülönítése rendkívül nehéz feladat, hiszen az olvasási teljesítményre ható tényezők (pszichés állapot, intelligencia-szint, kognitív funkciók működése, szociokulturális minta, olvasási kudarcok és motivációk, olvasástanítási módszer, pedagógusi

kompetencia és attitűd, stb.) együttállása egyéni mintázatokat hoz létre. Az olvasási problémák megjelenése mögött multifaktoriális eredetű tényezők eltérő kombinációi állhatnak az olvasási készséghez vezető út komplexitása, valamint a nyelvi és kognitív rendszer összefüggéseinek változékonysága miatt. Szakmai körökben felmerült az a kérdés is, hogy az olvasási problémák súlyossági skáláján szükséges-e (lehet-e) egy adott pontot kijelölni a nehézség és zavar határán, nem lehetne-e inkább folytonoságként tekinteni rájuk, konkrét kategorizálás nélkül.

Csépe 2006-os tanulmányában összefoglalja a legfontosabb támpontokat, amelyek az olvasási nehézség és zavar megkülönböztetésében segítségünkre lehetnek. A diszlexia fejlődési, illetve specifikus tanulási zavar, amelyet a gyermek ép intellektusa miatt nem feltételezünk. A diszlexia genetikailag meghatározott, visszavezethető az agy hálózatának vagy hálózatainak atipikus fejlődésére. A diszlexiás és az olvasási nehézséggel küzdők nem képviselnek homogén csoportot. Tünetek szintjén nagy egyéni különbségek mutatkoznak, eltérő módon jelentkezhetnek az érintett gyermekeknél. Egy súlyos olvasási nehézséggel küzdő gyermek teljesítménye akár gyengébbnek is bizonyulhat egy diszlexiás gyermekénél. (Csépe,2006)

A tanulási nehézség (beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség) és ezen belül az olvasási nehézség felismerése, diagnosztizálása és iskolai ellátása tekintetében a szakmai kritériumok köre tisztán nem határolható be, ezért a célcsoport definiálásában csak a hatályos köznevelési törvény meghatározása biztosíthat támpontot:

„Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek.” (2011. évi CXCV. törvény 4. § 3.)

A meghatározás központi eleme - a tanulási nehézség tekintetében - az életkorhoz viszonyított alulteljesítés, mely szorosan kapcsolódik az érvényben lévő kerettantervi követelményekhez, mint viszonyítási alaphoz.

7. A hazai diagnosztikus rendszer fejlődése

A tanulási korlátok felismerésének és diagnosztikájának korszerűsége mindig is fontos fokmérője volt a gyógypedagógia fejlődésének. Mind a szemlélet, mind pedig az eljárásrend jelentős változásokat élt meg. A következő fejezet összefoglalja azt a folyamatot, amely a szelekcióorientált diagnosztikától a szükségorientált állapot-felismerésig vezetett. A tanulási problémákkal küzdő gyermekek diagnosztizálása sokáig a szelekció, az elkülönítés eszköze volt a klasszikus orvosi-klinikai modell alapján.

A 20. században egyre jobban előtérbe kerültek azok az elvek, amelyek már nem a problémát, hanem a teljes embert állították a diagnosztika középpontjába. Hazánk európai uniós csatlakozásával ez a tendencia megerősödött: az integráció támogatása vált vezérelvvé, s ennek értelmében a diagnosztika a heterogén tanulói összetételű gyermekcsoportokban történő speciálpedagógiai ellátást hivatott segíteni. (Lányiné,2014)

A vizsgálatok terén a legkorszerűbb követelmények az elmúlt évtizedben kerültek be a diagnosztikus rendszerek szabályzataiba, ajánlásaiba. Ekkor vált szakmai igénnyé, hogy a diagnózis fogalom helyét az állapotmegismerés kifejezés vegye át, kifejezve a szó komplexitását, mely magába foglalja a képességek, készségek, tulajdonságok, körülmények és hatások megismerését, mérését és becslését egyaránt. Az állapotmegismerés érvényesíti a bio, pszicho-, szociális modellben való gondolkodást és semmiképpen nem korlátozódik a defektusok felsorolására, tehát nem fókuszál a negatívumokra. Ez a szemlélet kifejeződik abban is, hogy a vizsgálat

eredménye már korántsem csak a tesztek eredményeinek elemzését jelenti, hanem egyértelműen feltárja az érintett gyermek otthoni, intézményes és közösségi tanulási környezetének jellemzőit is. Megjelent a dinamikus folyamatdiagnosztika alkalmazásának elvárása, mely egyrészt a gyermek fejlődését folyamatában, múltjával és jövőjével együtt szemléli, másrészt bízik a jelen állapot változásában, a pedagógiai beavatkozás sikerében. A felfogás kiemelt értéke, hogy a fejlesztésorientáció a gyermek jól működő funkcióit, tanulásának erősségeit, problémamegoldó stratégiáit és az azokat támogató személyes tulajdonságait ugyanúgy lényegesnek tartja, mint gyengeségeit vagy szükségleteit. (Dékány, Mohai, 2012)

A diagnosztika reformja így érvényesíti Illyés Gyuláné szavait, melyek szerint a gyermeket „...értékeivel, személyiségének globalításában, fejlődésében és környezetében kell szemlélni.” (Illyés Gyné, 1968:263)

8. A beavatkozás lehetőségei

A pedagógiai szakszolgálatok keretében működő szakértői bizottságok munkáját tehát egy nemzetközi modellen alapuló, hazai viszonyokra adaptált diagnosztikus protokoll segíti az olvasási zavarok azonosításában. A protokoll ajánlásokat is tesz azokra a vizsgálóeljárásokra, amelyek segítségével a folyamat megvalósítható.

A vizsgálóeljárásoknak, diagnosztikus eszközöknek azonban csak egy része standardizált, s ezek főként a pszichológiai vizsgálatok körét érinti. A gyógypedagógiai vizsgálatok több szakember által említett (Csépe, 2006; Adamikné, 2006) legnagyobb problémája a standardizált mérőeszközök kifejlesztésének és a hagyományosan alkalmazott diagnosztikus eszközök korszerűsítésének hiánya, illetve részlegessége. További nehézséget jelent a legújabb vizsgálóeljárásokhoz való hozzáférés és az informatikai feltételek kérdése, melyet az európai uniós projektek központi keretéből

részben sikerült megoldani, azonban a lefedettség még nem teljeskörű. Láthatjuk, hogy a szakszolgálati protokoll az olvasási zavar (diszlexia), korszerű nevén az írott nyelvhasználat zavarai diagnosztikus-értékelő folyamatát tartalmazza.

Az olvasási nehézség megállapítása ugyanebben az eljárásrendben zajlik, de erre vonatkozó utalásokkal a dokumentum eljárásrendjében nem találkozunk. Ez a szakmai következetesség is megerősíti a tanulási nehézség és ezen belül az olvasási nehézség értelmezésében és megállapításában jelzett problémák összetettségét:

- Az olvasási teljesítmény vizsgálata nem standardizált vizsgálóeljárásokkal történik. Az alkalmazott vizsgálati eszközök nem egységesek.
- A vizsgálóeljárások szó- és képanyagának korszerűsítése folyamatban van, még nem minden eszközt érint.
- A tanulási nehézséggel küzdő gyermekek köre rendkívül heterogén, teljesítményük háttértényezői egyéni kombinációkat alkotnak.
- A csoport behatárolása törvényi szempontból áll rendelkezésünkre, amely teljesítmény-szinten határoz meg viszonyítási alapot. Szakmai lehatárolások, differenciál-diagnosztikai kritériumok a fogalommal kapcsolatban nem születtek.

A fenti problémakör több szempontból is alátámaszt egy lényeges kérdést: szükséges-e egyáltalán a tanulási nehézséget meghatározott kategóriaként értelmezni vagy a tanulás-tanítás folyamatának korszerűsítésével, rendszerszintű megújításával átfogó és preventív segítséget tudunk nyújtani az érintett gyermekeknek.

Dolgozatom előkészítésének időszakában nem tudtam, hogy az általam felvetett probléma épp egy átfogó hazai pedagógiai reform-folyamat irányába esik. Az aktualitás még inkább felerősíti

felelősségemet, amely az olvasástanítás jobbítására irányul. Szerencsére a hazai kutatók, szakemberek olyan innovatív szakmai bázist képviselnek, hogy a megújulás módszertani alapjai – ahogy az elméleti keretek áttekintése és összefüggései alapján is láthattuk – széles körben rendelkezésre állnak. Bízom benne, hogy a következő fejezetekben bemutatott empirikus vizsgálatok eredményei további szempontokkal bővíthetik az eredményes olvasástanítás módszertani megalapozását, kifejezetten speciálpedagógiai szempontból.

A tanulási problémákkal küzdő gyermekek különböző – jelen fejezetben bemutatott - csoportjaiban négy kismintás vizsgálatot végeztem, amelyektől empirikus alapokra építhető támpontokat vártam a kognitív-nyelvi rendszer atipikus működéséről és azok olvasástanításhoz kapcsolódó vonatkozásairól. Mindezek eredményeként az elméleti megközelítések korábban bemutatott összefoglalása kiegészíthető a tanulási korlátokkal kapcsolatos legújabb megközelítésekkel, valamint a kismintás vizsgálatok eredményeivel. Ezzel az olvasástanítással kapcsolatos általános érvényű ismeretek köre kibővül az atipikus fejlődésmentre vonatkozó elméleti és gyakorlati tapasztalatokkal, melyek - olvasástanítási szakaszok szerinti - egymásra épülését a kismintás vizsgálatok bemutatását követően tartom indokoltnak. Így a preventív folyamat tervezésének második mérföldkövét a specifikus szempontok összegző áttekintése képviselheti, mely a tanórai differenciálás megvalósításában nyújthat segítséget a pedagógusok számára.

9. A kutatás bemutatása és tézisei

9.1 A kutatás célrendszere

Rövidtávú célok

Az olvasási nehézséggel küzdő tanulók adatainak feldolgozásával és elemzésével megismerni az évfolyamokra jellemző olvasási teljesítmények mintázatait.

Az olvasási teljesítmény és a háttértényezők összefüggéseinek feltárásával igazolni a teljesítményt befolyásoló meghatározó faktorok szerepét.

Az olvasási nehézség kialakulásában szerepet játszó fejletlen képességterületek azonosításával rámutatni a pedagógiai beavatkozás releváns pontjaira.

Átfogó cél

Az olvasásfejlesztés prevenciós modelljének kidolgozásával szemléleti és módszertani szempontból hozzájárulni a hazai olvasástanítás eredményességéhez.

9.2 Kutatási kérdések és hipotézisek

A célrendszer struktúráját követve dolgozatomban olyan kutatási kérdésekre keresek választ, amelyek statisztikai alapokon igazolják az olvasási nehézséggel küzdő gyermekek eredményesebb tanításának módszertani koncepcióját. Minden kutatási kérdéscsoport egy rövidtávú célhoz kapcsolódik. A kutatási kérdések csoportjaihoz egy-egy feltételezést rendelek, amelyek közül az utolsó az előző három összefüggéseinek elemzésére épül és egyben elősegíti az átfogó, hosszútávú cél elérését.

1. kutatási kérdés (K1): Milyen mintázatot mutat a tanulási nehézséggel küzdő tanulók olvasási teljesítménye az általános iskola egyes évfolyamain? Ezen belül:

K.1.1 Milyen gyakoriságot mutatnak az olvasási teljesítmény mutatói (az olvasási tempó, a kiolvasott nyelvi egység, a hibázás típusai és a szövegértés szintje osztályfokokonként?

K.1.2 Milyen gyakoriságot mutatnak az olvasási teljesítményt befolyásoló fejlesztendő képességterületek osztályfokokonként?

K.1.3 Milyen különbségek, azonosságok figyelhetők meg az olvasási teljesítmény mutatóinak mintázatában nemenként és a lakóhely vonatkozásában?

Kapcsolódó hipotézis (H1): Az olvasási nehézséggel küzdő tanulók olvasási teljesítménye az 1-8. évfolyamokon romló mintázatot mutatnak, ezen belül azonban nemenként és a lakóhely vonatkozásában nincsenek szignifikáns eltérések.

2. kutatási kérdés (K2): A tanulás eredményességét befolyásoló háttértényezők közül melyek mutatnak összefüggést az olvasási teljesítmény mutatóival? Ezen belül:

K.2.1 Milyen összefüggés tapasztalható az anamnesztikus adatok és az olvasási teljesítmény között?

K.2.2 Milyen összefüggés tapasztalható az intelligencia szint mutatói és az olvasási teljesítmény között?

Kapcsolódó hipotézis (H2): A tanulás eredményességét befolyásoló háttértényezők közül az anamnesztikus adatok mutatnak összefüggést az olvasási teljesítménnyel.

3. kutatási kérdés (K3): Milyen összefüggést mutatnak egymással az anamnesztikus adatok és a fejlesztendő képességterületek?

Kapcsolódó hipotézis (H3): A tanulás eredményességét befolyásoló háttértényezők közül az anamnesztikus adatok az észlelési folyamatok, az audio-vizuális integráció és a fonológiai tudatosság területeivel mutatnak összefüggést.

4. (összefoglaló) kutatási kérdés (K4): Milyen szakmai következtetések vonhatók le az olvasási teljesítmény mutatóinak osztályfokokra bontott mintázatából és a tanulás eredményességét befolyásoló háttértényezők összefüggéseiből?

Kapcsolódó hipotézis (H4): A statisztikai elemzésben azonosított mintázatok és összefüggések alapján az egyes osztályfokokhoz konkrét pedagógiai módszertani javaslatok rendelhetők az olvasási nehézség megelőzése érdekében.

9.3 Célcsoport, mintaválasztás, a minta bemutatása

A kutatás közvetlen célcsoportja az alapfokú nevelésben-oktatásban részesülő olvasási nehézséggel küzdő tanulók. Osztályfokok 1-8. évfolyamig, életkoruk 6 és 14 éves korig terjed. Területi szempontból a Pécsi Járási Pedagógiai Szakszolgálat illetékességi köréhez tartoznak, lakóhelyük Baranya megye területén található. A kutatási koncepció alapján lehatárolt mintát 484 tanuló alkotja, amelynek megoszlása a következő:

Nemek szerint: 238 fő fiú, 246 fő lány. Lakóhely (egyben az iskola földrajzi elhelyezkedése) tekintetében: 375 fő városi (pécsi), 109 fő vidéki (kistelepülési).

A kutatás eredményeinek felhasználása szempontjából közvetett célcsoportnak tekinthető az alapfokú nevelésben-oktatásban dolgozó pedagógusok köre, valamint hosszú távú hasznosulása tekintetében a felsőoktatási intézmények pedagógusképző karain tanuló hallgatók.

Vizsgálati mintám a Baranya Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Pécsi Járási Szakértői Bizottságához olvasási problémával delegált, a 2013. 09. 01 -2015. 06. 30-ig tartó időszakban vizsgált és tanulási nehézség ellátási kategóriába sorolt 1-8. osztályos tanulók köre. Az időintervallum kezdetének kiválasztását két ok indokolta. Egyrészt a központi szabályozás kapcsolódó változásai (A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény, 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről) a 2013-2014. tanévtől léptek érvénybe: a tanulási nehézséggel küzdő gyermekek ellátása és a pedagógiai szakszolgálatok rendszere is ettől az időponttól alakult át. Másrészt a szakszolgálati működés országos szintű egységesítése nyomán a szakértői bizottsági protokoll, az alkalmazott vizsgálati eszközök ettől az időponttól tették lehetővé az adatok összehasonlítását. Az idődimenziót tekintve a kutatás keresztmetszeti vizsgálatot takar: a gyermekek delegálása utáni első komplex vizsgálat eredményeit célozza, nyomon követésre a jelenlegi adatokkal nem alkalmas.

A vizsgálatba nem vontam be az érzékszervi vagy mozgásszervi sérüléssel rendelkező gyermekeket, valamint azokat a tanulókat, akiket a járási szakértői bizottság további vizsgálatra utalt és végül tanulási zavar vagy tanulási akadályozottság diagnózist kaptak (sajátos nevelési igényű tanulók lettek). A minta bemeneti homogenitását így az organikus eredetre visszavezethető állapotok kizárása biztosította. A kutatásban nem alkalmaztam véletlen vagy rétegzett mintavételi eljárást, a vizsgálatot teljeskörű mintán végeztem.

Ennek megfelelően a kutatási eredmények a Pécsi Járás területére, a fenti szempontok alapján lehatárolt populációra érvényesek, de a következtetéseink természetesen országos viszonylatban is megfontolandók.

10. A kutatás eredményei

1. kutatási kérdés (K1): Milyen mintázatot mutat a tanulási nehézséggel küzdő tanulók olvasási teljesítménye az általános iskola egyes évfolyamain?

Kapcsolódó hipotézis (H1): Az olvasási nehézséggel küzdő tanulók olvasási teljesítménye az 1-8. évfolyamokon koncentrikusan romló mintázatot mutat (H1.1. megállapítás), ezen belül azonban nemenként és a lakóhely vonatkozásában nincsenek szignifikáns eltérések (H.1.2. megállapítás)

A hipotézis (H1.1) első megállapítása igazolódott az évfolyamokra bontott teljesítmények romló mintázata alapján. Az olvasástanulás kezdetén mutakozó kiegyenlített mintázat után a második és harmadik évfolyamokon jelentős romlás tapasztalható a teljesítménymutatók többségénél. A negyedik és ötödik osztályoknál látható átmeneti teljesítményjavulás a felső tagozat utolsó három évfolyamára teljesen megfordul. Az általános iskolát a vizsgált tanulók jelentős része úgy fejezi be, hogy sem az olvasástechnika, sem a szövegértés tekintetében nem rendelkeznek biztos alapokkal a tantárgyak önálló tanulásához.

A hipotézis (H1.2) második megállapítása nem igazolódott, mert a mutatók egy részénél szignifikáns eltérések mutatkoznak. A nemek és lakóhelyek összefüggése alapján több teljesítménymutatóban teljesítenek jobban a vidéki iskolások - a fiúk és a lányok csoportjában egyaránt. Ismerve a városi és kistéleplési iskolák osztályainak létszámát, felvetődik egy tényező, mely akár változóként is alkalmazható a későbbi kutatásokban: az egy pedagógusra jutó tanulók számának jelentősége.

2. kutatási kérdés (K2): A tanulás eredményességét befolyásoló háttértényezők közül melyek mutatnak összefüggést az olvasási teljesítmény mutatóival?

Kapcsolódó hipotézis (H2): A tanulás eredményességét befolyásoló háttértényezők közül az anamnesztikus adatok mutatnak összefüggést az olvasási teljesítménnyel.

A hipotézis (H2) részben igazolódott,

- mert ugyan az anamnesztikus adatok közül a mozgásfejlődés minden mutató esetén, a beszédfejlődés a mutatók többségénél összefüggést mutat;
- azonban az intelligencia szint részindexei vonatkozásában szintén igazolható az összefüggés: a Perceptuális következtetés Index és a Feldolgozási sebesség Index mutatja a legerősebb pozitív összefüggést az olvasási teljesítmény mutatóival, pontosan öt tényezővel, melyek a következők: olvasási tempó, betűtévesztés, kihagyás, betoldás és szeriális csere.

3. kutatási kérdés (K3): Milyen összefüggést mutatnak egymással az anamnesztikus adatok és a fejlesztendő képességterületek?

Kapcsolódó hipotézis (H3): A tanulás eredményességét befolyásoló háttértényezők közül az anamnesztikus adatok az észlelési folyamatok, az audio-vizuális integráció és a fonológiai tudatosság területeivel mutatnak összefüggést.

A hipotézis (H3) részben igazolódott:

- mert a rendellenes mozgásfejlődés összefüggést mutat a fonológiai tudatosság fejletlenségével, ezen kívül a figyelmi- és memóriefunkciókkal
- és a rendellenes beszédfejlődés összefüggést mutat a vizuális észlelés és az audiovizuális integráció fejletlenségével, valamint a figyelmi funkciókkal.

A feltételezett összefüggések esetén három területen bizonyítékot találtam (vizuális észlelés, audiovizuális integráció, fonológiai tudatosság), ugyanakkor az általános tanulási képességek közül a figyelmi- és a memóriefunkciók is érintettek a korrelációban.

4. (összefoglaló) kutatási kérdés (K4): Milyen szakmai következtetések vonhatók le az olvasási teljesítmény mutatóinak osztályfokokra bontott mintázatából és a tanulás eredményességét befolyásoló háttértényezők összefüggéseiből?

Kapcsolódó hipotézis (H4): A statisztikai elemzésben azonosított mintázatok és összefüggések alapján az egyes osztályfokokhoz konkrét pedagógiai módszertani javaslatok rendelhetők az olvasási nehézség megelőzése érdekében.

A 4. hipotézis (H4) igazolódott, mert az osztályfokokra bontott mintázatokra és a feltárt összefüggésekre építve konkrét pedagógiai módszertani modulokat tudtam összeállítani, melyek megelőző jelleggel követik az olvasásfejlesztési szakaszok rendszerét.

11. Javaslatok egy preventív olvasásfejlesztő program kialakításához

A kutatási eredmények szintézise alkalmat ad egy moduláris szerkezetű fejlesztő program kialakítására a hazai olvasástanítás számára. A fejlesztő beavatkozások koncepciója egyértelműen az olvasási problémák kialakulásának megelőzését szolgálja, ezért a javasolt feladatcsomagokat mindig a hozzá kapcsolódó évfolyamot/olvasástanítási szakaszt megelőző időszakra tervezem. A moduláris felépítést az indokolja, hogy a program eltérő képességű gyermekek/csoportok differenciálására is alkalmas legyen, így a pedagógus választhat a feladatok közül, ezáltal rugalmasan építheti fel a preventív folyamatot. A fejlesztő szakaszok egymásra épülésében nincsenek határok: a modulok alkalmazásának időtartamában – tanítványai pontos ismeretében - a pedagógusi szabadság szintén érvényesülhet. A tanulók megismeréséhez a program elején bemutatásra kerülő szempontsor nyújt segítséget.

12. Összegzés és reflexiók

Dolgozatom szakmai koncepciója az olvasási nehézség kialakulásának megelőzését szolgálja az általános iskolás tanulók körében. A problémafelvetés alapján azoknak az átlagos fejlődésmentű gyerekeknek nyújt segítséget, akik ép intellektus és jó érzékszervi működés mellett, valamint organikus eredetű károsodás vagy fejlődési rendellenesség nélkül is kudarcokat élnek meg az olvasástanulás folyamatában. Olvasástechnikai, szövegértési problémáik kezdetben megnehezítik, majd hosszú távon akadályozzák az írott nyelvi információk feldolgozását. Az egymásra épülő kudarcok kioltják a szövegek megismerésével kapcsolatos motivációs bázist, a rossz beidegződések pedig fokozódó hátrányt generálnak. Dolgozatomban az olvasási kudarc-spirál pedagógiai prevencióját szolgáló szemléleti és metodikai megoldásokat foglaltam össze, amelynek eredményeként bemutattam egy tanórába építhető, moduláris olvasásfejlesztő program modelljét.

Az olvasás témájában jelen dolgozat eredményei további kutatásokhoz is felhasználható. Záró gondolataim előtt ezekből emelem ki a legfontosabbakat. Bemutatásuk három megközelítést fog át - a módszertani tanulságoktól a kutatás hatókörének kérdéséig.

A kutatási módszertanra vonatkozó reflexiók:

A jelenlegi kutatási keretben nem tudtam vizsgálni azokat a tényezőket, amelyek a tanulók olvasási tevékenységének közvetlen megfigyelésével tárhatók fel. Ilyen pl. a nyílt önkorrekción (pl. az újrakezdés), a rejtett önkorrekción (látszólagos csend közben néma kiolvasás), az egyszeri vagy a rendszeresen előforduló hibatípusok aránya. A tanulók közvetlen megfigyelésével lehetővé válna a tevékenység által kiváltott pszichés állapot tüneteinek azonosítása (pl. teljesítményszorongás jelei, motivációs jellemzők), melyek lényeges információt szolgáltatnak a gyermek olvasással kapcsolatos érzéseiről, attitűdjéről is.

Jelenlegi kutatásomban iskoláskorú gyermekek szerepeltek, de a kapcsolódó preventív beavatkozások már az iskolakezdés előtti időszakot is érintik. Mint ahogy dolgozatomban több helyen kiemeltem, az óvodáskor fontos prevenciók színtér az olvasási problémák megelőzéséhez. Az óvodáskorú gyermekek vizsgálatai további támpontokkal bővítenék tudásunkat az olvasásra ható kognitív és nyelvi fejlődésről.

A tanulók adataiból nem használtam fel a szülők anyanyelvére vonatkozó adatokat. A további vizsgálatokban érdemes ezt a tényezőt is figyelembe venni, mert a vegyes házasságok és a kétnyelvű környezetben élő gyermekek száma hazánkban is emelkedik. A kétnyelvűség hatása az olvasási teljesítményre egy újabb érdekes kutatási terület lehet a téma folytatásaként.

A kutatás időhorizontjára vonatkozó reflexió:

A kutatásba bevont tanulók jelen állapotáról komplex jellegű, ugyanakkor egyszeri, statikus pillanatképet nyerhattunk. Célszerű lenne a kutatás longitudinális irányú folytatása, elsősorban a javaslat-csomag kipróbálása utáni kontroll-vizsgálatok elemzésével, mely egyrészt a tanulók nyomonkövetését, másrészt a program hatásvizsgálatát célozza.

A kutatás hatókörére vonatkozó reflexiók:

A pedagógiai szakszolgálat országos rendszere csak néhány éve kezdett el kiépülni, a gyakorlatban az egyes térségek között biztosan mutatkoznak még különbségek. Az egységes protokollra épülő diagnosztikus munkát több térség összehasonlításában lenne érdemes vizsgálni elsősorban az eredmények érvényességi körének bővítése érdekében.

A tágabb érvényességi kör egyben az eredmények hasznosíthatósági területét is bővítené. A kutatási eredmények a gyakorló pedagógusokon kívül a felsőoktatási intézmények pedagógusképző karainak hallgatói számára is segítséget nyújthatnak - már pályájuk elejétől kezdve. A tudatos olvasástanítás módszertani megújításában részt vállaló pedagógus-hallgatók pedig érintettek a kutatótanári szerepre történő felkészülés folyamatában is, mely életpályájukra, szakmai fejlődésükre is jelentős hatással lehet.

Záró gondolatok

A dolgozatomban bemutatott komplex szemléletű (több tudományterület általános és speciális szempontjait egyesítő) és preventív megoldásokra törekvő javaslat-csomag főként abban különbözik a gyógypedagógiában kidolgozott fejlesztő programoktól, hogy nem kifejezetten korrekciós, reedukációs célú, így nem csak a speciális fejlesztésre szoruló tanulók számára hasznosítható, hanem független programként bármilyen típusú oktatási rendszerben támogatást nyújt. Másrészt egy-egy fejlesztendő képesség helyett átfogó beavatkozást céloz. A háttértényezők szinergikus működése miatt modellje általánosan alkalmazható az olvasási nehézség megelőzése érdekében, s egyben hozzájárulhat ahhoz, hogy az olvasás minél több gyermeknek jelentsen valódi örömforrást és egyre nagyobb ablak nyíljon számukra a világ megismeréséhez.

A tézisekhez felhasznált irodalomjegyzék

Adamikné Jászó Anna (2006): Az olvasás múltja és jelene. Trezor Kiadó. Budapest.

Cs. Czachesz Erzsébet (1998): Olvasás és pedagógia. Mozaik Oktatási Stúdió. Szeged.

Csépe Valéria (2006): Az olvasó agy. Budapest. Akadémiai Kiadó.

Dékány Judit–Mohai Katalin (2012): Egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja – Specifikus tanulási zavarok (írott nyelvhasználat zavarai, diszkalkulia). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.

D. Molnár Éva, Molnár Edit Katalin és Józsa Krisztián (2012): Az olvasásvizsgálatok eredményei In Csapó Benő (szerk.): Mérlegen a magyar iskola. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.17-82.p.

Guthrie, John T., Wigfield, Allan (1997): Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading In Journal of Educational Psychology. 1997, Vol. 89. No.3. 420-432.p.

Harste, Burke, Woodward,(1984): Language stories and literacy lessons

[https://vicheareadingnotes.wordpress.com/2010/03/18/harste-woodward-burke-1984-language-stories-and-literacy-lessons/\(2017.07.04.\)](https://vicheareadingnotes.wordpress.com/2010/03/18/harste-woodward-burke-1984-language-stories-and-literacy-lessons/(2017.07.04.))

Illyés Gyuláné (szerk.) (1968): Gyógypedagógiai pszichológia. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Józsa Krisztián-Steklács János (2010): Új utak az olvasástanítás kutatásában. In Szávai Ilona (szerk.): Az olvasás védelmében. Olvasáskutató tanulmányok. Pont Kiadó. Budapest. 40-90.p.

Józsa Krisztián - Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai In Csapó Benő-Csépe Valéria (szerk.): Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 138-188.p.

Kathryn I. Matthew – Felvégi Emese (2009): Az olvasástanítás és a szövegértés-fejlesztés trendjei külföldön In Új Pedagógiai Szemle 2009. 1. 102-113.p.

Korom Erzsébet (2000): A fogalmi váltás elméletei. In Magyar Pszichológiai Szemle. 51. 2–3. 179–205.p.

Lányiné Engelmayer Ágnes (2014): Változásban a pszichológiai és gyógypedagógiai diagnosztika. In Neveléstudomány. 2014.3. 33-52.p.

Piaget, J. (1970): Válogatott tanulmányok. Gondolat Kiadó, Budapest.

2011. évi törvény a nemzeti köznevelésről.
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV.
(2017.07.05.)

A témához kapcsolódó saját publikációk

Magyarországon elismert kétnyelvű nemzeti kisebbségi gyermekek a pedagógiai szakszolgálat rendszerében

(társszerzők: dr. Gúti Erika, Hoss Alexandra)

In: Benő Attila – Gúti Erika – Juhász Dezső – Szoták Szilvia – Terbe Erika – Trócsányi András (szerk.): Tudományköziség és magyarságtudomány a nyelvi dimenziók tükrében Termini Egyesület, 2017.

Beszédprodukción és olvasástanítás

In: ŐRSZAVAK: pp. 1-12. (2015) Magyarságismereti tanításmódszertani folyóirat (Nyugat-Európai Országos Magyar Szervezetek Szövetsége)

Az olvasás képességének tudatos megalapozása az élethosszig tartó tanulás érdekében

In: Juhász Judit, Szegedi Eszter (szerk.): Üzenet a palackban, Fiatal kutatók gondolatai az egész életen át tartó tanulásról. Budapest, Tempus Közalapítvány, 2013. pp. 57-69. ISBN: 9786155319075

Anyanyelvi tankönyvek mentális hozzáférhetőségének vizsgálata tanulásban akadályozott tanulók esetében

In: Szöllősy Éva, Prax Levente, Hoss Alexandra (szerk.) Találkozások az anyanyelvi nevelésben Pécsi Tudományegyetem, 2013. pp. 45-53. ISBN: 978-963-642-563-0

Nyelvi akadálymentesítés az átlagtól eltérő fejlődésmentű tanulók egyénre szabott fejlesztésében

In: VII. PhD-konferenciakötet, PEME, 2013.10.11. Társadalomtudományi szekció, lektor: Dr. Fehér Zsuzsanna, Prof. Dr. M. H. Tewolde, Dr. Urbán László pp. 292-298. ISBN: 978-963-89915-0-8

A középiskola lehetőségei és felelőssége az olvasás és a szövegértés készségének fejlesztésében

In: Szaktudósító 2013/10 pp. 7-9. , Budapest, 2013. ISSN: 2061-876X

Könyvtitkok, Szövegértési, szövegalkotási gyakorló

Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt. 16 p., Budapest, 2008. ISBN: 978-963-19-6190-4

Egyéni fejlesztési terv

Oktatási segédlet a sajátos nevelési igényű tanulók egyéni fejlesztéséhez (Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt., 16 p., Budapest, 2007) ISBN: 978-963-19-6110-2

Az egyéni fejlesztési terv módszertana. Módszertani útmutató különleges gondozást igénylő gyermekek egyéni fejlesztéséhez. Speciális szükségletek, átalakuló iskolák

Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt., 40 p., Budapest, 2007 ISBN: 978-963-19-6111-9

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók egyénre szabott fejlesztése In: Fejlesztő pedagógia 18. évfolyam, 2007/5 pp. 4-10. ISSN: 0866-2495

Egyéni tanulási utak, gyakorlatorientált módszerek a kompetencia alapú szakképzésben

In: SZAKOKTATÁS 57. évfolyam, 2007/7 pp. 4-9. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest, 2007 ISSN: 0237-5338

Meseutazás 3. Képes olvasókönyv és munkafüzet

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2014. ISBN: 963-19-5552-4

Meseutazás 4. Képes olvasókönyv és munkafüzet

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2014. ISBN: 978-963-19-5736-5

Meseutazás Anyanyelv 3-4. osztály

Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt. Budapest, 2004 ISBN: 9631952347