

**PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCSÉSZET- és TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR
NYELVTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA
ALKALMAZOTT NYELVÉSZET DOKTORI PROGRAM**



Nemes Gyöngyi

*Az olvasási motívumok vizsgálata hátrányos helyzetű tanulók
esetében – egy szisztematikus áttekintés eredményei*

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető: *Dr. habil. Gúti Erika, egyetemi docens*

Társtémavezető: *Prof. dr. Steklács János, egyetemi tanár*

Pécs

2022

TARTALOMJEGYZÉK

1. BEVEZETÉS	1
2. A SZOCIALIZÁCIÓ FOGALMA INTERDISZCIPLINÁRIS KERETBEN	3
2.1. A szocializáció szociológiai megközelítésből	6
2.2. A szocializáció pszichológiai megközelítésből	8
2.3. A szocializáció etnológiai megközelítésből	10
2.4. A nyelvi szocializáció	13
2.4.1. Az elsődleges nyelvi szocializáció	16
2.4.2. A másodlagos nyelvi szocializáció	23
3. A HÁTRÁNYOS HELYZET FOGALMA INTERDISZCIPLINÁRIS KERETBEN.....	31
3.1. Hátránykompenzáció és az Európa 2020 stratégia	31
3.2. A hátrányos helyzet a jogban	36
3.3. A hátrányos helyzet a szociológiában	38
3.4. A hátrányos helyzet a pedagógiában	47
3.4.1. Az inadaptív magatartásúak hátrányos helyzete	47
3.4.2. A disszociálisan hátrányos helyzetű fiatalok	48
3.4.3. Az antiszociális magatartásból fakadó hátrányos helyzet	48
3.4.4. Az inadekvát hátrányos helyzet	49
3.5. A nyelvi hátrányos helyzet	51
4. OLVASÁSI MOTIVÁCIÓ, OLVASÁSI MOTÍVUMOK	67
4.1. Az olvasás, az olvasási képesség és az olvasási motiváció fogalma	67
4.2. Az olvasási motívumok	70
4.2.1. Az olvasásnak tulajdonított érték	70

4.2.2. Az olvasási célok, célorientáció	72
4.2.3. Az olvasás iránti attitűd	74
4.2.4. Az olvasás szociális motívumai	76
4.2.5. Az elsajátítási öröm és az olvasás mint flow	78
4.2.6. Az olvasási énsémák	79
5. AZ OLVASÁS ÉS A HÁTRÁNYOS HELYZET KAPCSOLATA	85
5.1. Az olvasás agyi folyamatai és hálózatai, az olvasás agyi folyamatainak és a szocioökonómiai státusznak a kapcsolata	85
5.1.1. Az olvasáshoz kapcsolható kognitív pszichológiai készségek	85
5.1.2. Az olvasáshoz kapcsolható legfontosabb agyi területek	86
5.1.3. A szocioökonómiai státusz és az olvasás agyi folyamatainak kapcsolata ..	87
5.2. Az olvasási és tanulási motivációval kapcsolatos vizsgálatok a hátrányos helyzettel összefüggésben	90
6. A SZISZTEMATIKUS ELEMZÉS	97
6.1. Az elemzés célja	97
6.2. Kutatási kérdések, kritériumok	97
6.3. A szisztematikus áttekintés folyamata	97
6.4. Az eredmények bemutatása	101
6.4.1. Az első kutatási kérdésre adott válaszok	102
6.4.2. A második kutatási kérdésre adott válaszok	104
6.5. A vizsgált szakirodalmak jellemzése (cél, minta, mérőeszközök, módszerek).....	107
6.6. Összegzés, további kutatási lehetőségek	112
7. PROJEKTEK AZ OLVASÁSI ÉS TANULÁSI MOTIVÁCIÓ FEJLESZTÉSÉRE – TANÁRJELÖLTEKNEK	114

8. REFLEXIÓK ÉS ÖSSZEGZÉS	119
9. IRODALOMJEGYZÉK	120
ÁBRAJEGYZÉK	129
TÁBLÁZATJEGYZÉK	129
ENGLISH SUMMARY	130

1. BEVEZETÉS

A magyar diákok olvasási, szövegértési teljesítménye a hazai és a nemzetközi vizsgálatok eredményei szerint is igen lesújtó képet mutat (D. Molnár és mtsai 2012). Kutatások kimutatták azt is, hogy a családi háttér hatással van az olvasási teljesítményre (Torda 2006, Kertesi és Kézdi 2012, Balázs és mtsai 2012) és, hogy „egyre szélesebbre nyílik a teljesítményolló, miközben a gyengék felzárkózási esélyei csökkennek, (Hódi és mtsai 2015; 28).

Azoknál a tanulóknál tehát, akik hátrányos helyzetben vannak, még nagyobb gondot okoz a gyenge olvasás, szövegértés: a nyelvi hátrányos helyzetű tanulók már az iskolában is rosszul teljesítenek (Bernstein 1975, Bourdieu 1978, Bíró 1984, Pap–Pléh 1991, Oláh Örsi 2006, Derdák–Varga 1996), a korlátozott írni-olvasni tudás pedig a későbbi munkaerőpiaci lehetőségekre is hatással van pl. a funkcionális analfabéták esetében (Csoma–Lada 2002, Steklács 2005). A hátrányok csökkentése tehát nemcsak oktatási, hanem gazdasági szempontból is kívánatos lehet.

A gyenge szövegértési teljesítmény fejleszthető az olvasási motiváltság növelésével. Az olvasási motiváció értelmezésünkben pedig nem más, mint „egy területspecifikus tanulási motiváció, azaz mindazoknak a motívumoknak az összessége és rendszere, amelyek az olvasási tevékenység megindításában és fenntartásában szerepet játszanak” (Szenczi 2012; 30). Jelen értekezésben arra keressük választ, hogy a hazai kutatásokban az olvasási motívumok (olvasásnak tulajdonított érték, az olvasási célok, az olvasási attitűd, az olvasás szociális motívumai, elsajátítási öröm, olvasás mint flow és olvasási énkép) közül melyeket vizsgálták a hátrányos (nyelvi) helyzettel összefüggésben, és ezekben a kutatásokban milyen eredmények születtek. A vizsgálat eredményei azért lehetnek hasznosak, mert 1) rámutatnak arra, milyen mértékben foglalkoztak a hazai kutatások a hátrányos helyzet és az olvasási motívumok kapcsolatával, 2) ez pedig segítségként szolgálhat nekünk a hátrányos helyzetű tanulók olvasásának, szövegértésének fejlesztésében – célirányosan. A vizsgálat a szisztematikus áttekintés módszerét (Gough, 2007; Gough és mtsai, 2012) alkalmazza, melyben két adatbázisban (Google Scholar, EPA) történő keresés alapján rendszerezzük és mutatjuk majd be az eredményeket.

A vizsgálat elméleti hátterét megalapozandó, elsőként a szocializáció és a hátrányos helyzet fogalmát mutatjuk be interdiszciplináris keretben (első és második fejezet), ezt követően az olvasási motívumok bemutatására kerítünk sort (harmadik fejezet). A negyedik

fejezetben azt mutatjuk be, hogyan köthető össze az olvasás és a hátrányos helyzet, a szisztematikus elemzés (ötödik fejezet) ismertetése után pedig – a hatodik fejezetben – olyan projekteket mutatunk be, mely az olvasási és tanulási motiváció fejlesztésére szolgál – elsősorban tanárjelöltek számára. Az értekezés végén összegezzük az elméleti háttérben bemutatottakat, valamint a kutatás eredményeit, és javaslatot teszünk a további kutatási lehetőségekre a témával kapcsolatban.

2. SZOCIALIZÁCIÓ FOGALMA INTERDISZCIPLINÁRIS KERETBEN

A szocializáció fogalmát a 19. század végén kezdik el használni a társadalomtudományokban (Somlai 1998; 5). Ekkor fedezték fel a polgári társadalom hatalmát, és ezáltal került a gondolkodás központjába az, hogy milyen hatással van a városiasodás, a vagyon és a műveltség az emberek sorsára, jellemére. A polgári gondolkodás az értékek történelmi, tehát időleges és viszonylagos jellegére irányítja a figyelmet. A változások a gyerekkori szocializáció új mintáinak kialakulásán érzékelhetőek a legteljesebben (Somlai 1996).

A 19. század elején vezették be a tankötelezettséget, elterjedt a közoktatás, és mindezek hatással voltak a családi életre, megváltozott a szülők és a gyermekek napi kapcsolata. A gyerekkori szocializációs feladatok megoszlottak a család és az iskola között, ez pedig hatással volt a gyerekek és a szülei életére is. Megváltozott például a napirend is: a gyerekek már nem a szüleiknek segítettek reggelente, hanem iskolába mentek, az apa pedig nem a családi birtokon kezdte a munkát, hanem valamilyen munkahelyre indult dolgozni. Délután véget ért az iskola és a munkaidő is, ekkor volt a családnak ideje egymásra, miután hazatértek a családtagok, elkezdődött a szabadidejük (Somlai 1996; 316).

A mindennapok során bekövetkező változás egyfajta fejlődést mutatott, és teljesen eltért a premodern társadalmak hagyományaitól, és eltért a személyközi kapcsolatok szociokulturális tartalmaitól is. A személyközi kapcsolatok terén túlsúlyba kerültek az olyan felnőttek, gyerekek, tanítók, munkatársak, akik nem tartoztak a közvetlen rokonságba, de még a lakókörnyezetbe sem. A változások érzékelhetőek voltak: az iskolákban tantervek készültek, világi hatóságok szabták meg a tanév hosszát, ők rendelték el a tantárgyakat, a tanmenetet, kezdett kialakulni egy újfajta pedagógia. Nagy változást hozott az olvasás elterjedése is: az olvasás megváltoztatta az emberek tájékozódási feltételeit, kommunikációját, gondolkodásmódját, attitűdjeit. Az olvasás és az írás elterjedése új utakat nyitott a szocializáció új formáinak kialakulásához (Somlai 1996; 316–317).

A 19. század végén már érzékelhető volt az, hogy az emberek életét, magatartását intézmények, begyakorlott vélemények határozzák meg. Ezeket a folyamatokat jelöli a „szocializáció” terminus, ami a 20. században terjedt el. A szocializáció fogalma a nevelésre, a környezeti hatásokra, a szociális kényszerekre, a tanulásra, a kultúra társadalmi gyökereire és kontextusaira irányítja a figyelmet (Somlai 1996; 318).

Az idő előrehaladtával egyre jobban bővült a szocializációs vizsgálatok kérdésköre: a 1930-as évektől a lakóhelyi csoportok, fiatalok és idősebbek, valamint az etnikai és felekezeti

kisebbségek életmódját kutatták (Somlai 1998; 9), a második világháború után az étkezés, a szexualitás, az öltözködés, az alkoholizmus és a bűnözés vizsgálata került fókuszba, az 1960-as évektől a tömegkommunikációs médiumok (elsősorban a televízió) hatásának kutatása dominált. A 60-as években belül kiemelendők az 1968-as nemzedék tagjai, akik a következő – kutatásunk szempontjából is releváns – kérdésekre keresték a választ: „az anyagi és kulturális javak, a társadalmi esélyek egyenlőtlenségét miként konzerválja és örökíti át a társadalom a családokon, a nevelésen, az iskolarendszeren át” (Somlai 1998; 10).

A hetvenes évek végétől a szocializációs vizsgálatok középpontjában már nem társadalmi egyenlőtlenségek átörökítésének kérdése, hanem az ún. „gyökerek”, a kollektív hagyományok, a faji, a nemzeti etnikai, felekezeti közösségek, illetve ezek sajátosságainak, eredetiségének vizsgálata állt. A vizsgálatok témája tehát folyamatosan változott – megállapítható, hogy „minél inkább gazdagodtak a személyiség, a társadalom és kultúra egymásra hatásairól szerzett ismeretek, annál több területen valószínűsítették a szocializációs folyamatok erejét és jelentőségét” (Somlai 1998; 10).

Ahogy már a fentiekben utaltunk rá, a kutatásunk szempontjából egyik legrelevánsabb kérdés, hogy a társadalmi egyenlőtlenségeket miként konzerválja és örökíti a társadalom a nevelésen, iskolarendszeren keresztül. A rétegspecifikus szocializáció fogalma értelmében meg kell keresni azokat az összefüggéseket, amelyek a társadalmi egyenlőtlenségek és az egyének szocializációja között létezhet (Somlai 1992).

A 1960-as évek társadalomtudományát a baloldaliság határozta meg, de nem politikai, hanem társadalmi és kulturális szempontból. Ebben az időszakban a gazdaság fellendülésnek indult, a jóléti politika biztonságot teremtett az embereknek, aminek következtében társadalmi feszültségek is kialakultak (hiszen az egyes rétegeknek jobban ment, másoknak pedig kevésbé). A rétegspecifikus szocializáció kialakulását és elterjedését tehát sok szempont befolyásolta. A 60-as években módosultak az egyenlőtlenségekről és átörökítésükről szóló fogalmak: szükség volt legitimáló erőkre és intézményekre (olyanokra, amelyek az ígérték, hogy a holnap igazságosabban osztja el a javakat és az esélyeket, mint a ma). Az iskolarendszerre várt, hogy a társadalmi mobilitás fő csatornája legyen, de a baloldali szociológusok ezt nem fogadták el, mert szerintük az oktatási rendszer az egyenlőtlenségeket nem megszünteti, hanem konzerválja. A rétegspecifikus szocializációnak nyitottnak kell lennie az iskolai nyelvhasználat elemzésénél veendő szempontokra, melyek a gyerekek és a pedagógusok származására, szubkultúrához való tartozására vonatkoznak (Somlai 1992).

A társadalomban a különböző osztályok között a kapitalizmus a következő változásokat hozta: a tulajdonos rétegek esetében a vállalkozás átadása volt a cél gyermekeik

számára, míg a proletárgyerekek éhbérért dolgoztak, új társadalmi rétegek alakultak ki (mint pl. a fehérgalléros szakalkalmazottak) (Somlai 1992). Bronfenbrenner (1958) kutatásaiból kiderült, hogy ettől az időszaktól kezdve lettek engedékenyebbek a középosztálybeli szülők: minél magasabb volt a szülők társadalmi státusa, annál fontosabb volt számukra a gyerekek önállósága, felelőssége és iskolai eredményessége. Az alacsonyabb státusú szülők viszont elsősorban az engedelmisséget, a feljebbvalók tiszteletét és a rendet kívánták meg gyerekeiktől. (Bronfenbrenner 1958 in Somlai 1992; 313) Melvin Kohn (1976) az értékrendek eltéréseivel s ezeknek fő megnyilvánulásaival, a szülői jutalmazások és büntetések fajtáival foglalkozott. Megállapította, hogy a munkások elsősorban az azonnali következményeket büntetik, míg a középosztályok tagjai a közvetettebb hatásokra és távolabbi összefüggésekre gondolnak (Kohn 1976 in Somlai 1992; 313).

Habár az 1960-as évek második felében már elkezdődtek azok az ún. kompenzatorikus (kiegyenlítő) nevelési, oktatási programok, melyeknek célja az volt, hogy segítsenek a hátrányos helyzetű tanulókon, ezek a programok sorra kudarcba fulladtak (Somlai 1996; 323). A hatvanas évek végéig nem születtek olyan elméletek, melyek a hátrányos helyzetet a család és az iskola között lévő kommunikációs különbséggel hozták volna összefüggésbe – egészen Bernstein elméleteinek megjelenéséig. Basil Bernstein volt az, aki először vizsgálta a nyelvhasználat és a szociális szint összefüggéseit (elméletéről részletesebben *A nyelvi hátrányos helyzet* c. fejezetben olvashatunk). Előrevetítve kutatásának eredményeit elmondható, hogy tézisei, illetve azok ellenőrzése nyomán világossá vált, hogy a személyközi kommunikációban nemcsak „kifejeződik”, hanem újrateemtődik a társadalmi struktúra (Somlai 1992), a társadalmi egyenlőtlenségek tehát a kommunikációban is megjelennek (ennek részletesebb kifejtését lásd *A nyelvi hátrányos helyzet* c. fejezetben).

A szocializációról szóló bevezető írásunkban rövid történeti áttekintést adtunk a szocializáció kialakulásáról, vizsgálati témáinak változásairól (bővüléséről), külön hangsúlyt fektetve a 60-as években folytatott vizsgálatokról, fontosabb fogalmakról (pl. rétegspecifikus szocializáció). A következő alfejezetekben a szocializáció fogalmát három tudományág aspektusából vizsgáljuk. Az elemzések célja kettős: 1) rávilágítani, mit jelent a szocializáció az adott tudományág szempontjából; 2) összefüggést keresni kutatásunk témája és ezen okfejtések között.

2.1. A szocializáció szociológiai megközelítésből

A szocializáció a szociológia a pszichológia és az etnológia (kultúrantropológia) együtteséből tevődik össze. A szocializáció legfontosabb kutatói között tartjuk számon Emile Durkheimet, aki a kényszerítő erejű társadalmi tények jelenségekörét állította a szociológiai elmélet középpontjába. Tehát azt, hogy az emberek önkéntelenül is engedelmeskednek a vallási utasításoknak és viselkedési normáknak, úgy gondolkodnak és cselekszenek, ahogy azt a közösségük megköveteli. Durkheim szerint „a társadalom független az egyéntől, és a magatartásformák magyarázatát nem természeti tényezők megértésétől, de nem is egyéni életkörülmények vagy döntések, lélektani jelenségek általánosításától kell várnunk. Mi mindnyájan a társadalom műve vagyunk, azé a társadalomé, mely egyidejűleg transzcendens és immanens az egyén számára, hiszen az lényünk jobbik része. Az öngyilkosságot és a nevelést, a nyelvhasználatot és a fogyasztási szokásokat kollektív erők és lelkiállapotok szabályozzák, ezek pedig állandóbbak és nagyobb hatásúak minden másnál” (Durkheim in Somlai 1996; 318–319).

Durkheim elméletében fontos szerepet kap az integráció fogalma, ami azért fontos az egyén életében, mert „ez ad értelmet az egyéni céloknak, ennek révén vannak érvényes értékeik az embereknek és csak így tudnak tevékenykedni egymással” (Durkheim in Somlai 1998; 210). Az integráció a társadalmi képződmények szintjén is megjelenik, Durkheim szerint „egy társadalmi képződmény integrációs állapota (...) a benne folyó kollektív élet intenzitását tükrözi vissza. A képződmény annál egységesebb és annál ellenállóbb, minél aktívabb és folyamatosabb tagjainak érintkezése” (Durkheim 1967; 206 idézi Somlai 1998; 210). Azért, hogy ezt az állítását bizonyíthassa, Durkheim összehasonlított nagyobb és kisebb létszámú családokat, hogy alátámaszthassa elméletét, mely szerint a nagyobb létszámú családok intenzívebb életét élnek, a sok családtag impulzívabbá teszi a mindennapokat a kis létszámú családokhoz képest, (melyek gyengébb képességűek) ezért utóbbiakban a különféle szociális patológiák is gyakrabban fordulnak elő. A társadalmi integráció ellentéte az anómia, az az állapot, amikor nem lehet tudni, mi a jó és mi a rossz, nem lehet tudni, miért érdemes élni és alkotni az életünkben (Durkheim in Somlai 1998; 210). Durkheim az anómia veszélyét többek között abban látta, hogy a jólét és a gazdagodás öncélúvá vált, az emberek csak saját életkörülményeik javítására és anyagi helyzetük javítására törekednek, a világ szekularizálódik (az emberek elveszítik hitüket, szakítanak vallási elgondolásaikkal, gyakorlataikkal), a korábbi biztos értékek tehát bizonytalanná válnak.

Ahhoz, hogy a társadalmi integráció fennmaradjon, szükség van rendekre és normákra,

különböféle szabályokra, „rend és norma szabályait a társadalom alkotja, s ez alakítja az egyének magatartását olyanná, amilyenre szükség van az integrációs állapot fenntartásához” (Durkheim in Somlai 1998; 211). A szabályok viszont önmagukban nem elegendők, meg kell különböztetni a szabályok érvényességét és elfogadását: „mert nemcsak az a fontos, hogy érvényben legyenek a szabályok, hanem az is, hogy az emberek elfogadják azokat. Ha a szabálynak már nincs erkölcsi tekintélye, és csak a tehetetlenségi erő tartja fenn, akkor nem játszhat hasznos szerepet. Csak béklyóba veri az embereket, de nem hasznos a társadalomnak” (Durkheim in Somlai 1998; 213). Durkheim társadalomelméletében a pozitivista és a konstruktivista értelmezés is teret nyer: „az egyik adottnak tekinti a mindenkori integráció módját, a másik viszont alkotást lát ezekben s megpróbálja értelmezni ennek természetét” (Somlai 1998; 213).

A szocializáció szociológiai értelemben történő meghatározásakor tehát kiemelt figyelmet kell szentelnünk az integráció és az anómia fogalmának. Az egyén és a társadalom számára kulcsfontosságú, hogy tudja, melyek azok a biztos alapokon nyugvó értékek, melyekre támaszkodhat és melyekre a későbbiekben építhet (integráció), tudnunk kell, melyek lesznek azok az – akár az egyén, akár a társadalom szintjén megjelenő – elvek, melyeket tovább tudunk örökíteni, át tudunk adni a következő generáció számára. A mai globalizált világunkban azonban – utalva a korábban megfogalmazottakra pl. szekularizálódás, jólét és gazdagság öncélúvá válása – az anómia kezd életünk részévé válni, sokszor nem is lehet különbséget tenni a jó és rossz között. Az anómiás állapotok megszüntetése és az integráció tehát kulcsfontosságú, mert nélkülük a szocializálás igencsak nehéz feladattá válik.

Ahogy már korábban utaltunk rá, a szocializáció különböző tudományágak mentén való értelmezésének célja egyrészt az, hogy megvizsgáljuk, mit jelent a szocializáció az adott tudományág szempontjából, másrészt, hogy összefüggésbe hozzuk ezeket az elméleteket kutatásunk témájával.

A hátrányos helyzet és az iskola kapcsolatának vonatkozásában érdemes megemlítenünk Klaus Mollenhauer (1996) *Szocializáció és iskolai eredmény* című munkáját, melyben a kutató a családi szocializáció folyamatában érvényesülő, ún. értékorientációk alapján vizsgálta azt, hogy a munkásosztálybeli és a középosztálybeli csoportba tartozó családok milyen iskolatípusba irányítják majd gyermekeiket illetve azt is, hogy milyen lesz azoknak a gyermekeknek az iskolai teljesítménye (a vizsgálat eredményeiről *A hátrányos helyzet a szociológiában* c. részben olvashatunk). Mollenhauer szerint az „egyéni teljesítmények végzésére való képessége vagy készsége azoktól az értékektől függ, amelyekre

a nevelés orientálódott, amelyeket a gyermek kiskorától kezdve felszívott a családban.” Ez az értékorientáció fogalma (Mollenhauer in Meleg 1996; 97). Mollenhauer definíciója – közvetetten ugyan, de kutatásunkhoz tartozik – összefüggésbe hozható Durkheim integráció fogalmával: mindkét esetben a hangsúly az érték fogalmán van. A társadalmi integráció révén tudnak az emberek tevékenykedni egymással (Durkheim in Somlai 1998; 210), az értékorientáción pedig a családban felszívott értékeket jelentik (Mollenhauer in Meleg 1996; 97): nem mindegy tehát, hogy egy gyermek szocializációja során milyen értékeket vesz fel, és hogyan lesz majd képes hasznosítani ezeket.

2.2. A szocializáció pszichológiai megközelítésből

A szociológia mellett a pszichológia is segített a szocializáció feltérképezésében. A pszichoanalitikus elméletet, a lelki jelenségek társas eredetének, az „én és másik” kölcsönhatásban keletkező dinamikájának elméletét, Sigmund Freudnak köszönhetjük. A pszichoanalitikus elmélet „a személyiség formálását a születéstől eredezteti, s érdeklődésének fókuszába állítja az Ego kapcsolatát partnereivel (főként szüleivel), illetve e kapcsolat hosszú távú hatásait. Ezeket a hatásokat az én kifejlődésén, illetve azon méri, hogyan kapcsolódik az ösztön-én (id) és a felettes én követelményeihez a tudatos én (ego). Ezáltal olyan koncepciót alakított ki az emberi indítékok és magatartásformák magyarázatára, melyekben egymásra vetültek a személyközi jelenségek a személyen belüli történésekkel” (Somlai 1996; 319).

Freud kutatásában kiemelt szereppel bír az azonosulás fogalma. Ahhoz, hogy ezt jobban megértsük, különbséget kell tennünk az utánozás és az azonosulás fogalma között: utánozni sok mindent lehet; az azonosulás viszont csak egy emberrel lehetséges. Az utánozás során törekedhetünk egy mozdulat vagy egy testtartás helyes kivitelezésére; az azonosulás során viszont a kötődés és az ember hasonulása a meghatározó, az utánozásnak tehát csak közvetve, az azonosulásnak viszont közvetlenül is van szerepe a szocializációban (Somlai 1998; 104).

A gyerekek tehát a szocializáció során nemcsak utánozzák szüleiket, hanem olyanokká szeretnének válni, mint ők – azonosulni akarnak velük. A pszichoanalitikus elmélet szerint az azonosulásnak két szakasza van: 1) az elsődleges azonosulás, melynek során az újszülött leválik édesanyjáról és ráeszmél arra, hogy anyja egy másik személy; 2) a másodlagos azonosulás, ami óvodáskorban zajlik, az „én és másik szétválásának, egyúttal a szorongások, a szülőktől igényelt biztonság és a "felettes én" kialakulásának folyamata” (Freud in Somlai 1998: 105). A „felettes én” a lelkiismeret hangja: „olyan hatóság a lélek

bensőjében, mely ezentúl egész élete során szembenéz a gyerek énjével, kényszerítő erővel tilt vagy korlátoz, s úgy jutalmazza vagy bünteti, mintha a jelenlevő szülő maga tenné.” (Freud in Somlai 1998; 105).

A pszichoanalízis mellett a pszichológia más irányzatai is segítették a szocializáció megismerését: a tanuláselméletek, a szerepelméletek, a fejlődéslélektannak az elméletei, melyek kidolgozása főként Jean Piaget-nek és követőinek köszönhető. Piaget elméletének egyik legfőbb alappillére, hogy a megismerés szocializáltan működik (Piaget in Somlai 1998; 274). Elméletében az adaptációnak két mechanizmusát különböztette meg: 1) az asszimilációt (érzéki-fogalmi sémáinkba vonjuk be az új tapasztalatokat) és az 2) akkomodációt (már a sémákat is módosítjuk). A két mechanizmus egyensúlyát a decentrálás (tulajdonképpen ez az intelligencia) biztosítja: elképzeljük, milyen lehet partnerünk szemszögén keresztül egy tárgy, egy vitatott helyzet. A decentrálast „mások megértésének és a velük való együttműködésnek nélkülözhetetlen képességét egyúttal a tanulás és a szocializáció meghatározó jelentőségű mechanizmusaként kell értelmeznünk” (Piaget in Somlai 1998; 274).

Piaget már korai kutatásaiban szembeállította egymással azt, hogyan működik együtt gyerek a gyerekekkel és gyerek a felnőttel. Hipotézise szerint a kétféle kooperációnak kétféle erkölcsiség felel meg. A gyerekre a felnőttel való kapcsolata során már „születésétől fogva szabályok sokaságát kényszerítik a felnőttek, s ő a szabályt öröknek, szentnek, vitathatlannak gondolja körülbelül hat-hét éves koráig (...). Az erkölcsiségnek ezen a kezdeti szintjén, a "morális realizmus" stádiumában az engedelmességet és kötelességteljesítést tekintik a cselekedetek legfontosabb kritériumának (Piaget in Somlai 1998; 276). Hat-hét éves korában, a decentrálás kialakulása során (pl. amikor társaival vitázik) a gyerek azonban, ráeszmél arra, hogy a szabályokat felnőttek generálták, ezek a szabályok változtathatók, ekkor indul el a gyerek a morális autonómia felé (Piaget in Somlai 1998; 276).

Freud és Piaget kutatásai azért is kiemelendők, mert segítenek bennünket abban, hogy megértsük, melyek azok az immanens, a gyerekek belső lényéből fakadó, pszichológiai szempontból fontos folyamatok, melyeket figyelembe kell vennünk a gyermekek szocializációjának tanulmányozásakor (elsődleges és másodlagos azonosulás, decentrálás, morális realizmus, morális autonómia). Piaget szerint négy szakaszban (szenzomotoros szakasz, művelet előtti szakasz, konkrét műveletek szakasza, formális műveletek szakasza) zajlik le az értelmi fejlődés, jelen esetben azonban számunkra az ún. szenzomotoros szakasz vége lehet érdekes akkor, ha összefüggést szeretnénk keresni a pszichológiai elméletek és a nyelvi folyamatok között. A szenzomotoros szakasz végétől ugyanis „tárgyállandóság kezd

kialakulni, amikor a második életév vége felé a gyermek elméjében megjelennek a szimbolikus reprezentációk. (...) A tárgyállandóság pedig előfeltétele a nyelvi fejlődésnek, hiszen csak akkor tanulhatjuk meg személyek, tárgyak, tulajdonságok nevét, nyelvi címkéjét, ha ezekről állandó reprezentációink vannak” (N. Kollár – Szabó 2004).

2.3. A szocializáció etnológiai megközelítésből

A szociológia és a lélektan mellett az etnológiának, főleg annak amerikai, kultúrantropológiai változatának is fontos szerepe volt a szocializáció elméletének kialakításában. A kulturális és szociális antropológia, valamint az etnológia „a tárgyi és szellemi kultúra mintázatainak szelekciójával, elsajátításával és átörökítésével foglalkoznak. Ezért kezdettől fogva intenzíven érdeklődtek a népszokások és hagyományok, népi hiedelemvilág, illetve a közösségi szervezetek tevékenységei és formái iránt egyrészt az ún. "primitív népek" (benszülöttek, törzsi társadalmak tagjai), másrészt az európai és ázsiai agrártársadalmak parasztságának körében (Somlai 1998; 9).

Ruth Benedict volt az, aki kidolgozta azt a kultúraelméletet (az irányzat egyik programadó munkájában a *Patterns of Culture-ben* (1961)), amelyben a kulturális alkalmazkodásként értelmezett szocializáció kulcsfogalmait határozta meg. A definíciók a következők:

- *Kulturális relativizmus*: eszerint az emberek magatartására hatással vannak a kultúra által meghatározott viselkedési normák. Például az öngyilkosság egyes közösségekben normasértést jelent, máshol egy szertartásos eseményt, de vannak olyan kultúrák, ahol a felelősség vállalásának számít.
- *Szelekció*: „A kultúrák azért ennyire sokfélék, mert egyik sem kultiválhatja az értékek összességét. Így a szelekció az elsőszámú követelmény.” (Benedict in Somlai 1996; 321).
- *Mintázat*: A különböző közösségek más és más kultúrákkal rendelkeznek, melyek változatos magatartásminták rendszeréből állnak.
- *Adaptáció*: „Egy társadalom tagjai gyerekkoruktól kezdve átveszik közösségük kultúrájának mintázatát. E folyamat során újratermelődnek az egyéni ismeretek, készségek, szükségletek és magatartások, velük együtt pedig a kulturális standardok, jelentésrendszerek, közösségi intézmények és társadalmi struktúrák.”

- *Szociális integráció és „asszimiláció”*: „Az egyes kultúrák olyan öntőformák, melyek képesek végső mintát adni a hozzájuk tartozó emberi közösségeknek. A kultúrák társadalmi funkciói közül legfontosabb a szociális integráció. A kulturális minták elfogadásának, elsajátításának és rendszeres követésének kikényszerítésében az intézményeknek van fő szerepük” (Somlai 1996; 321).

Benedict mellett érdemes még Abram Kardiner nevét és a kulturális konfigurációkról és alapszemélyiségről tett nézeteit is megemlítenünk. Kardiner szerint „az egyes kultúrák sajátosságát nemcsak tárgyak, eszmék, hagyományok adják, hanem az a személyiségtípus is, mely éppen az adott kultúrára jellemző. Ez a típus a kultúra "alap" vagy "modális" személyisége. A modális személyiséget az elsődleges társadalmi intézmények formálják. "Az elsődleges intézmények között van a családszervezet, a kiscsoportok képződése, olyan alapvető nevelési, gondozási formák, mint a táplálás, az elválasztás, a gyermek intézményes felügyelete vagy elhanyagolása, a székletürítés szabályozása, a szexuális tilalmak (...). A másodlagos intézmények között találhatók a taburendszerek, a vallás, a rituálék, a népmesék és a gondolkodási sémák” (Kardiner in Somlai 1998; 152–53).

Ha összefüggést szeretnénk keresni a szocializáció etnológiai megközelítése és kutatásunk témája között (jelen esetben az elsődleges nyelvi szocializáció kérdéskörével), érdemes áttekintünk, milyen szemlélet uralkodik a Csendes-óceánon elterülő Szamoa szigetvilág lakói között. Réger Zita (2002) *Utak a nyelvhez* című munkájában a következőket olvashatjuk:

„A szamoa társadalmi élet hierarchikus szerveződése és a gyermek természetéről vallott felfogása sajátos módon tükröződik a kisgyermekkel fenntartott beszédkapcsolatban, a nyelvi szocializáció alakulásában. Így például a rangbeli viszonyokon alapuló sajátos „munkamegosztás” a kisgyermek és környezete közötti kommunikációra is kiterjed. Ennek következtében, amikor a kisgyermek kívánságaival, szükségleteivel, kéréseivel egy jelenlévő magasabb rangú személyhez – például anyjához – fordul, a létrejövő kommunikáció igen gyakran a következő sémát követi:

- 1) Gyerek magasabb rangú gondozóhoz fordul;
- 2) Magasabb rangú gondozó egy alacsonyabb rangú gondozót válaszra utasít;
- 3) Alacsonyabb rangú gondozó (cselekvéssel vagy szóban) válaszol a gyereknek”

(Réger 2002; 48–49).

A szamoa közösségben tehát a gyermek–gondozó kapcsolat többszereplős és

helyzetközpontú (ennek jelentését lásd *A nyelvi szocializáció* c. részben), válasz és a címzett elválhat egymástól: a gyermek üzenetére a választ nem a címzett, hanem egy általa kijelölt személy adja meg. A szamoák esetében tehát a társadalomban elfoglalt hely és a hozzákapcsolódó pozíció (rang) eleve meghatározza, hogy ki, milyen szerepet tölt be a kommunikációban. A gyerekek pedig már születésüktől fogva nemcsak alkalmazkodnak ehhez a mintázathoz, hanem a későbbiek folyamán (mikor majd szülők lesznek) adaptálják is őket, megőrizve és újratermelve a hagyományokat.

Ahogy már az a fentiekből is kiderült, a szocializáció a szociológia, a pszichológia és az etnológia (kultúrantropológia) együtteséből tevődik össze. A 40-es években Talcott Parsons teoretikus volt az, aki a három tudományágat egybe akarta vetni. Parsonsra hatással volt Durkheim és Freud elmélete is. Parsons úgy látta, „hogy az internalizáció mozzanataiban (az azonosulás, a mintakövetés, a szerepátvétel és a hozzájuk csatlakozó jelenségek körében) ragadható meg legjobban a cselekvés szociális rendszereinek, a személyiség, a kultúra és a társadalom összefüggései (...). Parsons ezért a szocializáció sikerének a kölcsönös szükségletkielégítések által biztosított integrációkat, a megállapodásszerű elvárásokra épülő identitást és az érvényes normák automatizmusa által elért konformitást tekintette” (Parsons in Somlai 1996; 327).

Voltak olyanok, akik nem értettek egyet Parsons elméletével. Dennis Wrong (1961) szerint Parsons a túlszocializált ember képét nyújtja, olyan képet, melyen eltorzult egyéneket látunk. Ezeknek az egyéneknek a törekvése a konformizmus, az, hogy megfeleljenek másoknak, s ez elnyom bennük minden más motivációt. (Wrong 1961 in Somlai 1996; 327).

Hasonló kritikai szempontokkal élt Jürgen Habermas is, aki szerint Parsons elméletei inkább zárt közösségekben, túlszervezett családokban, ún. patológikus határhelyzetben alakulhatnak ki, mintsem normál körülmények között. Habermas a nyelvi kommunikációra épülő társadalomelméletben adott új értelmet a szocializációnak. Habermas „konstrukciójának alapja egy elsődleges megkülönböztetés a társadalmi rendszerek és az életvilág között. Az előbbiek szervezetszerűen működő, saját közegeiken át mind differenciáltabbá váló egységei a társadalmaknak, az életvilág viszont a megértésre irányuló nyelvi kommunikáción, az emberi együttműködés közvetlen formáin alapszik” (Habermas in Somlai 1996; 328).

Összegezve tehát elmondható, hogy a szocializáció a 19. század végén alakult ki, de kiteljesedése a 20. században következett be. A polgári társadalom adta létrejöttének az alapját, más tudományok (szociológia, pszichológia, etnológia) és az ezen tudományokhoz kapcsolható kutatók (pl. Durkheim, Freud, Benedikt) segítettek fogalmának kiteljesedésében,

megértésében. A fejezetben igyekeztük interdiszciplináris keretbe helyezni a fogalmat, a magyarázatok zárásaképp pedig olyan összefüggéseket mutattunk be, melyek segítették azt kapcsolatba helyezni kutatásunkkal (Durkheim és Mollenhauer érték-elméletei; Piaget pszichológiai elméletei és a nyelvi fejlődés; etnológia – a szamoák hierarchikus családszervezete és a nyelvi szocializáció). A következő fejezetben – a szocializáció interdiszciplináris elemzésének zárásaként – a fogalom nyelvi oldalával, a nyelvi szocializációval foglalkozunk részletesebben.

2.4. A nyelvi szocializáció

A nyelvi szocializáció terminus eredetileg a nyelvészeti antropológia fogalma, a nyelv elsajátítását, valamint a nyelv által történő szocializációt jelenti (Ochs és Schieffelin 1984).

A nyelvi szocializáció fogalma Bernstein (1975) értelmezésében arra utal, hogy a külső környezet, a szűkebb értelemben vett társadalom az, ami befolyásolja a gyermek nyelvi fejlődését, nyelvi kódjainak kialakulását (Bernstein 1975). Ennek során a gyermek „nyelvileg és kulturálisan kompetens tagjává válik az őt körülvevő közösségnek, megtanulja anyanyelvét, annak grammatikailag helyes használatát, lexikai bázisát, továbbá elsajátítja az adott beszélő közösségben adekvát nyelvhasználati módokat, szabályokat, a kulturálisan elfogadott nyelvhasználattal szorosan összefüggő viselkedési formákat” (Torgyik 2005).

A nyelvi szocializáció fogalma Réger Zita (2002) szerint kétféleképpen értelmezhető:

- 1) Egyrészt utalhat a szocializációnak a nyelv használatával, segítségével létrejövő részfolyamataira. Ilyenkor a nyelvnek közvetítő szerepe van a társadalmi és kulturális tudás átadásában. A felnőtt környezet elsősorban a nyelv segítségével irányítja, formálja a gyermek magatartását.
- 2) A másik értelmezés szerint a nyelvi szocializáció szocializálás a nyelv használatára. Ez elsősorban a gyerek tanulási, illetve tanítási folyamata, amely során elsajátítja a beszédhelyzeteknek megfelelő nyelvhasználati módokat (Réger 2002; 38–39).

Réger (2002) szerint a szocializációnak a nyelv eszköze és célja is egyben. Eszköze, mivel a közösség csak a nyelv segítségével tudja megtanítani a gyermekeknek a társadalmi követelményeket, és célja, mivel a megfelelő nyelvhasználat bizonyítéka a megszerzett társadalmi kompetenciáknak és a szocializáció sikerének (Réger 2002; 153).

Patricia Duff (1995) szerint a nyelvi szocializáció: „az egész életen át tartó folyamat, melynek során az egyéneket (...) a tudás meghatározott területeire ösztönzik; hiedelmek, hatások, szerepek, identitások és társadalmi reprezentációk, amelyekhez nyelvi gyakorlatok és

társadalmi interakció útján férnek hozzá...” (Duff, 1995; 508). Egy másik tanulmányában a szerző megemlíti, hogy a „kezdő nyelvtanulóknak” (legyen szó az anyanyelvét tanuló gyermekről, vagy egy második nyelvet tanuló fiatalról, vagy akár egy szaknyelvet tanuló munkavállalóról – pl. egy munkahelyen) szükségük van a nyelv, az írástudás és a kultúra területén nagyobb jártassággal vagy tapasztalattal bíró személyekre (a „szakértőkre”), az idősebb testvérek interakcióba lépnek fiatalabb testvérekkel; tanárok a hallgatókkal és tapasztaltabb munkavállalók új munkavállalókkal a munkahelyen (Duff 2010; 427).

(Duff 2010) munkájában strukturáltan közelíti meg a nyelvi szocializáció kérdéskörét (a továbbiakban ezeket a pontokat fejtjük ki egy-egy példa bemutatásával):

- 1) elsőként magát a *fogalmat definiálja* (hogyan kapcsolható a nyelvi szocializáció a szociolingvisztikához és az oktatáshoz formális és informális összefüggésekben).
- 2) Ezt követően a *nyelvi szocializációt oktatási kontextusban vizsgálja* (általános iskolákban, nyelvi osztályokban, szakképző intézményekben, egyetemeken) (erről lásd bővebben *A másodlagos szocializáció* c. részt).
- 3) Az elemzés *a nyelvi szocializáció kutatásában alkalmazott módszerek bemutatásával* folytatódik (pl. diskurzuselemzés), végül
- 4) a nyelvi szocializáció *kutatásának relevanciájára* hívja fel a figyelmet a kutatások konkrét eseteit, példáit magyarázva. (Duff 2010; 428)

A nyelvi szocializáció témája számos tudományterülethez köthető, ilyen pl. az antropológiai nyelvészet, a szociológia, a pszichológia és a (társadalmi) nyelvészet (szociolingvisztika). A fentebb idézett szakértők-kezdők kapcsolatát vizsgálva az, hogy a szakértők rejtett vagy nyílt segítséget nyújtanak a kezdőknek a „nyelv” megtanulásában, rámutat a nyelvi szocializáció és a szociolingvisztika alapvető kapcsolatára (Duff 2010; 428). A szociolingvisztika gyakran foglalkozik a nyelvváltozatok, valamint a beszédközösségekben alkalmazott nyelvhasználati normák és funkciók tanulmányozásával, a nyelvi szocializáció pedig azt vizsgálja, hogy az új kultúrákba vagy közösségekbe belépő emberek (akár gyermekek, akár felnőtt) a szakértők megfigyelései és a velük folytatott interakciók alapján hogyan, milyen formában tanulják meg azokat a nyelvhasználati normákat, amelyeket a közösség használ (Duff 2010; 428).

A nyelvi szocializációs vizsgálatokban jellemző kutatási módszerek és kihívások kapcsán a következőket emeli ki Duff (2010; 440–441): „az antropológiai nyelvészet és az osztálytermi kutatások hagyományaira támaszkodva, általában a diskurzuselemzés különböző megközelítéseivel (pl. beszédelemzés, funkcionális grammatikai elemzés, intonációs

elemzés), a nyelvi szocializációs kutatások nagy része etnográfiai” (pl. Bronson és Watson-Gegeo, 2008; Duff, 1995, 2002, 2008b; Saville-Troike, 2003 idézi Duff 2010; 440–441). Duff (2010) szerint mivel a nyelvi szocializáció a közösség vagy kultúra nyelvi és egyéb kommunikációs módjainak fejlődési folyamataival kapcsolatos, hosszanti perspektívára van szükség. A longitudinális vizsgálatokra azért van szükség a nyelvi szocializációs kutatásokban, mert csak így deríthetőek ki, hogy pl. a tanulók képességei, viselkedése és a tanuláshoz való orientációja az idő múlásával miképpen alakul, ugyanakkor mivel a „nyelvi szocializációról ismert, hogy egész életen át tartó folyamat, egyetlen tanulmány sem lehet elegendően longitudinális ahhoz, hogy megragadja a szocializáció áramlását, valamint annak számos mérföldkövét, fordulatát az egyén élettartama során” (Duff 2010; 441). Egy sokszor használt stratégia a nyelvi szocializációs kutatásokban kiválasztani egy átlagos, mégis jelentős tevékenységet (egy beszédeseményt), amelyben a résztvevők rendszeresen részt vesznek (pl. lefekvéskor vagy étkezéskor elmondott imák, vacsoraidő alatti beszélgetések, szóbeli tudományos előadások stb.), majd dokumentálni kell, hogyan bontakoztak ki a megjelenő tartalmak, milyen struktúrák jelentek meg (Duff 2010; 441).

A nyelvi szocializáció kutatásának gyakorlati következményei kapcsán Duff megemlíti – hivatkozva Bronson és Watson-Gegeo (2008) munkájára –, hogy makroszinten „a nyelvi szocializációs vizsgálatoknak pontosan és kritikusan kell kezelniük a hatalom, a faj, az osztály, a nem és a történelem kérdéseit” (Duff 2010; 445); mikroszinten pedig, a „tanároknak, a diákoknak és a szülőknek kell megérteniük az igényeket és az értékek mindegyikét” (Duff 2010; 445). A tanároknak alkalmazkodniuk kell az új diskurzusokhoz, valamint a tanulók olyan új populációihoz és generációihoz, akik új tudásokkal rendelkezhetnek – olyan tudásokkal, amelyek a tanárok esetében is hiányoznak (Duff 2010; 445).

A nyelvi szocializáció esetében beszélhetünk ún. nyelvi szocializációs terekről. Egy kisgyermek nyelvi szocializációjának elsődleges nyelvi szocializációs tere az otthona, a családja, az a nyelvhasználat, amit otthon hall. A család mint az egyik legfontosabb szociális tényező, a nyelvi szocializációt illetően is meghozza többé – kevésbé tudatos döntéseit, hiszen a szülők egy „családi nyelvpolitika” keretében megtervezik gyermekük nyelvi jövőjét (Grosjean, Piller és Csiszár in Erdei; 2010). Ebben a szocializációs térben elengedhetetlen az anya – gyermek kapcsolat is (Szépe 2011; 203). A másik jelentős nyelvi szocializációs tér az óvoda és az iskola. Az óvoda és az iskola azért jelentős ebből a szempontból, mert – természetesen a családi szocializációs térre alapozva – meghatározza többek között a gyermek későbbi viszonyát az olvasáshoz és azt is, hogy milyen lesz a gyermek iskolai teljesítménye is

– hiszen az iskolai teljesítmény alapja az, hogy a gyermek hogyan, milyen szinten birtokolja az anyanyelvét. A nyelvi hátrány magyarázata szerint ugyanis „a társadalmi vagy etnikai különbségek elsődlegesen a nyelvi szocializáció, a nyelvhasználat, a kommunikatív kompetencia különbségeire vezethetők vissza” (Réger 2002; 120). A következőkben ezeket a nyelvi szocializációs tereket ismerjük meg részletesebben.

2.4.1. Az elsődleges nyelvi szocializáció

Nemcsak az anyának, hanem a gyermekekkel foglalkozó gondozóknak is igen nagy szerepe van abban, milyen lesz a kisgyermek nyelvi szocializációja. Ochs és Schieffelin (1984) a nyelvi szocializációt érintő kutatásaikban olyan gyermekgondozókat figyeltek meg, akik különböző kulturális háttérrel rendelkeztek. A különböző kulturális háttérű gyermekgondozók interakcióit megfigyelve két típust tudtak elkülöníteni: gyermekközpontú és helyzetközpontú típust. A gyermekközpontú stílusú gondozó jellemzője a gyermekhez való alkalmazkodás, a gyermek mint potenciális kommunikációs partner megjelenése a beszéd folyamatban. A helyzetközpontú stílus esetében a felnőttek azt várják a gyermektől, hogy ő alkalmazkodjon a beszédhelyzethez, arra hajlanak, hogy ne egyszerűsítsék le a beszédet a gyermek szintjéhez (Ochs és Schieffelin 1984).

Sok olyan kutatás van ugyanakkor, mely a gyermekek szocializációjának vizsgálatokor a nyelvet irrelevánsnak tekintik. Az ilyen nézőpontú vizsgálatok közül a legismertebb Margaret Mead (1930-as évek) könyvei. A szerző munkája – és sok későbbi antropológiai tanulmány – azzal kapcsolatban, hogy a gyerekek hogyan „jutnak a kultúra birtokába, arról tanúskodik, hogy a nyelv kevés szerephez jut (vagy egyáltalán nem is játszik szerepet) a szocializációs kontextusban.

Amennyiben Mead és a hozzá hasonló kutatók értelmezésében a gyermek szocializációjakor a nyelv kevés/vagy semmilyen szerephez sem jut – és ettől a nyelvi szocializációval foglalkozó kutatók elhatárolódtak, könnyen belátható, hogy mi a nyelvi szocializáció definíciójának egyik legfontosabb alappillére: a nyelvi szocializáció elmélete ragaszkodik ahhoz, hogy társadalmi csoportjaik kompetens tagjaivá válása esetén a gyermekeket a nyelven keresztül szocializálják, és a nyelv használatához szocializálják. Ezért a nyelv nem csupán a szocializációs folyamat egyik, hanem a legfontosabb dimenziója. A nyelvi szocializáció elmélete szerint minden olyan szocializációval foglalkozó tanulmány, amely nem dokumentálja a nyelv szerepét a kulturális gyakorlatok megszerzésében, nemcsak hiányos, alapvetően hibás (Kulick – Schieffelin 2004; 350).

A nyelvi szocializációs vizsgálatok vizsgálták a gyermekek és gondozóik közötti kapcsolatot a különböző kultúrákban. A pápua új-guineai Gapun faluban a gondozók szerint a csecsemők természetüknél fogva makacsok, akaratosak. A kutatók megfigyelték, hogy a gondozók a csecsemőkkel való játék során megharapják alsó ajkukat, szemüket kidüllesztik, állukat szélesen előre nyújtják, kezüket fenyegető módon a gyermek arca felé fordítják (néhány centiméterre a csecsemők arcától), majd hirtelen visszahúzzák azt. Miután ezzel végeznek, elkezdik nevetetni a csecsemőt, majd ráfújnak az arcára (Kulick 1992: 99–104 in Kulick – Schieffelin 2004; 353). Látva, hogy Gapunban milyen elképzelések élnek a gyermekek természetével kapcsolatban, valamint tekintettel a fent bemutatott gondozó-gyermek interakciókra, nem meglepő, ha megállapítjuk: a harag Gapunban a társadalmi élet strukturáló elve.

Gapunban a nemek között is másfajta elvárások uralkodnak: a nőket önzőnek tartják, akik haragjuktól nyilvánosan megszabadulhatnak, míg a férfiaknak el kell nyomni haragjukat a nagyobb társadalmi jólét érdekében (Kulick – Schieffelin 2004; 353).

A kaluliak (akik szintén Pápua Új-Guineában élnek) gyermekek természetével kapcsolatos hiedelmei erősen szembemennek a gapuniak gyermekekről alkotott fogalmaival és gyakorlatával. A kaluliak szerint a gyermekek tudják, mit kell tenni annak érdekében, ha meg akarják szerezni azt, amit akarnak (tudják hogyan kell könyörögni, akár nyafogni), nyelvi szocializálásuk során viszont meg kell őket tanítani, hogyan tegyék ezt: a gyerekeket meg kell tanítani a nyelv használatára. Ennek során a szülők, gondozók bemutatják, mit kell a gyermeknek mondani és azt is modellálják, hogyan kell ezt mondani. A későbbiekben ez a nyelvi szocializálás kulcsfontosságú szereppel bír majd: ha ugyanis a gyermek megtanulja, hogyan kell használnia anyanyelvét (tehát képes lesz kifejezni a szóbeli igényeit), beléphet a viszonyosság rendszerébe (ha már tud kérni, felkérhetik őt, hogy adjon és osztozzon is), így aktív részese lehet a kaluli társadalom életének (Kulick – Schieffelin 2004; 353–354).

A gyermekekről, a nyelvi megnyilvánulásaikról alkotott felfogást a New York-i haszidikus zsidó közösség esetében a vallás, valamint a gyermek életkora határozza meg (A témáról részletesebben lásd Ayala Fader (2000) munkáját). A haszidikus hit szerint mindenkinek van egy csomó, Isten által adott hajlama, ezeket két fő csoportba lehet osztani: az egyik jó (yaytser hatoyv); a másik a rossz (yaytser hure). A gyermekek születésükkor erkölcsi ártatlanságban lépnek be a haszidikus világba, és csak 12 vagy 13 éves korukban kapják meg a hajlamot, amikor elérik az átmeneti kort, amikor már felelőssé válnak az összes zsidó parancsolat teljesítéséért. Ezt megelőzően ugyanakkor a gyermekektől nem várható el, hogy önállóan gyakorolják az önuralmat, amely ahhoz szükséges, hogy a gonosz hajlamokat

jóindulatúvá formálják (Kulick – Schieffelin 2004; 354).

A gyermekek nyelvi szocializációjának feltérképezésében nagy szerepe volt a 90-es évek brit pszichológusainak és társadalomtudósainak, akik kidolgozták a társadalmi és pszichológiai élet egy újfajta megközelítését, amelyet diszkurzív pszichológiának neveztek el. Felfogásukban a jelenségeket, amelyeket a hagyományos pszichológiai elméletek „belső folyamatokként” kezeltek, valójában társadalmi, diszkurzív tevékenység képezi le. Ennek megfelelően a diszkurzív pszichológusok azt állítják, hogy a pszichológiának e külső tevékenység vizsgálatán kell alapulnia, nem pedig hipotetikus és lényegében nem megfigyelhető belső állapotokon. (Billig szerint – aki e megközelítés prominens képviselője – a „beszélgetés közben a csendet is létrehozunk” (Billig 1999; 261 idézi Kulick – Schieffelin 2004; 357–358). Így a beszéd megtanulása során a gyermekek megtanulják azt is, még nem, és amit egyáltalán nem mondhatnak ki (Kulick – Schieffelin 2004; 357–358). Az udvarias viselkedés szocializációja kapcsán Billig megjegyzi, hogy minden alkalommal, amikor a felnőttek megmondják a gyermeknek, hogyan kell udvariasan beszélni, egyúttal azt is megmondják, hogyan kell durván beszélni. (Pl. „*Azt kell mondanod, kérlek*” ... „*Ne használd ezt a szót*). Az ilyenfajta megnyilvánulások egyértelművé teszik a gyermek számára, melyek az udvariasságot jelző kifejezések, és melyek a tiltott mondatok. Billig munkája a hallgatások és a kívánságok, vágyak előállításának szempontjából fontos szereppel bír a nyelvi szocializáció paradigmájában (Kulick – Schieffelin 2004; 358).

A kívánságok, vágyak vizsgálata a nyelvi szocializációval kapcsolatos kutatások egyik kiemelt kutatási témája. Patricia Clancy kutatásában a japán gyermekek kommunikációs stílusát vizsgálta, tulajdonképpen azt, hogy milyen a nyelv használatának és megértésének módja egy adott kultúrában (Clancy 1986: 213 idézi Kulick – Schieffelin 2004; 358–359). Clancy (1986) vizsgálatában kimutatta, hogy a kommunikációs készségeket a gyerekek a korai szocializációs rutinok révén szerezték meg, amelyek során az anyák

- egyrészt közvetett (pl. "*Ez már jó*") és közvetlen kifejezéseket ("*Nem!*") használtak;
- megmutatták a gyerekeknek, hogyan kell értelmezniük a nonverbális jeleket
- olyan mellékneveket használtak a gyermekek negatív viselkedésének leírására, melyekkel világossá tették számukra azt, hogy az ilyen viselkedés társadalmilag elfogadhatatlan

Ahogy az utolsó állításból is látszik, a japán gyermekek szocializálása során fontos, hogy szüleik tudatosítsák a gyermekekben, melyek a társadalmilag elfogadhatatlan viselkedési módok – a társadalmi szabályoknak való megfelelés tehát fontos szerepet tölt be a japánok életében. A nyelvi udvariassággal kapcsolatos vizsgálatok is ezt támasztják alá,

amelyekben pl. négy lehetséges megfelelője van az „udvarias” kifejezésnek (*tenei* ’melegszívűség’, *omoiyari* ’előzékenység/empátia’, *kikubari/kizukai* ’figyelmesség’ és *reigi* ’illem, jó modor’), amelyek közül a *reigi* jelentésében „az egyes személyeket a társadalmi pozíciójuk alapján határozza meg (mind a társadalmi szint, mind a társadalmi csoport szempontjából).” (Fukushima 2004, 2011; Haugh 2004 in Németh, Haugh és Kádár 2016; 12) Patricia Wetzel (2004) japán tiszteleti megszólításokat tárgyaló illemtankönyvekben vizsgálta az udvariasságra vonatkozó lexikont, és a kutatásai szintén azt állapították meg, hogy „a tiszteleti megszólítások közül számos az úgynevezett vertikális tiszteleten, vagyis a társadalmi hierarchián (*kei'i*), illetve társadalmi pozíción (*tachiba*) alapul.” (Wetzel 2004 in in Németh, Haugh, és Kádár 2016; 13)

A kívánságok kutatása kapcsán megemlíthetjük az átkok vizsgálatával foglalkozó kutatásokat is, az átkok ugyanis „olyan megnyilatkozások, amelyekkel a beszélő valakinek vagy valaminek rosszat: sérelmet, veszteséget (pl. betegséget, szerencsétlenséget, halált) kíván.” (Szalai 2009; 93). Szalai Andrea (2013) vizsgálatában az átkok szerepét és funkcióját kutatta az erdélyi romani anyanyelvű gábor roma közösségekben. A gábor romák átokhasználatában kétféle átkot különböztethetünk meg: a „szájból jövő” és a „szívből mondott” átkot. A „szájból jövő” átkokat a beszélő pillanatnyi érzelmi állapota motiválja (pl. amiket idegességből mond), a „szívből mondott” átkok viszont ártó szándékúak és szó szerint értelmezendők (Szalai 2013). A kisgyermekeknek szánt átokhasználatban Szalai (2013) megjegyzi, hogy mivel nem lehet egészen biztosan tudni, hogy egy átok „szájból jövő” vagy „szívből mondott”, ezért a kisgyermekeknek szánt gyermekfegyelmező átkokat csak az ún. „átokhasználatra feljogosított személyek” használhatják. Ezek a személyek többnyire az apai ágról származó rokonok (pl. az apai nagyszülők, apa fivérei), a nők részéről azonban ez nemkívánatos gyakorlat. „Amennyiben a kisgyermek anyjának rokonai: az anyai nagyszülők, az anya fivérei és lánytestvérei mégis átkot használnának a vele folytatott kommunikációban, a gyermek szülei és apai nagyszülei nagy valószínűséggel sértésként, inzultusként értelmeznék és válaszolnák meg azt. Hasonlóan ítélik meg a családba beházasodott nők („menyek” (*bore*)) pozícióját is: az apa fivéreinek feleségei részéről sem elfogadott az átokhasználat az apa gyermekeire irányuló fegyelmezés során.” (Szalai 2013; 182)

Szépe György (2011) szerint egy kisgyereknek az anyanyelvével való találkozásában a legfontosabb és legelső közösség a család, és ezen belül a legmeghatározóbb az anya. Az anya és a gyermek kapcsolata kulcsfontosságú a gyermeknek az anyanyelvével való megismerkedésében. Az anya egy különös nyelven beszél gyermekéhez, amit a gyermeke – annak ellenére, hogy még nem beszéli a nyelvet – megért. Az anya folyamatosan beszél

gyermekéhez, de nem mondhatjuk, hogy ez tanulásnak tekinthető. Szépe szerint: „ (...) ez nem tanulás, hanem a fejlődés kerete: az anya irányít, a gyermek fejlődik, mégpedig az egymással való kommunikáció keretében” (Szépe 2011; 203). Ezt a nyelvet, amit az anya használ, motherese-nek nevezik, amit magyarul anyai nyelvezetnek nevezhetünk. Miután a gyermek elkezd beszélni, az édesanyán kívül hatással vannak rá a családtagoknak a kommunikációs szokásai. Ezek a tényezők mind a nyelvi szocializáció kezdeti szakaszának részei.

Réger Zita *Utak a nyelvhez* (2002) című munkájában öt olyan közösséget mutat be, ahol különböző módokon történik a nyelv elsajátítása.

1. Az első csoport a – már a fentebb is említett – kaluli népcsoport Pápua Új-Guinea-ban. A kaluli szülők és gyermekek közötti kapcsolat nem mondható gyermekközpontúnak, mivel – a kaluliak szerint „a nyelv előtti fejlődési korszakban a gyermek még nincs birtokában értelmi képességeknek, ezért hozzá beszélni haszontalan és felesleges. Így a kaluli közösségekben a kisgyermeknek szánt beszéd az élet első felében csupán megszólításokra és némi expresszív gügyögésre korlátozódik; a második félévben felszólításokkal és tiltásokkal bővül ez a szerény nyelvi készlet. (...). A megszólítás a figyelem kiváltásának az eszköze, a felszólítás, a tiltás a cselekvés irányítását szolgálja: nyelvi válaszadásra egyik típus sem kötelezi a hallgatót” (Réger 2002; 39–40). Réger szavaival élve ezek a közlési módok a kommunikáció szempontjából “egyirányú utcák”: „a gyermek megnyilvánulásaihoz kapcsolódó bármiféle szándék vagy jelentéstulajdonítás ismeretlen a kaluli nyelvi közösségben. Ismeretlen a gagyogás vagy a kezdetleges nyelvi megnyilatkozások értelmezése, a valódi nyelvi közlések nyelvtani vagy szemantikai kibővítése is” (Réger 2002; 40), (...) külön a kisbabáknak, kisgyermeknek szóló, hozzájuk alkalmazkodó beszédmód tehát nincs a kaluliknál (Réger 2002; 41).

A kaluliknál a nyelv kezdetét a mama és a mell szavak kimondása jelöli. Ettől kezdve változik meg a szülő-gyermek közötti kapcsolat. Ezután már a gyermeket nevelő felnőttek feladata, hogy megmutassák, hogyan kell beszélni – ahogy ezt már a korábbiakban is említettük (lásd *Az elsődleges szocializáció* c. részben). A kalulik a közvetlen tanítás módszerét alkalmazzák, amely két részből áll: a mintaadásból és a gyakoroltatásból (Réger 2002; 42).

2. A második közösség a délnyugati Csendes-óceánon elterülő Szamoa szigetvilága. A szamoa társadalom felépítése erősen hierarchikus. „A szamoa társadalomban a kisgyerek több háztartásból álló, címmel rendelkező személy által

irányított nagycsaládban nő fel. Gondozásában és nevelésében több családtag és több generáció vesz részt: az anya, mindkét szülő nő – és férfirokonai, valamint a gyermek idősebb testvérei. A mindennapi élet más tevékenységeihez hasonlóan a gyermekgondozás feladatai, kötelezettségei is rang szerint oszlanak meg a szamoai társadalomban. Az első néhány hónapon túl a kisgyermeket leggyakrabban már nem az anya, hanem a nála alacsonyabb rangú személyek látják el az anya irányítása alatt” (Réger 2002; 47).

A szamoáknál a beszélni nem tudó gyermek még nem kommunikációs partner. A kicsi ilyenkor még csak tárgya a beszélgetéseknek, hozzájuk nem beszélnek, csak énekelnek, gügyögnek nekik. A szamoák szerint a kisgyermek törvényt, rendet nem ismerő bajkeverő lények. A gondozó legfontosabb feladata, hogy a gyermeket megtanítsa a helyes, társadalmilag elvárt magatartásra és korlátozza az eredendő rossz hajlamait. „A szocializáció során elsajátítandó társadalmi tudás legfontosabb elemeit: a rangokra, s a ranggal járó előnyökre és kötelezettségekre vonatkozó ismereteket a szamoáknál a felnőtt–gyermek kommunikáció szerkezete is közvetíti a gyermekeknek. Aktív nyelvi tudásuk alakításakor pedig elsősorban olyan beszélési műfajokba vezetik be őket, amelyek a tőlük elvárt magatartásnak (tiszteletadás a magasabb rangúaknak) és jövőbeli feladatkörüknek (a magasabb rangúak szolgálata, életük megkönnyítése) megfelelnek” (Réger 2002; 52).

3. A harmadik csoport a tractoni fekete közösség. A tractoni kisgyermekek állandó részesei a kommunikációnak, passzív megfigyelőként vannak jelen (csak a hallgató szerepét töltik be). A tractoniak szerint a gyermek beszéde magától jelenik meg (helytelennek tartják a gyermekeknek szóló beszédeket), nézeteik szerint a gyermek csak akkor kezd majd beszélni, ha már szüksége lesz rá. 12–14 hónapos kortól a fiúk és a lányok nyelvi nevelése eltérő módokon folytatódik.

A kisfiúkat a férfiak változatos próbáknak vetik alá (pl. ugratják őket, kötekednek velük). A fiúk a próbák során tanulják meg, hogyan kell helyesen cselekedniük, megtanulják, hogyan kell ezekben a helyzetekben „visszavágni”. A lányokat a nők ”faksznizás”-ra tanítják meg. A ”faksznizás” Tractonban egy „női beszédműfaj: a saját jogaik, vagy gyermekeik védelmében produkált kioktató, rendreutasító, magának kikérő, az inzultáló személyt megszegényítő szóváltás vagy ingerült monológ értendő rajta” (Réger 2002; 56). A tractoniak szerint a ”faksznizás” előfeltétele annak, hogy jó anya váljon egy kislányból.

4. A negyedik közösség a roadville-i fehér munkásközösség. A roadville-i gyerekek nevelése nagyban eltér a kaluliak, a szamoák valamint a tractoniak nevelésétől. A gyermek számára a lakóházban egy külön kis sarkot vagy szobát alakítanak ki, ami színes képekkel, játékokkal van díszítve. Roadvillében a szülők tanítják meg beszélni a gyereket, a szülő vezetésével megy végbe a nyelv elsajátítása oly módon, hogy a szülők a megtanultakat visszakérdezéssel ellenőrzik. „Ez a tanító, visszakérdező, ismeretátadási nevelési mód, amelyben a nyelv tanítása világismeret-átadással, morális elvekkel és illemtanoktatással fonódik össze, a közösség múltját és mindennapi életét átható bibliai elvekben gyökeredzik” (Réger 2002; 63).

5. Az ötödik csoport a hagyományos cigány nyelvi közösség. Ezekben a közösségekben a beszédműfajok már igen korán az egyszerűsített regiszterrel egy időben, azzal sajátos módon összefonódva a kisgyermeknek szóló beszédben jelennek meg. Ezek a beszédműfajok a mesék, rövid csattanós történetek, viccek, a régmúltról szóló elbeszélések vagy átélt jeles eseményekről szóló történetek formájában jelentkeznek. A cigány kultúra beszédműfajai szerkezetüket tekintve lazábbak, improvizatívabbak, mint más kultúrákban. Továbbá fontos megemlíteni az előadó és a hallgatóság közötti szoros kapcsolatot, mely abban nyilvánul meg, hogy az elbeszélő vagy dal esetében az énekes mindig szól valakihez, dalban gyakran előfordul a ”címezett” közvetlen megszólítása. A történetek mesélésénél a kommunikáció lehet kétirányú is, mivel a hallgatóság kommentálhatja, illetve rákérdezhet egy-egy eseményre. Mind az epikus, mind a lírai műfajokra jellemző ez az erős párbeszédes jelleg. „A szóbeliség, az orális kultúra ilyen sajátosságai ismereteink szerint egyedülálló jelenségeket eredményez a kisgyermekeknek szóló beszédben” (Réger 2002; 69). Réger szerint ezek a jelenségek a következők:

- az első jelenség a párbeszéd modellálása, ami jelentkezhet úgy, hogy az anya feltesz egy kérdést, amire a gyermeke még nem tud válaszolni, és ezt a kérdést így az anya válaszolja meg; és jelentkezhet úgy is, hogy az anya szintén feltesz egy kérdést, de ez a kérdés (és az erre adott válasz) a még beszélni nem tudó gyermek jövődöbéli életéről szól, ahol a még beszélni nem tudó gyermek idősebb testvére fog majd válaszolni.
- a második jelenség a mesemondás. A cigány kisgyermekeknek már egészen kicsi koruktól kezdve meséket mondanak, előfordul, hogy egyes mesékben szereplőként is feltűnnek. A mesék célja a gyermek megnyugtatása, szórakoztatása.
- a harmadik jelenség az ún. tesztkérdések használata. Elmondható, hogy ez az

uralkodó a felnőtt és gyermeke közötti kommunikációra a cigány nyelvi közösségekben. A tesztkérdések esetében a kérdező már akkor tudja a választ a kérdésére, amikor felteszi azt, és partnerétől ezt az előre meghatározott választ fogadja csak el. Akkor használják leginkább, amikor meg akarják tudni, hogy a gyermek birtokolja-e az adott információt, ismeri-e azt (Réger 2002; 75–76). A tesztkérdések használata olyannyira uralkodó a cigány nyelvi közösségekben, hogy még a felnőttek kommunikációjában is előfordul, általában a hagyományok, közösen átélt események felidézésekor használják.

Réger (2002) szerint „az ismertetett jelenségek azt mutatják: a cigányság sajátos etnikai hagyományai, a közösségben használt beszédműfajok, szövegtípusok belső szerveződési elvei, mintái mélyen befolyásolják a kisgyermeknek szóló beszédet, s magyarázatot adnak annak a környező kultúráétól eltérő vonásaira. A cigány nyelvi közösségekben a kisgyermeknek szóló beszéd már igen korán (a gyermek aktuális nyelvi szintjét jóval meghaladó bonyolultsággal) olyan nyelvi mintákat közvetít, amelyek lényeges alkotórészei az adott közösség szóbeli kultúrájának. Ezek a nyelvi minták a későbbiekben – meghatározott beszédhelyzetekben – megfelelő beszédmódot jelentenek majd a felnövő gyermek számára” (Réger 2002; 80–81).

A szocializáció esetében tehát fontos az is, hogy milyen kulturális háttérrel rendelkeznek a szülők, a gyermeket gondozó személyek. Az elsődleges szocializációs folyamatok tehát már kisgyermekkorban lezajlanak, az iskolába lépve pedig megkezdődnek a másodlagos szocializációs folyamatok, amikor a gyermek megismerkedik az írás-olvasás rejtjelmeivel (Torgyik 2005).

2.4.2. A másodlagos nyelvi szocializáció

Patricia Duff (2010) korábban idézett tanulmányában – ahol többek között a nyelv szocializációját oktatási kontextusban vizsgálja – a következőkről olvashatunk. A japáni, brunei és tajvani általános iskolák tanóráinak vizsgálata – ahol a cél a tanárok és a diákok szerepének (verbális és nonverbális jelek), a használt nyelvek megfigyelése, valamint az, hogy a tanár hogyan szocializálja a diákokat – a következő eredményeket hozta (Barnard és TorresGuzmán (2009) alapján, idézi Duff 2010; 429-430): az első és második esetben (Japán és Brunei) fontos szerepet kaptak az ún. megfigyelők (a tanulóknak őket kellett megfigyelni ahhoz, hogy megfelelően működjön az „osztálytermi viselkedés”, ők szocializálják az

osztályt, és közvetítik a kommunikációt tanár és diák között). A megfigyelők (student monitors) elmondják társaiknak, hogyan kell egyenesen ülni, mikor kell meghajolni, és modellálják, hogyan kell a tanárt hivatalosan is köszönteni (arab és angol nyelvet használva Bruneiben, kerülve a malájt). A 3. esetben (Tajvan) a tanulók csak a tanár felszólítása után tehetik fel a kérdéseiket, valamint jellemző, hogy a gyerekekre számokkal és nem a neveikkel kapcsolatban hivatkoznak, az oktatási időszakban pedig angolul beszélnek, nem pedig mandarin kínai vagy thai nyelven.

Kanadai középiskolások tanórai vizsgálata során Duff egy olyan esetet ír le, amikor melyben egy tanulónak előadást kellett tartania, melynek végén a tanár értékelte azt. A különbség egy „hagyományos” előadáshoz képest a következő volt: nem felolvasni kellett a cikket, hanem össze kellett foglalni a cikk kapcsán a prezentáló tanulóban felmerülő kérdéseket és azokra kellett válaszolni. A tanár még az előadás előtt az előadást tartó tanulóra fókuszáltatta a figyelmet és csak a cikk címét íratta fel a tanulóval a táblára (ami az előadás témája volt), majd az előadás végén az oktató megjegyezte, hogy milyen ügyes a prezentáló diák, látszott, hogy nem olvasott, „*ez egy jó nyilvános beszéd volt!*” (Duff 2010; 431).

A tanár tehát több szintéren is szocializált: 1) a hallgatókat szocializálta: a tanulók tiszteletteljesen, a prezentálót figyelve viselkedjenek; (2) értékelte a megfelelő prezentációs viselkedést („*ez egy jó nyilvános beszéd volt!*”). Az osztálytermi szocializáció egyik aspektusa tehát a tanárok és a tanulók által alkalmazott speciális nyelvi markerek hangsúlyozása (pl. „*csodálatos, nagyon érdekes, tömör, gyönyörű*” és „*hosszú, rosszul felépített, nem lényegre törő előadás*”) (Duff, 1996, 2009).

Kibővítve az előzőekben leírt, a nyelvi szocializáció és az oktatás kapcsolatát vizsgáló kutatásokat, Duff a következőket írja: az oktatási diskurzusnak és az utasításoknak minden kontextusban megvannak a saját beszélt és ki nem mondott szabályai, ezek implicit és explicit szabályok. „Amikor a szocializáció inkább implicit, mint explicit, a kezdőket hagyják következtetni és azt is hagyják, hogy a szabályokat elsajátítsák (...) akár orális interakcióról, akár online közösségek virtuális interakcióról vagy különféle írásgyakorlatokról legyen szó” (Duff 2010; 434–435). Duff szerint „az implicit szocializáció bizonyos esetekben eredményes lehet, kockázatos azonban azt feltételezni, hogy ez általánosan megfelelő szocializációs forma (...) röviden: az implicit tanulás nem mindig hatékony tanulás (Duff 2010; 435). Ezt a szerző a következő példával illusztrálja: az 1) részben bemutatott osztállyal folytatja tovább az elemzést, ahol láthattuk, hogy a tanár megdicsérte a prezentáló diákot azért, mert nem olvasta, hanem – összefoglalva a cikk kapcsán, benne felmerülő kérdéseket – előadta a prezentációt. A tanár az év során többször megemlítette ezt az alapelvet (tehát, hogy a prezentáció során csak

foglalják össze és válaszolják meg a felmerülő kérdéseket). Egy viszonylag új, tajvani diák, ugyanakkor – mikor év végén az ő előadására került volna sor – nem értette pontosan, hogy mit kell csinálni. Mikor a tanár kihívta, hogy tartsa meg beszámolóját, a diák azt kérdezte: akkor most el kell olvasnom a cikket? A tanár elmondta: meg kellene válaszolni a benne felmerülő kérdéseket és emlékeztette, hogy már több ilyen beszámolót látott a tanév során (tehát tudnia kellene, mit kell csinálni) és, hogy a feladat: nem felolvasni kell a cikket, hanem össze kell foglalni a cikk kapcsán a prezentáló tanulóban felmerülő kérdéseket és azokra kell válaszolni (Duff 2010; 435-436). A tajvani diák szocializálása tehát nem sikerült, mert a diák – hiába töltötte ott a tanévet – csak impliciten sajátította el a közösség, az osztály és a tanóra szabályait, explicite nem volt számára egyértelmű, mit kell csinálni.

Az írásra és az olvasásra való nevelés is fontos része a másodlagos nyelvi szocializációnak. Az „írás-olvasásra szocializálásnak” a kulcsfogalma Heath leírásában az „írás-olvasási esemény” (literacy event). „Írás-olvasási eseménynek tekinthető minden olyan alkalom, melyben az írott vagy nyomtatott betű használata szerves része a partnerek közötti együttműködésnek, a közös vagy egyéni cselekvésnek” (Heath in Réger 2002; 132).

A magyar kutatók közül Szépe György (2011) szerint az olvasásnak, az olvasással való megismerkedésnek nemcsak az iskolai keretek között kellene megvalósulnia: általános szokássá kellene tenni. Ennek kialakítása is az anyanyelvi nevelési folyamat részét képezi: a gyerekekkel meg kell ismertetni a könyveket, és azt kell elérni, hogy egyfajta igény alakuljon ki bennük a könyvekkel kapcsolatosan (tehát, hogy önként vegyék le a polcról, és olvassák el az adott művet). Az olvasás természetesen nemcsak a könyvekre terjed ki, hanem a különböző sajtótermékek olvasására is (nemcsak a könyvek „szeretetét” alakíthatjuk ki a gyermekben, hanem azt is, hogy hozzászokjon pl. egy folyóirat olvasásához is) (Szépe 2011; 170). Ezek mellett kérdés az is, hogy milyen szinten kellene az óvodáskorú gyerekeknek megismerkednie az írással-olvasással. A gyereket hagyni kell, ha meg akar tanulni olvasni (ez az ún. Montessori-módszer), és ez megtörténhet bárhol és bármikor: ha a gyerek készletét érez arra, hogy megismerkedjen a könyvek világával, legyen az otthon, az óvodában vagy nyaralás alatt, akkor ezt hagyni kell neki. Viszont nem szabad erőltetni, hogy a gyerek minél előbb olvasson, ha ő azt nem akarja, mert ezzel inkább ártunk neki, mintsem használnánk. De az is ugyanolyan ártó, ha meggátoljuk a gyermeket, akkor, ha ő óvodásként már meg szeretne ismerkedni az olvasás alapjaival. Az írással más a helyzet: ott nemhogy nem szabad erőltetni, hanem inkább késleltetni kell a megtanulást/megtanítást. Az írás megtanulásának egyik feltétele közé tartozik az, hogy a gyermek keze fejlett legyen. Természetesen lehet hagyni, hogy a gyermek írogasson, rajzolgasson, de ennek nem tanítási célzattal kell megtörténnie

(Szépe 2011; 212–213).

Torgyik Judit (2005) a következőket jegyzi meg az írásbeliséggel kapcsolatban: „Az írásbeliség magasan szervezett szimbolikus rendszeren alapszik, így az írás-olvasás képességének fejlődése komplex módon kapcsolódik a gyermek szimbolikus repertoárjának egészéhez, annak sokféle módon való formálásához. A nyelvi fejlesztéshez megfelelő alapot jelent a különböző művészeti területekkel való találkozás, művészeti tevékenységekben történő részvétel. A rajz, a festés, a zene, a tánc, a drámajáték, a vers és a mesemondás külön-külön és együttesen is fontos részét képezi az ember szimbolikus repertoárjának. A művészetekkel való találkozás a nyelvi nehézségekkel, hátránnyal küzdő tanuló számára számos új utat és lehetőséget ad a tanulásra, a kommunikációra, a kognitív képességek, a szimbolikus rendszer fejlesztésére. Az írásbeliség megalapozását segíti más szimbolikus rendszeren alapuló formák, mint a rajzolás, a betűk kimozgásának gyakorlása is” (Torgyik 2005).

Érdeemes beszélnünk a cigány gyerekek másodlagos nyelvi szocializációjáról is. A cigány gyerekekkel kapcsolatban több szakirodalom is megemlíti, hogy a cigány gyerekek életéből kimarad a dackorszak, a szeparációs szorongás (Forray – Hegedűs in Mészáros 2001; 49). A cigány szülők gyermekük nevelése során mindent megadnak gyermeküknek és minden tétivel szemben megengedőek, kevésbé jellemző a szülőkre a korlátozó magatartás, ami pedig hosszabb távon ahhoz vezethet, hogy a cigány gyerekek – mivel érzelmeiket szabadabban kifejezhetik –, *„elfojtás-mennyisége is szignifikánsan kisebb a nem cigány populációhoz képest”*. Ami pedig azt vonhatja maga után, *hogy egyrészt elősegíti egy „egészséges” mentális állapot, másfelől gátolja a felettes én kialakulását.*” Hosszabb távon pedig ez ahhoz vezethet, hogy a cigány gyerekek másképpen reagálnak az őket ért ingerekre és ezeket negatívan értelmezik (Mészáros 2001; 50). Kérdés, mit tehet ilyenkor az iskola.

Az iskola és elsősorban a pedagógusok sokat tehetnek azért, hogy a cigány gyerekek képesek legyenek beilleszkedni a közösségbe, ne alakuljon ki a többi gyerekben semmilyen sztereotip képzet velük kapcsolatban, és azért is tehetnek, hogy a cigány gyerekek képesek legyenek felvállalni identitásukat, erősebb legyen bennük a csoportidentitás a saját nemzetiségükhöz – a nyelvi nehézségekről nem is beszélve.

Szépe György (2011) szerint a cigány gyerekek, amikor iskolába kerülnek, többszörösen nehéz feladatokkal szembesülnek, mint magyar társaik: elvárják tőlük azt, hogy rendesen használják a magyar köznyelvet, tanuljanak meg magyarul írni és olvasni és tegyék mindezt olyan közegben, ami számukra meglehetősen idegen. A cigány kisgyerekeknek ez egyszerre túl sok és túl nehéz. Abban, hogy ezek a problémák részben vagy egészben megszűnjenek, Szépe

(2011) szerint kulcsfontosságú az, hogy mit kapnak ezek a gyerekek az óvodától. Az óvoda ugyanis meg tudná szüntetni mind a szocializációs, mind a magyar köznyelv elsajátítására vonatkozó problémákat, így a gyerekeknek, ha bekerül az iskolába, már csak az írással és az olvasással kell megküzdenie. Kulcsfontosságú az óvodának a szerepe abban, hogy a különböző nyelvi problémákat (a cigány kisgyerekek vagy csak cigányul beszél, vagy rosszul beszél a magyart stb.) megpróbálja elsimítani, mire a gyerekek bekerül az általános iskolába.

Azon cigány tanulók esetében viszont, akiknél kimarad az óvoda és csak az iskolában találkoznak a magyarral, nagy probléma, hogy nem értik meg a magyar nyelvet. Az alsószentmártoni gyerekek esetében pl. azt is mondhatjuk, hogy *„a beás egynyelvű közösségekből kikerülő fiatalok az iskolákban a magyar nyelvet szinte idegen nyelvként tanulják. Az iskolák többségéből hiányoznak azok a programok, amelyek a más kultúra előnyeinek felhasználásával átvezetnék a diákokat az iskola világába, s elvárásaikban nem a magyar egynyelvűséget, hanem a kétnyelvűséget preferálnák”* (Pálmainé 2006; 42).

A tanárok hozzáállása rendkívül meghatározza azt, mit gondol önmagáról egy cigány kisgyermek az iskolában. Arató Mátyás (2014) egyik tanulmányában a következő történetet mutatta be, mely jól demonstrálja a pedagógus szerepét: egy pedagógus azt állította, hogy a cigány nyelvben nincs ragozás és nyelvtan sem, a gyerekek csak cigányul beszélnek, ezek következményeként pedig nem tanul meg a cigány kisgyerekek logikusan gondolkodni. Arató hangsúlyozza, hogy az ilyen megnyilvánulások hamis alappal bírnak, hiszen a cigány (a példában muncsán) nyelvben van ragozás és nyelvtan, csak nincsenek olyan nyelvi tankönyvek, amiből a gyerekek tanulni tudnának. Hozzáteszi azt is, hogy ha a fenti példában a pedagógus úgy fogalmazott volna, hogy a muncsánban nincsen szó pl. a különböző matematikai kifejezésekre, igaza lett volna. De mindezt végleges hátránynak tekinteni tévedés, hiszen ezeket a szavakat és jelentésüket mindenki az iskolában tanulja meg (Arató 2014; 39). Ahogy már Arató (2014) is utalt rá, a nyelvtanítás is rengeteg problémát vet fel, kérdéses, hogy hogyan és mi alapján tanítsák a cigány nyelvet: szótárakat, kézikönyveket és tankönyveket kell létrehozni, ez az elsődleges cél. A beás nyelv nyelvtanának, szótárának kidolgozásában, magának a folyamatnak az elindításában többek között nagy szerepe van Pálmainé Orsós Annának és munkatársainak (1994, 1997).

Gúti Erika (2000) Romák az oktatásban c. tanulmányában a cigány nyelv standardizációjára és modernizációjára hívja fel a figyelmet. Összességében ez annyit jelent, hogy a roma nyelvet alkalmassá kellene tenni a tudományok közvetítésére, az lenne a cél, hogy a cigány nyelv az oktatás nyelvvé váljon. Kiemelendő ennek kapcsán az is, hogy az anyanyelv használatának joga alapvető emberi jog, ami sajnos hiányzik a közoktatásból: a

cigány diákoknak tehát joguk lenne az anyanyelvükön tanulni (Gúti, 2000; 57).

Forray R. Katalin (1999) a közoktatás és a felsőoktatás szempontjából is foglalkozik a cigány gyermekek helyzetével, továbbtanulási lehetőségeivel. Tanulmányának azt a részét emelném ki, amely az óvodáskorú és az általános iskolás cigány gyermekek oktatásával és az azzal kapcsolatos problémákkal foglalkozik. Forray tanulmánya elején megemlíti, hogy „*a cigány tanulók esélyegyenlőségének kulminációs pontja az általános iskola befejezése után, a középiskolában való továbbtanulás.*” (Forray 1999; 224) A cigány gyerekek döntő többségénél tehát már az általános iskolában eldől, hogy egy érettségit adó középiskolában vagy egy szakmunkásképzőben folytatják a tanulmányaikat – ha be tudják fejezni az általános iskolát. Ha az anyanyelvi nevelés szempontjából vizsgáljuk a dolgokat, megállapíthatjuk, hogy szoros összefüggés lehet a cigány gyerekek továbbtanulási lehetőségei és a nyelvi nevelés között: nyilvánvalóan szociális szempontok is közrejátszhatnak, de egy romani vagy egy beás anyanyelvű cigány gyermektől hogyan várhatjuk el, hogy egy magyar nyelvű közegben beszéljen, tanuljon? A nyelvi nehézségek közrejátszhatnak abban, hogy a gyermek rosszul teljesít az iskolában. A problémát még súlyosbíthatja az is, ha a gyermek nem járt óvodába, és az általános iskola az első olyan közeg, ahol egy tőle teljesen idegen, másik közösségben kell tevékenykednie. Szépe György (2011) szerint a cigány gyerekektől túl sokat várnak el, ha azt akarják, hogy egy tőlük teljesen idegen közegben teljesítsenek jól. A romák nyelvpolitikai státuszának rendezése kapcsán elérendő cél lenne „a cigány nemzetiségi nevelés-oktatás felemelése a többi nemzetiségi oktatási forma rangjára” (Gúti 2021; 7), ez azonban akadályokba ütközik: ilyen akadály pl. az oktatási nyelvi jog korlátozása (amikor korlátozzák a kisebbségi nyelven történő tanulás terjedelmét; azt, mely kisebbségi nyelven folytatható anyanyelvi oktatás; és végül elhomályosítják magát az anyanyelv fogalmát) (Kontra 2007).

A kétnyelvű roma gyerekek iskolai sikerességének növelésére egy lehetséges megoldásként szolgálhat a transzlingválás. A transzlingválás egy olyan pedagógiai módszertan, amely „két nyelv (...) párhuzamos alkalmazásával, inputként, illetve outputként való váltakozásával hivatott erősíteni a tanulók kisebbségi nyelvi kompetenciáit (Baker 2001 in Heltai – Jani-Demetriou 2019), pl. amikor a gyerek az egyik nyelven elolvasott szöveget a másik nyelvtan foglalja össze (Heltai–Jani-Demetriou 2019). Heltai János Imre (2019) és kutatócsoportja a *Transzlingválás osztálytermi kommunikáció és hatékony tanulószervezés Tiszavasváriban* című programjukban célul tűzték ki a cigány gyerekek iskolai teljesítményének növelését. A mérési eredményekből kiderült, hogy a transzlingválás pozitív hatással van a nyelvi kompetenciákra. „Azok az elsősök, akiknek oktatásában a

transzlingválás nagyobb teret kapott, év végén nemcsak jobb eredményeket értek el mind romani, mind magyar nyelvű szövegértési és szövegalkotási feladatokban, hanem szívesebben is szólaltak meg az iskola tannyelvén. A mérések további fontos eredményei, hogy az iskolakezdekéskor felvett tesztek mindegyikében jobban teljesítettek azok a gyerekek, akiknek az otthoni nyelvi szocializációja a család kétnyelvű megszólalási módjait követi, mint azok, akiknek nyelvi szocializációját a szülők – a társadalmi elvárásoknak való megfelelés szándékával – a többségi (magyar) nyelvhez igyekeztek kötni.” (Heltai–Jani-Demetriou 2019)

Ahogy Szépe, Furray R. Katalin (1999) is hangsúlyozza, hogy az iskola előtti nevelés, az óvoda kulcsfontosságú abból a szempontból, hogy hogyan teljesítenek majd később a cigány diákok. Furray tanulmányában megemlíti, hogy a cigány gyermekeket „*be kell szoktatni*” (Furray 1999; 226) arra, hogy az óvodába járás egy mindennapi rutinná, szokássá váljon: reggel fel kell időben kelni, megmosakodni, reggelizni, felöltözni, elindulni az óvodába stb.. Nemcsak a gyerekeknek, hanem a szülőnek is – elsősorban a szülőnek – fel kell ismernie az óvodába járás fontosságát, mivel ha ez elmarad, nem alakul ki az a napi rutin, ami – ha a gyerek általános iskolába kerül – elengedhetetlen, mert sorozatos hiányzásokat eredményezhet. Ha a cigány szülőben nem alakul ki ez az igény, akkor a szülő valószínűleg csak annyit ismer el az óvoda fontosságát illetően, Furray R. Katalin (1999) szavait idézve, hogy „*enni kap a gyerek*” (Furray 1999; 226) – tehát csak a szociális szerepét, de nem a hasznát látja meg. Nyelvi szempontból pedig azért lenne fontos az óvoda, mert a cigány kisgyerekek itt megismerkedhetnek a magyar köznyelvvél, elsajátíthatná azt, és – ahogy Szépe fogalmaz – a kisgyerekeknek általános iskolába kerülve már csak az írással és az olvasással kellene megküzdnie. A cigány kisgyerekek nyelvi és szocializációs problémáinak megoldására szinte magától értetődő lenne az, amit Szépe is javasol – a nyelvi nehézségek kiküszöbölése, és az írás-olvasás tanítása kapcsán –, hogy korszerűsíteni kellene az óvodai rendszert, és kiépíteni egy iskolai-előkészítő képzést is.

Furray R. Katalin (1999) tanulmányában említést tesz az „*általános iskolai túlkorosságról*” (Furray 1999; 227). Azok a 12–14 év közötti, évet ismétlő cigány serdülők, akik náluk fiatalabbakkal vannak egy osztályban, már fiatal felnőttnek érzik magukat a „kicsikhez” képest. Ennek az oka a következő: a cigány szülők a serdülő gyerekeket már fiatal felnőttnek tekintik, de a pedagógus az iskolában még gyerekként bánik velük, és ahogy Furray R. Katalin (1999) fogalmaz: „*ez megalapozza, hogy az általános iskola felső tagozatán, különösen 6-8. osztályokban drasztikusan csökken a cigány tanulók aránya – következésképpen a cigány fiatalok lehetősége a középfokon való továbbtanulásra.*” (Furray 1999; 227) A túlkoros fiatalok számára szegregált osztályokat alakítanak ki. Igaz, fontos lenne

a korrepetálás, de a cigány gyerekek számára ez azt jelenti, hogy ők butábbak, gyengébb felfogásúak, és ez ismét csökkentené az esélyüket arra, hogy továbbtanulhassanak egy középfokú intézményben.

Forray R. Katalin (1999) megemlíti ezen kívül azt is, hogy az antirasszista nevelést minden pedagógiai programba be kellene építeni, bár tény: az iskolai szegregációt oktatáspolitikai szinten igen nehéz kezelni. Említést tesz arról is, hogy a homogén cigány osztályokat, iskolákat, iskolatípusokat egyedileg és abból a szempontból kell megvizsgálni, diszkriminatív-e a működésük.

A cigány gyerekek másodlagos nyelvi szocializációja kapcsán a következő problémák léphetnek fel: a napi rutin – mint egy szociális lépcsőfok – és a magyar köznyelvvvel való megismerkedés, elsajátítás (elsősorban a romani és beás anyanyelvű cigány gyermekeknél) – mint a nyelvi nevelés lépcsőfoka – elmarad. Így bekerülve az általános iskolába – mivel sem a „beszoktatás”, sem a magyar nyelvű háttér nincs meg – a cigány kisgyerek valószínűleg meg fog bukni, évet ismétel. Ha pedig olyan gyerekekkel kerül egy osztályba, akik nála fiatalabbak – ráadásul még a pedagógus sem kezeli őket fiatal felnőttként –, akkor ez odavezethet, hogy a cigány serdülő nem fogja befejezni az általános iskolát, és nem tudja folytatni tanulmányait sem. Ezért is lenne fontos már az alapok megteremtése: az óvoda, az iskola előtti nevelés korszerűsítése.

Ahogy ebben a fejezetben áttekintettük – külföldi és magyar kutatók elméleteire alapozva – a nyelvi szocializáció szempontjából kulcsfontosságú az a kulturális háttér, amelyben a gyermek felnő, fontos milyen nyelvi interakciókat találunk a szülő/gondozó és a gyermek egymás közötti kommunikációjában és az sem mindegy, milyen szerepet szánunk ebben a kommunikációban a gyermeknek (gyermekközpontú és helyzetközpontú stílus). A másodlagos nyelvi szocializáció során már nemcsak a szülőkre, hanem a pedagógusokra is komoly felelősség hárul: segíteni kell a gyerekeket írás-olvasásra szocializálás folyamatában (olvasás, írás megtanítása; könyvek megszerettetése, olvasási stratégiák megtanítása stb.), valamint biztosítaniuk kell azt, hogy a kulturális különbségek ne legyenek akadályai a tanulásnak-(gondoljunk csak a fentiekben bemutatott tajvani diák esetére). Fontos ugyanakkor megemlíteni azt is, hogy bár a szakirodalom különbséget tesz az elsődleges és másodlagos nyelvi szocializáció között, a nyelvi szocializáció soha nem ér véget, egy egész életen át tartó folyamatként értelmezhető (Garrett–Baquedano–López 2002).

3. A HÁTRÁNYOS HELYZET FOGALMA INTERDISZCIPLINÁRIS KERETBEN

3.1. Hátránykompenzáció és az Európa 2020 stratégia

A 2008-as gazdasági világválság olyan gazdasági, társadalmi és szociális problémákat szült, melyek sürgős beavatkozásokat igényeltek, olyan programokat kellett kidolgozni, melyek segítséget adhatnak az egyes országoknak a válságból való kilábaláshoz. Az Európai Bizottság ennek érdekében dolgozta ki 2010-ben az Európa 2020 stratégiát, melynek céljai között szerepelt a munkahelyteremtés, az életszínvonal növelése, valamint annak kijelölése, hogy "hogyan valósíthatja meg Európa az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedést, és hogyan teremthet új munkahelyeket." (Európai Bizottság közleménye, Európa 2020, 2010; 2). A Bizottság hét olyan kiemelt kezdeményezést fogalmazott meg e projekten belül, mely uniós szinten és az egyes nemzetek szintjein (tagállami szinten) tette világossá a megvalósítandó feladatokat. A hét kezdeményezés a következő:

- „*Innovatív Unió*”: a kutatásra és innovációra fordított finanszírozás javítása
- „*Mozgásban az ifjúság*”: az oktatási rendszerek teljesítményének növelése és a fiatalok munkaerőpiacra történő belépésének megkönnyítése
- „*Európai digitális menetrend*”: az egységes digitális piac előnyeinek háztartások és vállalkozások általi kiaknázása
- „*Erőforrás-hatékony Európa*”: a megújuló energiaforrások növekvő mértékű alkalmazása
- „*Iparpolitika a globalizáció korában*”: a világszinten versenyképes, erős és fenntartható ipari bázis kifejlesztésének támogatása
- „*Új készségek és munkahelyek menetrendje*”: a munkaerőpiacok modernizálása, egész életen át történő készségek fejlesztése, a munkaerőpiaci kínálat és kereslet egymáshoz közelítése
- „*Szegénység elleni európai platform*”: szegénységben és társadalmi kirekesztettségben élők méltóságban, a társadalom aktív tagjaiként élhessenek (Európai Bizottság közleménye, Európa 2020, 2010: 6).

A következőkben a fenti kezdeményezések közül hármat („*Mozgásban az ifjúság*”, „*Új készségek és munkahelyek menetrendje*”, „*Szegénység elleni európai platform*”:) mutatunk be részletesebben. Ennek oka, hogy kutatási témánk (a nyelvi hátrányos helyzet) a fenti hét kezdeményezés közül e háromhoz kapcsolható a leginkább.

A „*Mozgásban az ifjúság*” kezdeményezés célja, hogy javítsa az oktatás és a képzés minőségét az iskola előtti neveléstől egészen a felsőoktatásig, növelje a fiatalok foglalkoztatási lehetőségeit. Ahogy minden kezdeményezésnél, ennél is találhatunk uniós szinten, illetve tagállami szinten megfogalmazott célkitűzéseket – uniós szinten a következőket: formális és nem formális tanulás elismerésének ösztönzése; a felsőoktatás modernizációjának felgyorsítása; egyetemi és kutató programok (Erasmus, Erasmus Mundus, Tempus, Marie Curie) integrálása és javítása; vállalkozói készséget népszerűsítő módszerek kidolgozása; ifjúsági munkanélküliségi ráta csökkentése – ezzel összefüggésben ifjúság munkába állását segítő keretprogram kidolgozása (Európai Bizottság közleménye, Európa 2020, 2010; 15). Tagállami szinten az egyes országoknak az oktatás valamennyi színterén javítaniuk kell eredményeiket, csökkenteni kell az iskolai lemorzsolódást. Nemzeti képesítési keretrendszereket kell kidolgozni, segíteni kell a fiatalok munkaerőpiacra való belépését és összhangba kell hozni a tanulási kimeneteket a munkaerőpiaci igényekkel (Európai Bizottság közleménye, Európa 2020, 2010; 15).

Az „*Új készségek és munkahelyek menetrendje*” kezdeményezés célja a foglalkoztatottság szintjének növelése, új készségek, képességek elsajátíttatása annak érdekében, hogy a dolgozók könnyebben alkalmazkodjanak az új feltételekhez. A Bizottság uniós szinten a következő célokat tűzte ki maga elé: munkanélküliség elleni küzdelem és aktivitási ráta növelése; az egészségügyi és biztonsági kockázatok megfelelő módosítása; a munkaerő Unión belüli mobilitásának megkönnyítése és ösztönzése; élethosszig tartó tanulás elveinek alkalmazása, oktatási és képzési rendszerek és szintek közötti rugalmas tanulási lehetőségek biztosítása; az ESCO-nak (az oktatás/képzés és a munka közös nyelvének és eszközének, a készségek, kompetenciák és foglalkozások európai keretének) a kidolgozása. Nemzeti szinten a tagállamok feladata az ún. "rugalmas biztonsági elvek" (a munka és a magánélet összeegyeztetését lehetővé tevő elvek) végrehajtása, valamint az adó- és szociális juttatási rendszerek hatékonyságának felülvizsgálata (Európai Bizottság közleménye, Európa 2020, 2010; 21).

A „*Szegénység elleni európai platform*” kezdeményezés célja felhívni a figyelmet a szegénységben és a társadalmi kirekesztettségben élők jogaira, lehetővé téve, hogy ezek az emberek is a társadalom aktív tagjaiként élhessenek. Uniós szinten cél az oktatás, képzés és munkalehetőségek biztosítása a nélkülöző közösségek számára; a diszkrimináció elleni küzdelem; valamint a migránsok integrációjára irányuló új menetrend és az egészségügyi ellátásokhoz való jobb hozzáférés kidolgozása. Nemzeti szinten a tagállamok feladata a társadalombiztosítási és nyugdíjrendszerek kiterjesztése; a veszélyeztetett csoportok (pl.

egyszülős családok, idős nők, kisebbségek, romák, fogyatékkal élők és hajléktalanok) körülményeinek kezelésére irányuló intézkedések kidolgozása; valamint a kollektív és egyéni felelősség tudatosítása a szegénység elleni küzdelem terén (Európai Bizottság közleménye, Európa 2020, 2010; 22).

Ahogy már a fejezet elején is említettük, a fent ismertetett kezdeményezések szoros kapcsolatban állnak kutatási témánkkal: a (nyelvi) hátrány csökkentésével. A szociokulturálisan hátrányos helyzetű tanulók élethelyzetének javítására és a „Szegénység elleni európai platform” kezdeményezés szolgálhat hátránykompenzáló javaslatként, míg a „Mozgásban az ifjúság” kezdeményezés egy másik szintéren, az iskola világában segíthet a fiataloknak (iskolai lemorzsolódás csökkentése). Az „Új készségek és munkahelyek menetrendje” egy harmadik szintéren, a munka világában fogalmaz meg javaslatokat, szintén hátránykompenzáló céllal (élethosszig tartó tanulás elveinek alkalmazása, oktatási és képzési rendszerek és szintek közötti rugalmas tanulási lehetőségek biztosítása).

Az elmúlt években igencsak megnőtt az érdeklődés a korai iskolaelhagyás kezelését, megelőzését segítő törekvések iránt (Imre 2016; 75). A hátrányos helyzet és a korai iskolaelhagyás szoros kapcsolatban áll egymással, hiszen a "hátrányos – és különösen – a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók közül nagy számban kerülnek ki a korai iskolaelhagyók" (Híves 2015; 13). A következőkben egy olyan javaslatcsomagot tekintünk át (Oktatás és képzés 2020), melyet szintén az Európai Bizottság munkacsoportjában dolgoztak ki (az Európa 2020 stratégia részeként), a javaslatcsomag célja a korai iskolaelhagyás kezelése (Schools Policy 2015).

Az Európa 2020 stratégia célkitűzései között szerepel, hogy 2020-ra kevesebb mint 10 %-ra csökkentsék a korai iskolaelhagyók számát. 2011-ben az Európai Tanács elfogadott egy ajánlást a korai iskolaelhagyás csökkentésére irányuló javaslatokról. Felkérte a tagállamokat, hogy hozzanak létre olyan átfogó koncepciókat, amelyek az oktatás és képzés valamennyi szintjére irányulnak, és magukban foglalják a megelőzés, a beavatkozás és a kompenzációs intézkedések valamennyi kombinációját. Az európai országok között politikai együttműködés jött létre, tematikus munkacsoport alakult, majd e csoport eredményeire támaszkodva 2014-ben született meg az Education and Training 2020 Working Group on Schools policy, a korai iskolaelhagyás és megelőzés érdekében (Education and Training 2020, Schools policy 2015). Véleményük szerint a korai iskolaelhagyás és megelőzés kulcsa egy, az "egész iskolára kiterjedő megközelítésből (whole school approach)" áll, ami "az iskolát egy többdimenziós és interaktív rendszernek tekinti, amely tanulhat és változhat" (Education and Training 2020, Schools policy 2015) – a különböző feleknek az iskolán belül és kívül is

együttműködőnek és nyitottnak kell lenniük, hogy képesek legyenek leküzdeni az oktatási hátrányokat és csökkenteni a lemorzsolódást (Education and Training 2020; Schools policy 2015).

A korai iskolaelhagyás "egész iskolára terjedő megközelítésének" feltételeit öt tematikus terület köré szervezték, ezek szorosan kapcsolódnak egymáshoz. Az öt terület a következő:

- *Iskolavezetés:* kompetens és hatékony iskolavezetés szükséges a pozitív és együttműködő iskolai kultúra kialakításához, amely magában foglalja az összes iskola szereplőjét, és erős kapcsolatokat alakít ki az iskola körüli közösséggel.
- *A tanuló támogatása:* elengedhetetlen az inspiráló, ösztönző tanulási környezet kialakítása. Olyan légkört kell létrehozni, mely megfelel a tanulási igényeknek. Nagy hangsúlyt kell fektetni az iskolai lemorzsolódás megelőzésére. Az iskoláknak reagálniuk kell a tanulási nehézségek és a lemorzsolódás korai jeleire. Fontos a hatékony és célzott beavatkozás, a veszélyeztetett tanulók támogatása.
- *A tanárok:* A tanárok a gyermekek és a fiatalok iskolai tanulásának kulcsfontosságú tényezői. Az új kihívásokkal szembeesülve a tanár szerepe bővül: új készségekre és kompetenciákra van szükség, amelyeket a tanárok képzésével és a folyamatos szakmai fejlődéssel kell kezelni.
- *A szülők, a család:* "a szülői részvétel az oktatás sikerének kulcsfontosságú tényezője, a stimuláló otthoni környezet és a szülői szerepvállalás döntő fontosságú a gyermek tanulásában és a kognitív, társadalmi és érzelmi fejlődésben. Ugyanakkor az iskolák és a családok közötti kapcsolat kihívást jelenthet. Ez egyrészt a szülők korábbi oktatási tapasztalatainak, oktatási, kulturális és társadalmi-gazdasági háttérének és az iskolai kultúrától és a nyelvtől való távolságérzetének köszönhető" (Education and Training 2020; Schools policy 2015). Ahhoz, hogy a családokat be lehessen vonni a hátránykompenzáló programokba, Fejes József Balázs, Kelemen Valéria és Szűcs Norbert (2013) munkájukban – egy több ország szakemberei által elkészített módszertani füzet alapján – összefoglalják a legfontosabb lépéseket, ezek a következők: „1. helyzetértékelés és a program megismertetése, 2. a családok, partnerek érdeklődésének felkeltése és a toborzás folyamata, 3. kötődés kialakítása, 4. kezdeti felmérés, 5. családi munkaterv elkészítése és a szövetség létrehozása, 6. a családi munkatervben lefektetett tevékenységek megvalósítása, 7. a beavatkozás követése és értékelése.” (Fejes – Kelemen – Szűcs 2013; 75).

- *Az érdekelt felek bevonása:* "a korai iskolaelhagyás sokoldalú jellege sokoldalú választ igényel, amely az érdekelt felek, a szakemberek és a szolgáltatások széles körét foglalja magában. A különböző érdekelt felek különböző és egymást kiegészítő szempontokat hozhatnak a problémák megértésében; olyan megoldásokat kínálhatnak, amelyek megfelelnek a tanulók sajátos igényeinek. Az együttműködés különböző formákat ölthet és különböző szinteken történhet, a nemzeti körülményeknek megfelelően, a formalizáltabb struktúráktól a rugalmasabb hálózati megoldásokig terjedően. A bizalmas kapcsolatok kiépítése és a különböző érdekelt felek közötti együttműködés időbe telik, gondoskodik és kiigazításokat igényel. Ugyanakkor lehetősége van a pozitív változások elérésére is. A nemzeti viszonyoktól függően a helyi önkormányzatok vagy az iskolavezetők legjobb helyzetben vannak ahhoz, hogy támogassák ezeket a folyamatokat, és kulcsszerepet játszanak az iskolák közötti együttműködés előmozdításában, a partnerségek kialakításában, a szolgáltatások koordinálásában." (Education and Training 2020; Schools policy 2015).

Ahogy korábban utaltunk rá, a hátrányos helyzet és a korai iskolaelhagyás között szoros összefüggés van, a programjavaslat ugyanis a hátrányos helyzet leküzdésében, a nyelvi hátrány csökkentésében is megállná a helyét: az iskolavezetés, a tanuló támogatása, a tanárok, a szülők, valamint az érdekelt felek bevonása, tehát az "egész iskolai létre történő megközelítések" a hátrányos helyzet leküzdésekor, a nyelvi hátrány csökkentése esetében is kulcsfontosságúak.

Elméleti háttérünk első részében olyan, az Európai Bizottság által kidolgozott javaslatokat mutattunk be, melyek részükben (Európa 2020 stratégia néhány pontja) vagy teljes egészükben (Oktatás és képzés 2020) az iskolai hátránykompenzációt segítik elő. Láthattuk, hogy a lemorzsolódás, a korai iskolaelhagyás és a hátrányos helyzet közötti megoldásjavaslatok esetében vannak átfedések, egyértelmű azonban, hogy a hátránykompenzáció nemcsak hazai, hanem nemzetközi szinten is kiemelt szerepet kap.

Leendő vizsgálatunkban ugyanakkor – bár szoros kapcsolatban vannak –, de nem érintjük tovább a lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás témakörét, a következőkben az elméleti háttér egyik fő alappilléret, a hátrányos helyzet fogalmát definiáljuk: elsőként jogi, majd szociológiai és pedagógiai, végül nyelvészeti szempontból.

3.2. A hátrányos helyzet a jogban

A hátrányos helyzet terminust többek között jogi, szociológiai, pedagógiai és nyelvészeti szempontból is vizsgálhatjuk. A definíció meghatározását a jogi értelmezéssel kezdjük, ahol első körben értelmezzük azt, hogy a) miként változott a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet meghatározása jogi szempontból – összevetjük a korábbi és az új jogszabályokat; majd b) megvizsgáljuk, milyen definíciós dilemmákat, vitatható szabálypontokat tartalmaznak az új rendelkezések.

A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet fogalmában az 1990-es évektől egészen a 2010-es évekig csak kisebb kiegészítéseket, módosításokat eszközöltek. Azt, hogy kit nevezünk hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűnek, az 1993-as közoktatási törvény a következőképpen határozta meg (1993. évi LXXIX. törvény 121. §-ának 14. cikkelye):

„hátrányos helyzetű gyermek, tanuló: az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt a jegyző védelembe vett, illetve akinek rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát a jegyző megállapította”

„halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője – a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvényben szabályozott eljárásban tett önkéntes nyilatkozata szerint – óvodás gyermek esetén a gyermek három éves korában, tanuló esetében a tankötelezettség beállásának időpontjában legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen; halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló is, akit tartós nevelésbe vettek”

Az 1993-as törvényszöveg szerint tehát hátrányos helyzetű tanuló az, aki rendszeres gyermekvédelmi kedvezményt kap, valamint az, akit a jegyző védelembe vett. Halmozottan hátrányos helyzetű tanuló pedig az, akinek a szülője nyilatkozik arról, hogy legfeljebb az általános iskola nyolcadik évfolyamán fejezte csak be tanulmányait, valamint az a gyermek, akit tartós nevelésbe vettek. Fontos hangsúlyozni, hogy ezek a jogszabályi meghatározások a közoktatási törvény keretein belül találhatóak meg, és azt is, hogy az ellátandókkal való foglalkozás a jegyző feladatai közé tartozott.

2013-ban a következőképpen módosult a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet fogalma (a 2013. évi XXVII. törvény 45. cikkelyben meghatározottak alapján a gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. Törvény 67/A. cikkelyének módosítása):

„hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorivá vált gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll: a) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony iskolai végzettsége, ha a gyermeket együtt nevelő mindkét szülőről, a gyermeket egyedül nevelő szülőről vagy a családbafogadó gyámról – önkéntes nyilatkozata alapján – megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik, b) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága, ha a gyermeket nevelő szülők bármelyikéről vagy a családbafogadó gyámról megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor az Szt. 33. §-a szerinti aktív korúak ellátására jogosult vagy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott személy, c) a gyermek elégtelen lakókörnyezete, illetve lakáskörülményei, ha megállapítható, hogy a gyermek a településre vonatkozó integrált városfejlesztési stratégiában szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben vagy félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek.”

„halmozottan hátrányos helyzetű a) az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorivá vált gyermek, aki esetében az (1) bekezdés a)–c) pontjaiban meghatározott körülmények közül legalább kettő fennáll, b) a nevelésbe vett gyermek, c) az utógondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt.

A 2013-as törvényszöveg – összevetve 1993-as törvényszöveggel – szigorúbb a tekintetben, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igazolásán túl a hátrányos helyzet kategóriájába való bekerüléshez legalább egy, a halmozottan hátrányos helyzet esetében pedig legalább két feltételnek kell teljesülnie az alábbiak közül: a) a szülők alacsony iskolai végzettsége b) szülők tartós munkanélkülisége, c) elégtelen lakáskörülmények (Varga 2013; 135–136). Megállapíthatjuk, hogy a jogszabályi keretek megváltozása, a több kritériumnak való megfelelés sajnos megnehezíti a jogi szempontból hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzet kategóriákba való bekerülést, a további elvárások pedig még jobban korlátozzák a rászoruló gyerekek hozzáférését a kategóriába kerüléssel járó támogatásokhoz (Varga 2013; 136). Fontos kiemelni, hogy az új rendelkezések már nem a közoktatási törvény keretein belül találhatóak, 2013-tól a szociális és gyermekvédelmi tárgyú törvényeken belül találhatjuk meg a fogalmak jogi jelentését.

A 2013-as törvényszövegben ugyanakkor nemcsak negatív, hanem pozitív észrevételekkel is találkozhatunk: a 2013-as törvény pozitívuma, hogy a nevelt és utógondozott kategóriák bekerültek a törvényszövegbe az új szabályozó tehát minden gyermekvédelemben felnövő gyereket automatikusan halmozottan hátrányos helyzetűnek tekint (Varga 2013, 2014).

Ahogy a fentiekből is kiderült, a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet fogalma sok változáson esett át, elemzésünkben nemcsak a régi és az új definíciókat mutattuk be, hanem kitértünk az új, megváltozott tartalommal bíró fogalmak nehézségeire, vitatható pontjaira is. A jogi keretek megváltoztatása további kérdéseket von maga után, Varga (2014) tanulmányában a következőképpen fogalmazza meg ezeket:

- a) Vajon megváltozik a köznevelés és a szociális ellátó rendszer feladatmegosztása, vagy a támogatandó tanulók megsegítése továbbra is a szociális szektor feladata lesz?
- b) Pozitívum, hogy a gyermekvédelemben élő gyerekek is bekerültek a halmozottan hátrányos helyzet kategóriájába, a pedagógusok ugyanakkor ismerik ezeknek a gyerekeknek a sajátos problémáit? Vannak eszközeik a lehetséges problémák kompenzálására?
- c) Mi lesz azokkal a gyerekekkel, akik a jogszabály-változtatások miatt kikerülnek az egyes kategóriákból? Valóban sürgős az ő támogatásuk? Félő, hogy „hogya a megváltozott definíció mentén a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű kategóriából kimaradó rászoruló miként lesznek képesek segítség nélkül sikeresen előrehaladni” (Varga 2015a; 627 – 628).

A fenti kérdésekből is látszik, hogy azok bár a jogszabály-változtatások okán születtek meg, megválaszolásuk már jóval túlmutat a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet jogi értelmezésén. A problémák megoldásához pedig szükség van arra, hogy minél szélesebb spektrumon értelmezzük a kérdéskört, elemzésünket ennek fényében a hátrányos helyzet szociológiai szempontú elemzésével folytatjuk.

3.3. A hátrányos helyzet a szociológiában

Elemzésünk következő részében nemzetközi és hazai kutatók elméleteire támaszkodva igyekszünk értelmezni a hátrányos helyzetet szociológiai szempontból. Az elemzést többségében a hazai kutatók vizsgálatainak bemutatásával kezdjük, igyekezve egy rövid történeti áttekintést adni arról, hogyan és mikor – milyen szempontokat kiemelve – kezdték el

a hátrányos helyzet kutatását a magyarországi szociológiában. A fejezet utolsó részében inkább nemzetközi kutatók eredményeit bemutatva igyekszünk minél szélesebb spektrumon megvizsgálni a kérdéskört.

Ahhoz, hogy a hátrányos helyzet jelentését megértsük, fontos, hogy megismerkedjünk néhány – elsősorban a szociológiában használatos –fogalom jelentésével: tisztáznunk kell, mit jelent a társadalmi struktúra, a társadalmi integráció és differenciálódás, a társadalmi mobilitás, valamint a társadalmi egyenlőtlenségek fogalma.

Azok a történések, amelyek velünk történnek, nem véletlenszerűen, hanem bizonyos szabályszerűségek mentén, mintázatokba rendeződnek (Giddens 1995 in Mogyorósi 2009). Ezek a mintázatok alkotják a társadalmi struktúrát. Azt, hogy a társadalomban milyen életét élünk, az határozza meg, hogy milyen helyet foglalunk el ebben a struktúrában. A struktúrák összekapcsolódhatnak és el is különülhetnek: ha összekapcsolódnak, társadalmi integrációról; ha elkülönülnek, társadalmi differenciálódásról beszélünk. A két fogalom egymás ellentéte (Blau 1999 in Mogyorósi 2009). Társadalmi integráció az, amikor a társadalmi struktúrában azonos szerepet betöltők egymással kapcsolatba lépnek, differenciálódás esetén viszont kevés kapcsolat van a tagok között, akik hierarchikus viszonyban vannak egymáshoz képest. A csoportok között is szükség van kapcsolatra, ebben az esetben kerül előtérbe a társadalmi mobilitás fogalma: társadalmi mobilitásról beszélünk akkor, amikor a társadalom tagjai átmennek az egyik csoportból a másikba, a társadalmi cserefolyamatokra azért van szükség, hogy a csoportok közötti kapcsolatokat megalapozzák (Blau 1999 in Mogyorósi 2009).

A fenti fogalmak mellett érdemes még beszélnünk a társadalmi egyenlőtlenségek fogalmáról is. Andorka (1999) szerint azt, hogy a társadalom tagjaiként milyen pozíciót töltünk be, számos dimenzió meghatározza, ezek a következők: jövedelem, munkakörülmények, vagyon, egészség, műveltség, lakásviszonyok, szabadidő. Esélyegyenlőségnek nevezzük a szociológiában azt, amikor egyenlőtlenek a körülmények az egyes pozíciókba való bejutáshoz. Fontos hangsúlyozni, hogy itt az esélyek egyenlőségéről van szó, tehát azt, hogy alapesetben mindenkinek egyforma esélye kellene, hogy legyen arra, hogy betöltsön, elérjen egy kedvezőbb pozíciót (Andorka 1999 in Mogyorósi 2009). Varga Aranka (2015b) szerint különbséget kell tennünk az esélyegyenlőség (equality) és az egyenlő esélyek (equity) biztosítása között. Az esélyegyenlőség fogalma Varga (2015) értelmezésében megegyezik Andorka (1999) fogalmával, mely szerint „az esélyegyenlőség (equality) vagy egyenlő bánásmód (...) azt jelenti, hogy a hátrányos megkülönböztetés tilalmából adódóan valamennyi személynek és csoportnak jogilag garantált lehetősége van másokkal közös térben

és másokkal azonos módon és arányban hozzáférni információkhoz, tevékenységekhez, szolgáltatásokhoz, eszközökhöz stb.” (Varga 2015b; 242–243). Varga (2015b) szerint az egyenlő esélyek biztosítása, az equity (magyarra fordítva méltányosság) megteremtése lehetne a valódi cél, ahol nemcsak ugyanannyi esélyt adnánk a társadalom tagjainak, hanem biztosítanánk azt, hogy mindenkinek megfelelő hozzáférése legyen az egyes pozíciókhoz. Varga (2015b) szavaival élve „a méltányosság a hátrányos megkülönböztetés tilalma mellett azon támogató feltételek biztosítását jelenti, melyek a társadalomban megmutatkozó különbségek (méltánytalanságok) ellensúlyozásaként alkalmazott intézkedések, cselekvések. A támogató eszközök és aktív cselekvés segítségével jön létre mindenki valódi hozzáférése, teremtődik meg egyenlő esélye. Vagyis tenni kell azért, hogy az egyenlőtlen helyzetben lévők is részesülhessenek a felkínált javakból.” (Varga 2015b; 243). Hozzáteszi még azt is, hogy „a szakmai diskurzus egyre inkább elhagyja az esélyegyenlőség (equality) fogalmát, és a méltányosság (equity) fogalomkörébe sorolja mindazon tevékenységeket és a mögöttük meghúzódó szemléletet, mely megteremti a társadalom minden szegmensében és valamennyi tagja számára az egyenlő esélyek feltételeit” (Varga 2015b; 243).

Mihály Ottó (1999) szerint viszont a társadalmat nem az esélyek egyenlősége, hanem az egyenlőtlensége mozgatja, így esetükben inkább esélyegyenlőtlenségi rendszerekről beszélhetünk (Mihály 1999 in Mogyorósi 2009). Giddens (1995) szerint a társadalom hierarchikus rendszerét ezek az esélyegyenlőtlenségek működtetik, melyek felsőbb részében találhatóak a kiváltságokkal rendelkezők, alul pedig a hátrányos helyzetű csoportok (Giddens 1995 in Mogyorósi 2009).

A társadalmi struktúrákkal és a társadalmi mobilitással kapcsolatban a szociológiában Magyarországon az 1960-as évek óta folynak kutatások. Szociológiailag azért volt fontos a mobilitással kapcsolatos vizsgálatok elkezdése, mert nemcsak hazai, hanem nemzetközi szinten is láthatóvá váltak a társadalmakban lévő egyenlőtlenségek, vizsgálni tudták a folyamatok mögött meghúzódó okokat (Mogyorósi 2009). A 60-as években megszorodtak és egyre alaposabbá váltak a hátrányos helyzettel kapcsolatos kutatások is – összefüggésben állva a mobilitásvizsgálatokkal –, Mogyorósi (2009) szavaival élve: „Az írások hangsúlyosan foglalkoznak a hátrányos helyzetnek, mint fogalomnak a megragadásával, kialakulásának tényezőivel, típusaival, valamint a meglévő, vagy az oktatás során kialakuló hátrányok kezelésének lehetséges módjaival. (...) A hátrányos helyzet koncepciója, akár okait és az oki tényezők megjelenési területeit (dimenzióit) nézzük, akár a hátrányos helyzet kezelésére adott (megoldási) javaslatokat, tartalmasabbá vált a hatvanas évek végére” (Mogyorósi 2009; 19). A kutatásokra az is jellemző volt, hogy a kutatók, szakemberek több oldalról is

megközelítették a kérdéskört: voltak, akik szociológiai, voltak, akik a pedagógiai oldalról vizsgálták, mit is jelent a hátrányos helyzet. Szociológiai szempontból a kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy vannak olyan független változók, amelyek segítségével leírható az a művelődésbeli hátrány, ami meghatározza a tanulók iskolai hátrányos helyzetét a tanulmányi előmenetel, illetve a továbbtanulás szempontjából. Ezek a változók a szülői foglalkozási csoport és az iskolai végzettség (Mogyorósi 2009; 20). Pedagógiai szempontból vizsgálva pedig azt állapították meg, hogy a hátrányokkal nem csak társadalmi- vagy csoportszinten, hanem egyéni szinten is foglalkozni kell, differenciálás segítségével pedig az egyéni hátrányok is leküzdhetők, csökkenthetők: „A hátrányok egyéni szinten történő relatív értelmezése a hátránycsökkentést az egyénhez igazított megfelelő pedagógiai gondoskodás révén látja megvalósíthatónak. Egyszerűbben szólva, pedagógiai megközelítésben; a differenciálás révén lehetséges a hátránycsökkentés.” (Mogyorósi 2009; 20). A kutatásokban – akár szociológiai, akár pedagógiai szempontú volt a megközelítés – kiemelt szereppel bírt az iskola: „a pedagógiában (...) a társadalmi egyenlőtlenségeket lehetséges az iskolai pedagógiai munkán keresztül mérsékelni. A nevelésszociológiában (...) az iskola a társadalmi mobilitás egyik legfőbb letéteményese” (Mogyorósi 2009; 21).

Az 1970-es években a hátrányos helyzet kutatása a szociológiában még fontosabb szerepet kapott, kétféleképpen beszéltek róla: egyrészt úgy, ami leírja a csoportok állapotát; másrészt úgy, mint ami megmutatja a csoportok esélyeinek egyenlőtlenségét (Kozma 1975 in Mogyorósi 2009). A 70-es, 80-as évek hátrányos helyzettel kapcsolatos magyarországi szociológiai kutatások céljait két nagyobb csoportba tudjuk elkülöníteni: a kutatásoknak volt egy direkt és egy indirekt célja. A direkt cél az volt, hogy feltárják azokat az összefüggéseket, amelyek az iskolarendszer és a társadalmi mobilitási folyamatok között felfedezhetőek voltak; míg az indirekt cél az volt, hogy képet kapjanak a társadalom nyitottságáról, zártságáról, azért, hogy összehasonlíthatóvá tegyék azt a fejlettebb ipari társadalmakkal (Mogyorósi 2009; 21). A 70-es, 80-as évek szociológiai vizsgálataiban is egyre jobban foglalkoztak a hátrányos helyzet okainak feltárásával. Huszár István (1982) szerint a hátrányos helyzet okai a következők: „az alacsony jövedelem és fogyasztási szint, a rossz lakáskörülmények és lakókörnyezet, az alacsony iskolai végzettség és műveltségi színvonal, a nagyon nehéz és az egészségre ártalmas munkakörülmények, a gyermekek felnevelkedésének veszélyeztetettsége, a betegség, a testi vagy szellemi fogyatékoság, rokkantság, az idős kor különleges nehézségei, a deviáns viselkedésű családtagok – mind-mind a hátrányos helyzet megnyilvánulásai és egyben okai” (Huszár 1982; 125).

Gaszó Ferenc (1976) kutatásában egy országos reprezentatív felmérés adatainak elemzése alapján megállapította, hogy „az iskolai teljesítmények színvonala elsősorban a szülők iskolázottságának fokával, a családok művelődési viszonyaival van szoros összefüggésben. A szülők iskolázottsága erőteljesen befolyásolja a gyermek iskolai teljesítményét” (Gaszó 1976; 73).

Huszár (1982) és Gaszó (1976) vizsgálataiban közös, hogy mindketten hangsúlyozzák a szülők szerepét, a szülők iskolai végzettségének fontosságát. A szülők iskolai alacsony iskolai végzettsége a hátrányos helyzet meghatározásánál ma is nagyon fontos szempont: gondoljunk csak vissza az ez előtti fejezetben olvasható jogi szempontú megközelítésre (a szülők alacsony iskolai végzettség az egyik olyan szempont, aminek fenn kell állnia a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet megállapításához). A szülők végzettsége tehát nemcsak jogi, hanem szociológiai szempontból is a hátrányos helyzet létét meghatározó tényező.

Kozma Tamás (1975) a társadalmi mobilitás fogalma felől definiálja a hátrányos helyzetet, úgy fogalmaz, hogy „a mai magyar társadalom különböző rétegeinek tagjai egyenlőtlen esélyekkel kísérik meg a „helyzetváltást”; azok, akiknek kisebb az esélyük a fölfelé irányuló társadalmi mobilitásra, hátrányos helyzetben vannak más rétegek tagjaival szemben” (Kozma 1975; 18). Kozma kutatásainak alapját a szervezetszociológia adja és így is értelmezi az iskolai hátrányos helyzetet: az iskolát vizsgálataiban egy szervezetként tekinti, amelyben a szervezeti jellemzők azok, amelyek hatnak a tanulmányi teljesítményre. Ha a szervezetben a környezet hatására zavarok állnak be, akkor jelennek meg a tanulmányi hátrányok (Kozma 1975 in Mogyorósi 1999).

A 80-as évekre szociológiai és pedagógiai szempontból kétféle megközelítés vált meghatározóvá: az első az, hogy az iskola nem képes a kor társadalmi viszonyai között a különböző társadalmi, művelődési egyenlőtlenségekből fakadó indulási különbségeket elsimítani; a másik pedig az, hogy ezek az egyenlőtlenségek nem csökkenő mértékben termelődnek újjá (Mogyorósi 2009). Kérdéses, hogy vajon a nyolcvanas években megfogalmazott állítások a mai korunkban mennyire lennének helytállóak és érvényesek akkor, amikor a hátrányos helyzet kérdéseit vizsgáljuk. Vajon képes az iskola kompenzálni az induláskor megjelenő esélyegyenlőtlenségeket? Visszatulva Varga (2015b) tanulmányára: a társadalom és az iskola minden tanuló számára biztosítja az egyenlő hozzáférés lehetőségét?

A 90-es évek hátrányos helyzettel kapcsolatos kutatásaiban új elemként jelent meg a gyermekek szegénysége, deprivációja (Pap 1997 in Mogyorósi 2009). A szegénység fogalmát

azonban nem lehet egyértelműen definiálni, Andorka (1997) is szélesebb spektrumon igyekszik tárgyalni a kérdéskört, bevezeti az abszolút és a relatív szegénység fogalmát és meghatározza a depriváció jelentését is. Úgy fogalmaz, hogy „szegénynek mondjuk egy társadalmon belül azokat, akiknek jövedelme a kiválasztott szegénységi küszöbnél alacsonyabb. A szegénységi küszöb lehet egy valamilyen módszerrel meghatározott létminimum, ebben az esetben beszélünk abszolút szegénységről. De a szegénységi küszöböt meghatározhatjuk az adott társadalomban átlagos jövedelem valamilyen százalékában, ebben az esetben beszélünk relatív szegénységről. Végül szegénynek mondhatjuk a társadalom legalacsonyabb jövedelmű részét, például tíz vagy húsz százalékát. A szegénységfogalmat ki lehet terjeszteni olyan módon, hogy nemcsak az alacsony jövedelműeket tekintjük szegénynek, hanem azokat is, akik más ok miatt (például betegség, alacsony iskolai végzettség) vannak az átlagosnál lényegesen rosszabb helyzetben. Az utóbbi típusú szegénységet szokták deprivációnak is nevezni” (Andorka 1997; 645).

A depriváció jelentését pedagógiai szempontból is megközelíthetjük. Várnagy Elemér és Várnagy Péter (2000) *A hátrányos helyzet pedagógiája* című munkájukban többek között a hátrányos helyzet típusait mutatják be – a hátrány súlyosságának mértékében (a „legkevésbé” hátrányos helyzettől egészen a „legsúlyosabb” fajtáig). A depriváció fogalmát az inadekvát hátrányos helyzet fogalma felől közelítik meg. Inadekvát hátrányos helyzetről beszélünk akkor, amikor a gyermek személyiségének a fejlesztése nem az adottságainak megfelelő irányba történik (pl. egy jó zenei hallású gyerek atletizál, és nem zenél). Főbb jellemzői, okai közé tartozik többek között a depriváció. Deprivációról beszélünk akkor, amikor az érintett (deprivált) csoportok a társadalom többségéhez képest rosszabb megélhetési, iskoláztatási, mobilitási és érdekérvényesítési lehetőségekkel rendelkeznek. Várnagyék szerint viszont nem szabad összekeverni a depriváció fogalmát a szegénység fogalmával. A szegénység fogalmának esetében az alapvető javak hiányáról, az elsődleges szükségletek kielégítésének korlátozottságáról beszélünk, de a depriváció esetében nem erről van szó. Előfordul, hogy olyan gyermekek kerülnek inadekvát hátrányos helyzetbe, akik nem küszködnek megélhetési gondokkal, ennek ellenére zömében mégis azok a gyermekek kerülnek ebbe a kategóriába, akik kedvezőtlenebb anyagi és szociális helyzetben vannak, mint a csoportra jellemző átlag. Létezik a relatív depriváció fogalma is: az egyének nem az átlaghoz képest vannak rosszabb helyzetben, hanem vonatkoztatási csoportjaikat, referencia személyeiket tekintve érzik megfosztottnak magukat (pl. amikor egy osztálytársnak „menőbb” cipője van, mint a relatívan deprivált gyermeknek, és neki csak fáziskéséssel – egy bizonyos idő eltelte után – lesz ugyanolyan márkás cipője) (Várnagy–Várnagy 2000; 14).

A 90-es évek hátrányos helyzettel foglalkozó szakirodalmaira az is jellemző volt, hogy leginkább a halmozottan hátrányos helyzetet helyezték fókuszba, ennek bemutatása viszont maga után hozta azt, hogy a kutatók jobban ráláttak a társadalmi leszakadás, marginalizáció folyamatának kezdetére (Mogyorósi 2009; 28). Röviden összefoglalva a következő jellemzők mondhatóak el a 90-es évekbeli, hátrányos helyzettel kapcsolatos kutatásokról:

- A középfokú oktatás kínálatának bővülésével a következő kép rajzolódott ki a gyerekek továbbtanulásával kapcsolatban – a szülők iskolai végzettségének alapján: a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők esetében gyermekük felsőfokú továbbtanulása volt a legfontosabb, az alacsonyabb végzettségűek esetében is növekedett az iskoláztatás fontossága, viszont esetükben – mikor gyermekük továbbtanulásáról van szó – jobban számít a későbbi munkaerőpiaci elhelyezkedés is. Azoknak a szülőknek pedig, akiknek nincsen szakképzettségük, a legfontosabb elérendő cél az, hogy gyermekük szakmát szerezzen (Andor–Liskó 2000 in Mogyorósi 2009).
- A szakképzésben is megfigyelhető volt egyfajta differenciálódás: az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyerekei az alacsonyabb presztízsű szakmákat tanulták. Szakközépiskolában csak a magasabb presztízsű szakmákat tanulhatták a gyerekek, így a szakmunkásképzőkben ebben az időszakban zömében a hátrányos helyzetű tanulók tanultak tovább (Mogyorósi 2009; 31).
- A 90-es évek kutatásainak egyik legnagyobb előnye, hogy bekövetkezett egy paradigmaváltás a hátrányos helyzet megközelítését illetően: előtérbe került az oktatási méltányosság fogalma és az egész életen át tartó tanulás megközelítés. Radó (2007) szerint:

„Az oktatás méltányosságán alapuló megközelítés egyeduralkodóvá válását több, a kilencvenes években lezajló paradigmaváltás is elősegítette. Ezek egyike az oktatás céljáról tanulási eredményekben, a kimeneti teljesítményben való gondolkodás általánossá válása lett, amely leértékelte az esélyegyenlőségen, tehát az egyenlő hozzáférés biztosításán alapuló megközelítést. A másik lényeges változás az egész életen át tartó tanulás alapján álló megközelítés, amely a korábbinál lényegesen nagyobb hangsúlyt helyez az egyes (gyermek vagy felnőtt) tanuló rendelkezésére álló lehetőségek

sokféleségére, a tanuló személyes döntéseire és felelősségére, illetve a tanulót döntési helyzetbe hozó feltételek megteremtésére” (Radó 2007; 12).

A következőkben többségében nemzetközi kutatók eredményeire támaszkodva mutatjuk be a hátrányos helyzetet szociológiai szempontból. Klaus Mollenhauer *Szocializáció és iskolai eredmény* című munkájában (1996) a család nevelési gyakorlatát és az ezt erősen befolyásoló társadalmi helyzetet (mint szociokulturális háttér) kapcsolja az iskola hatékonyságának problémaköréhez. Mollenhauer a családi szocializáció folyamatában érvényesülő, ún. értékorientációk alapján vizsgálta azt, hogy a munkásosztálybeli és a középosztálybeli csoportba tartozó családok milyen iskolatípusba irányítják majd gyermekeiket illetve azt is, hogy milyen lesz azoknak a gyermekeknek az iskolai teljesítménye. Mollenhauer szerint az „egyén teljesítmények végzésére való képessége vagy készsége azoktól az értékektől függ, amelyekre a nevelés orientálódott, amelyeket a gyermek kiskorától kezdve felszívott a családban” (Mollenhauer in Meleg 1996; 97). Mollenhauer szerint összefüggés áll fenn az értékorientációk és az iskolai teljesítmények között.

Az értékorientáció szorosan összefügg a nevelési elképzelésekkel. „Nevelési elképzeléseken a szülőknek a nevelési folyamatról, azok változásairól és kapcsolatairól vallott feltevéseit értjük, amelyeket a nevelési gyakorlatban alkalmaznak” (Mollenhauer in Meleg 1996; 98.) A különböző típusba (munkásosztályba vagy középosztályba) tartozó gyerek szüleinek más-más nevelési elképzeléseik vannak. Az alsóbb rétegek „nevelési gyakorlatában a beállítottság és viselkedésmód olyan tünet együttesként figyelhető meg, melynek jellemzői a konformitás-tendenciák, az ellenőrzés és a fegyelmezés magas foka” (Mollenhauer in Meleg 1996; 101), ezzel szemben a felsőbb rétegbe tartozó középosztálybeli családok nevelési gyakorlatában az önállóság, az önkontroll, a mások ítéletétől való függetlenség, a tudásszomj és a kreativitás a meghatározó. Ezekkel a nevelési gyakorlatokkal, elképzelésekkel alakulnak ki azok az értékek, amelyeket a gyermek magába szív a szocializáció során, és amit később az iskolában is fog alkalmazni, így tehát megállapítható, hogy „a rétegspecifikus értékorientációk, a szocializációs jelenségek, a társadalmi karakter és az iskolai eredmény kapcsolatban állnak egymással” (Mollenhauer in Meleg 1996; 101).

A fenti megállapítást Rosen bizonyította, úgy, hogy három értékorientációs alternatívát vizsgált társadalmi rétegek szerint: passzív – aktív; jelenre orientált – jövőre orientált; családis – individualista. A következő eredményei születtek: „a társadalmi hierarchia alsóbb szintjén élő rétegek gyermekei túlnyomórészt passzívak, jelenre orientáltak és családisak; a középrétegek gyerekei viszont általában aktívak, jövőre orientáltak és individualisták. Ennek

az értékorientációnak a következménye az, hogy az aspiráció szintje a továbbtanulás szempontjából az alsóbb rétegek gyerekeinél alacsony, a középrétegeknél pedig magas. Az iskolai teljesítmények is ennek megfelelően alakulnak” (Rosen in Meleg 1996; 101).

A család hatását vizsgálva az iskolai sikeresség több összetevőtől függ. Függ attól, hogy a gyerekek milyen társadalmi osztályból származnak, milyen a család nevelési gyakorlata, milyen a gyermekek aspirációs szintje (Mollenhauer in Lannert 2004; 46). Függ attól is, hogy a gyermek mennyire birtokolja azt a nyelvezetet, amelyet az iskolában tanító tanárok is (Bernstein in Lannert 2004; 47). További befolyásoló tényező az is, hogy a család mennyi időt és energiát fektet be gyermeke tanulásába (ez összefügg a család társadalmi státuszával is): „A továbbtanulás általában költségesebb egy szegény, mint egy jómódú család számára, s az előbbi hajlamos alábecsülni a magasabb képzettségből származó előnyöket. Ennek oka részben, hogy ezen családok korlátozott időhorizontja ahhoz vezet, hogy a jövőbeli előnyöket a jelenbeli előnyökhöz képest relatíve alulértékelik” (Boudon in Lannert 2004; 47). A szegényebb, alsóbb osztályokba tartozó szülők célja tehát az, hogy a gyermekeiknek legalább olyan társadalmi státusza legyen, mint nekik: ennek elérése érdekében mindent megtesznek, de az ennél magasabb státusz elérése már haszontalan luxusnak számít (Lannert 2004; 47). Ezek pedig hatással lehetnek az iskolai teljesítményre is: a szegényebb, alsóbb státuszú gyerekeknek elég annyit teljesíteni az iskolában, amennyit a szüleiknek, a szülők pedig nem készítenek gyermekeiket arra, hogy jobban teljesítsenek, hiszen az „haszontalan luxus”. A módosabb rétegbe tartozó szülők viszont már motiválják a gyermekeiket a minél jobb eredmény elérésére. A szülői ráhatás, a család hatása a gyermek életkorának növekedésével egyenes arányban csökken (Lannert 2004; 50).

Pierre Bourdieu a hátrányos helyzet fogalmát a tőke szempontjából közelíti meg: A tőke jelenti a struktúrákban rejlő erőt, a felhalmozott munkát és a társadalom szabályszerűségeinek az elvét is. A tőkének három alapvető fajtája különböztethető meg: (a) gazdasági; (b) társadalmi és (c) kulturális tőke. A gazdasági tőke pénzre váltható és tulajdonjogi formákat jelent. A társadalmi tőke nem más, mint a társadalmi kötelezettségek végrehajtásából, a „kapcsolatokból” fakadó tőke, mely kötelezettségeket, elvárásokat, információs csatornákat is jelent, egyaránt pénz- és időigényes. A kulturális tőke pedig, a társadalom uralkodó csoportjainak körében elfogadott, elvárt attitűdök és magatartásformák összessége. Olyan értékek sorolhatóak ebbe a kategóriába, amelyek a „magas kultúrához” közeli, a „magas kultúra” elemeit tartalmazzák akár viselkedésben, akár ízlésben, akár nyelvhasználatban. A kulturális tőke megszerzése a korai szocializáció során, a szülői házban történik meg, és az általa nyújtott előnyök a gyermekkor későbbi életszakaszaiban már

behozhatatlanok és az iskolában sem pótolhatók. E készségek megléte tehát a társadalomban egy kiváltságos osztályhelyzetet jelent, ez a folyamat a kulturális reprodukció (Bourdieu in Pető 2005; 20). Bourdieu úgy véli, hogy a tanárok a tanulókat kulturális tőkéjük alapján jutalmazza, a kulturális tőke közvetít a családi háttér és az osztályzatok közt. A kulturális tőke megléte – a kivételektől eltekintve – pedig azoknál a családoknál dominál, akik magasabb társadalmi státuszban állnak, a társadalmi osztály és a kulturális tőke megléte között tehát elképzelhető egyfajta összefüggés.

Ebben a fejezetben – túlnyomórészt hazai vizsgálatokra alapozva – igyekeztünk bemutatni, mit is jelent a hátrányos helyzet szociológiai szempontból. Elemzésünkben, sok esetben nemcsak szociológiai, hanem pedagógiai aspektusból is vizsgáltuk a hátrányos helyzetet, ennek oka az volt, hogy e két területnek sok kapcsolódási pontja van a hátrányos helyzet vizsgálatakor. A következőkben ugyanakkor részletesebben is áttekintjük a pedagógiai vonatkozásokat – elsősorban hazai szemszögből.

3.4. A hátrányos helyzet a pedagógiában

A hátrányos helyzetnek – attól függően, hogy mekkora és milyen típusú a hátrány – több típusa is van, ezek a következők: az inadekvát hátrányos helyzet; az inadaptív magatartásúak hátrányos helyzete; a disszociális körülmények között élők hátrányos helyzete és az antiszociális magatartásból adódó hátrányos helyzet. A következőkben bemutatjuk, hogy melyek a legismertebb jellemzői ezeknek a típusoknak, külön figyelmet szentelve annak a típusnak, amelybe valószínűleg az általunk vizsgált általános iskola tanulói is tartozhatnak: az inadekvát hátrányos helyzetnek.

3.4.1. Az inadaptív magatartásúak hátrányos helyzete

Az inadaptív magatartásúak esetében alkalmazkodásképtelen viselkedésről van szó, amikor a gyermek nem alkalmazkodik környezeté szűkebb vagy tágabb körülményeihez. Korábbi szakirodalmak a nehezen nevelhető vagy problematikus gyermekek elnevezést használták, a 80-as évektől azonban egyre inkább elterjedt az inadaptív jelző a gyermekcsoportra. A szakirodalmak a következő tüneteket jegyzik az inadaptív magatartású gyermekek esetében:

- önuralomhiány, amikor a személyiség működését fékező gátlások teljesen kikapcsolnak

- érzelmi tompultság is jellemző, aminek két formája van: az egyik a hipomániás attitűd (a gyermek képtelen ellenállni az ingereknek, ösztönöknek); a másik az elkeseredés, fásultság.
- jellemző még a zárkózottság, a túlzott érzékenység, az alkalmazkodásképtelenség, a tehetetlenség, az önelidegenülés és az agresszív vagy regresszív viselkedés (Várnagy–Várnagy 2000; 30–32).

3.4.2. A disszociálisan hátrányos helyzetű fiatalok

Esetükben a családi közösség szerkezetében és funkcióiban beálló negatív változások következtében kerül veszélybe a személyiségfejlődés. A disszociálisan hátrányos helyzetű fiatalokra a következő tünetek a jellemzők:

- teljesítményükben hirtelen bekövetkező zuhanás tapasztalható
- apa-vagy anyamodell elvesztése, hirtelen kiábrándultság
- igazolatlan mulasztások, iskolakerülés
- gyakori indulatos állapot
- nincs kritika a külső hatásokkal szemben
- erkölcsi érzéketlenség, részvétlenség jellemző
- hajlam a szadista cselekvésekre, állat- és emberkínzásokra
- deviáns közösségekhez csapódás

A disszociális körülmények között élő fiatalok megsegítésének esetében elkerülhetetlen a speciális gyermekvédelem fogalma. A speciális gyermekvédelem olyan tevékenység, amely a gyermek családban történő nevelésének elősegítésére törekszik, így segítve a disszociálisan élő fiatalokat (Várnagy–Várnagy 2000; 52–53).

3.4.3. Az antiszociális magtartásból adódó hátrányos helyzet

Ez a hátrányos helyzet súlyosabb kategóriája. Ebbe a kategóriába azok a fiatalok tartoznak, akik beilleszkedési zavarokkal küszködnek és már fiatalon bűnözőkké válnak. Ezekre a fiatalokra jellemző a társadalommal való negatív szembenállás; a belső, fegyelmező erők hiánya; hiányzik náluk a cselekvés előtti megfontolás, a mérlegelés, a következmények felmérése; cselekvés-szükségleteik megmaradnak a mindennapi létfenntartás és a szórakozási vágyak kielégítésének szintjén (Várnagy–Várnagy 2000; 94–97).

3.4.4. Az inadekvát hátrányos helyzet

Inadekvát hátrányos helyzetről beszélünk akkor, amikor a gyerek személyiségének a fejlesztése nem az adottságainak megfelelő irányba történik (pl. egy jó zenei hallású gyerek atletizál, és nem zenél). Főbb jellemzői, okai közé tartozik a depriváció, a szegénység, a szülők alacsony iskolázottsági szintje, a migráció, a nyelvi fejlődés, a pozitív deviancia.

Az inadekvát hátrányos helyzet a gyermek- és fiatalkorút körülvevő társadalmi hatásokból eredeztethető. Ennek kapcsán kerülhet elő a depriváció fogalma: az érintett (deprivált) csoportok a társadalom többségéhez képest rosszabb megélhetési, iskoláztatási, mobilitási és érdekérvényesítési lehetőségekkel rendelkeznek. Várnagyék szerint viszont nem szabad összekeverni a depriváció fogalmát a szegénység fogalmával. A szegénység fogalmának esetében az alapvető javak hiányáról, az elsődleges szükségletek kielégítésének korlátozottságáról beszélünk, de a depriváció esetében nem erről van szó. Előfordul, hogy olyan gyermekek kerülnek inadekvát hátrányos helyzetbe, akik nem küszködnek megélhetési gondokkal, ennek ellenére zömében mégis azok a gyermekek kerülnek ebbe a kategóriába, akik kedvezőtlenebb anyagi és szociális helyzetben vannak, mint a csoportra jellemző átlag.

Az inadekvát hátrányos helyzet kialakulásának másik, jelentős tényezője a szülők alacsony iskolázottsági szintje. Ezt a tényezőt, mint a szegénység újratermelődésének az okát, már több kutatás is vizsgálta. A kutatások eredményei is alátámasztották, azt az állítást, mely szerint: „Alacsony kulturális igény szint a családi szubkultúrában nem motiválja a fiatalok képességei kibontakozásában....(..)..Alacsony igény szintű szülő nem készíti gyermekét magasabb kvalifikáció megszerzésére..(..).” Várnagy–Várnagy 2000; 15).

Az inadekvát hátrányos helyzet okaként tartják számon a társadalmi mobilitást és a migrációt is. A mobilitás fogalmán értjük a társadalom átrétegződését és a földrajzi helyváltoztatást, a vándorlást, a migrációt.

A társadalom átrétegződése két irányban történhet meg: első esetben változhatnak az alapstruktúra lényegei (társadalmi helyükben, jelentőségükben bekövetkezett változások); a másik esetben pedig előfordulhat az egyének a társadalmi rétegek közötti mozgása is. E mozgás esetében is két típust tudunk elkülöníteni: az intergenerációs mobilitást (a fiatal életútjában szülei társadalmi rétegéhez képest van változás) és az intragenerációs mobilitást (a fiatal saját élete során kerül át egyik társadalmi rétegből a másikba). A társadalmi átrétegződés egyfajta érték váltással is jár, ami hozzájárul a családi kapcsolatok gyengüléséhez, és az ún. anémiához is (társadalmi érték válság). A mobilitásnak vannak pozitívumai és negatívumai is. Pozitívumai közé tartozik az, hogy ahol könnyű és gyakori az egyén átrétegződése, ott

gyorsabban fejlődik a társadalom, és élénkebbé válik a szellemi, gazdasági élet. Negatívuma viszont az, hogy jobban lazulnak a családi kapcsolatok, gyengülnek a gyermekek iránti követelmények, elbizonytalanodik a szülő magatartása a gyermekével szemben.

A migráció két vonatkozásban lehet hátrányos helyzetet teremtő tényező. Az első esetben, amikor a szülők vándorlása időszakosan történik meg (tehát állandóan változtatják településhelyüket), annak az lesz a következménye, hogy a gyermeküknek is iskolát kell váltania, tehát a migráció a permanens iskolai kapcsolatok rovására megy. A másik esetben pedig nagy gondot okoz – és ezáltal hátrányos helyzetet teremtő tényező – a fiatalok napi bejárása a nagyobb települések iskoláiba. Ennek következménye pedig az, hogy sok idő megy el az utazással, a gyermekeknek nem lesz idejük részt venni különböző foglalkozásokon, csökken a tanulásra fordított idő is, ezen jellemzők pedig hosszabb távon hátrányai lehetnek a gyermek személyiségfejlődésének. Kérdés, hogy mi okozhatja adott esetben ezeket a vándorlásokat, miért nem látnak a fiatalok perspektívát a falusi létmódban. A falusi életviszonyok között élő ember kötöttebb saját szűkebb, helyi társadalma által, mint a városi ember, ebből következően kisebb lehetőségekkel rendelkezik a szélesebb és differenciáltabb világkép kialakítására. Valószínűleg ennek a szűkebb „látótérnek” az oka, hogy a fiatalok nem a faluban látják a perspektívákat, igyekeznek a falutól szabadulni: a falu egy zárt életközösséget jelent, ezért az egyének kevésbé differenciált környezethez kell alkalmazkodni, és ez hátráltató lehet az egyén fejlődésében (Várnagy–Várnagy 2000; 15–17).

Az inadekvát hátrányos helyzet kapcsán feltehető a kérdés: milyen hatást gyakorolnak a környezet eltérései, különbségei a gyermek nyelvi fejlődésére? Több kutatás is megállapította, hogy a beszéd és a társadalmi helyzet – így a hátrányos helyzet – között is szoros összefüggés van, ebből következően tehát mélyebb hatással lehetnek a különbségek a gyermekek sorsára, iskolázási esélyire is. Basil Bernstein volt az, aki elsőként kutatta a nyelvhasználat és a szociális szint összefüggéseit (Bernstein vizsgálatait *A nyelvi hátrányos helyzet* c. részben fejtem ki). (Várnagy–Várnagy 2000; 17–18).

Az inadekvát hátrányos helyzet kapcsán megemlíthető a pozitív deviancia is. Pozitívan deviánsok a tehetséges, de nem gondozott fiatalok. A tehetséggondozás – ami a pozitívan deviánsok esetében elengedhetetlen – nagyon fontos tényező, fontossága több okkal magyarázható: a társadalmi változások felerősítették a teljesítményorientáltságot, magas szintű teljesítményt viszont nem lehet elérni a tehetség felderítése és fejlesztése nélkül. Az iskolarendszer változásai, az iskolai autonómia erősödése szintén növelik a tehetséggondozás iránti keresletet. Az iskolák pedagógiai programjai lehetőségeket kínálnak a tehetségfejlesztő munkálatokhoz, de a frontális oktatás ehhez nem biztosít feltételeket: meg kell keresni azokat

a munkaformákat, amelyek a tehetséges gyermekek fejlődését segítik. A szegények létszámának növekedése, a gazdasági megosztottság pedig az eddigieknél is nagyobb felelősséget kíván az iskoláktól, a szakemberektől a tehetséggondozás tekintetében. Indokolt olyan oktatási formákat kidolgozni, amelyek a szerényebb anyagi körülmények között élő fiatalok számára is lehetővé teszik tehetségük kibontását (Várnagy–Várnagy 2000; 18–19).

A hátrányos helyzetet ugyanakkor nemcsak jogi, szociológiai és pedagógiai szempontból, hanem nyelvészeti szempontból is vizsgálhatjuk. A hátrányos helyzet nyelvi oldalát nyelvi hátrányos helyzetnek nevezzük, a nyelvészeti diszciplínák közül a szociolingvisztika tárgykörébe tartozik. A szociolingvisztika (vagy társas nyelvészet) a társadalom szerkezetével hozza összefüggésbe a nyelv és a beszéd strukturáltságát (Oláh Örsi 2005).

3.5. A nyelvi hátrányos helyzet

Az 1960-as években, elsősorban a gazdasági válság hatására olyan programok születtek, amelyek megpróbálták segíteni a hátrányos helyzetű tanulókon. Ekkoriban bontakoztak ki az ún. kiegyenlítő (kompenzatorikus) nevelési, oktatási programok, viszont ezek a programok kudarcba fulladtak. A hatvanas évekig nem született olyan elmélet, ami a hátrányos helyzetet a család és az iskola között lévő kommunikációs különbséggel hozta volna összefüggésbe. Basil Bernstein volt az, aki először vizsgálta a nyelvhasználat és a szociális szint összefüggéseit. Bernstein abból indult ki, hogy az iskolai teljesítmény szempontjából a családon és a szűkebb lakókörnyezeten belüli szóbeli érintkezések a legfontosabbak, és kiemelt a szerepük. (Oláh Örsi 2005, Somlai 1996).

Bernstein kétféle kódtípust különböztetett meg: a korlátozott és a kidolgozott kódot. A kidolgozott kódban képesek vagyunk elvonatkoztatni az adott kommunikációs helyzettől, univerzális jelentésű tartalmakat tudunk mondani. A korlátozott kód használata azonban valamilyen konkrét szituációhoz kötött, az utalásszerű megértéstől és elfogadástól függ a kommunikáció sikeressége. A kidolgozott kódban a beszéd és az írás kap kiemelkedő szerepet, a korlátozott kódban pedig a nem verbális eszközök válnak meghatározóvá (Somlai 1996).

Bernstein kutatásait munkásosztálybeli és a középosztálybeli családok körében végezte. Kutatásai alapján megállapította, hogy a korlátozott és a kidolgozott kódtípus osztályspecifikusan fordul elő. Bernstein a családi szereprendszerek és azok szocializációs

hatásainak tekintetében is kétféle rendszert különített el: a munkások esetében a pozicionális családokét (zárt családtípus), a középosztály esetében pedig a személyorientációjú családokét (nyílt családtípus). A zárt családtípus esetében a családtagok a családon belüli pozícióknak megfelelően kapcsolódnak egymással. A kommunikáció nem egyénített, a normákat tekintélyi alapon, külső mechanizmus révén fogadják el, nem azok belső magyarázata útján. Ezeknél a családoknál a korlátozott kód érvényesül. A másik esetben, a nyílt családtípusnál a szándékok állandó megfogalmazása, számonkérése, a normakialakítás verbális megtervezése a jellemző. Ebben az esetben a kidolgozott kód érvényesül. Tehát az, hogy egy gyermek milyen típusú (zárt vagy nyílt) családban nő fel, döntő jelentőségű lehet abból a szempontból is, hogy milyen lesz a teljesítménye az iskolában, főleg kisiskolásként: az a gyermek, akinél otthon a korlátozott kód érvényesül, nem tudja olyan szinten kifejezésre juttatni gondolatait, mint az a gyermek, aki kidolgozott kódot használ. A korlátozott kódú gyermekek nem – vagy csak nehezen – tudják megértetni magukat a kidolgozott kódot használó társaikkal, így összegezhető, hogy a korlátozott kódú gyermek nyelvileg hátrányos helyzetbe kerül kidolgozott kódot használó társaival szemben (Somlai 1996; Várnagy–Várnagy 2000).

Bernstein kutatásai felkeltette a kutatók érdeklődését, azonban sokféle szemszögből bírálták. A bírálók szerint Bernstein megközelítései inkább elméleti, mintsem gyakorlati konstrukciónak tekinthetők, ugyanis az elemzett adatbázis rendkívül szűkkörű maradt. A bírálók másik ellenvetése az, hogy a kódok leírásakor a beszélőket feladathelyzetekben vizsgálták (tehát nem a mindennapi, spontán nyelvhasználatukat figyelték meg, hanem azt, hogy mit produkálnak mesterséges körülmények között). Bernstein kritikusi között tartjuk számon Denis Lawtont is, aki szintén folytatott hasonló tárgyú vizsgálatokat. Lawton kutatásai szerint egy zárt (pozicionális) családtípusba tartozó 12–13 éves munkásgyerekekből is elő lehet hozni a kidolgozott kód használatát (Lawton in Réger 2002). Egy másik kritikus, Tizard-Hughes vizsgálataiban a természetes, otthoni beszédhelyzetben az elméletben feltételezetténél jóval csekélyebb különbséget talált eltérő társadalmi osztályhoz tartozó édesanyák és óvodáskorú gyermekeik beszédében (Tizard-Hughes in Réger 2002). Mindenesetre vitathatatlan, hogy minél több ismeret állt a rendelkezésre az egyes országok társadalmairól és kultúráiról, annál több területen valószínűsítették a szocializáció hatásait és azt, hogy a nyelv és a szocializáció között összefüggés van.

A következőkben olyan, a nyelvi hátránnyal kapcsolatos nemzetközi szakirodalmakat mutatunk be, melyek a társadalmi hátrányokat (és annak nyelvi oldalát, a nyelvi hátrányos helyzetet) a szocioökonómiai státusz (SES) alapján határozzák meg.

Jane Ginsborg (2006) kutatásából kiderült, hogy az alacsony szocioökonómiai

státusszal (továbbiakban alacsony SES) rendelkező gyerekek nagyobb valószínűséggel tapasztalnak nyelvi késést, mint a magas szocioökonómiai státuszúak (továbbiakban magas SES). Ginsborg (2006) ennek okát többek között a nyelvi környezetben látja: munkájában azokra a nyelvi környezeti változókra is kitér, amelyekben az alacsony és a magas SES háttérrel rendelkező gyerekek élnek. Megállapítja, hogy a különböző SES háttérrel rendelkezők különböző nyelvi környezetben élnek, ez hatással van nyelvelsajátításukra és nyelvhasználatukra, így befolyásolják azt, milyen nyelvi fejlettségi szinten kezdik majd meg az iskolát (Ginsborg 2006; 9). Ginsborg tanulmányában többek között a következő tényezőket vizsgálja: a szegénység hatását, az anya iskolázottsági szintjét, az anya és a gyermek közötti interakciót, és azt, hogy az alacsony és a magas SES háttérrel rendelkező gyerekek nyelvi kompetenciája és használata között milyen különbségek vannak. A szegénység pszichológiailag és fizikailag is hatással van a gyerekekre. Vizsgálatokból kimutatható, hogy ötéves korban a családi jövedelem mennyisége jobb előrejelzője lehet a nonverbális és verbális IQ-nak, mint az etnikai hovatartozás vagy az anya iskolai végzettsége (Duncan 1994 in Ginsborg 2006; 11). A rossz egészségi állapot, a nem megfelelő táplálkozás pedig – különösen a koraszülötteknél –, fiziológiai vagy neurológiai hiányosságokhoz vezethet (Siegel 1982, Smith, Brooks-Gunn és Klebanov, 1997 in Ginsborg 2006; 11). Az anyák iskolai végzettségével kapcsolatban kutatások megállapították, hogy bár kezdetben a családi jövedelmi viszonyok jobban meghatározóak a tekintetben, milyen lesz a gyermek kognitív fejlődése, mégis érdemes megvizsgálni azt is, milyen az anya iskolai végzettsége és a gyermek kognitív szintje közötti kapcsolat (Ginsborg 2006; 11). Adams és Ramey (1980) longitudinális vizsgálatot végeztek olyan alacsony SES háttérű gyerekekkel, akik az enyhe mentális retardáció kockázatának voltak kitéve. Eredményeik alapján arra jutottak, hogy minél magasabb a mentális retardáció kockázata, annál alacsonyabb az anyák iskolai végzettsége és IQ-ja (Adams és Ramey 1980 in Ginsborg 2006; 11). Dollaghan, Campbell, Paradise (1999) vizsgálatukban pedig arra jutottak, hogy szignifikáns összefüggés van az anya iskolai végzettsége és a 3 éves gyermekek által használt nyelv között. „Az elemzés azt mutatta, hogy a három csoport között minden mérőszámban szignifikáns különbségek voltak, így a főiskolát végzettek gyermekei magasabb pontszámot értek el, mint a többi csoport (...), a középiskolát végzettek gyermekei magasabb pontszámot értek el, mint azok gyerekek, akinek az anyja nem végezte el a középiskolát”¹ (Dollaghan, Campbell, Paradise 1999 in Ginsborg 2006; 12).

¹ Az angol nyelvű tanulmány idézett részének magyarra fordítása saját fordítás.

Az anya iskolázottsági szintjén kívül hatással van a SES-re az anya és a gyermeke közötti interakció is. Több kutatás is foglalkozott azzal, mi jellemző az alacsony és a magas SES háttérű anyák és gyermekeik közötti interakcióra: megállapították, hogy alacsony SES esetén az anyáknak kevesebb idejük van a gyermekükkel való foglalkozásra, nincs idejük és energiájuk a velük való beszélgetésre, játékra, korlátozóbbak és tekintélyelvűbbek és inkább irányító, mint segítő módon beszélnek gyermekeikhez (Farran és Haskins 1980, Snow, Dubber, de Blauw, 1982, Hashima és Amato, 1994, Hoff, 2003 in Ginsborg 2006; 13). Ezek az eredmények összefüggésbe hozhatók Bernstein korlátozott kód – zárt családtípus elméletével (lásd a jelen fejezet első részében leírtakat). Öröndetes ugyanakkor, hogy születtek olyan eredmények is, amelyek szerint a hatékony anya-gyermek interakció javíthatja az alacsony SES háttérrel rendelkező gyerekek nyelvi képességeit (Ginsborg 2006; 13.)

Hart és Risley (1992, 1995 és 1999) longitudinális vizsgálatokat folytattak, melyben 42 gyermek és családja vett részt. A vizsgálat célja az volt, hogy kimutassa, milyen különbségek vannak a különböző SES háttérrel rendelkező gyerekek nyelvhasználata között. A kutatásban részt vevő családokat 3 részre lehetett osztani: az egyik részbe tartoztak a legjobb SES háttérrel rendelkező családok (ahol a szülők vezető beosztásban dolgoztak, összesen 13 család tartozott ide); a másik csoportot az a 23 család alkotta, akiket az Egyesült Királyságban „kékgyaléros munkásoknak” hívtak; a harmadik csoportot pedig (amelybe 6 család tartozott) a munkásosztálybeliek alkották (szintén az Egyesült Királyságbeli elnevezés szerint). A kutatók a gyermekeket 8 hónapos koruktól egészen 3 éves korukig havonta egyszer meglátogatták és lejegyezték mindazt, amit a gyermekek mondtak és amiket a gyermekeknek mondtak (tehát az összes „a gyermekhez kapcsolható” nyelvi interakciót). Amikor a gyerekek 9-10 évesek voltak, megismételték a vizsgálatokat, igaz, ebben már csak 29 család vett részt. A vizsgálatok kimutatták, hogy a legtöbb szó óránként a legjobb SES háttérrel rendelkező családokban hangzott el (összesen 2 100 szó), ezt követték a „kékgyaléros” családok (1 200 szó), a legkevesebb mennyiségű szó pedig a munkásosztálybeli családokban hangzott el (összesen 600 szó). Nemcsak a szavak számában, hanem a családok által használt nyelvben is voltak eltérések: a vizsgálatok azt az eredményt hozták, hogy a vezető beosztásban dolgozó szülők több mint 30 alkalommal adtak visszajelzést gyermekeik megnyilatkozásaira, a kékgyaléros családok 15 alkalommal, míg a munkásosztálybeli családok hatszor kaptak pozitív visszajelzést. A kutatás érdekessége volt, hogy a munkásosztálybeli gyerekek kétszer több tiltást hallottak szüleiktől, mint a másik két SES háttérrel rendelkező családok gyermekei (Hart és Risley 1992, 1995 és 1999 in Ginsborg 2016; 13–14). Ginsborg idézi Hart és Risley megállapításait, mely szerint:” „a családok közötti legfontosabb különbség nem az

iskolázottság és a jövedelem által biztosított relatív előnyökben rejlik, hanem a szülők által gyermekeikkel folytatott beszélgetések mennyiségében” (Hart és Risley 1999; 181 idézi Ginsborg 2006; 14.).

Joan Tough (1977) vizsgálatot végzett 12 alacsony SES háttérű gyermek és 12 magas SES háttérű gyermekkel, melyben a gyermekek nyelvi teljesítményét mérték. Az alacsony SES háttérű gyermekek esetében a szülők iskolázottsági szintje alacsony volt (nem fejezték be az általános iskolát, szakképzetlenek voltak); a magas SES háttérű gyermekeknél a szülők magas iskolai végzettséggel rendelkeztek. Tough (1977) kutatásaiban megfigyeléseket készített a gyermekek beszédprodukcióiról 3 és fél, 5 és fél és 7 és fél éves korukban. Tough elemzésében megállapította, hogy a hátrányos helyzetű 3 és fél éves gyerekek nehezebben tudták kifejezni magukat, elmondani múltbeli és jelenbeli élményeiket vagy esetleges jövőbeli elképzeléseiket. A vizsgálatokat két, majd négy év múlva is megismételte, majd arra a következtetésre jutott, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek gondolkodása kevésbé összetett, a kérdésekre rövidebb válaszokat adtak, megoldották a vizsgálat alapját adó feladatokat, de nem teljesítettek ennél többet (Tough 1977 in Ginsborg 2006; 15) Tough (1977) szerint az alacsony SES háttérrel rendelkező, hátrányos helyzetű gyerekek nyelvi hátrányban szenvednek. Ginsborg idézi Tough ezzel kapcsolatos megállapításait, mely szerint: „Egyértelmű, hogy az adott helyzetekben tartósan használt beszéd jellege szerepet fog játszani abban, hogy a gyerekek hogyan és milyen célokra tanulják meg a használatot a nyelv, valamint az attitűdök és gondolkodási képességek fejlesztésében. Az a mód, ahogyan a szülők és mások bevonják a kisgyermeket a gondolkodásmódjukba, az határozza meg, hogy a gyermekek milyen készségeket, fogalmakat és attitűdöket sajátítanak el hároméves korukra, és amelyek életük során továbbra is hatással lehetnek rájuk” (Tough, 2000 in Ginsborg 2006; 16).

Hoff és Ribot (2015) tanulmányukban a SES hatásait vizsgálták a nyelvi fejlődésre. Vizsgálatuk alátámasztotta, hogy már csecsemőkorban kimutathatók a különbségek az eltérő SES háttérrel rendelkező gyerekek kommunikációjában. Egy 2001-ben, az Egyesült Államokban megvalósított, közel 11 000 csecsemő bevonásával végzett vizsgálat szerint már 9 hónapos kortól vannak a különbségek az eltérő társadalmi státuszú gyerekek nyelvi készségeiben (pl. a hangok kiejtésében, vagy a tárgyak megnevezésében) és ez a különbség a gyerekek 24 hónapos koráig nő (Halle és mtsai 2009 in Hoff és Ribot 2015). Hoff és Ribot (2015) szerint a különbségek az alacsony és magas szocioökonómiai státuszú gyerekek szókincsében, grammatikájában és kommunikációjában mutatható ki leginkább.

A szókincsbeli különbségek azok, amelyek a leginkább mérhetőek az eltérő SES háttérrel rendelkező gyerekeknél. Már kisgyermekkorban észrevehetőek a hiányosságok az

alacsony társadalmi státuszú gyerekeknél, 4 éves korra pedig a különbség tovább nő (Halle és mtsai; 2009, Hart és Risley; 1995 in Hoff és Ribot 2015). Arriaga, Fenson, Cronan és Pethick (1998) vizsgálatukban 18 és 30 hónapos kor közötti, alacsony SES háttérrel rendelkező gyerekek nyelvi készségeit hasonlították össze közép- és felsőosztálybeli gyerekektől származó nyelvi mintákkal és megállapították, hogy „csoportonként az alacsony társadalmi státuszú gyerekek feltűnően alacsonyabb pontszámot értek el, mint a középosztálybeliek, a szóképzés a szavak kombinálása és a mondatok összetettsége terén” (Arriaga, Fenson, Cronan és Pethick 1998; 219). Hoff-Ginsberg (1998) vizsgálatában főiskolai és középiskolai végzettségű anyák gyermekeit hasonlította össze és különbségeket talált a spontán beszédben használt szavak mennyiségének méretében. A különbségek okát a kutatók az eltérő szocioökonómiai státusszal magyarázták (Hoff-Ginsberg 1998 in Hoff és Ribot 2015). A szókincsbeli különbségek hosszútávú következménye a gyerekek iskolai életében fog megmutatkozni: a szókincs alapvető előrejelzője az iskolai sikerességnek, azok az alacsony SES háttérű gyerekek, akiknél szókincsbeli hiányosságok mutathatók ki, nagyobb kockázattal kezdik meg általános iskolai tanulmányaikat a magasabb SES háttérrel rendelkező gyerekekhez képest (Anderson és Freebody; 1981, Snow, Burns, Griffin 1998 in Hoff és Ribot 2015).

Az alacsony és magas szocioökonómiai státuszú gyerekek nyelvi készségeit vizsgálva különbözőségek mutathatók ki az általuk használt grammatika tekintetében is. Kutatások kimutatták, hogy a magasabb szocioökonómiai státusszal rendelkező gyerekek hosszabb és bonyolultabb szerkezetű mondatokban válaszolnak a felnőttek kérdéseire, kisgyermekkorukban összetettebb megnyilatkozásaik vannak a spontán beszédjükben, magasabb pontszámokat érnek el a nyelvi fejlődést mérő standardizált teszteken és lényegesen jobb eredményt érnek el a produktív és receptív nyelvhasználatot mérő vizsgálatokban is. (McCarthy; 1930, Dollaghan és mtsai; 1999, Morrisset, Barnard, Greenberg, Booth és Spieker; 1990, Arriaga et al., 1998, Snow; 1999, Huttenlocher et al., 2002 in Hoff és Ribot 2015). Vannak ugyanakkor olyan kutatások, melyek szerint a SES hatása a grammatikára nem olyan erős, mint a szókincsre gyakorolt hatása (Hoff-Ginsberg, 1998; Hoff és Tian, 2005; Jackson és Roberts, 2001; Noble, Norman és Farah, 2005 in Hoff és Ribot 2015) A kutatások megállapították azt is, hogy nem az alapvető szintaktikai szabályok elsajátítása, hanem a későbbi, bonyolult szerkezetek alkalmazása hozható összefüggésbe a szocioökonómiai státusszal (Vasziljeva, Waterfall és Huttenlocher; 2008 in Hoff és Ribot 2015).

Az eltérő SES háttérnek hatása van a gyermekek kommunikációjára is. Különbség van pl. a nyelvi, kommunikációs célok megfogalmazásában: az alacsony társadalmi státuszú

szülők gyermekei kevésbé használják a nyelvet elemzésre, elmélkedésre, különböző lehetőségek felvázolásra a magasabb társadalmi státuszú szülők gyerekeihez képest (Hoff és Ribot 2015). Hoff és Ribot (2015) a kommunikációs különbségek jellemzésénél idézi Bernstein vizsgálatait is, amelyekből szintén kiderül, hogy a korlátozott kódú gyerekek kevésbé képesek kifejezni gondolataikat kidolgozott kódot használó társaikhoz képest (lásd a fejezet elején leírtakat). A kommunikációs különbségek tárgyalásánál ugyanakkor az is fontos, hogy a gyerekek milyen mértékben képesek a nyelven keresztül közölni (beszélői készség – „speaker skills”) és a nyelvből jelentést meríteni (hallgatói készség – „listener skills) (Lloyd, Mann és Peers; 1998 in Hoff és Ribot 2015).

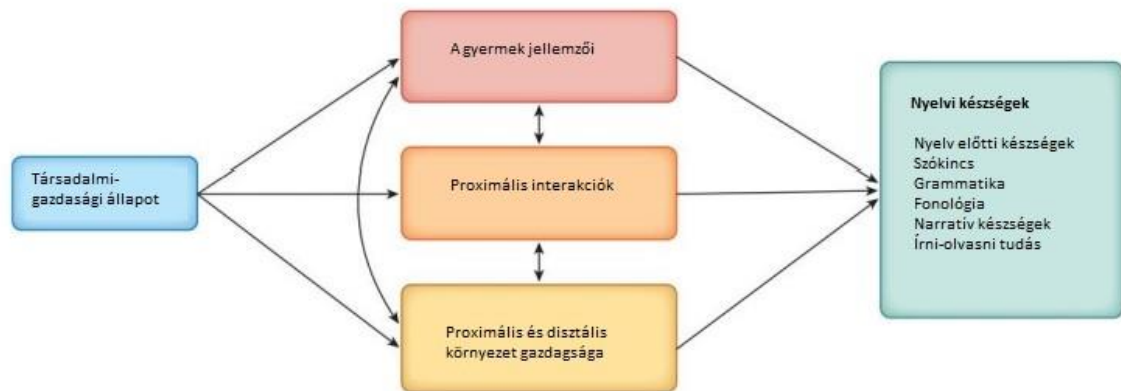
A kutatók a különböző szocioökonómiai státuszú gyerekek esetében nemcsak szókincsbeli, grammatikai és a kommunikációval összefüggésbe hozható különbségeket tártak fel, hanem megállapították azt is, hogy a narratív készségekben, a fonológiai tudatosságban és a nyelvi feldolgozás sebességeiben is vannak különbségek. Az alacsony SES háttérrel rendelkező gyerekek narratív készségei gyengébbek a magas SES háttérű gyerekekhez képest; fonológiai tudatosságuk szintén alacsonyabb szintű; és „lassabban jutnak el” a szavak jelentéséhez, mint a magasabb szocioökonómiai státusszal rendelkezők (Heath, 1983; Vernon – Feagans, Hammer, Miccio és Manlove, 2001; Bowey, 1995; Lonigan, Burgess, Anthony és Barker, 1998; McDowell, Lonigan és Goldstein, 2007, Fernald, Weisleder és Marchman, 2012 in Hoff és Ribot 2015).

Amy Pace, Rufan Luo, Kathy Hirsh-Pasek és Roberta Michnick Golinkoff (2017) munkájukban szintén a szocioökonómiai státusz hatását vizsgálták a nyelvi fejlődésre. A szerzők szerint 3 dimenziót kell megvizsgálnunk ahhoz, hogy megértsük, hogyan hat a SES a nyelvi fejlődésre: meg kell ismernünk

- 1) a gyermek jellemzőit (pl. fizikai és mentális egészség, szociális-érzelmi készségek, nyelvi készségek, képességek minősége)
- 2) a szülő és gyermek közötti interakciókat és
- 3) a tananyagok, tanulásra használható források elérhetőségét az otthoni és az iskolai környezetben

A szerzők úgy vélik, hogy a társadalmi-gazdasági státusz befolyásolja a 3 dimenziót, a dimenziók „minősége” (tehát pl. hogy mit mondhatunk el a gyermekről, mi jellemző a szüleivel való interakcióira, és milyen források állnak rendelkezésére a tanuláshoz) pedig, hatással van a nyelvi fejlődésre: befolyásolja a „nyelv előtti” készségeket, a szókincszet, a grammatikát, a fonológiát, a narratív készségeket, a műveltséget. Fontos, hogy a dimenziók

között egy egymásra épülő, oda-vissza irányuló kapcsolat is van (Pace, Luo, Kathy Hirsh-Pasek és Michnick Golinkoff 2017; 287). A szerzők a fent bemutatott kapcsolatokat az alábbi ábrával szemléltetik:²



1. ábra: A társadalmi-gazdasági állapot és a nyelvi fejlődés közötti összefüggés három lehetséges útja
(Forrás: Pace, Luo, Kathy Hirsh-Pasek és Michnick Golinkoff 2017; 287)

A következőkben – hivatkozva a szerzők munkájára – bemutatjuk, mik jellemzők ezekre a dimenziókra. Az első dimenzió, amivel foglalkozunk: a gyermek jellemzői. Ahogyan már a fentiekben is utaltunk rá, a nyelvi fejlődés szempontjából a gyermek jellemzői alatt olyan tulajdonságokat kell értenünk (és megvizsgálnunk), mint pl. a fizikai és mentális állapot, szociális-érzelmi készség, tanulási megközelítések. A kutatók azonban nem térnek ki minden jellemzőre: „ehelyett egy olyan lehetséges variációs forrásra összpontosítunk, amely a SES-szel összefüggésben viszonylag kevésbé feltárt, de jelentős hatással lehet a nyelvi fejlődésre – a gyermek tanulási folyamataira” (Pace, Luo, Kathy Hirsh-Pasek és Michnick Golinkoff 2017; 292) A kutatók ebben az esetben a pszicholingvisztika definícióival operálnak, és arra keresik a választ, hogy vajon a tanulási folyamatok milyen módon befolyásolják a nyelvi fejlődést: elsőként a receptív beszédészlelés fogalmát vezetik be. A receptív beszédészlelés azt jelenti, hogy a gyerek milyen sebességgel és pontossággal hallja meg a nyelvi ingereket. „Egy olyan gyermek, akinek jó a receptív beszédészlelése, pl. gyorsan megértheti és megfelelően reagálhat édesanyja megjegyzésére: „Nézd! Kék autót látok!”, míg egy olyan gyerek, akinek kevésbé jó a beszédészlelése, már elszalasztaná a lehetőséget, miközben az autó elszáguld.”³ (Pace, Luo, Kathy Hirsh-Pasek és Michnick Golinkoff 2017;

² Az angol nyelvű tanulmány itt bemutatott ábrájának magyarra fordítása saját fordítás. Forrás: Amy Pace, Rufan Luo, Kathy Hirsh-Pasek és Roberta Michnick Golinkoff (2017): Identifying Pathways Between Socioeconomic Status and Language Development. *Annual Review of Linguistics*. 2017/3, 287.

³ Az angol nyelvű tanulmány idézett részének magyarra fordítása saját fordítás

293). Gósy (2022) szerint a beszédészlelés a hallást követő beszédfeldolgozási szint, melynek során „a beszéd akusztikai (a beszéd fizikai jellemzői), fonetikai (beszédjellemzők) és fonológiai (nyelvi reprezentációk) jellemzőit dolgozzuk fel. Mindehhez további folyamatok társulnak, mint a sorozatészlelés (szerialitás), a beszédhangok megkülönböztetése (differenciálás), a transzformációs észlelés, a ritmusészlelés és a vizuális észlelés. A beszédészlelés ezen folyamatai csaknem egyidőben működnek az akusztikai, fonetikai és fonológiai folyamatokkal, és azokkal igen komplex módon tartanak kapcsolatot.” (Gósy 2022; 10.) A második fogalom a gyors szótanulás fogalma: „Egy olyan kisgyerek esetében, aki képes gyorsan megtanulni az új, ismeretlen szavakat előfordulhat, hogy csak egyszer hall egy ismeretlen szót, például a sárgát (pl. „*A banán sárga*” mondatban), és bizonyítani tudja később, hogy megértette ennek a színnek a jelentését (Golinkoff és Hirsh-Pasek 2006, Swingley 2009 in Pace, Luo, Kathy Hirsh-Pasek és Michnick Golinkoff 2017; 293). Pléh Csaba, Lukács Ágnes és Kas Bence (2008) szerint a kigyermek nagyon gyorsan és hatékonyan képesek szavakat rögzíteni a mentális lexikonjukba. A passzív szótanuláskor elég, ha kétszer-három találkoznak a gyerekek a szavakkal. Később, 10-15 éves korban is gyors a szótanulás: ilyenkor a gyerekek naponta két új szót tanulnak, ez pedig hozzájárul ahhoz, hogy mentális lexikonjuk gazdagodjon: „az embergyermek másfél és 15 éves kora között néhány tízezer szót képes összegyűjteni passzív szókincsébe. A gyors szótanulás az emberi faj sajátossága.” (Pléh – Lukács – Kas 2008; 835). Azzal kapcsolatban viszont még nincs egyértelmű álláspont, hogy az eltérő SES háttér mennyiben befolyásolja a fent bemutatott folyamatokat (Pace, Luo, Kathy Hirsh-Pasek és Michnick Golinkoff 2017; 293). Vannak azonban olyan kutatások is, amelyek szerint csecsemőkorban a receptív beszédészlelés és az eltérő SES-háttér között összefüggés van. Ahogy erről korábban olvashattunk, már csecsemőkorban kimutathatók a különbségek az eltérő SES háttérrel rendelkező gyerekek kommunikációjában. Pace, Luo, Kathy Hirsh-Pasek és Michnick Golinkoff (2017) munkájukban ezzel kapcsolatban Fernald (2013) kutatását idézik, melyből kiderül, hogy ő a szókincs és a nyelvi feldolgozás hatékonyságában talált különbségeket, „a szókincs és a nyelvi feldolgozás hatékonyságában a magasabb és alacsonyabb SES-családból származó csecsemők közötti különbségek 18 hónapos korban voltak nyilvánvalóak, és 24 hónapra már 6 hónapos különbség volt a SES-csoportok között. Ez a nyelvi különbség előre jelezte a gyerekek feldolgozási sebességét, így azok a kisgyermek, akik kevesebb nyelvi ingert kaptak, valójában kevésbé hatékonyan dolgozták fel a bejövő beszédet, és gyakran hosszabb időt vett igénybe egy szó jelentésének azonosítása mondatok és beszélgetések kontextusában” (Fernald 2013 in Pace, Luo, Kathy Hirsh-Pasek és Michnick Golinkoff 2017; 293).

A következő dimenzió, amit megvizsgálunk: a szülő és a gyermek közötti interakció. Ahogy már a korábbiakban is utaltunk rá, az szülő-gyermek (elsősorban az anya és gyermeke közötti kapcsolat) meghatározó a nyelvi fejlődés szempontjából, az eltérő SES háttér pedig hatással van erre. Pace, Luo, Kathy Hirsh-Pasek és Michnick Golinkoff (2017) munkájukban arra a következtetésre jutottak, hogy vannak olyan vizsgálatok, amelyek az eltérő SES háttérű szülők kommunikációjában a nyelvi input mennyiségét (Huttenlocher et al. 1991 in Pace, Luo, Kathy Hirsh-Pasek és Michnick Golinkoff 2017; 294) és vannak olyan vizsgálatok, amelyek a nyelvi bevitel minőségét (pl. a kérdések használata, a szókincs és a nyelvtan összetettsége) (Aram et al. 2013; Huttenlocher et al. 2010, Rowe 2012 in Pace, Luo, Kathy Hirsh-Pasek és Michnick Golinkoff 2017; 294) tartják fontosnak. Olyan vizsgálatokat is találtak, melyek a nyelvi input minőségét és mennyiségét egyszerre vizsgálták, az eredmények pedig azt igazolták, hogy a nyelvi input minősége a meghatározóbb (Rowe 2012, Tamis-LeMonda et al. 2014 in Pace, Luo, Kathy Hirsh-Pasek és Michnick Golinkoff 2017; 294). Azokat a vizsgálatokat, amelyek az eltérő SES háttérrel rendelkező szülők és gyermekeik interakcióját vizsgálták, két csoportra osztották a szerzők.

Az első csoportba azok a vizsgálatok tartoztak, ahol egyértelmű az összefüggés a SES-háttér és az otthoni nyelvi bemenet között. Megemlíti pl. Hoff (2003) vizsgálatát, amelyben 33 magas és 30 közepes SES háttérrel rendelkező anyák és 2 éves gyermekeik közti interakciókat vizsgálták 2 időpontban, 10 hetes különbséggel. A vizsgálat megállapította, hogy a magas szocioökonómiai státusszal rendelkező gyerekek szókincese nőtt az alacsony szocioökonómiai státusszal rendelkező gyerekekéhez képest a két időpont között (Hoff 2003 in Pace, Luo, Kathy Hirsh-Pasek és Michnick Golinkoff 2017; 294). Huttenlocher (2010) vizsgálatában gondozónők és 14-46 hónapos kor közötti gyermekek lexikális sokféleségét és szintaktikai összetettségét elemezték. Arra a következtetésre jutottak, hogy „gondozók beszédének lexikai és szintaktikai sokfélesége, mint például a különböző szavak száma és a tagmondatok különböző kombinációi, részben megmagyarázza a SES és a gyermekek lexikális és szintaktikai növekedése közötti összefüggéseket” (Huttenlocher 2010 in Pace, Luo, Kathy Hirsh-Pasek és Michnick Golinkoff 2017; 294).

A másik csoportba azok a vizsgálatok tartoztak, ahol nem mutatható ki egyértelmű összefüggés a SES háttér és az otthoni nyelvi input között; nem állapítható meg konzekvensen azt, hogy pl. az alacsony szociokulturális háttérrel rendelkező gyerekeknek rosszabb nyelvi, verbális képességeik lennének (Pace, Luo, Kathy Hirsh-Pasek és Michnick Golinkoff 2017; 295.) Ebbe a csoportba tartozik pl. Hirsh-Pasek (2015) munkája, ahol bebizonyosodott, „hogy a korai szülő-gyermek kommunikáció három sajátos jellemzője 2 éves korban (azaz a

szavakkal és gesztusokkal átítatott közlés, a kialakított rutinok és rituálék, mint például a könyvolvasás, valamint a beszélgetés oda-vissza folyékonysága és összekapcsolódása) erőteljes előrejelzői voltak az expresszív nyelvezetnek 3 évesen, és pufferként szolgálhattak a szegénység ellen egy alacsony jövedelmű családban.”. (Hirsh-Pasek 2015 in Pace, Luo, Kathy Hirsh-Pasek és Michnick Golinkoff 2017; 295). Arról van itt tehát szó – a legújabb kutatások szerint –, hogy a SES nyelvi képességekre gyakorolt hatását a szülő-gyermek interakció számos fontos jellemzője módosíthatja (Pace, Luo, Kathy Hirsh-Pasek és Michnick Golinkoff 2017; 295). Az is elképzelhető tehát, hogyha egy alacsony SES háttérrel rendelkező gyermek úgy nő fel, hogy a közte és az édesanyja, édesapja, családja közötti nyelvi interakciók minőségileg és mennyiségileg kiválóak, akkor az alacsony SES hatása az ő esetében csökken.

A hamadik – és egyben utolsó – dimenzió a tananyagok, tanulásra használható források elérhetősége az otthoni és az iskolai környezetben. Kutatások azt mutatják, hogy az alacsony szocioökonómiai státusszal rendelkező gyerekek korlátozott nyelvi és kognitív ingereknek vannak kitéve összehasonlítva a közepes vagy magas szocioökonómiai háttérrel rendelkezőkkel. Esetükben az is problémát okoz, hogy korlátozott lehetőségeik vannak olyan helyekre eljutni, amelyek mindegyike szókincs bővülésre és nyelvi fejlődésre ösztönöz (pl. állatkertbe, múzeumokba, könyvtárakba menni). (Neuman és Celano 2001 in Pace, Luo, Kathy Hirsh-Pasek és Michnick Golinkoff 2017; 296). Kutatók azt is megvizsgálták, hogy milyen hozzáférésük van a nyomtatott termékekhez az alacsony és közepes SES háttérrel rendelkező gyerekeknek és megállapították, hogy azokban a közösségekben, ahol a közepes szocioökonómiai státuszú gyerekek éltek, sokkal több olyan hely volt, ahol a gyermekkönyveket és folyóiratokat árultak, és sokkal szembetűnőbbek voltak a könyvek elérhetőségében és minőségében fellelhető különbségek az óvodákban, szintén a közepes SES háttérrel rendelkező gyerekek javára. (Neuman és Celano 2001 in Pace, Luo, Kathy Hirsh-Pasek és Michnick Golinkoff 2017; 296). A tananyagok, különösen az írást-olvasást elősegítő források azért fontosak, mert „lehetővé teszik a gyermekek számára, hogy nyelvi és műveltségi tevékenységekben vegyenek részt, ami tovább segíti a kialakuló írás-olvasás és nyelvi készségek széles skáláját, beleértve a szókincset, a szóbeli nyelvi készségeket, a betűszó azonosítást (...).” (Payne et al. 1994, Christian et al. 1998, Park 2008, Farver et al. 2013, Froiland et al. 2013 in Pace, Luo, Kathy Hirsh-Pasek és Michnick Golinkoff 2017; 296). Kutatásokból kiderült, hogy a gyerekek 14, 24 és 36 hónapos korban elért nyelvi készségeivel az írás-olvasási környezet gazdagsága az élet első 3 évében összefüggésben volt. ((Rodriguez et al. 2009 in Pace, Luo, Kathy Hirsh-Pasek és Michnick Golinkoff 2017; 296). Foglalkoztak vizsgálatok azzal is, milyen forrásaik vannak a gyerekeknek az olvasáshoz, tanuláshoz a nyári

szünet alatt. A kutatók ezzel kapcsolatban vezették be az ún. „csapelmélet” (faucet theory) fogalmát. Ez azt jelenti, hogy tanév kezdetekor az iskolák (a tanárok) „elindítják” a csapot, minden gyereknek megadják az írni-olvasni tudáshoz, olvasáshoz, tanuláshoz szükséges forrásokhoz való hozzáférést. Amikor vége a tanévnek, a „csap elzáródik”, és azoknak a gyerekeknek, akik alacsony SES háttérrel rendelkeznek, kevés olyan otthoni forrás áll rendelkezésükre, ami segítené a gyerekek nyelvi készségeinek fejlesztését (ellenben a közepes és magas SES háttérű gyerekekével), az otthoni oktatási erőforrások egyenlőtlenségei miatt tehát az alacsony jövedelmű gyerekek ritkábban vesznek részt az olvasáshoz kapcsolható tevékenységekben középosztálybeli társaikhoz képest (Kim 2004 in Pace, Luo, Kathy Hirsh-Pasek és Michnick Golinkoff 2017; 296).

A nemzetközi szakirodalmi áttekintés után a következőkben megvizsgálunk néhány magyar, a nyelvi hátrányos helyzettel kapcsolatos kutatást. A határon túli magyar és magyarországi kutatók közül mások mellett Kiss Jenő (2002), Szépe György (2011), Bíró Zoltán (1984), Pap Mária és Pléh Csaba (1991), Oláh Örsi Tibor (2005) valamint Derdák Tibor és Varga Aranka (1996) foglalkozott a nyelvi hátrányos helyzet feltérképezésével.

Kiss Jenő (2002) szerint a nyelvi hátránynak „társadalmi oka van, s nem egyszerre és mindenkorra szóló adottságról, nem torzulásról, hanem fejlődésbeli késésről, adott állapotról van szó. Azok a gyerekek ugyanis, akik nyelvi hiánnyal indulnak iskolai tanulmányaiknak, kedvező feltételek esetén hiányaikat pótolhatják, hátrányukat behozhatják, s így nem kevés esetben nem maradnak el semmivel sem azoktól a társaiktól, akiknek a nyelvi fejlődését a családi környezet a maga kidolgozott kódú nyelvhasználatával kezdetektől fogva segítette (Kiss 2002; 126). A nyelvi hátrányos helyzet állapota tehát összefügg a szocializációval és azzal, hogy milyen kódot használ a gyermek, de ha a kedvező feltételek biztosítottak, ez a hátrány is leküzdhető.

A nyelvi hátrányos helyzettel foglalkozó pedagógiai, romológiai és szociolingvisztikai magyarországi vizsgálatok a nyelvet, mint társadalmi produktumot tekintik, és ilyen keretek között is vizsgálják. Szépe György szerint a pedagógiai szociolingvisztika két csoportot különít el a gyermekekkel kapcsolatban: vannak az ún. „könyves” és a „nem könyves” gyermekek. A könyves gyermekek családja általában az értelmiségi családokból kerül ki, a könyv, az írás és olvasás illetve a tanulás mint olyan, ezen gyermekek mindennapjaihoz hozzátartozik. Nem lehet feltétlenül mondani, hogy sokat olvasnának, viszont tisztában vannak azzal, hogy mire és hogyan tudják használni a könyvet (tehát meg van adva nekik a lehetőség a gyakorlatban is – bármikor le tudják venni a polcról a könyveket). A tanárok ezáltal inkább a könyves gyermekeket részesítik előnyben (ők többet felelnek, jobb jegyet

kapnak), hiszen ők tudják az anyagot. A nem könyves gyermekeknél nem alakult ki ilyen hozzáállás az írás, az olvasás, a könyvek és a tanulás fontosságát illetően. Nem beszélnek otthon a tanulásról, a könyvekről, és a gyermekeknek még alkalmuk sem lehet arra, hogy közelebb kerülhessenek akár az olvasás, akár a könyvek szeretetéhez (tehát nem emelhetik le otthon a polcra a könyvet, hiszen nincsenek is otthon könyvek). Ezeknek a gyermekeknek a többsége a hátrányos helyzetű családokból kerül ki (és így azon sem lepődhetünk meg, hogy miért nincsenek otthon könyvek – hiszen pénz is alig van). Azzal kapcsolatban, hogy gyakorlatban is megvalósul a könyves gyermekek előnyben részesítése a tanárok részéről az óvodában és általános iskola alsó tagozataiban, minimális szinten található leírás, viszont az általános iskola 2. osztályától kezdve érzékelhető egyfajta kettéválás (tehát valóban kialakulnak a könyves és a nem könyves gyermekek), ezáltal a nem könyves gyermekek nyelvileg hátrányos helyzetűnek tekinthetők. Az óvodában viszont nincs még nagyon eltérés, ott nem alakul ki effajta kettősség, ennek ellenére az óvodában is figyelemmel kellene kísérni, hogy milyen különbségek vannak a településeket, a műveltségi szintet és a családok szerkezetét illetően (Szépe 2011; 211).

Ha a nyelvi hátrányt társadalmi produktumnak tekintjük, fontos megemlíteni a nyelvi kreativitás kérdéskörét. A pszicholingvisztika már az 1970-es évek végén foglalkozott a nyelvi kreativitással. „Az emberi ismerettárnál elkülöníthetők elvont fogalmi relációk és szavak egységei, szervező elve lehet szemantikai, fogalmi vagy lexikai. Ezen vizsgálatok azonban leginkább a szelektivitást szolgálták, a pedagógiában a nyelvi fejlesztés oldaláról nem hasznosultak. A vizsgálatokat pedagógiai szempontoktól vezérelték, más tudományterületet nem vagy részlegesen érintettek.” (Oláh Örsi 2005).

Bíró Zoltán (1984) *A környezet fogságában* c. művében a következőt mondja a nyelvi hátrányról: „Nyelvi hátránynak azt a helyzetet nevezzük, amikor valakinek valamilyen okból vállalnia kell a beszélést, és az illető nincs tisztában azzal a szabályrendszerrel, amelyet alkalmaznia kellene.” A tanulmánya elején két oppozíció található a nyelvi hátrány érzékeltetésére: az, aki „lent” van, nyelvileg hátrányos helyzetben van, aki pedig „fent” van, az a nyelvileg hátrányos helyzetű ember számára a „több”-et jelképezi, azokat, akik tudják azt, amit neki kellene tudnia. A nyelvi hátrányos helyzet, a „lent” levés egy nyelvi kiszolgáltatottság is egyben, és ez a nyelvi kiszolgáltatottság nemcsak abban érhető tetten, hogy valaki kevésbé birtokolja a nyelvét, hanem abban is, hogy benne tárgyiasul az adott társadalomra jellemző csoportközi kapcsolatok rendszere (Bíró 1984; 14–17). Bíró több példát is alkalmaz a nyelvi hátrányos helyzet szemléltetésére: amikor a kisgyerek el próbálja mondani otthon a szüleinek, hogy milyen diákcsínyt követett el az iskolában, de ez nem úgy

sikerül, ahogy azt már előzőleg elpróbálta; vagy amikor a családapa serdülő gyermekének elsőrendűen tud a munkaerőkről értekezni, de egy gyűlésen vagy egy rádióinterjúban ez már nehezebben menne stb.. Ezek a példák is alárendeltséget sugallnak, és a fenti két opposíció meglétét támasztják alá.

Bíró (1984) a már fent ismertetett bernsteini nézetek elemzése után azt javasolja a nyelvi hátrány értelmezése kapcsán, hogy a feltérképezéséhez mélyebb összefüggéseket kell megtalálni, azt kell vizsgálni, hogy a nyelvi hátrányos helyzetben lévők miképpen alkotják a szöveget, milyen elvek szerint végzik a környezet tagolását (Bíró 1984; 26). Ennek kapcsán Bíró két fogalmat vezet be: az egyik a szövegszerkesztési eljárások fogalma (a szavak és a mondatok számának mérése, a szófajgyakoriság vagy az egyes alárendeléstípusok gyakoriságának mérése stb.). A másik fogalom a szövegszervezési eljárások fogalma, ami azt vizsgálja, hogy milyen szövegszintű jelenségek mutathatók ki a szövegekben (szövegkoherencia, egyediség stb.) (Bíró 1984; 27).

Bíró ezt követően Bernstein nézeteire alapozva megfogalmazza azt a hipotézist, mely szerint a Bernstein által „korlátozott kóddal jellemzett szövegek meglepően hasonlítanak falusi tanulóink iskolában produkált szövegeihez. Ha a mai faluban adva van az a feltételrendszer, amely kitermeli és újratermeli a nyelvi hátrányos helyzetet, akkor ez gyökereiben kapcsolatban kell, hogy legyen a hagyományos paraszti kultúrával, annak ma meglévő elemeivel. Következésképpen azokban a városokban, ahol a hagyományos paraszti kultúra elemei ma már kevésbé vannak jelen, a nyelvi hátrányos helyzet kisebb fokú kell, hogy legyen. Más szóval: a falusi tanulók a városiakhoz képest nyelvi hátrányos helyzetben vannak.” (Bíró 1984; 27–28). Érdekes kérdés lehet, hogy vajon Bíró felvetése mennyiben lenne releváns manapság. Olyan vizsgálatokat kellene végezni, melyek kimutatják, hogy 30 év elteltével mennyit változhatott a helyzet, kimutatható-e még a tisztán nyelvi természetű hátrány a falusi gyerekek esetében. Bíró a fenti hipotézis alapján végezte el a kutatását: vizsgálatában egy kisvárosi (Székelyudvarhely) és egy falusi (Korond) általános iskola nyolcadik osztályos tanulóinak szövegalkotási képességeit, mondatkiegészítési képességeit mérte össze, legvégül egyéni interjúk is készültek a tanulókkal.

Az eredmények egybehangzóak lettek és alátámasztották Bíró hipotézisét: mind a szövegalkotási feladatokban, mind a mondatkiegészítési feladatban, mind az egyéni interjúkban a székelyudvarhelyi tanulók jobb eredményeket produkáltak, mint a korondi általános iskolások. Tehát a falusi, korondi gyerekek nyelvileg hátrányos helyzetben voltak székelyudvarhelyi társaikhoz képest. A vizsgálat esetleges mostani megismétlése választ adhatna Bíró fenti hipotézisére.

Pap Mária és Pléh Csaba (1991) munkája arra keresi választ, hogy milyen összefüggések találhatóak a szociális helyzet és a beszéd között a kisiskoláskorú gyermekek esetében. A vizsgálat két célt szolgált: egy módszertanit (az iskolába lépő gyermek beszédének szociolingvisztikai szempontú vizsgálata) és egy tartalmi (összefüggésbe hozható-e az induláskor meglévő hátrányos helyzet a nyelvhasználat különbségeivel) (Pap–Pléh 1991; 112).

A vizsgálat során öt fővárosi iskola 65 első osztályos tanulójának nyelvi viselkedéséről gyűjtöttek adatokat. A kutatás eredményei megállapították, „hogy a nyelvhasználat szituációhoz kötöttségében nálunk is vannak különbségek, mégpedig drámai különbségek, amelyek a szociális helyzettel függnek össze. Mivel az iskola elvárásai a gyermekkel szemben, az iskola által képviselt értékek Magyarországon is a szituációtól függetlenedett explicit beszédet kívánják meg, ezzel az induláskor meglévő hátrányos helyzet egyik fontos tényezőjét véljük megtalálni. (...) A szociális szempontból hátrányos helyzetű, de magas „státusú” területen lakó gyermekek magas színvonalú szituációtól független beszéde magyarázza – a mi mintánkon belül – azt, hogy miért nem találtunk különbséget a szociális helyzet mentén általában, a területtől eltekintve. A szociális helyzet és a lakóterület kölcsönhatásait komolyabban nyilván csak egy szélesebb, különböző szociális homogenitású területeket felölelő anyag alapján kísérhetnénk meg pontosabban tisztázni” (Pap–Pléh 1991; 118).

Oláh Örsi Tibor (2005) a következőképpen definiálja a nyelvi hátrányt: „nyelvi hátrány nyelvhasználati lemaradás, nyelvi gyengeség: a nyelv elvonatkoztató képességének (absztrakciójának) gyengesége. Olyan jelenségegyüttes, mely számos mutatóból áll. Hatása egyértelműen az oktatási gyakorlatban mutatkozik meg, következménye az iskolai sikertelenség, frusztráció, a továbbtanulás ellehetetlenülése. A hátrány kimenete olyan nyelvhasználat, mely bizonyos kommunikációs helyzetekben inkompetens: a nyelvi adatközlő nem tud olyan egyéni nyelvet felmutatni, mely adott nyelvi szituációs „stílusoknak” megfelel. A nyelvi hátrány egyfajta nyelvi kommunikációs inkompetenciaként is felfogható. A nyelvi hátrány és a nyelvi deficit megjelölés felváltva jelenik meg a magyar és a külföldi szakirodalomban, a nyelvi hátrány egy állapot, a nyelvi deficit pedig az oktatás területén jelentkezik” (Oláh Örsi 2005; 116). Oláh Örsi megjegyzi, hogy a szociális háttérről inkább a szociokulturális háttér a fontosabb, inkább a család művelődési-kulturális mutatói igazítanak el a hátrány megállapításában. Emellett megállapítja, hogy leginkább a szövegalkotási helyzet adhat képet a települések és az iskolatípusokban tanuló diákok nyelvi-kognitív, absztrakciós képességéről, továbbá, rámutat arra, hogy a nyelvi kreativitás az iskolai évek alatt

folyamatosan fejlődik, ezért a nyelvi fejlesztésnek az általános iskolában és a középiskolában is folytatódnia kell (nemcsak a korai szakaszban) (Oláh Örsi 2005; 126).

Derdák Tibor és Varga Aranka tanulmányában azt vizsgálja, hogy milyen különbözőségek lépnek fel egyes, nem hátrányos helyzetű iskolák (JPTE Gyakorló Iskola, Berek Utcai Általános Iskola – Pécs) és egyes hátrányos helyzetű iskolák (Rakacai Általános Iskola, Tiszabői Általános Iskola, Alsószentmártoni Általános Iskola stb.) tanulói között. A szerzők arra a következtetésre jutottak – mind a hátrányos, mind a nem hátrányos helyzetű iskolások esetében – hogy a tanulmányi eredményeket elsősorban nem a kétnyelvű nyelvi háttér, hanem a szülők és a tanulók szociális helyzete befolyásolja. A szerzőket idézve: „az iskola nyelvének birtoklása, illetve nem birtoklása a tanulók szociális helyzetével áll összefüggésben. Ez azt jelenti, vannak olyan magyar és cigány anyanyelvű családok, ahol soha nem kerül elő esténként a mesekönyv, mert más történetek formálják a család gondolkodását. Ezekben a családokban nem kell aláhúzni, bekarikázni, összekötni semmit az iskolaelőkészítő füzetekben, és nem jelent mindennapos elfoglaltságot a kisgyermek számára a könyvek nézegetése, a színes rajzok elkészítése. Sem magyarul, sem más nyelven nem találkozunk az iskolához közel álló tárgyakkal, fogalmakkal, magyarázatokkal: élete más dimenziókra épül.” (Derdák – Varga 1996).

4. OLVASÁSI MOTIVÁCIÓ, OLVASÁSI MOTÍVUMOK

Az értekezés eddigi részeiben a szocializációs és a hátrányos helyzet témaköreit tekintettük át interdiszciplináris keretek között. Tettük mindezt azért, mert a kutatási részünk szisztematikus áttekintésének alapját a (nyelvileg is) hátrányos helyzetű gyerekek olvasási motívumainak vizsgálatai adják. Ennek okán meg kellett vizsgálnunk milyen „tudás- és információszerzési” lehetőségeik vannak ezeknek a gyerekeknek, és azt is meg kellett néznünk, hogy hátrányos helyzetük okán mennyivel „nehežitebb pályán” kell végighaladniuk – akár jogi, akár szociológiai, akár nyelvi szempontból elemezve a hátrányos helyzet fogalmát.

A következő részben kutatási részünk másik nagyobb szegmensét, az olvasási motívumok típusait vizsgáljuk meg részletesebben. Elsőként általánosságból vizsgáljuk meg az olvasás és az olvasási képesség és az olvasási motiváció fogalmát, majd az olvasási motívumok bemutatására kerítünk sort, kiemelt szerepet szánva a következő motívumok bemutatásának: az olvasásnak tulajdonított érték, az olvasási célok, az olvasás iránti attitűd, az olvasás szociális motívumai, az elsajátítási öröm és az olvasás mint flow tevékenység, valamint az olvasási énsémák.

4.1. Az olvasás, az olvasási képesség és az olvasási motiváció fogalma

Az olvasás fogalma jelentősen átalakult az elmúlt évtizedekben. Azt, hogy mit jelent tulajdonképpen az olvasás, manapság nagyon nehéz meghatározni, hiszen a fogalom meghatározása interdiszciplináris területté kezd válni: pedagógusok, nyelvészek, szociológusok, pszichológusok sokan, sokféleképpen definiálják (Józsa és Steklács 2009; 365). Józsa és Steklács (2009) Snow alapján bemutatják, hogy létezik egy keret, ami egyesíti a szövegértő olvasás különféle elméleteit (ezek az elméletek a tranzakciós, a szociális és a funkcionális elmélet), a keret a Rand (Reading Study Group) (Józsa és Steklács 2009; 366). Tóth Beatrix (2006) szerint az olvasás fogalmának kognitív felfogása vált manapság dominánsabbá, hiszen a nemzetközi vizsgálatok alapját is ez a felfogás képezi. Véleménye szerint az elméletek az olvasás meghatározásával kapcsolatban eltérhetnek, viszont az közös, hogy „konszenzus alakult ki a tekintetben, hogy az olvasás komplex, bonyolult képesség, amelynek elsajátításához és a mindennapi élet különböző szinterein és helyzeteiben való sikeres alkalmazásához sokféle tudásra, valamint a kognitív funkciók, képességek megfelelő

fejlettségére és működésére, együttműködésére van szükség” (Tóth 2006; 458). Józsa és Steklács tanulmányukban arra is kitérnek, hogy az olvasási képességet a nemzetközi vizsgálatok elsősorban eszköztudásnak tekintik. Az olvasás eszköztudásként való meghatározása jelenik meg Zs. Sejtes Györgyinél (2013) is, aki az OECD olvasásdefiníciójával operál: „az olvasás: az írott szövegek megértésének, használatának, a rájuk való reflexiónak a képessége, emellett a szövegben való elmélyedés igénye abból a célból, hogy az egyén elérje személyes céljait, fejlessze tudását és képességeit, részt tudjon venni a társadalom életében, eszköztudás” (Zs. Sejtes 2013; 229, Józsa és Steklács 2009; 367).

Kérdés ugyanakkor, hogy a mai kor olvasója mennyire képes élni a fenti definíciókban megfogalmazottakkal, tudja-e eszközként használni az olvasást. Az ezzel kapcsolatos kutatások elég lesújtó képet adnak. A fejlett országok „az olvasás válságán a szövegértés és a mindennapi életben, valamint a munkaerőpiacon való érvényesüléshez szükséges olvasási képesség nem megfelelő fejlettségi szintjét értik. (...). A lakosság egy része nem rendelkezik azokkal a készségekkel, amelyek lehetővé tennék számukra az olvasás eszközszerű használatát „(Verhoeven és Snow, 2001 in Szenczi 2012; 29). Az emberek olvasási képessége tehát nagyon gyenge, nem/vagy csak nehezen képesek értelmezni egy adott szöveget, meglátni az egyes összefüggéseket a mondatok, szövegek között. A jelenség sajnos Magyarországon is jelen van: a funkcionális analfabetizmus térhódításában mutatható ki leginkább (Steklács 2005).

Az olvasás fogalmának tisztázása után az olvasási képesség fogalmát tekintjük át. Steklács, Józsa (2009) és Tóth (2006) az olvasási képesség szerveződését Nagy József modellje alapján tárgyalják, Tóth Beatrix (2006) ezek mellett Lénárd Ferenc hierarchikus modelljét is megemlíti. A Nagy József-i modell lényege, hogy úgy értelmezi az olvasásképességet, mint egy minden nyelvi szintet átfogó képesség (Steklács 2013; 30). Ezek a képességek – mint az olvasáskészség, melyen belül megkülönböztetjük a beszédhanghalló, a betűolvasó, a szóolvasó és a mondatolvasó képességet, valamint a szövegolvasó-értő és a szövegfeldolgozó-értelmező készséget mint egy nagyobb keretet – olyan képességek, melyek közül, bármelyik megkésve fejlődik, az mindenféleképpen kihat az olvasásképességre, szövegértésre (Józsa és Steklács 2009; 367). Lénárd Ferenc modelljében négy szintet különböztet meg, ezek az értő olvasás, az értelmező olvasás, a bíráló (kritikai) olvasás és az alkotó (kreatív) olvasás. Ezek a szintek egymással összefüggnek, az értő olvasás szintjétől juthatunk el az alkotó (kreatív) olvasás szintjéig (Lénárd in Tóth 2006; 460-461). Minél jobb ezeknek a készségeknek a kiépülése és begyakorlottsága, annál jobban megy a

szövegfeldolgozás (Nagy 2006 in Szenczi 2012).

Az olvasási képesség fejlesztése szoros kapcsolatban áll az olvasási motivációval, motiváció nélkül az olvasási képesség magasabb szintjei nem fejleszthetők (Varga 2021). Kutatások kimutatták, hogy az olvasás iránt motivált tanulók általában jó olvasók is (Józsa és Steklács 2012; 170), ezt támasztja alá többek között Klauda és Guthrie (2015) kutatása is. Longitudinális kutatásukban az olvasási motivációt, az elköteleződést, a szövegértést és az olvasási folyékonyságot is megvizsgálták 183 pár hetedik osztályos tanuló részvételével, külön elemezve ezeket a komponenseket az olvasással küszködő és a haladó olvasók körében. A diákok neme, etnikai hovatartozása, társadalmi-gazdasági státusza és iskolai végzettsége megegyezett. A kutatás eredményei a következők lettek: azok az olvasók, akik a haladó kategóriába tartoztak, erősebb motivációval és elköteleződéssel rendelkeztek (és jobban sikerül nekik a feladatok megoldása is), a kognitív kihívások miatt pedig az olvasással küzdő tanulóknak alacsonyabb volt az olvasási motivációjuk, és a feladatokban elért teljesítményük is. „A haladó olvasók erősebb motivációt és elkötelezettséget mutattak az eredményekkel, mint a nehézségekkel küzdő olvasók (...). Ezeket az eredményeket úgy értelmezik, hogy alátámasztják azt a hipotézist, hogy a kognitív kihívások korlátozzák a motiváció és az elkötelezettség viszonyát a teljesítményhez a nehézségekkel küzdő olvasók számára” (Klauda és Guthrie 2015; 1).

A PISA 2000 felmérés eredményei is azt támasztják alá, hogy az olvasás iránt erősen motivált tanulók a legjobb olvasók közé tartoznak (és ez független a társadalmi-gazdasági helyzetüktől), míg az olvasás iránt kevésbé elkötelezettek az OECD-átlag alatti eredményeket produkálnak (családi háttértől függetlenül) (Kirsch, de Jong, Lafontaine, McQueen, Mendelovits és Monseur, 2002 in Józsa és Steklács 2012; 170). Az olvasás tehát hátránykompenzáló hatással bírhat. Szenczi (2012) az ezzel foglalkozó kutatások elemzése kapcsán megállapítja: „Az olvasás iránti elkötelezettség és az ebből következő belső indíttatásból fakadó gyakori olvasás képes kompenzálni azokat a hátrányokat, amelyek esetlegesen a családi háttérből fakadnak (Szenczi 2012; 32).

Ahogy tehát korábban is említettük, az olvasási képesség magasabb szintjei az olvasási motiváció nélkül nem fejleszthetőek, viszont egy jó olvasási képességgel rendelkező tanuló nem biztos, hogy motivált arra, hogy olvasson. Ha az olvasási motiváltságot szeretnénk fejleszteni, nem elég az olvasási képesség fejlesztése: az olvasási motívumokat kell fejlesztenünk, célirányosan (Szenczi 2012; 33).

4.2. Az olvasási motívumok

Az olvasási motívumok meghatározásához célszerű kiindulnunk az olvasási motiváció következő definíciójából: „Az olvasási motiváció (...) területspecifikus tanulási motiváció, azaz mindazoknak a motívumoknak az összessége és rendszere, amelyek az olvasási tevékenység megindításában és fenntartásában szerepet játszanak” (Szenczi 2012; 29–30.) Az olvasási motiváció tehát olvasási motívumokból áll, „komponensei egyrészt a tanulási motiváció szakirodalmából ismert motívumok olvasás-specifikus megfelelői, például olvasási önhatékonyág, olvasási célok, észlelt kontroll az olvasásban, érdeklődés az olvasás iránt, olvasási énkép, de ide tartoznak az olvasás mint társas tevékenység szociális motívumai is (Szenczi, 2010; Wigfield, Guthrie, Tonks és Perencevich, 2004 in Józsa és Steklács 2012; 171).

Az alábbiakban Szenczi (2012), Ryan és Deci (2000) és Réthyné (2003) munkái alapján (idézi őket Vass 2021; 81) a következő olvasási motívumokat elemezzük: az olvasásnak tulajdonított érték, olvasási célok, olvasási attitűdök, olvasás mint flow, az olvasás szociális motívumai, az elsajátítási öröm, és végül a kutatásunk alapját képező olvasási énkép.

4.2.1. Az olvasásnak tulajdonított érték

Ahogy a fentiekben is utaltunk rá, az olvasási motívumok olvasás-specifikus tanulási motívumok, elsőként ezáltal a tanulási motívumok szempontjából érdemes megközelíteni az olvasási motívumokat (Szenczi 2012; 37), ezután jöhet az olvasás-specifikus megközelítés.

Pedagógiai tapasztalat, hogy ha a gyerekek úgy érzik, hogy valamiben nem jártasak – iskolai kontextusban: pl. nem tudják megoldani az adott feladatot a tanórán, nem értenek egy szöveget –, akkor nem fognak neki akkora értéket tulajdonítani, motiváltságuk a feladat megoldása kapcsán csökken. Viszont ha látnak esélyt egy feladat megoldására és sikeresen meg is oldják azt, nagyobb lesz a motiváltságuk és a feladatnak is nagyobb értéket tulajdonítanak.

A kutatások az előbbieken leírtakat a motiváció elvárás-érték elméletek írnak le. Eszerint „az egyén motiváltsága a sikerre való esélyével és az általa a feladatnak tulajdonított fontossággal növekszik. Minél nagyobb esélyt látunk arra, hogy sikerrel teljesítsünk egy feladatot és minél nagyobb értéket tulajdonítunk annak a feladatnak, annál motiváltabbak leszünk a feladat végzésére.” (Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece és Midgley, 1983; Wigfield és Eccles, 2000 in Szenczi 2012; 40). Wiegfield és Eccles (2000) munkáikban

többek között arra keresték a választ, hogy 1) hogyan változtak a gyerekek sikerrel kapcsolatos elvárásai, a képességeikben való hit az iskolai évek alatt és, hogy 2) ezek a hiedelmek hogyan kapcsolódnak a gyerekek teljesítményéhez. A kérdésekre a választ 3 longitudinális vizsgálat eredményei adták. Az első longitudinális vizsgálat a nemek közötti teljesítménybeli különbségeket vizsgálta a matematikával és az angol nyelvvel kapcsolatos hiedelmekkel és értékekkel összefüggésben, 5-12. osztályos tanulók részvételével. A második vizsgálatban arra keresték a választ, hogy a gyerekek hiedelmeit és értékrendjét mennyiben befolyásolta az általános iskolától a középiskolába való átmenet a különböző tantárgyak, sport és a társadalmi tevékenység kapcsán. A minta 6. osztályos gyermekekből állt. A harmadik vizsgálat egy 10 éves longitudinális vizsgálat volt, ahol azt kutatták, hogyan változik a gyermekek teljesítményről való hiedelme és értékrendje az általános iskolai és a középiskolás évek alatt. Ez a vizsgálat 1., 2. és 4. osztályosokkal indult és egészen a középiskola elvégzéséig követték őket. Szocioökonómiai státuszukat vizsgálva elmondható, hogy a kutatásokban részt vevő gyerekek alacsony és középosztálybeli háttérrel rendelkeztek. A vizsgálatok összességében a következő eredményeket hozták:

- 1) „a gyerekek képességekkel kapcsolatos hiedelmei és értékei sok szempontból negatívabbá válnak az életkor előrehaladtával, legalábbis a korai serdülőkorban. A gyerekek azt hiszik, hogy sok tevékenységben kevésbé kompetensek, és gyakran kevésbé értékelik ezeket a tevékenységeket. Ezek a különbségek bizonyos tevékenységi területeken hangsúlyosabbak” (Wigfield és Eccles 2000; 77).
- 2) a hiedelmek pedig a következőképpen kapcsolódnak a teljesítményhez: az eredmények megegyeznek Meece és mtársai (1990) által publikált eredményekkel: a gyerekek teljesítménye összefügg a képességekkel kapcsolható hiedelmekkel (...) (Wigfield és Eccles 2000; 78).

Ha tehát a gyerek nagyobb esélyt lát arra, hogy valamit meg tud csinálni, akkor az a teljesítményében is kimutatható lesz. Ez az olvasással sincs másképp. Vass (2021) szerint: „ha a sikeres olvasásnak és szövegértésnek nagyobb esélyét látjuk, annál nagyobb értéket vagyunk képesek annak a tevékenységnek, adott esetben az olvasásnak tulajdonítani” (Vass 2021; 83.).

Anmarkrud és Braten (2009) vizsgálatukban arra keresték a választ, hogy az olvasási önhatékonyság és az olvasásnak tulajdonított érték hogyan hat az olvasási teljesítményre. Az olvasási hatékonyságot Bandura (1997) „az egyén azon észleléseiként és meggyőződéseiként definiálja, amelyek arra vonatkoznak, hogy milyen valószínűséggel tud megtervezni és kivitelezni egy cél eléréséhez szükséges cselekvéssort” (Bandura 1997 in Szenczi 2012; 16).

A kutatásban 104, 14-15 éves kilencedik osztályos diák vett részt, négy különböző középiskolából, több mint 75%-uk norvég anyanyelvű, a többiek ázsiai vagy afrikai származásúak (akik nem tanulták második nyelvként a norvégot). A minta társadalmi-gazdasági státusz tekintetében homogénnek volt mondható (a tanulók középosztálybeliek voltak). A vizsgálat a következő eredményt hozta: „csak az olvasásnak tulajdonított érték volt statisztikailag szignifikáns pozitív előrejelzője a szövegértésnek, míg az önhatékonyság és a szövegértés közötti kapcsolat nem érte el a statisztikai szignifikanciát. Így az olvasásnak tulajdonított érték különösen fontosnak tűnik (...)” (Anmarkrud és Braten 2009; 1). Ahogy a kutatásból is kiderült, az olvasásnak tulajdonított érték kulcsfontosságú az olvasási teljesítmény, a szövegek megértése szempontjából.

4.2.2. Az olvasási célok, célorientáció

Az olvasásnak tulajdonított érték mellett az olvasási célok felderítése is fontos. Tudnunk kell, hogy mi motiválja a gyereket akkor, ha meg akarja érteni a szöveget, ismernünk kell, milyen megküzdési stratégiákat alkalmaz: belső motiváció vezérlő (feladatorientált), meg akar felelni másoknak, mások elismerésére vágyik (szociálisan függő), vagy éppen azért nem olvas/nem kezd semmit a szöveggel, mert fél a kudarctól, így megvédve saját énjét (évévédő orientáltság) (Lepola 2000 in Szenczi 2012; 41).

Salonen, Lepola és Niemi (1998) kutatásukban különböző orientációkat vizsgáltak, központi kérdésük az volt, hogy ezek az orientációk (a feladatorientáltság, az évévédő orientáltság és a szociális függőség), hogyan jelennek meg az első osztályosok szóolvasási készségében. A szófelismerés az olvasáshoz kapcsolható kognitív pszichológiai készségek közé tartozik, a vizuális feldolgozás fontos részét képezi. A szóformák felismerése szükséges, de nem elégséges feltétele a jó olvasásnak, ugyanis a szófelismerés mellett ki kell épülnie a jelentéshez való hozzáférésnek. A jó olvasóknál a szófelismerés kisebb figyelmi kapacitást igényel, ezzel szemben a rosszul olvasóknak problémát okoz a vizuális információk feldolgozása, szükségük van kiegészítő információkra (Tóth és Csépe 2008; 39). „Azok a gyermekek, akik hatékonyak a szófeldolgozásban, több „figyelmet” tudnak szentelni egy történet jelentésének, illetve üzenete feldolgozásának. A szavak feldolgozásában és a szóolvasásban nehézséggel küzdő gyermekek azonban minden erőforrásukat a technikai olvasásra fordítják, így kevesebb figyelem irányul a szövegértésre” (Kiss és Hódi 2015). Salonen, Lepola és Niemi (1998) kutatásában 32 finn nemzetiségű, 6 éves óvodás (16 fiú és 16 lány) vett részt, olyanok, akik éppen elkezdték az első osztályt. A vizsgálatban részt vevő

óvodásokat 151 óvoda közül választották ki az óvodapedagógusok értékelése, valamint két, motivációval kapcsolatos feladat elvégzése után. A kiválasztott 32 óvodást a következő csoportok valamelyikébe sorolták: (1) feladatorientáltság (2) szociális függőség, (3) énvédő orientáltság, (4) többszörösen nem feladatorientált – ez utóbbi csoportba azok a gyerekek tartoztak, akiknél a szociális függőség és az énvédő orientáltság is magas volt. A 32 kiválasztott óvodásra az is jellemző volt, hogy az iskolába lépés kezdetekor nem tudtak olvasni, a már olvasni tudó iskolásokat tehát kizárták a vizsgálatból (Salonen, Lepola és Niemi, 1998; 159) Az első osztály végén megmérték a gyerekek szóolvasási készségét mindhárom csoportban és a következő eredmények születtek: „a feladatorientált gyerekek szignifikánsan jobb szóolvasási készséget mutattak, mint az énvédő vagy többszörösen nem feladatorientált gyerekek. Az énvédő vagy többszörösen nem feladatorientált gyerekek szignifikánsan kevésbé feladatorientáltak, inkább énvédő, megküzdő magatartást mutattak nyomás alatt., (Salonen, Lepola és Niemi, 1998; 1). A négy csoport közül tehát azok a gyerekek teljesítettek a legjobban, akik feladatorientáltak, tehát belsőleg motiváltak voltak arra, hogy megoldják a nekik szánt feladatokat, feladatorientáltságuk tehát pozitívan hatott az olvasási készségükre. Mindenképpen kell foglalkozni a többi csoportban lévő tanulóval is, hiszen a kutatás eredményei „az énvédő és a többszörös, nem feladat-orientált gyerekek nagyobb sebezhetőségére utal, ami hozzájárulhat az olvasói pályafutások eltéréséhez” (Salonen, Lepola és Niemi, 1998; 1).

Az olvasástanulás kezdetén a legfontosabb kezdő lépés az, hogy a kisgyerek képes legyen arra, hogy a leírt szó minden betűjét, betűcsoportját meg tudja feleltetni az adott betűhangnak. Ez az ún. fonológiai dekódolás képessége, ami a kezdő olvasóknál időigényes feladat, elsajátítása komoly erőfeszítésekkel jár (Blomert és Csépe 2012; 19). A fonológiai dekódolás mellett a fonológiai tudatosság és a fonématudatosság is a kognitív készségek sorába tartozik, mindegyik a fonológiai feldolgozás részét képezi. A fonológiai tudatosság nem más, mint a szavak eltérő méretű egységeire történő bontásának a képessége, az a tudás, amely lehetővé teszi a szavakat alkotó fonológiai egységek azonosítását (Ziegler és Goswami 2005 in Tóth és Csépe 2008; 37). Ez a képesség részben a spontán fejlődés, részben pedig az olvasástanulás során alakul ki: a tipikusan fejlődő gyerekek ugyanis még iskolába lépés előtt képesek hozzáférni a szótagokhoz, a szókezdő beszédhanghoz és a szóbefejező szótaghoz. A szavaknak az őket alkotó beszédhangokra történő bontása, az azokhoz való hozzáférés képessége viszont csak az olvasástanulás révén alakul ki: ez a fonématudatosság képessége, ami nem más tehát, mint a fonológiai tudatosságnak egy magasabb rendű szintje (Tóth és Csépe 2008; 37 és Józsa, Steklács, Hódi, Csíkos, Adamikné, Molnár, Nagy és Szenczi 2008; 226;

2012). A fonológiai feldolgozás szintjei kiemelkedő szereppel bírnak az olvasástanulásban, mivel ezek zavara jellemzi az olvasási nehézségeket és a specifikus olvasási zavart (Blomert és Csépe 2012; 22).

Lepola, Salonen és Vauras (2000) longitudinális vizsgálatukban többek között a fonológiai és fonéमतudatosságot is vizsgálták (a kutatásban többek között a megküzdési stratégiákat – feladatorientáltság, az énvédő orientáltság és a szociális függőség – is elemezték). A vizsgálatok eredményeiből Lepola (2000) és mtsai megállapították, hogy „a várakozásoknak megfelelően csak az óvodai fonológiai tudatosság szintje volt összefüggésbe hozható a (...) megküzdési magatartással, vagyis az alacsony fonéमतudatossággal rendelkező gyerekek gyengébb feladatorientált és magasabb énvédő orientáltságot mutattak, mint a magas tudatossággal rendelkezők” (Lepola, Salonen és Vauras 2000; 171). Az eredmények szerint tehát a fonológiai feldolgozás működése hatással van a gyerekek olvasási motivációjára: azoknak a gyerekeknek, akiknek nehézséget okoz a szavak egységekre történő bontása (fonológiai tudatosság), akik nem képesek a szavakat beszédhangokra bontani (fonéमतudatosság), kevésbé lesznek feladatorientáltak, hiszen – ha az elején még meg is akarnák oldani a feladatot – képességbeli gyengeségeik miatt nehézségekbe ütköznek a feladatok megoldása közben.

4.2.3. Az olvasás iránti attitűd

Az attitűd a latin *aptus* szóból származik, jelentése: valamire való alkalmasság vagy megfelelés (Budavári-Takács 2011; 62) G.W. Allport (1979) megfogalmazásában: „Az attitűd a tapasztalat révén szerveződött mentális és idegi készenléti állapot, amely irányító vagy dinamikus hatást gyakorol az egyén reagálására mindazon tárgyak és helyzetek irányában, amelyekre az attitűd vonatkozik” (Allport 1979 in Budavári-Takács 2011; 62-63). Az attitűdöket ingerek váltják ki, ezeket az ingereket attitűdtárgynak nevezzük, az attitűdnek pedig szokásosan három komponensét különböztetjük meg: a megismerő (kognitív), az érzelmi (affektív) és viselkedéses összetevőt. A kognitív komponensek azok a nézetek, melyeket az attitűd tárgyáról vallunk, az affektív komponens az attitűdtárgy iránti érzelmeket jelenti, a viselkedéses komponens esetében saját viselkedésünket fogalmazzuk meg az attitűdtárggyal kapcsolatban (Budavári–Takács 2011).

Az olvasási attitűdökkel kapcsolatban többféle definíció is létezik. Alexander és Filler (1976) szerint az olvasási attitűd „az olvasáshoz kapcsolódó érzérendszer, amely arra készíti a tanulót, hogy megközelítse vagy elkerülje az olvasási helyzetet” (Alexander és Filler 1976;

1). Egy másik szélsőséges megközelítés szerint az olvasás iránti attitűdök érdeklődés szerint altípusokba sorolhatók: előfordulhat, hogy más a hozzáállásunk a tudományos-fantasztikus irodalom művei és más a romantikus szépirodalom művei iránt. Akkor is, ha ezek egymástól eltérnek, mégis megállapítható, hogy van egy egységes, globális attitűdünk az olvasás iránt. E tekintetben szokás attitűdhierarchiákról beszélni (Rajecki, 1990 in McKenna és Kear 1995; 934). McKenna és Kear (1990) az olvasási attitűdnek két csoportját különítik el: a tanulási célú és a rekreációs célú olvasás iránti attitűdöt. A tanulási célú olvasási attitűd esetében azt a hozzáállást mérik, ami az iskolai szövegek, tudományos szövegek olvasása közben megjelenik. A rekreációs célú olvasás iránti attitűd a szabadidőben olvasható szövegekhez kapcsolódik. Kutatásukban McKenna, Kear és Ellsworth (1995) 1-6. osztályos gyerekek olvasási attitűdjeit (a tanulási és a rekreációs célú attitűdöt) vizsgálták (a vizsgálatban 18 185 amerikai gyermek vett részt). Az eredmények a következők lettek: „1) a rekreációs és a tanulási célú olvasási attitűdök fokozatosan negatívabbá váltak az általános iskolai évek során; 2) a negatívabb rekreációs attitűdök irányába mutató tendencia egyértelműen a képességekkel függött össze, és a legmeredekebb a legrosszabb képességű olvasóknál volt. A képességszintek közötti attitűdbeli szakadék az életkorral nőtt, bár a tanulási célú olvasási attitűd esetében a negatív tendencia képességektől függetlenül hasonló volt; 3) a lányok minden évfolyamon kedvezőbb attitűdökkel rendelkeztek, mint a fiúk, mind a rekreációs, mind a tanulási célú olvasással kapcsolatban. A rekreációs attitűd esetében ez a különbség az életkorral nőtt, míg a tanulási célú olvasási attitűd esetében viszonylag állandó maradt. 4) az etnikai hovatartozás csekély szerepet játszik a szabadidős vagy a tudományos olvasási attitűd negatív tendenciáiban” (McKenna, Kear és Ellsworth 1995; 935).

McKenna, Conradi, Lawrence, Jang és Meyer (2012) vizsgálatukban 4 491, egyesült államokbeli diák olvasási attitűdjét mérték fel, 4 csoportra elkülönítve az attitűdöket: 1) rekreációs olvasási attitűd nyomtatott környezetben, 2) rekreációs olvasási attitűd digitális környezetben, 3) tanulási célú olvasási attitűd nyomtatott környezetben, 4) tanulási célú olvasási attitűd digitális környezetben. Ezek a csoportok a következőket jelentik: az első esetben azt az attitűdöt mérik, ami a szabadidőben olvasott, nyomtatásban lévő szövegek olvasása közben, a második esetben pedig azt, ami a szabadidőben olvasott, digitálisan elérhető szövegek olvasása közben jelenik meg. A harmadik csoportban a nyomtatásban megjelent iskolai, tudományos szövegek olvasása közben megjelenő; a negyedik csoportban pedig a digitálisan elérhető iskolai, tudományos szövegek olvasása közben megjelenő attitűdöt vizsgálják. Az eredmények a következők lettek: „A tanulási célú digitális, a rekreációs nyomtatott és a tanulási célú nyomtatott környezetben kimutatható attitűd esetében

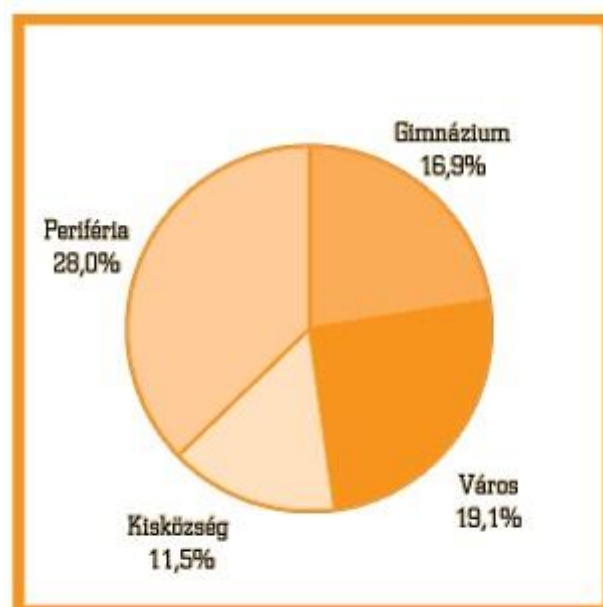
a lányok attitűdjei pozitívabbak voltak, mint a fiúké; a digitális környezetben való szabadidős olvasáshoz való hozzáállás esetében azonban a minta megfordult. Ezenkívül az alsóiskolák közül háromban az attitűdök fokozatos romlása mutatható ki 6. osztálytól a 8. osztályig. A kivétel a nyomtatásban megjelent iskolai, tudományos szövegek olvasása közben megjelenő attitűd volt, ezek eredményei nem különböztek évfolyamonként” (McKenna és Mtsai 2012; 1).

A fent bemutatott kutatásokból is látszik, hogy az olvasás iránti attitűd iskoláskorban az évek előrehaladtával egyre negatívabb képet mutat – akár a szabadidőben, akár a tanulási céllal forgatott olvasmányok olvasásáról legyen szó, fejlesztése tehát szintén fontos feladat lenne, hazai és nemzetközi szinten egyaránt. A következőkben az olvasás szociális motívumait mutatjuk be részletesebben.

4.2.4. Az olvasás szociális motívumai

Az olvasásnak szociális motívumai is vannak, hiszen az olvasás társadalmi tevékenység. Olvasás során szerzett jelzéseket meg tudjuk osztani a barátokkal és a családtagokkal (Wigfield, Guthrie és McGough 1996; 3). Ábrahám Mónika (2006) kutatásában 12-14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásait mérte föl, a vizsgálatában olyan 209, Komárom-Esztergom megye 4 általános iskolájába és 2 gimnáziumába járó tanuló vett részt, akik szociokulturálisan eltérő családi háttérrel rendelkeztek. A kutatásban Ábrahám (2006) 4 csoportot különített el a szerint, milyen típusú iskolába járnak a gyerekek (gimnázium, kisközségi iskola, városszéli iskola, városi iskola) és nemek szerint is csoportosította a tanulókat. Vizsgálatában többek között arra kérdezett rá, milyen olvasói környezet veszi körül a gyerekeket (a családtagok, rokonok, barátok között van-e, aki szeret olvasni) és azt is megkérdezte tőlük, kivel szoktak beszélgetni a könyvekről.

Ábrahám (2006) szerint „az olvasást motiváló külső tényezők között nagy szerepe van annak, hogy él-e a gyerek környezetében olyan személy, aki különösen szeret olvasni (...). Ezért minden bizonnyal többet olvasnak azok a gyerekek, akik könyvszerető emberek környezetében nőnek/nőttek fel” (Ábrahám 2006). Az eredmények szerint a városszéli iskolába járó, perifériára szoruló iskolákba járó gyerekek körében van a legkevesebb olvasó ember, a legtöbb pedig a kisközségi diákok körében van (lásd 2. ábra).



2. ábra: A családtagok között nincs olyan, aki szeret olvasni (%)

(Forrás: Ábrahám Mónika (2006): 12-14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásai.

Új Pedagógiai Szemle, 56. 1. sz. 3–23.)

Az is kiderült, hogy a gyerekek szerint az anyák szeretnek a leginkább olvasni (41,1%), őket követik az apák (25,4%), majd a testvérek (16,3%), barátok, osztálytársak (15,3%), végül a nagyszülők (14,4%) és a rokonok (7,7%). A 2004-es kutatás eredményei összehasonlítva korábbi kutatások (1997, 1977) eredményeivel a következő eredményeket hozta: „jóval kevesebb az olvasásra szánt idő, mint az elmúlt években, évtizedekben, és ráadásul az olvasottakkal kapcsolatos eszmecserék is egyre ritkábbá válnak (...). A diákok legszívesebben a velük közel azonos korú társaikkal beszélgetnek az olvasott könyvről. Ezek a könyvek általában a körükben oly divatos ifjúsági és kalandregények. A gyerekek a 2004-es felmérés során csak nyolc alkalommal említették a pedagógussal való párbeszédet. Sajnos, könyvtárossal egy gyermek sem beszélgetett az olvasmányairól (Ábrahám 2006). (Lásd 1. táblázat)

Kivel szoktál könyvekről beszélgetni?	1977	1997	2004
Senkivel sem beszélget	27,0	40,0	53,1
Baráttal, osztálytárssal, testvérral	79,0	31,0	32,5
Anyával, apával	43,0	22,0	16,3
Könyvtárossal	11,0	0,1	0,0
Pedagógussal	7,0	3,0	3,8
Rokonnal	0,0	2,0	2,4

1. táblázat: Az olvasmányélmények megosztása (1977, 1997, 2004) (%)

(Forrás: Ábrahám Mónika (2006): 12-14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásai. *Új Pedagógiai*

Szemle, 56. évf. 1. sz. 3–23.)

Ahogy az első kutatásból kiderült, a körülöttünk lévő emberek olvasásról való gondolkodása tehát hatással van a mi olvasáshoz való viszonyunkra is. Ezen kívül viszont fontos lenne az is, hogy legyen kivel megosztani az olvasottakat és, az, hogy a gyerekekben legyen készítés arra, hogy meg is osszák társaikkal, szüleikkel, pedagógusaikkal azt, amiről olvastak. Utóbbiban nagy a szülők és a pedagógusok felelőssége is.

Az olvasás szociális motívumainak áttekintése után a következőkben röviden bemutatjuk, mit jelent az elsajátítási öröm és milyen, amikor az olvasás flow élményt okoz. E motívumok bemutatása után az olvasási énkép fogalmának bemutatásával zárjuk az olvasási motívumok ismertetését.

4.2.5. Az elsajátítási öröm és az olvasás mint flow

Elsajátítási örömnak nevezzük „azt a pozitív érzelmi reakciót, amit egy adott cselekvés elsajátítása során tapasztalunk és pozitívan élünk meg (Barrett és Morgan 1995 in Vass 2021; 83). Harter (1978) vizsgálata során betűket adott a gyerekeknek, akiknek az volt a feladatuk, hogy ezekből a betűkből értelmes szavakat rakjanak ki. Eközben figyelték a gyerekek érzelmi reakciót és a következőt vették észre: „Túlságosan nehéz, szokatlanul hosszú időt kívánó feladat megoldása során a gyerekek csak kevés örömet mutattak, utólag frusztrációról, kellemetlen érzésről számoltak be. A túl könnyű anagrammák sem váltottak ki intenzív mosolygást. Legerősebb elsajátítási örömet a közepes nehézségű feladatok esetében tapasztaltak” (Harter 1978 in Józsa 2002; 92). Kutatások kimutatták azt is, hogy „a feladatmegoldás során megjelenő öröm az elsajátítási motiváció elégséges, ám nem szükséges jele, azaz a megnyilvánuló öröm megerősíti, hogy működik az elsajátítási motiváció, ennek hiányából azonban nem lehet az elsajátítási motiváció hiányára következtetni (Morgan, MacTurk és Hrnčir, 1995 in Józsa 2002; 92).

Az elsajátítási öröm tehát akkor jelenik meg munkavégzésünk során, ha képességeinknek megfelelő, de egy kis kihívást jelentő feladatot kapunk és azt meg tudjuk oldani. Ha a gyerek olvasás közben tudja azt, hogy a szöveg értelmezése nem is túl könnyű és nem is túl nehéz, hanem optimális a számára, örömmel fogja feldolgozni azt. Irodalmi szövegek esetében tehát „a szövegek feldolgozása során az olvasás elsajátítása, a szöveg értelmezése, a szöveggel való azonosulás, a különböző készségek fejlődése egyértelmű visszajelzésekkel jár a gyermekek számára” (Vass 2021; 84).

A flow a „pozitív pszichológia szerint a motiváció legmagasabb foka. A flow-élmény a

motivációt maximumig fokozó állapot, amely során képessé válunk egy cselekvésre fókuszálni, miközben minden más, körülöttünk lévő ingert kizárunk” (Vass 2021; 84). Csíkszentmihályi Mihály (1975) 9 tényezőt fogalmazott meg, melyek szükségesek, a flow kialakulásához kellene, az évtizedek során ezt a 9 tényezőt 3-ra szűkítette, ezek a következők: 1) egyértelmű és tiszta célok; 2) észlelt kihívások és az egyensúlyra való képesség; 3) közvetlen és folyamatos visszacsatolás (Csíkszentmihályi és mtsai 2005 in Vass 2021; 85). Ahogy láthatjuk, a flow esetében a tiszta célok és az állandó visszacsatolás mellett fontos, hogy a feladat az optimális kihívást biztosítsa. Az olvasástanulás egyes szintjein azonban eltérő lehet az, mit tartunk éppen kihívásnak. Szenczi (2012) szerint „az olvasástanulás során a kihívást fejlett szövegértés hiányában az olvasási feladat leküzdése jelenti. Később, mikor már a szövegértés fejlettsége olyan szinten áll, hogy a szöveg dekódolása és értelmezése nem okoz problémát, a kihívást az adott olvasási tevékenység célja, motivátora, azaz az élményszerzés, az információkeresés vagy a tudásszerzés adja. Ilyenkor az olvasási tevékenység mindaddig tart, amíg a kívánt célt el nem érjük, és a kihívás meg nem szűnik, azaz amíg például a regény végére nem érünk, a kívánt információt meg nem találjuk, vagy az adott ismerethalmazt el nem sajátítjuk..” (Szenczi 2012; 44).

Ahogy a fentiekből is kiderült, az olvasott szöveg feldolgozása közbeni elsajátítási öröm és a flow olyan pozitív érzések, amiket azok birtokolnak igazán, akiknek a legmagasabb szintű az olvasási motivációjuk. Törekednünk kell arra, hogy a gyermekeket „minél inkább ezekbe az állapotba” hozzuk, iskolai keretek között pl. differenciálással, személyre szabott és optimális kihívást jelentő feladatokkal, egyéni képességfejlesztéssel. A fentiekben eddig 6 olvasási motívumot ismertettünk, zárásképp a vizsgálatunk alapját képező olvasási énkép bemutatása következik.

4.2.6. Az olvasási énsémák

Az olvasási motivációval kapcsolatos kutatások az énsémának 3 csoportját különítik el: olvasási önhatékonyság, olvasási énkép és észlelt kompetencia (Bong és Skaalvik 2003 in Szenczi 2012; 37). A következőkben ezeknek a fogalmaknak a jelentését tekintjük át, először általános, tanulási motívumként, majd az olvasásra vonatkoztatva.

Chapman és Tunmer (2003) szerint az önhatékonyság „azokat az ítéleteket képviseli, amelyeket az emberek a tanulóssal kapcsolatos konkrét feladatok elvégzéséhez szükséges cselekvések megszervezésére és végrehajtására vonatkozó képességeikről alkotnak meg” (Chapman és Tunmer 2003; 7). Bandura (1977) szerint az önhatékonyság esetében fontos,

hogyan az emberek mennyi erőfeszítést tesznek, meddig tartanak ki a kudarcokkal és az akadályokkal szemben és az is meghatározó, hogy milyenek a gondolkodási mintáik (önmagukat gátlóak vagy segítők, mennyi és milyen szintű depressziót élnek át megterhelő környezet esetén, és ezekkel hogyan birkóznak meg) (Bandura 1977; 3). Bong és Skaalvik (2003) szerint az önhatékonyság jövőorientált, hiszen az „az egyén előzetes értékeléseit tartalmazza azzal kapcsolatban, hogy milyen sikeres lesz az előtte álló feladat végzésében” (Bong és Skaalvik 2003 in Szenczi 2012; 38). Meghatározása összhangban van Chapman és Tunmer (2003) és Bandura (1977) értelmezéseivel is, hiszen mindkét értelmezésből érzékelhető az önhatékonyság jövőorientált mivolta: Chapman és Tunmer (2003) pl. azt javasolja, hogy a gyerekek egy 1-től 4-ig (nem magabiztostól a magabiztosig) tartó skálán értékeljék saját önhatékonyságukat annak alapján, hogy el tudnak-e végezni egy bizonyos feladatot. Ebben az esetben a gyerekeknek egy jövőre irányuló cselekvésükről kell ítéletet mondaniuk, jósolniuk. Bandura (1977) szerint pedig fontos, hogy ez előttünk lévő akadályokkal hogyan küzdünk meg, ez pedig a jövőben derül csak ki.

Az olvasás esetében is az önhatékonyság szintén jövőorientált, „arra vonatkozik, hogy a tanuló saját megítélése szerint mennyire teljesítene jól egy konkrét olvasási feladatban, mint például egy szó kibetűzésében. A magas önhatékonysággal rendelkező tanulók a nehéz olvasási feladatokat kihívásnak tekintik és kitartóan dolgoznak a megoldásukon” (Schunk és Zimmerman, 1997 in Józsa és Steklács 2012; 173). Guthrie Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick és Littles (2006) kutatásából kiderült, hogy a tanulók az olvasási önhatékonyságukat az alapján határozták meg, hogy a nehéz szavakat és a könyvek szövegrészeit mennyire tudták önmaguk szerint jól elolvasni, értelmezni (Guthrie és mtsai 2006). Az önhatékonyságukat tehát nem az olvasási, szövegértési képességeikkel határozták meg, hanem azzal, hogy a nehéz szavak, szövegrészek elolvasása mennyire megy nekik hatékonyan. Solheim (2011) kutatásában azt vizsgálta, hogy az olvasási önhatékonyság és az olvasási feladat értéke előrejelzi-e a szövegértést ötödik osztályos tanulók körében. Az eredmények azt mutatták, hogy „az önhatékonyság szignifikánsan pozitív előrejelzője a szövegértési pontszámoknak. Azoknál a gyerekeknél, akiknek alacsony önhatékonyságuk volt, az az olvasási önhatékonyság szignifikáns pozitív előrejelzője volt a feleletválasztós szövegértési pontszámoknak, de nem a konstruált válasz szövegértési pontszámainak” (Solheim 2011; 1).

A következőkben a vizsgálatunk tárgyát képező énkép és olvasási énkép fogalmát tekintjük át részletesebben. Az énkép Nagy (2000) szerint azokat a vélekedéseket, meggyőződéseket tartalmazza, melyeket az egyén önmagára nézve igaznak gondol (Nagy 2000 in Szenczi 2012; 38.). Chapman és Tunmer (2003) is hasonlóan definiálja az énképet:

„Az énfogalom azokra a felfogásokra, tudásra, nézetekre és hiedelmekre vonatkozik, amelyeket az egyének magukról, mint tanulókról alkotnak..” (Chapman és Tunmer 2003; 7). Az énképkutatást James (1890) kezdte el, aki rámutatott az énkép többretegű, sokösszetevős jellegére is (James 1890 in Szenczi 2008; 104), melynek nyomán számos kutatás foglalkozott azzal, melyek ezek az összetevők. Shavelson (1976) és mtsai választ adtak a James által felvetett kérdésekre, viszont át kellett gondolniuk az általuk kidolgozott modellt, mert bár a modell azt feltételezi, hogy az egyes énképek összefüggnek egymással, „ezzel szemben az empirikus adatok azt mutatják, hogy az egyes énképek között az összefüggés gyenge, amely megkérdőjelezi az énkép erős hierarchikus jellegét (Marsh, 1993).” (Marsh 1993 in Szenczi 2008; 107). Az így létrejövő Marsh/Shavelson modell megőrizte az énkép hierarchikus modelljét, viszont bonyolultabb kapcsolatot feltételez az egyes énképek között (Szenczi 2008; 107). E modell alapján az énkép összetevőit (és a köztük lévő kapcsolatot) a harmadik ábra mutatja be.



3.. ábra: Az énkép sokösszetevős, hierarchikus modellje (Marsh és Shavelson 1985)

(Forrás: Szenczi Beáta (2008): Énkép és tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Iskolakultúra* 1. 2. sz. 104–118.)

Ahogy az ábrából is kiderül, a modell az énképet három nagyobb csoportra osztja: a nem tanulmányi, az anyanyelvhez, valamint a matematikához kapcsolható énképhez. A nem tanulmányi énképet 3 összetevő befolyásolja: a fizikális képességek, a fizikális megjelenés és a társakkal való kapcsolat. A tanulmányi énképek elkülönülnek anyanyelvi és matematikai énképre. Mindkettőre hatással van a szülőkkel való kapcsolat, az anyanyelvi énkép esetében viszont az olvasáshoz való viszony, a matematikai énképnél az általános tanulmányi teljesítmény és a matematikához való viszony dominál.

A tanulmányi anyanyelvi énképnek tehát része az olvasáshoz való viszony, az olvasási énkép. Chapman és Tunmer (1995) az olvasási énkép fogalmával kapcsolatos kutatásuk kezdetén eredményeikből megállapították, hogy az 5 éves „kezdő” olvasók hamar rájöttek

arra, hogy olvasás közben nehézségekbe ütközhetnek, ugyanakkor 4. osztályos korukig nem találtak szignifikáns kapcsolatot a gyerekek olvasási képességei és az olvasáshoz való viszonyuk közt (Chapman és Turner 1995 in Chapman és Turner 2003; 9). 1997-es vizsgálatukban az olvasással kapcsolatos teljesítmény és az olvasási énkép között kialakuló összefüggéseket vizsgálták meg iskolakezdéstől egészen 3. osztályig. Az eredmények a következők lettek: „az olvasási én-koncepció és az olvasással kapcsolatos teljesítmény közötti interakció az iskoláztatás második és harmadik évében kezdődött, vagyis amikor a gyerekek hat és hét év közöttiek voltak. Pontosabban, az olvasással kapcsolatos teljesítmény a 2. év közepén szignifikánsan megjósolta az olvasási énkép 12 hónappal későbbi alakulását.” (Chapman és Turner 1997 in Chapman és Turner 2003; 9). Későbbi vizsgálataik (Chapman és Turner 2003) azt is kimutatták, hogy „hogyan a fonológiai feldolgozási képesség (...) az iskoláztatás kezdetén nemcsak a későbbi olvasási teljesítményt, hanem az énképzetet és az olvasási önhatékonyt is megjósolja. Azok a gyerekek, akiknek rossz a fonológiai feldolgozásuk, vagy azt állítják, hogy inkább szövegszintű jelzéseket használnak az ismeretlen szavak azonosítására a szövegben, (...) általában olvasási nehézségeket, valamint az olvasással kapcsolatos negatív önképeket alakítanak ki” (Chapman és Turner 2003; 5). Chapman és Turner kutatásaiból tehát kiderült, hogy az olvasási teljesítmény és az olvasási énkép között szoros kapcsolat van: az általános iskola első éveiben az olvasási teljesítmény előrevetíti a későbbi olvasási énképet, a rossz fonológiai feldolgozás pedig negatív olvasási énképet alakít ki a gyerekekben.

Katzir, Lesaux és Kim (2009) vizsgálatukban a szövegértés, az olvasási énkép és az otthoni műveltségi környezet közötti összefüggéseket mérték fel. A vizsgálatban 67, városi iskolába járó gyermek vett részt, szövegértésüket, szóolvasásukat és verbális képességeiket standardizált tesztekkel mérték. Az olvasási énképet egy olyan felméréssel vizsgálták, amely 3 alskálát tartalmazott: olvasási kompetencia, olvasás könnyedsége, olvasáshoz való hozzáállás. A vizsgálat kutatási kérdései a következők voltak: „1) Összefüggenek-e a gyermekek és a családi írás-olvasás gyakorlatai a negyedik osztályosok szövegértési készségeivel? 2) Az olvasási énkép összefügg-e a szövegértési készségekkel? Ha igen, az olvasási énkép mely dimenziói? 3) Kapcsolódnak-e a gyermeki és családi műveltségi gyakorlatok a gyermekek olvasási énképéhez?” (Katzir, Lesaux és Kim 2009; 265). Az első kérdésre a következő válasz született: a családi írás-olvasási gyakorlatok szignifikánsan nem kapcsolódtak a szövegértési képességekhez, viszont a gyermekek könyvtárlátogatásának gyakorisága és a szóolvasás hatékonysága között szignifikáns volt a kapcsolat. Az olvasási énkép és a szövegértés közötti összefüggésekre a következő válaszok születtek: a gyerekek

olvasási énképe pozitívan kapcsolódott a szövegértési képességekhez. Kitérve az egyes alskálákra: „azok a gyerekek, akik könnyebbnek ítélték meg az olvasást, általában magasabb verbális képességekkel és szóolvasási készségekkel rendelkeztek. A gyerekek olvasási kompetenciája pozitívan és mérsékelten függött össze verbális képességeikkel” (Katzir, Lesaux és Kim 2009; 268). A harmadik kérdésre a következő eredmények születtek: a gyermekek és családok műveltségi gyakorlatai pozitívan kapcsolódnak a gyermekek olvasási énképéhez (Katzir, Lesaux és Kim 2009; 270). Összességében tehát elmondható, hogy az olvasási énkép alskálái pozitívan kapcsolódnak a szövegértéshez és az otthoni műveltségi környezet szempontjaihoz (Katzir, Lesaux és Kim 2009; 261).

Bong és Skaalvik (2003) szerint az olvasási motivációval kapcsolatos énsémák csoportjába tartozik az észlelt kompetencia (Bong és Skaalvik 2003 in Szenczi 2002; 37), tehát „az egyén önértékelő ítélete saját képességei fejlettségét illetően” (Pintrich és Schunk, 1996 in Szenczi 2012; 38). Bouffard és mtsai (2003) 3 éves longitudinális vizsgálatukban arra keresték a választ, hogyan változik a gyerekek észlelt kompetenciája és belső motivációja az olvasással és a matematikával kapcsolatban az iskola első három évében. Kutatásukat arra alapozták, hogy az észlelt kompetencia és a belső motiváció mértéke nagyon magas az iskoláztatás kezdetén, a kutatók így arra voltak kíváncsiak, hogy ezek kapcsolata, a matematikával és az olvasással összefüggésben hogyan változik az évek alatt (Bouffard és mtsai 2003; 171). A vizsgálatban összesen 115 általános iskolás gyermek vett részt. Az eredmények a következők lettek: az észlelt kompetencia és a belső motiváció változásai eltérőek voltak az olvasásban és a matematikában, és nemenként is eltérő eredmények születtek. Az eredmények egyértelműen az észlelt kompetencia dominanciáját hangsúlyozták: „A belső motiváció nem járult hozzá jelentős mértékben a tanulmányi eredményekhez sem az iskolai évfolyamon, sem bármely tanulmányi területen, míg az észlelt kompetencia szignifikánsan összefüggött az egyes iskolai osztályok teljesítményével mind az olvasás, mind a matematika terén” (Bouffard és mtsai 2003; 171). A nemek közötti eltérés pedig abban mutatkozott meg, hogy a lányok érettebbek voltak a fiúkhoz képest abban, hogy különbséget tegyenek belső motivációjukban, valamint képesek legyenek feldolgozni a korábbi, múltbeli eseményekből származó információkat (Bouffard és mtsai 2003; 171).

Az észlelt kompetencia fogalmával kapcsolatban több meghatározás is született. Bong és Skaalvik (2003) az énkép központi elemének tarja az észlelt kompetenciát. Úgy véli, hogy akkor magas az egyén észlelt kompetenciája, ha megfelelő képességekkel rendelkezik egy adott feladat teljesítéséhez. Az észlelt kompetenciát mindig konkrét feladatokhoz és konkrét képességekre vonatkoztatva kell érteni (Bong és Skaalvik in 2003 in Szenczi 2012; 38).

Wilson és Trainin (2007) az észleltkompetencia-értelmezése az írásbeliséghez kapcsolódik, és azt értik alatta, hogy „a gyermekek azzal kapcsolatos észleléseit értik, hogy milyen jól olvasnak, betűznek és írnak” (Wilson és Trainin 2007 in Szenczi 2012; 40). Az észlelt kompetencia, tehát az, hogy a gyerekek tudják, hogy milyen képességeik vannak a tanulás, az olvasás területén nagyon fontos képesség, pedagógusként és szülőként is fontos, hogy tudatosítsuk a gyermekekben, képességeik milyen szinten állnak az adott feladat elvégzéséhez.

Ebben az alfejezetben az olvasás fogalmának, az olvasási képesség és az olvasási motiváció kapcsolatának bemutatása után az olvasási motívumokat mutattuk be, tettük mindezt azért, hogy elméleti keretbe helyezzük az olvasási motívumok közé tartozó olvasási énkép fogalmát. Mivel a másik elméleti rész a szociológia és a hátrányos helyzet fogalmát mutatja be, a következőkben – az elméleti háttér utolsó részeként – az olvasás (az olvasási motiváció) és a hátrányos (nyelvi hátrányos) helyzet kapcsolatát feltáró kutatásokat mutatunk be – érzékeltetve a közöttük lévő összefüggéseket. Vizsgálatunkban annyiban szűkítjük az olvasás és a hátrányos, nyelvi hátrányos helyzet kapcsolatának bemutatását, hogy csak az olvasási énkép és a hátrányos helyzet közötti összefüggéseket mutatjuk be – egy szisztematikus áttekintés keretein belül.

5. AZ OLVASÁS ÉS A HÁTRÁNYOS HELYZET KAPCSOLATA

Az olvasási képességek fejlettsége és a tanulók szociokulturális háttere között szoros kapcsolat van. Ebben az alfejezetben ezt az állítást két szempontból is alátámasztjuk: az első alfejezetben bemutatjuk milyen kapcsolat van az olvasás agyi folyamatai és a szocioökonómiai státusz között, a második részben pedig olyan vizsgálatokat mutatunk be, melyek az olvasási, tanulási motiváció és a hátrányos helyzet kapcsolatát mutatják be.

5.1. Az olvasás agyi folyamatai és hálózatai, az olvasás agyi folyamatainak és a szocioökonómiai státusznak a kapcsolata

Olvásás során nagyon fontos szerepe van annak, hogy az olvasáshoz tartozó agyi területek hogyan funkcionálnak és fejlődnek, hiszen ezeknek a területeknek a működése befolyásolja a helyes olvasástanulási, szövegértési képességek kialakulását. Az olvasás agyi területeinek vizsgálatakor pedig érdemes azt is megnézni, hogy vajon a szociokulturális háttér – mint környezeti tényező – milyen hatással lehet ezekre az agyi területekre.

Elméleti áttekintésem első felében először néhány olyan, az olvasáshoz kapcsolható pszichológiai készséget mutatnék be, melyeknek működése az olvasás egyes agyi területeihez köthető. Ezek bemutatása többek között azért is fontos, hogy lássuk, az egyes agyi területek milyen készségek működtetéséért felelősek. Ezt követően – miután megismertük ezeknek a pszichológiai készségeknek a mibenlétét – kerülhet sor az olvasás agyi területeinek bemutatására.

A dolgozat második részében azokat a kutatásokat tekinteném át – többségében nemzetközi szakirodalmakra hivatkozva –, amelyek azzal foglalkoztak, hogy milyen összefüggés van az olvasó szocioökonómiai státusza és az olvasás agyi folyamatai között, mely olvasási agyi területek és kognitív pszichológiai készségek (alul)működését lehet lokalizálni az alacsony társadalmi státuszban lévő gyerekek esetében.

5.1.1. Az olvasáshoz kapcsolható kognitív pszichológiai készségek

Mielőtt részletesebben megismernénk az olvasáshoz kapcsolható agyi területeket, fontos, hogy beszéljünk néhány olyan pszichológiai készségről, melyeknek fontos szerepük van az olvasástanulás során. Az olvasás kognitív pszichológiai készségei közé számos készség tartozik, mint pl. a fonológiai tudatosság, a fonématudatosság, a szófelismerés, a morfológiai

tudatosság vagy az információ-visszakeresés és értelmezés készsége. A fonológiai dekódolás, a fonológiai tudatosság és a szófelismerés fogalmát már a korábbiakban tisztáztuk (3.2.2-es fejezetben), ismeretük jelen esetben azért is fontos, mert az olvasás agyi területeit és a szociokulturális háttér kapcsolatát vizsgáló kutatások – melyekről az alfejezet utolsó részében lesz szó – ezeknek a készségeknek a működésére fókuszálnak leginkább.

5.1.2. Az olvasáshoz kapcsolható legfontosabb agyi területek

Az olvasás agyi területeit három nagyobb csoportra oszthatjuk: egy anterior és két poszterior területre (Tóth és Csépe 2009; 358). Az olvasástanulás és -elsajátítás kezdetén ezek a területi határok elmosódottabbak, olvasás során viszont a területek fejlődésnek indulnak. A fejlődés során ún. interaktív specializáció jön létre, ami azt jelenti, hogy a jobb agyféltekéhez tartozó funkciók gyengülnek, míg a bal agyféltekéhez kapcsolható olvasási agyi területek megerősödnek (Tóth és Csépe 2009; 357).

Az anterior kérgi rendszer két nagyobb komponensből, az inferior frontális komponensből és a frontotemporális komponensből áll (Csépe 2006; 59). Az inferior frontális komponens a fonetikai/fonológiai elemzésért, a frontotemporális komponens az akusztikai/fonetikai alapfolyamatok működéséért felelős. Az anterior feldolgozókörben a legnagyobb szerepe az inferior frontális tekervénynek van. Ez a tekervény felelős többek között a fonológiai dekódolásért, valamint a figyelmi, monitorozó folyamatok működéséért (Tóth és Csépe 2009; 360 és Csépe–Győri–Ragó 2008; 108).

Az anterior feldolgozókör mellett nagy szerep hárul a poszterior feldolgozókörekre is. A poszterior feldolgozókörok két nagyobb körből, a ventrális körből és a dorzális körből állnak. A ventrális körhöz tartoznak a tarkólebeny és a halántéklebeny ehhez közeli területei, a dorzális láncot a fali lebeny egyes területei és a Wernicke-terület alkotja. A ventrális kör az írott forma, a dorzális kör a fonológiai forma feldolgozásáért felelős (Csépe 2014; 355 és Csépe-Győri-Ragó 2008; 94).

A kutatók már sok vizsgálatban kimutatták, hogy a ventrális körhöz tartozó bal középső fuziform tekervény aktivitást mutat a szavak és az álszavak kiolvasásakor, és a későbbiekben pedig átalakulva, az olvasástanulás hatására a szavak és álszavak jellemzőinek feldolgozására fog specializálódni, ezért is hívják vizuális szóformafelismerő területnek (visual word form area – VWFA) (Tóth és Csépe 2009; 359). Annak ellenére azonban, hogy a VWFA valóban a szóformák felismeréséért és feldolgozásáért felel, számos vizsgálat kimutatta azt is, hogy sok más funkció is köthető ehhez a területhez (Blomert és Csépe 2012;

59), ezért kérdéses, hogy ezt a területet lehet-e vizuális szóformafelismerő területnek nevezni (Csépe 2014; 355).

A poszterior kör másik nagyobb részét képezi a dorzális kör, ami a fonológiai feldolgozási folyamatokért felelős (ez a terület működik például a rímelési egyeztetések során) és a szemantikai feldolgozásban is szerepet játszik. A dorzális kör részein belül érdemes figyelmet szánunk azoknak a területeknek, melyek esetében a szavaknak nemcsak a vizuális formáját vagy hangalakját kíséri aktivitásemelkedés, hanem ennek a kettőnek az ötvözetét, ezek az ún. heteromodális területek: ilyenek a hallási és a vizuális feldolgozásra egyaránt specializálódott anguláris és szupramarginális tekervények (Csépe 2014; 357).

Az eddigiekben megismertünk néhány, az olvasástanuláshoz kapcsolható kognitív készséget, ezt követően pedig az agyi hálózatok, az olvasás agyi területeinek és ehhez tartozó funkcióknak a megismerésére került sor. Mindezek után érdemes megvizsgálnunk azt is, hogy a szociokulturális háttér – mint környezeti tényező – mennyiben befolyásolja az olvasáshoz kapcsolható agyi területek működését, hogyan hat a már ismert kognitív készségek működésére.

5.1.3. A szocioökonómiai státusz és az olvasás agyi folyamatainak kapcsolata

Noble, Farah és McCandliss (2006) vizsgálataikban a szocioökonómiai háttér (SES) és a fonológiai tudatosság (PA) kapcsolatát vizsgálták. A kutatók hipotézise az volt, hogy a SES szisztematikusan befolyásolja a kapcsolatot a PA és az olvasási képesség között és ezt a feltételezést különböző SES és PA háttérrel rendelkező, 150 első osztályos tanulónál vizsgálták. A vizsgálatok eredményeiből a következő megállapítást tették meg: a SES és a PA kapcsolata a dekódolási készségekben multiplikatív módon jelentkezik, a két tényező felerősíti egymás hatását. A magasabb szociokulturális háttérű gyerekeknél gyenge kognitív alapképességek mellett is jó olvasási teljesítmény mutatható ki, az olvasási teljesítmény szintje és a kognitív képességek szintje egymástól távolodik, a jobb SES segít a jó olvasási teljesítmény elérésében (Noble, Farah, McCandliss 2006).

Egy másik tanulmányukban a kutatók azt vizsgálták, hogy az agyi-viselkedéses kapcsolat és a szocioökonómiai tényezők között milyen összefüggés van. A vizsgálathoz azonos fonológiai képességekkel rendelkező, de eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező gyerekeket választottak ki, ennek oka az volt, hogy bizonyítsák azt a hipotézisüket, mely szerint az eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező gyerekek agyi aktivitása egymástól különbözik. Az fMRI vizsgálatok alátámasztották ezt a hipotézist és a következő

eredményeket mutatták ki: az alacsony SES csoportba tartozó gyerekek esetében inkább a bal fuziform terület volt aktívabb, a magas SES-szel rendelkező gyerekeknél viszont a jobb superior temporális tekervény mutatott aktivitásemelkedést. A szociökonomiai tényezők tehát – ahogy ezt a kutatók végkövetkeztetésként megállapították – valóban módosítják az agyi-viselkedéses kapcsolatokat az olvasásban, jelezve, hogy a kognitív, a neurobiológiai és a társadalmi hatások, valamint az olvasás fejlődése összefonódik egymással (Noble, Wolmetz, Ochs, Farah, McCandliss 2006).

Már óvodáskorban is fejlődésnek indulnak az olvasáshoz kapcsolható agyi területek, akkor, ha a szülők sokat olvasnak kisgyermeküknek, ha sok nyelvi impulzus éri a gyermeket az otthoni környezetében. Hutton és munkatársai (2015) kutatásukban összesen 19, 3 és 5 év közötti kisgyermeket vizsgált, akik között voltak alacsony társadalmi státuszban lévő gyermekek is. A kisgyermek a vizsgálat alatt életkoruknak megfelelő történeteket hallgattak, mindeközben agyi aktivitásukat is mérték fMRI segítségével. A kutatásban a szülők is részt vettek: a szülői felméréseknek az volt a célja, hogy a kutatók megtudják, milyen gyakran olvasnak a szülők gyermekeiknek valamint, hogy mi jellemzi a szülő-gyermek interakciókat (mennyire gyakoriak a közös játékok és beszélgetések, milyen további készségeket tanítanak meg a szülők kisgyermeküknek stb.). A vizsgálatokból kiderült, hogy azoknál a gyerekeknél, akiknél az olvasás gyakoribb volt az otthoni környezetben, erősebb az agyi aktivitás az agy szemantikai feldolgozásért felelős részében és mindez független a SES-háttértől. A kutatók azt is megállapították, hogy az agyi területek összefüggnek a képzelettel, a belső képekkel, ezáltal bizonyítva azt, hogy a vizualizáció elengedhetetlen a történetek megértéséhez és az olvasási képesség fejlesztéséhez. A vizsgálat egyik nagy előnye, hogy segít előlendíteni az olvasási nehézségek korai felismerését és leküzdését, a szülők pedig ennek hatására valószínűleg többet olvasnak majd kisgyermeküknek (Hutton, Horowitz Kraus, DeWitt, Holland 2015).

Noble és munkacsoportja is óvodáskorú gyermekeket vizsgált, a szocioökonomiai státusz neurokognitív kapcsolatait kutatva. Öt neurokognitív rendszer működését kutatták: az occipitotemporális / vizuális megismerés rendszer, a parietális / téri megismerés rendszer; a mediális temporális / memória rendszer; a bal perisylvian / nyelvi rendszer, valamint a prefrontális / végrehajtó rendszer funkcióira voltak kíváncsiak. Az eredmények azt mutatták, hogy a SES szerepe az utolsó két esetben meghatározó, az alacsony szociokulturális háttérrel rendelkező gyerekek esetében a nyelvi rendszer és a végrehajtó rendszer alulműködését lehetett diagnosztizálni (Noble, Norman, Farah 2005).

Rajeev Raizada és munkacsoportja (2008) szintén óvodáskorú gyermekeknél vizsgálta

a SES és az agyi területek kapcsolatát. Kutatásaikból arra a következtetésre jutottak, hogy a magasabb szociokulturális háttérrel rendelkező gyerekek már az olvasástanulás megkezdése előtt is egy olyan előnyt élveznek, mely az agyi területeikben is kimutatható: a magasabb SES háttérrel rendelkező gyerekek esetében a fonológiai feldolgozáshoz tartozó bal inferotemporális terület aktivitásemelkedése volt kimutatható (Raizada, Richards, Metzoff, Kuhl 2008). Mivel ez a terület a fonológiai feldolgozást segíti, ebből is látszik, hogy a magasabb szociokulturális háttér már ebben az életkorban is determinál és ezáltal az olvasáshoz kapcsolható agyi területek működését, kialakulását is befolyásolja.

Jednoróg, Altarelli, Monzalvo és munkatársaik (2012) általános iskolás korú gyermekeknél vizsgálták a SES és az agyi folyamatok kapcsolatát. A vizsgálatban szereplő gyerekek Párizs és környéki iskolákból kerültek ki, olvasási és tanulási nehézségekkel nem küszködtek, viszont eltérő szociokulturális háttérrel rendelkeztek. A kutatók vizsgálati eredményeikből azt a következtetést vonták le, hogy a szocioökonómiai státusz, a verbális képességek, valamint a munkamemória és a vizuális-térbeli képességek között szoros kapcsolat van, viszont a fonológiai tudatosság (PA) és a SES kapcsolatában már nem találtak olyan szoros összefüggést, ebből leszűrve azt a konklúziót, hogy a SES nem egyforma hatással bír az egyes nyelvek esetében (Jednoróg, Altarelli, Monzalvo, Fluss, Dubois 2012).

Ahogy a fenti bemutatott vizsgálatokból is kiderült, a szociokulturális háttér és az olvasáshoz kapcsolható agyi területek működése között összefüggés van: a különböző szociokulturális háttérrel rendelkező gyerekeknél az agyi aktivitás is eltérően fejlődik olvasás során. A magasabb SES képes kiegyenlíteni az eleve gyenge kognitív készségeket és a gyerekek ennek köszönhetően jó olvasási teljesítményeket tudnak produkálni. A szociolingvisztikai adatok és a kognitív idegtudományi, pszicholingvisztikai adatok a szociokulturális háttér esetében tehát korrelálnak egymással: a magasabb SES pozitív hatással bír a teljesítményre, az alacsonyabb SES hatásával szemben.

Az olvasás agyi folyamatait és a szocioökonómiai státuszt bemutató alfejezetben az elemzést néhány az olvasáshoz kapcsolható kognitív készség bemutatásával kezdtük, melyek ismerete fontos volt ahhoz, hogy tudjuk, az olvasáshoz kapcsolható legfontosabb agyi területek mely készségek kialakulásáért felelősek. Az agyi területek és a hozzájuk kapcsolható kognitív készségek megismerése után került sor a szociokulturális háttér, az agyi területek és kognitív funkciók összekapcsolására néhány ezzel foglalkozó szakirodalom feldolgozásán keresztül. Az olvasáshoz kapcsolható agyi területek természetesen sokkal részletesebben néznek ki a fentebb bemutatottaknál, és a hozzájuk kapcsolható funkciók is jóval sokrétűbbek. A cél az volt, hogy lássuk, az agyi folyamatok működése, a hozzájuk kapcsolható legfőbb

kognitív készségek és a szociokulturális háttér – mint az ezek működését befolyásoló környezeti tényező – milyen szoros kapcsolatban állnak egymással.

5.2. Az olvasási és tanulási motivációval kapcsolatos vizsgálatok – a hátrányos helyzettel összefüggésben

A hátrányos helyzetű gyerekek esetében kiemelt szereppel bír az olvasási képességfejlesztés. Ebben a fejezetben röviden ismertetem, mit tartalmaz a szakirodalom a magyar gyerekek szövegértési teljesítményével kapcsolatban a nemzetközi és hazai vizsgálatokban, emellett bemutatok néhány olyan vizsgálatot is, melyek célja az volt, hogy fejlessze az olvasási képességet a hátrányos helyzetű tanulók esetében.

A nemzetközi és hazai vizsgálatok eredményei lehangoló képet mutatnak a magyar gyerekek szövegértési teljesítményével kapcsolatban. Számos hazai és nemzetközi vizsgálat mérte és méri fel a gyerekek szövegértés teljesítményét. Az első hazai vizsgálatok közé tartozott az OPI-MM mérés (1970-es évek vége), ezt követték a TOF (1980) és a Monitor-vizsgálatok (1999). Az ezredforduló után (2001) jelent meg – és a mai napig is használt rendszerszintű vizsgálat – az OKM (Országos Kompetenciamérés): ez a mérés lényegesen más volt a korábbi vizsgálatokhoz képest, hiszen a szövegértésre és a matematikai kompetencia vizsgálatára is kiterjedt, kiegészülve tanulói és intézményi háttérkérdőívvel. Magyarország a nemzetközi méréseknek is aktív résztvevője a mai napig (korábban az IEA, ezredfordulótól PIRLS és a PISA vizsgálatok esetében) (D. Molnár, Molnár és Józsa 2012; 17–36). A nemzetközi mérések célja az, hogy segítsék az oktatási rendszerek fejlesztését, hogy a vizsgálatban résztvevő országok össze tudják hasonlítani, mik azok, amikben ők jobban vagy rosszabbul teljesítenek (D. Molnár, Molnár és Józsa 2012; 48). A nemzetközi vizsgálatok alapjául készültek hazai vizsgálatok is, ezek közös jellemzője az is, hogy az olvasást eszköztudásnak értelmezik (D. Molnár, Molnár és Józsa 2012; 31).

A hazai mérésekben a gyerekek rosszul teljesítenek: a kezdeti hazai vizsgálatokban is látszott, hogy a gyerekek nem képesek mélyebb összefüggések feltárására, ezen kívül nyílt az olló a különböző településtípusokban élő és tanuló gyermekek teljesítménye között (D. Molnár, Molnár és Józsa 2012; 70). A két nemzetközi vizsgálat viszont (PIRLS és PISA) eltérő képet mutat a gyerekek teljesítményében: a PIRLS vizsgálatok jobb eredményekről, míg a PISA vizsgálatok aggodalomra okot adó teljesítményekről számolnak be a magyar tanulók esetében. Ennek oka az, hogy a magyar oktatási rendszerben az alsó tagozat végéig kiemelt szereppel bír a szövegértés fejlesztése, de ez már a felsőbb osztályokban elmarad,

ennek tudhatók be a PISA vizsgálatok eredményei is (D. Molnár, Molnár és Józsa 2012; 71-73).

Már az első hazai vizsgálatok is kimutatták, hogy döntő szereppel bír az, hogy egy gyermek milyen településtípusban (falu, város) szocializálódik, tanul: ezek befolyásolják teljesítményét. Az is kimutatható – ahogy korábban is idéztem – hogy nyílt az olló a különböző településtípusokban élő és tanuló gyerekek teljesítményében (D. Molnár, Molnár és Józsa 2012; 70-73) Többek között ezért is fontos, hogy támogassuk azokat a kutatásokat, amelyek a hátrányos helyzetű gyerekek fejlődését segítik.

A következőkben néhány olvasási és tanulási motivációval kapcsolatos vizsgálatot, azok módszertanát, valamint kutatási eredményeiket mutatom be. Ezekben a kutatásokban az a közös, hogy a motivációvizsgálatokat az olvasással és az ahhoz szorosan kapcsolható fogalmakkal, valamint a hátrányos helyzettel együtt tárgyalják, vizsgálják.

Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005) *A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében* c. munkájukban arra voltak kíváncsiak, milyen szerepe van a tanulási motívumok átadásában a hátrányos helyzetnek. A vizsgálatban arra keresték a választ, hogy a hátrányos helyzet három dimenziója (anyagi, érzelmi és nyelvi hátrány) milyen mértékben befolyásolja a tanulási motívumokat, és, hogy a szülők iskolázottsága, illetve munkanélkülisége hogyan befolyásolja a tanulási motívumok fejlettségét (Fejes és Józsa 2005; 190). A vizsgálat során a tanulóknak és az őket tanító tanároknak is kérdőíveket kellett kitölteniük: a tanároknak egy-egy kérdőívet minden egyes tanulóról, a tanulóknak szánt kérdőívben pedig a gyerekeknek azt az állítást kellett bejelölniük, amit önmagukra nézve igaznak gondoltak. A kérdőív mérte az elsajátítási motívumokat, olvasási és tanulási énképet, tanulási elismerésvágyat, valamint a tanulás gyakorlati értékét. A vizsgálatban összesen 246 hetedik osztályos tanuló szerepelt Csongrád, Bács-Kiskun, Békés és Jász-Nagykun-Szolnok megye 6 iskolájának 12 osztályából. A diákokat anyagi, érzelmi és nyelvi szempontból hátrányos, illetve nem hátrányos helyzetű csoportokra osztották. A vizsgálatban a szocioökonómiai státusz egyik jellemzőjének a szülők iskolai végzettségét tekintették. A mintában az országos adatokhoz képest nagyobb számban fordultak elő alacsony iskolai végzettségű szülők, ami nem volt probléma, mivel az volt a cél, hogy mintában nagy legyen a hátrányos helyzetű tanulók száma. A hátrányos helyzetű tanulók arányát az anya iskolázottságának függvényében adták meg, ezen kívül a szülők munkanélküliségét is vizsgálták: megállapították, hogy a munkanélküli szülők gyermekeinél az anyagi, valamint az érzelmi hátrány megjelenik, viszont a szocioökonómiai státusz nem befolyásolja a tanulók nyelvhasználatát. A kutatók az eredményeik közlésében külön mutatták be az anyagi, az

érzelmi és a nyelvi hátrány szerinti eltéréseket. A vizsgálat az anyagilag hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók között a tanulási elismerésvágyban, illetve a tanulás gyakorlati értékében nem mutatott ki jelentős eltéréseket, szignifikáns különbség volt viszont az elsajátítási motiváció, valamint az olvasási és a számolási énkép esetében (Fejes és Józsa 2005; 194) A kutatásban az érzelmileg hátrányos és nem hátrányos helyzetű gyerekek között jelentős az eltérés az elsajátítási motivációban, e mellett a tanulási elismerésvágyban és a tanulás gyakorlati értékében is. Az olvasási énkép esetében is jelentős különbség, a számolási énképnél viszont nem találtak akkora különbséget, mint az anyagilag hátrányos helyzet esetében (Fejes és Józsa 2005; 195). A nyelvi hátrányos és nem hátrányos helyzetű gyermekek összevetésében az olvasási énképben, az elsajátítási motívumok közül pedig az értelmi összetevőnél van eltérés, a szociális motívumokban (ami az elsajátítási motívumokon belül található), valamint a tanulási elismerésvágyban és a tanulás gyakorlati értékénél viszont nem volt szignifikánsan jelentős különbség (Fejes és Józsa 2005; 196). A három hátránytípust összevetve a kutatók megállapították, hogy a legszorosabb együttjárás az érzelmi és az anyagi hátrány között van, legkevésbé pedig az érzelmi és a nyelvi hátrány jár együtt. A kutatók arra is kíváncsiak voltak, hogy a különböző hátrányok halmozódása miként hat a tanulási motívumokra. Azt a következtetést vonták le végül, hogy a tanulók érzelmi hátránya a tanulási motivációra nagyobb hatással van, mint az anyagi jellemzők, a nyelvi hátránynak pedig nincs kimutatható szerepe a tanulók motívumainak fejlődése szempontjából. A szülők iskolai végzettsége és a tanulási motívumok fejlettsége között a kutatók megállapították, hogy nagyon hasonló az anyák és az apák hatása a tanulási motívumok esetében, a vizsgálat szerint az apáknál az érettségi bizonyítvány is ugyanazt a kedvező hatást gyakorolja a motivációra, mint az anyák esetében a felsőfokú oklevél (Fejes és Józsa 2005; 200). A tanulási motívumok fejlettségét érdemes lehetne egy diagnosztikus projektben vizsgálni, longitudinálisan. Ebben az esetben legfőbb kutatási kérdésünk az lenne, hogy az olvasás diagnosztikus értékelése milyen hatással van a tanulási motívumokra hátrányos és nem hátrányos helyzetű gyerekeknél, valamint, hogy az érzelmi, az anyagi és nyelvi hátrány befolyásoló szereppel bír-e, és ha igen, mennyire.

Józsa Gabriella és Józsa Krisztián (2014) *A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése* c. munkájukban az olvasási motiváció, a szövegértés és az olvasási stratégiák közötti kapcsolatot vizsgálták, a hipotézisük szerint ez a 3 tényező kölcsönösen befolyással bír egymásra. A kutatók a következő kérdésekre keresték a választ: 1) hogyan változik a szövegértés, az olvasási motiváció és az olvasási stratégiák használata 6. és 8. évfolyam között; 2) milyen empirikus kapcsolat van az olvasási motiváltság és a

stratégiahasználat között; 3) milyen mértékben magyarázza a szövegértést az olvasási motiváció és a stratégiahasználat, illetve hogyan hat a szövegértési teljesítmény a motivációra és a stratégiahasználatra? 4) milyen hatása van a nemnek, illetve egyéb háttérváltozóknak a szövegértésre, az olvasási motivációra és az olvasási stratégiák használatára (Józsa és Józsa 2014; 73.) A vizsgálatban összesen 200 diák vett részt, hatodik és nyolcadik osztályosok. A nemek arány körülbelül megegyezett (a 200 diák 52 %-a fiú volt, 48 %-a lány), az iskolák pedig különböző településtípusokon helyezkedtek el: egy megyeszékhelyi, egy városi és egy községi iskolából nyerték az adatokat. A vizsgálat során egy szövegértés tesztet és egy kérdőívet kellett kitölteni. A szövegértés teszt két részből állt: egy folyamatos és egy nem folyamatos szövegből. A folyamatos szöveg egy animációs mozifilm kritikája, a feladatok az információ visszakeresését, az adatok, gondolatok értelmezését, összefoglalását, valamint a szöveg nyelvi, tartalmi és szerkesztésbeli elemeinek mérlegelését és értékelését mérték. A nem folyamatos szöveg egy moziműsor ajánlója, a feladatok többsége információ-visszakeresés, a maradék egyenes következtetés (Józsa és Józsa 2014; 75). A kérdőív három részből állt: 1) az első rész egy saját fejlesztésű olvasási motivációt vizsgáló skálából állt, az állítások az olvasási motiváció intrinzik és extrinzik dimenzióját mérték. Az olvasási motiváció intrinzik dimenzióját mérő skálájába 12 állítás tartozott, az extrinzik dimenzió skálájába pedig 6. 2) A második rész az olvasási stratégiák használatára volt kíváncsi. A mérőeszköznek ez a része a Kelemen-Molitorisz Anikó által magyarra adaptált MARSÍ-kérdőív. A kérdőív segítségével az átfogó olvasási stratégiákat a problémamegoldó stratégiákat és az olvasást támogató stratégiák használatát mérték. 3) A harmadik részben a szülők iskolai végzettségére, az otthoni könyvek számára, a tantárgyak iránti attitűdre, az előző év végi tantárgyi jegyekre és az olvasás szeretetére kérdeztek rá. (Józsa és Józsa 2014; 75–76).

A vizsgálat eredményei a következők: a 8. osztályos gyerekek szövegértési teljesítménye jobb volt, mint a 6. osztályos gyerekéké, az olvasási motivációban és az olvasási stratégiák használatában viszont szignifikáns csökkenés volt tapasztalható. A kutatók mindezekből a következő tapasztalatokat vonták le: az olvasási motivációval kapcsolatos eredmények az előzetes várakozásnak megfeleltek, viszont az olvasási stratégiák kevesebb használata meglepő volt: a kutatók emelkedést vagy stagnálást vártak ebben a tekintetben. A szövegértés és az olvasási motiváció közötti kapcsolat összefüggését vizsgálva az eredmények azt mutatták, hogy 6. és 8. osztályban is inkább az intrinzik motiváció hat a szövegértésre, az extrinzik motiváció szerepe csak 6. osztályban mutat egy kis hatást a szövegértésre, de 8. osztályban ez már nem mutatható ki. Az olvasási stratégiák használata és a szövegértés

kapcsolata között a következő összefüggések jöttek ki: 6. osztályban is csak az átfogó olvasási stratégiák állnak kapcsolatban a szövegértéssel, 8. osztályban viszont nem mutatható ki összefüggés a szövegértés és a stratégiahasználat között. A vizsgálat során az olvasási motiváció és az olvasási stratégiák kapcsolata között szintén találtak kapcsolatot: mindkettő kölcsönösen hat egymásra. A tantárgyi osztályzatok és a három változó kapcsolata a következő eredményeket hozta: az osztályzatokkal a szövegértés és az olvasási motiváció közepes erősségű korrelációt mutat, az olvasási stratégiák viszont csak a magyar tantárggyal mutatnak összefüggést. A tantárgyi attitűdök és a három változó közötti kapcsolatot vizsgálva a kutatók megállapították, hogy csak az attitűdök és az olvasási motiváció között van kapcsolat, a másik két változó esetében ez nem jelentős mértékű. A családi háttérváltozókat vizsgálva a kutatók azt az eredményt kapták, hogy a szülők iskolai végzettsége csak a szövegértésre van hatással, az olvasási motivációra és a stratégiahasználatra viszont nincs. Az otthoni könyvek száma 6. osztályban mutat jelentős kapcsolatot az olvasási motivációval és a szövegértéssel, viszont az olvasási stratégiák használata és az otthoni könyvek száma között egyik évfolyamban sem találtak összefüggést (Józsa és Józsa 2014; 77-84).

Az olvasási stratégiahasználat csökkenő tendenciái voltak a vizsgálat egyik legmeglepőbb eredményei. Lehetne olyan kutatást is előkészíteni, melyben a hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű és/vagy falusi és városi iskolában tanuló gyerekek esetében mérnék a stratégiahasználatot. Azt is meg lehetne vizsgálni, hogy egy diagnosztikus értékelésen alapuló fejlesztőprojekt mennyiben befolyásolná pozitívan az olvasási stratégiák használatát.

Fejes József Balázs (2012) *A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében* c. munkájában bemutatott vizsgálatának célja az volt, hogy feltárja a mentori kapcsolat kedvező hatásait a Hallgatói Mentorprogramban részt vevő gyerekek körében, elsősorban az iskolai teljesítményre, a tanulási motivációra és a szövegértésre fókuszálva. A kutatásban azok az 5. és 7. osztályos gyerekek vettek részt, akik részesei voltak a Hallgatói Mentorprogramnak és korábban nem részesültek mentorálásban. A gyerekek teljesítményét hasonló szociokulturális háttérrel jellemezhető, de mentorálásban nem részesülő gyerekek teljesítményéhez mérték. A vizsgálatban részt vevő gyerekek kétharmada hátrányos helyzetű: a hátrányos helyzetet a szülők iskolai végzettségével és az otthonukban található könyvek számával mérték (Fejes 2012; 85).

A kutatók legelőször egy előmérést végeztek, melynek eredményei alapján választották ki azokat a tényezőket, amelyek befolyással bírnak a tanulási motivációra és a

szövegértésre. Az előmérés eredményei a következők lettek: az elsajátítási motiváció különbségeit az érzelmi hátrány és az otthoni könyvek száma, az olvasás iránti attitűdöt a tanulók neme és az otthoni könyvek száma, a szövegértés különbségeit az anya iskolai végzettsége és az évfolyam magyarázza. Felmerülhet a kérdés, miért ezeket a mutatókat (elsajátítási motiváció, olvasás iránti attitűd, szövegértés) választották a kutatók? Miért ezeket találták a legalkalmasabbnak a mentorálásból adódó fejlődés jellemzésére? Az elsajátítási motiváció „a mentori kapcsolat motivációs hatásának átfogó jellemzése szempontjából tűnik hasznosnak, további előnye lehet, hogy (...) a társas kapcsolatok alakulásáról is információt kínál. Az olvasás iránti attitűd (...) arról közöl információt, hogy a mentoráltak mennyiben találják élvezetesnek a közös tanulást, illetve a közös olvasást mentoraikkal, valamint hogy milyen hatása lehet az egyéni érdeklődésnek megfelelően választott szövegeknek” (Fejes 2012; 88).

A longitudinális vizsgálat keretében a tanulók egy elsajátítási motivációval kapcsolatos, egy olvasási attitűdöt mérő, valamint egy szövegértés tesztet töltöttek ki. A vizsgálat az otthoni, szociális körülményekre is kíváncsi volt, de nemcsak a tanulók önbevallása, hanem az osztályfőnökük véleménye szerint is: az osztályfőnököket megkérték, hogy nyilatkozzanak a hátrányos illetve halmozottan hátrányos helyzetről a jogszabályi értelmezés szerint, minden tanuló esetében, valamint, hogy szerintük a tanulók anyagi és érzelmi szempontból hátrányos helyzetűek-e (és ha igen, mennyire, milyen mértékben).

A vizsgálat eredményei a következők lettek: a mentorálásban részt vevő gyerekek elsajátítási motivációja a tanév elején és végén ugyanolyan mértékű volt, míg a kontrollcsoport esetében a tanév végére csökkent a motiváció. A mentorált tanulók tanév eleji és végi motivációjának azonosságát sikerként könyvelték el a vizsgálatban, hiszen általánosságban véve a tanulók tanév végi motivációcsökkenése nem meglepő, szinte természetesnek mondható (Fejes 2012; 89). Az olvasás iránti attitűd esetében is hasonló eredmények születtek, a szövegértési eredményekben viszont nem volt különbség a két csoport teljesítményében.

A későbbiekben érdemes volna megvizsgálni, hogy egy diagnosztikus projekt milyen hatással volna a hátrányos helyzetű tanulók teljesítményére, majd összehasonlítani, mennyiben hasonlít/különbözik a mentorálás hatása és a diagnosztikus projekt.

Elméleti háttérünk első részében a szocializáció és a hátrányos helyzet fogalmát értelmeztük interdiszciplináris keretben, külön kiemelve – mindkét esetben – a szocializáció és a hátrányos helyzet oldalait: a nyelvi szocializációt és a nyelvi hátrányos helyzetet. A szakirodalmi áttekintés ezt követő részében az olvasási motiváció és az olvasási motívumok

fogalmát, a különféle motívumtípusokat tekintettük át, végül – szintén külön fejezetben – megvizsgáltuk az olvasás és a hátrányos helyzet kapcsolatát, külön kitérve az agyi folyamatokra, valamint az olvasási motiváció és a hátrányos helyzet kapcsolatára. Tettük mindezt azért, mert a kutatási részben – egy szisztematikus szakirodalmi áttekintés keretein belül – megvizsgáljuk, hogy a hazai szakirodalmak az elmúlt 12 évben mennyire foglalkoztak a hátrányos (nyelvi hátrányos) helyzet és az olvasási motívumok kapcsolatával, vizsgálták-e és ha igen, milyen mértékben a hátrányos, nyelvileg is hátrányos helyzetű gyermekek olvasási motívumainak fejlettségét.

6. A SZISZTEMATIKUS ELEMZÉS

6.1. Az elemzés célja

Ebben a részben tehát – ahogy már a fentiekben is utaltunk rá – az olvasási motívumok és a hátrányos helyzet, nyelvi hátrányos helyzet kapcsolatát igyekszünk áttekinteni – egy szisztematikus irodalmi áttekintés keretein belül. A kutatás célja az, hogy bemutassa, milyen mértékben foglalkoztak a hazai kutatások az olvasási motívumok és a hátrányos (nyelvi) helyzet kapcsolatával, vannak-e olyan kutatások, amelyek az elméleti részben bemutatott olvasási motívumok fejlettségét, „értékét” vizsgálták a hátrányos (nyelvi) helyzettel összefüggésben. A vizsgálatban a szisztematikus áttekintés módszerét (lásd Gough, 2007; Gough és mtsai, 2012) használjuk. A szisztematikus áttekintések célja az, hogy „határozott, pontos, szisztematikus módszerek alkalmazásával minimálisra csökkentsék az elfogultságból adódó hibákat. Olyan egyértelmű protokollok alapján, lelkiismeretesen, az összes bizonyítékot figyelembe véve készülnek, amelyek segítségével bármikor reprodukálhatók. Abban a legfőbb tulajdonságukban különböznek az elbeszélő összefoglalóktól, hogy az adatforrások azonosítására szolgáló módszerek pontos leírását is tartalmazzák, (Kamarási és Mogyorósi 2015; 1525). A szisztematikus áttekintéseknek ugyanakkor vannak korlátai is, előfordulhat, hogy „az egyéni kutatómunka és a nagy mennyiségű irodalomfeldolgozás következtében maradhattak ki a kutatás számára releváns elemek” (Czető 2021; 70). A szakirodalmak feldolgozása és e feldolgozásnak – tehát a folyamatnak – a leírása mégis hasznos, hiszen rávilágíthat arra, milyen irányba kellene mennie a további lehetséges kutatásoknak – nemcsak a bölcsészet- és társadalomtudományokban, hanem az egészségtudomány területén is (Kamarási és Mogyorósi 2015; 1525).

6.2. Kutatási kérdések, kritériumok

Jelen szisztematikus áttekintésben a következő kutatási kérdésekre keressük a választ:

- A hazai kutatásokban a fentiekben bemutatott olvasási motívumok (olvasásnak tulajdonított érték, az olvasási célok, az olvasási attitűd, az olvasás szociális motívumai, elsajátítási öröm, olvasás mint flow és olvasási énkép) közül melyeket vizsgálták a hátrányos (nyelvi) helyzettel összefüggésben?
- Milyen eredmények születtek ezekben a kutatásokban?

A szisztematikus áttekintések során be kell tartanunk bizonyos lépéseket, jelen kutatás a PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) protokoll lépéseit követte (lásd Moher és mtsai; 2009). A keresési folyamat során szükséges, hogy meghatározzunk bizonyos kritériumokat is, ebben a kutatásban ezek a következők lesznek:

- A vizsgált szakirodalmak csak hazai szakirodalmak lehetnek, 2005 és 2021 között
- A szakirodalmak nem lehetnek csak elméleti összefoglalók, empirikus kutatást kell tartalmazniuk
- A kutatások csak kvantitatív kutatási stratégiát alkalmazhatnak
- A kutatások jellemzői (cél, minta, mérőeszközök, módszerek, eredmények) szerepeljenek a szakirodalomban
- A kutatásban részt vevő tanulóknak 7-18 év közöttieknek kell lenniük és a vizsgálatban foglalkozni kell a hátrányos helyzetű (akár jogi, akár szociológiai, akár pedagógiai, akár nyelvi szempontból) gyerekek olvasási motívumainak feltérképezésével
- Az olvasási motívumok közül a szakirodalmak egy vizsgálatban többet is kutathatnak
- A kutatási eredmények megbízhatóak és érvényesek, ezek kritériumai dokumentálva vannak

6.3. A szisztematikus áttekintés folyamata

A szakirodalmak felkutatása elektronikus adatbázisok segítségével történt: a kutatás során az EPA (Elektronikus Periodika Archívum és Adatbázis) és a Google Scholar adatbázisokat használtuk. Az adatbázisokban a következő módokon történt a kulcsszavakra történő rákeresés: az elméleti háttérben felvázolt hátrányos helyzettel kapcsolatos kulcsszavakat kombináltuk az az egyes olvasási motívumokkal és az olvasási motiváció kulcsszóval (pl. az első keresésnél a következő szavakat írtuk be a keresőkbe → hátrányos helyzet, nyelvi hátrány, szociokulturális, olvasási motiváció, olvasásnak tulajdonított érték). A szisztematikus szakirodalmi áttekintés kulcsszavait a 2. táblázat tartalmazza.

Hátrányos helyzettel, nyelvi hátrányos helyzettel kapcsolatos kulcsszavak	Olvadási motívumokkal, olvasási motívációval kapcsolatos kulcsszavak
<ul style="list-style-type: none"> • hátrányos helyzet • nyelvi hátrány • szociokulturális 	<ul style="list-style-type: none"> • olvasási motíváció • olvasásnak tulajdonított érték • célorientáció, olvasási célok • olvasási attitűd • az olvasás szociális motívumai • elsajátítási öröm • flow • olvasási énkép

2. táblázat: A szisztematikus szakirodalmi áttekintés kulcsszavai (saját szerkesztés)

A fent meghatározott kulcsszavak alapján a 2 adatbázisban történő keresés összesen 5418 találatot eredményezett. A találatok számát a 3. táblázat tartalmazza:

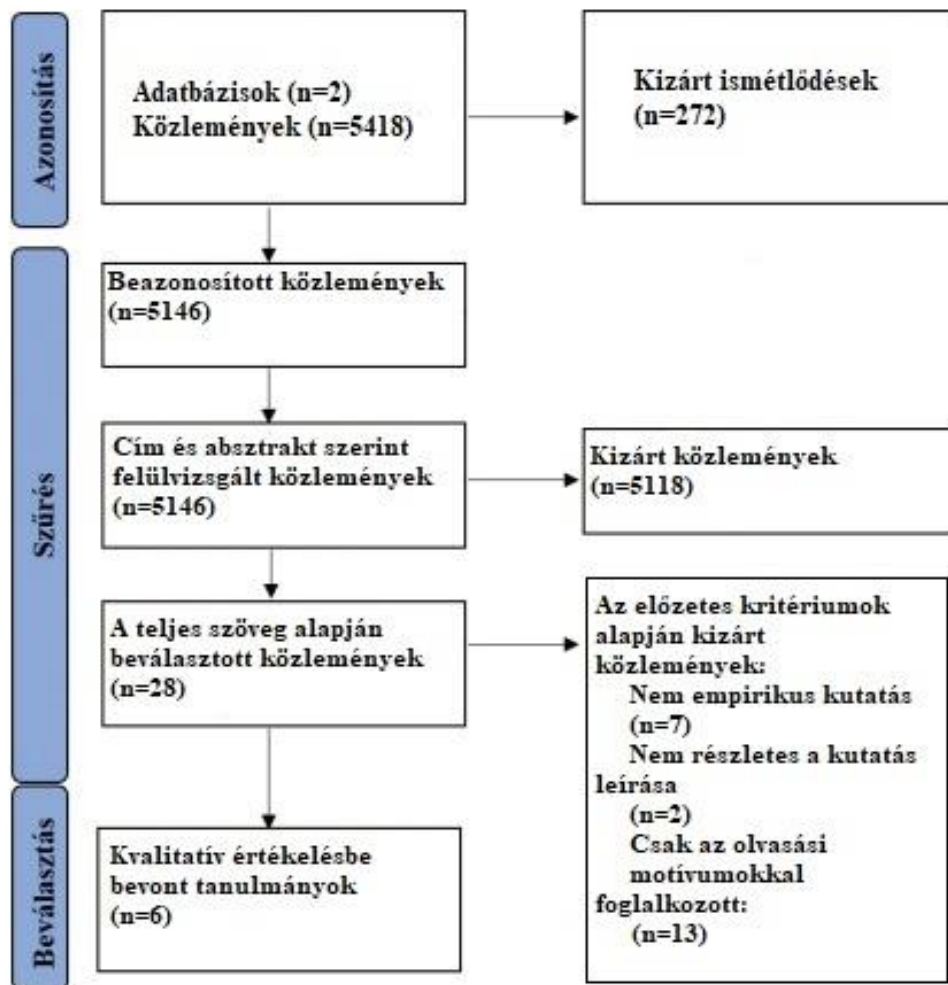
A keresett kulcsszavak	Google Scholar (találatok száma)	EPA (találatok száma)
<i>hátrányos helyzet, nyelvi hátrány, szociokulturális, olvasási motíváció, olvasásnak tulajdonított érték</i>	125	700
<i>hátrányos helyzet, nyelvi hátrány, szociokulturális, olvasási motíváció, olvasási célok</i>	475	839
<i>hátrányos helyzet, nyelvi hátrány, szociokulturális, olvasási motíváció, olvasási attitűd</i>	389	618
<i>hátrányos helyzet, nyelvi hátrány, szociokulturális, olvasási motíváció, az olvasás szociális motívumai</i>	137	566
<i>hátrányos helyzet, nyelvi hátrány, szociokulturális, olvasási motíváció, elsajátítási öröm</i>	196	688
<i>hátrányos helyzet, nyelvi hátrány, szociokulturális, olvasási motíváció, flow</i>	55	166
<i>hátrányos helyzet, nyelvi hátrány, szociokulturális, olvasási motíváció, olvasási énkép</i>	171	293

3. táblázat: Szisztematikus szakirodalmi áttekintés – a találatok száma (saját szerkesztés)

Ezt követően minden egyes sorban megvizsgáltuk, hány kettős találat volt az egyes esetekben, ezeket eltávolítottuk. A duplumok száma összesen 272 volt, így összesen 5 146 szakirodalom maradt. A maradék munkákat cím és absztrakt alapján tekintettük át, így zártunk ki további 5 118 szakirodalmat. A kizárt több mint 5 000 szakirodalom legnagyobb problémái a következők voltak:

- vagy csak a hátrányos helyzethez kapcsolható, vagy csak az olvasási motívumokhoz kapcsolható kulcsszavakat tartalmazták (pl. ha szakirodalomban csak a „hátrányos” szó szerepelt, akkor az már találatnak számított)
- nagyon sok volt köztük az elméleti, témánk szempontjából nem igazán releváns szakirodalmi áttekintés (pl. történeti jellegű áttekintések; túlnyomórészt nemzetközi szakirodalmak alapján készült elméleti munkák)
- az empirikus kutatást tartalmazó szakirodalmaknál a legtöbb absztraktban csak a hivatkozás szintjén jelentek meg a hátrányos helyzethez vagy az olvasási motívumokhoz kapcsolható fogalmak (pl. sok kutatás foglalkozott az olvasási készség és a hátrányos helyzet kapcsolatával, de a motívumok nem, vagy csak a megemlítés szintjén jelentek meg)

A kizárások után fennmaradó közlemények száma így 28 lett, ezek közül a legtöbb az olvasási énképpel foglalkozott. A 28 szakirodalmat a fent bemutatott kritériumoknak vetettük alá. Bár ebben az esetben sok szakirodalom foglalkozott az olvasási motívumok bemutatásával és utaltak is a hátrányos helyzetű tanulók gyenge olvasási motívumaira, de ezek a hivatkozások leginkább angol nyelvű szakirodalmak alapján történtek és leginkább elméleti jellegűek voltak, nem tartalmaztak számunkra fontos empirikus kutatást. Így a 28 szakirodalomból 22-et zártunk ki, az értékelésbe bevont tanulmányok száma így 6-ra zsugorodott. A szisztematikus áttekintés PRISMA folyamatábráját (tehát a szakirodalmak kiválasztásának folyamatát) a 4. ábra mutatja be.



4. ábra: A szisztematikus áttekintés kiválasztási folyamatának PRISMA ábrája (saját szerkesztés)

6.4. Az eredmények bemutatása

A vizsgálatba bekerült közleményeket először leíró szempontok mentén vizsgáljuk. Műfajukat tekintve a közlemények többsége tudományos folyóiratban publikált munka (n= 4), ezek mellett egy absztrakt és egy doktori értekezés is található közöttük. A közleményeket Gough (2007) kritériumai mentén is értékeltük, aki a következő szempontokat javasolja az egyes tanulmányok értékeléséhez: a közlemény illeszkedése, átláthatósága, a közlemény illeszkedése a kutatási kérdések megválaszolásához, a közlemény illeszkedése a szisztematikus áttekintés fókuszához, általános értékelés. Az elemzésbe bevont tanulmányok értékelését a 4. táblázatban közöljük:

Szerző	A A közlemény illeszkedése, átláthatósága	B A közlemény illeszkedése a kutatási kérdések megválaszolásához	C A közlemény illeszkedése a szisztematikus áttekintés fókuszához (téma, minta, populáció, kontextus, módszertan)	Általános értékelés
Fejes és Józsa (2007)	magas	magas	magas	magas
Fejes és Józsa (2005)	magas	magas	magas	magas
Fejes (2012)	magas	közepes	közepes	magas
Szenczi és Józsa (2009)	magas	közepes	közepes	magas
Szenczi (2012)	magas	közepes	közepes	magas
Szenczi (2013)	magas	közepes	közepes	magas

4. táblázat: Az elemzésbe bevont tanulmányok értékelési Gough (2007) kritériumai alapján (saját szerkesztés)

A fenti táblázatban a következők alapján értékeltük az egyes munkákat: Fejes József Balázs és Józsa Krisztián munkáikban (2005, 2007) mások mellett az olvasási énképet vizsgálták a hátrányos helyzettel összefüggésben, ezért minden tekintetben magas értékekkel bírnak. Fejes József Balázs (2012) munkája azért kapott közepes minősítést, mert bár a vizsgálatban részt vevő gyerekek hátrányos helyzetűek voltak és többek között mérve lett az olvasás iránti attitűdjük is, viszont a kutatásban részt vevő gyerekek mentorált gyerekek voltak, és a tanulmány fókuszában a mentorálás hatása volt. A többi munka is (Szenczi és Józsa 2008, Szenczi 2012 és Szenczi 2013) néhány esetben közepes minősítést kapott, ennek oka az volt, hogy a kutatások fókuszában nem a hátrányos helyzetű tanulók olvasási motívumainak feltérképezése állt, viszont a vizsgálati eredményekből kiderültek az eredmények a hátrányos helyzetű tanulók olvasási motívumaival kapcsolatban.

6.4.1. Az első kutatási kérdésre adott válaszok

A következőkben – fókuszban az értékelésbe bevont tanulmányok tartalmát vizsgálva – válaszolunk a kutatási kérdésekre, az első kérdésre a választ szintén táblázatos formában közöljük (5. táblázat).

	Az olvasásnak tulajdonított érték	Olvasási célok	Olvasási attitűd	Az olvasás szociális motívumai	Elsajátítási öröm	Flow	Olvasási énkép
Fejes és Józsa (2007)							*
Fejes és Józsa (2005)							*
Fejes (2012)			*				
Szenczi és Józsa (2009)							*
Szenczi (2012)							*
Szenczi (2013)	*	*	*	*		*	*

5. táblázat: Az olvasási motívumok vizsgálata az egyes tanulmányokban – a hátrányos (nyelvi) helyzettel összefüggésben (saját szerkesztés)

Ahogy a táblázatból is kiderül, a vizsgálatba bevont tanulmányok közül a legtöbb az olvasási énképpel foglalkozik (n=5), ezt követik azok a vizsgálatok, amelyekben többek között az olvasási attitűd és a hátrányos helyzet kapcsolatát vizsgálták (n=2), egy szakirodalom foglalkozott az olvasásnak tulajdonított érték, az olvasási célok, a szociális motívumok, a flow és a hátrányos helyzet kapcsolatával, sajnos viszont nem találtunk olyan kutatást, ami az elsajátítási öröm és a hátrányos helyzet kapcsolatát vizsgálta volna. Az eredmények értelmezéséhez hozzá kell azonban tennünk, hogy Szenczi (2012) munkája, kutatásunk szempontjából több releváns vizsgálatot tartalmazott. Ezek közül az egyik Szenczi és Józsa (2009) absztraktjában bemutatott, vizsgálatunk részét képező kutatás, a másik Szenczi (2013) kutatása (ami szintén vizsgálatunk tárgyát képezi). Az ismétlődések elkerülése végett úgy döntöttünk, hogy Szenczi és Józsa (2009) vizsgálatának elemzését kihagyjuk, hiszen Szenczi (2012) munkájában részletesebben be vannak mutatva e kutatás jellemzői. Fejes és Józsa (2005, 2007) munkáival kapcsolatban pedig meg kell jegyeznünk azt, hogy 2005-ös munkájukban a kedvező és kedvezőtlen szociális háttérű gyerekek motívumait tárják fel, 2007-es vizsgálatukban pedig a roma hátrányos helyzetű tanulók motívumait vizsgálják- a minta tehát megegyezett, a hátrányos helyzet több szempontú vizsgálata is megtörtént a két munkában. A következőkben motívumokra bontva ismertetjük a vizsgálatok eredményeit.

6.4.2. A második kutatási kérdésre adott válaszok

Vizsgálatunk második kutatási kérdése az volt, milyen eredmények születtek a vizsgált tanulmányokban az olvasási motívumok és a hátrányos helyzet kapcsolatát illetően. Az eredményeket a 6. táblázatban közöljük (szignifikáns = igen/nem szignifikáns=nem).

	Az olvasásnak tulajdonított érték	Olvasási célok	Olvasási attitűd	Az olvasás szociális motívumai	Elsajátítási öröm	Flow	Olvasási énkép
Fejes és Józsa (2007)							igen
Fejes és Józsa (2005)							igen
Fejes (2012)			igen (mentorált)				
Szenczi (2012)							igen
Szenczi (2013)	nem	nem	igen (szabadidős attitűd)	nem		nem	igen

6. táblázat: Eredmények az egyes tanulmányokban – a hátrányos (nyelvi) helyzettel összefüggésben (saját szerkesztés)

Az alábbiakban részletesebben is elemezzük a 6. táblázatban látható eredményeket – a vizsgálatokból jelen esetben csak azokat a részeket emeljük ki, amelyek az adott olvasási motívum mérésével kapcsolatosak (az egyes vizsgálatok részletesebb bemutatását most mellőzzük).

Az olvasásnak tulajdonított érték és a hátrányos helyzet kapcsolatáról Szenczi (2013) munkájából szerezhetünk információkat. Szenczi (2013) kutatásában a „családi háttér olvasási motívumokra gyakorolt hatását az apa iskolai végzettsége, mint a család szocioökonómiai státuszának egyik mutatója alapján” vizsgálta (Szenczi 2013; 214). Az eredmények szerint nincs szignifikáns különbség az apa iskolai végzettsége az olvasásnak tulajdonított érték között (a varianciaanalízis F próbájának értéke 1,86 volt, a szignifikanciája pedig 0,14). Szintén ebben a kutatásban foglalkoztak az olvasási célok és a hátrányos helyzet kapcsolatával. Szenczi (2013) a tanulmányban kétféle célt különböztetett meg: az elsajátítási célt és a teljesítménycélt. Az eredmények azt mutatták, hogy itt sem volt szignifikáns eltérés sem az elsajátítási, sem a teljesítménycél esetében – az apa iskolai végzettségével

összefüggésben (a varianciaanalízis F próbájának értéke az elsajátítási cél esetében 0,74, a teljesítménycél esetében 0,30 volt, a szignifikancia az elsajátítási cél esetében 0,52, a teljesítménycél esetében pedig 0,82).

Az olvasási attitűd és a hátrányos helyzet kapcsolatát Fejes (2012) és Szenczi (2013) vizsgálta. Fejes (2012) vizsgálatában hátrányos helyzetű tanulókat vizsgált, olyanokat, akik részt vettek a Hallgatói Mentorprogramban, teljesítményüket pedig hasonló szociokulturális háttérrel jellemezhető, de mentorálásban nem részesülő gyerekek teljesítményéhez mérték. Az eredmények azt mutatták, hogy a mentorálásban részt vevő hátrányos helyzetű tanulók olvasási attitűdje a tanév elején és végén ugyanolyan mértékű volt, míg a kontrollcsoport esetében a tanév végére csökkent az olvasási attitűd mértéke. „A páros t-próba alapján egyértelműen kijelenthetjük, hogy számottevő a csökkenés az év elején mért szintet figyelembe véve, a kétmintás t-próba eredményei pedig arról tájékoztatnak, hogy a különbség a kísérleti és kontrollcsoport között a tanév végén szignifikáns. Azaz a szövegértés-fejlesztéssel kiegészített mentorálás hatása az olvasás kedveltségére nézve markáns: míg a kontrollcsoportban nagymértékű a csökkenés, addig a kísérleti csoport tanulói körében sikerült fenntartani az év elején mért olvasási attitűdöt” (Fejes 2012; 91). Szenczi (2013) vizsgálatában szintén az olvasási attitűdnek két csoportját különítette el: az iskolai és a szabadidős olvasáshoz kapcsolható attitűdöt (ez a felosztás megegyezik az elméleti keretben bemutatott, McKenna és Kear (1990) felosztásával, akik tanulási célú és rekreációs célú olvasási attitűdöt különítettek el). Szenczi (2013) kutatásában különböző eredmények jöttek ki az iskolai célú és szabadidős olvasáshoz kapcsolható olvasás iránti attitűd esetében – az apa iskolai végzettségével összefüggésben. Az iskolai attitűd esetében nem volt szignifikáns eltérés, viszont a szabadidős olvasás esetében már más volt a helyzet: „A főiskolát vagy egyetemet végzett apák gyermekeinek szabadidős olvasás iránti attitűdjei szignifikánsan pozitívabbak, mint az alacsonyabb végzettségű apák gyermekeié, ugyanakkor az alacsonyabb iskolai végzettségekkel rendelkező, például az érettségizett és a nyolc osztályt végzett apák gyermekeinek attitűdjei nem mutatnak szignifikáns különbséget.,, (Szenczi 2013; 215).

Az olvasás szociális motívumai és a hátrányos helyzet kapcsolatával Szenczi (2013) vizsgálata foglalkozott. Az eredmények azt mutatták, hogy nincs szignifikáns különbség az apa iskolai végzettsége és az olvasás szociális motívumai között (a varianciaanalízis F próbájának értéke 1,49 volt, a szignifikanciája pedig 0,22). Hasonló eredmények jöttek ki az olvasás mint flow tevékenység és az apa iskolai végzettségének összehasonlításában: nem találtak szignifikáns kapcsolatot a flow és apa végzettsége között ($F=1,82$, $p=0,14$)

Az olvasási énkép és a hátrányos helyzet vizsgálatával egy szakirodalom (Fejes 2012)

kivételével mindegyik vizsgálat foglalkozott. Fejes és Józsa (2007) tanulmányukban a roma hátrányos helyzetű tanulók olvasási énképét összehasonlítva a többségi tanulók olvasási énképével arra jutott, hogy szignifikáns eltérés van a két érték között: „A motívumok fejlettségében – előzetes vélekedéseinket megerősítve – az énképeknél mutatkoznak jelentősebb eltérések, az olvasási énképnél 9, míg a számolási énképnél 6 százalékpontos különbség fedezhető fel.” (Fejes és Józsa 2007; 89). Fejes és Józsa (2005) másik vizsgálatukban az olvasási énképet anyagi, érzelmi és nyelvi hátrány alapján is vizsgálták. Mindhárom esetben szignifikáns eltérés volt az egyes hátránytípusok és az olvasási énkép között. Az anyagi hátrány esetében „a tanuláshoz közvetlenebbül kötődő olvasási és számolási énképnél pedig jelentősebb, 12 és 11 százalékpontnyi a különbség.” (Fejes és Józsa 2005; 194). Az érzelmi hátrány esetében megállapították, hogy „az olvasási énkép átlagainak távolsága nem tér el lényegesen az anyagi szempontú elemzéshez képest, ebben az esetben is jelentős a különbség.” (Fejes és Józsa 2005; 195). A nyelvi hátrány és az olvasási énkép kapcsolatát vizsgálva szintén hasonló megállapításra jutottak, és meg kell jegyeznünk azt is, hogy ez volt az egyetlen olyan vizsgálat (az elemzésünkbe bevont munkánkban), ami a hátrányos helyzet nyelvi oldalának és egy olvasási motívumnak a kapcsolatát vizsgálta. Szenczi (2013) munkájában az olvasási énkép és az apa iskolai végzettsége között szignifikáns volt a kapcsolat ($F=14,04$, $p=0,01$), „szignifikáns különbség van a legfeljebb nyolc általános iskolai osztályt végzett apák és a szakiskolát végzett apák, valamint a szakiskolát végzett apák és az érettségizett vagy felsőfokú végzettséggel rendelkező apák gyermekeinek olvasási énképe között” (Szenczi 2013; 214). Szenczi (2012) egy másik kutatásában a hátrányos helyzetű tanulók és az olvasási énkép kapcsolatát vizsgálva a következő eredményekre jutott: „az átlagokat és a szórásokat tekintve a hátrányos helyzetű tanulók minden énképkomponense negatívabb, mint nem hátrányos helyzetű társaiké. A kétmintás t-próba szerint a különbség négy énképösszetevő esetén szignifikáns, melyek közül az olvasás énkép esetében a legnagyobb az eltérés.” (Szenczi 2012; 82.) Ugyanebben a kutatásban Szenczi (2012) az apa iskolai végzettségét is megvizsgálta az olvasási énképpel összefüggésben és megállapította, hogy „azon tanulók olvasás és általános énképe, akiknek édesapja alacsonyabb képzettségű, általános iskolát vagy szakmunkásképzőt végzett, kevésbé elégedettek saját magukkal, kevésbé tartják magukat cselekvőképes, hatékony embernek. A negatív általános énkép mellett az apa iskolai végzettsége az olvasás énképre is hatással van, csakúgy, mint a hátrányos anyagi helyzet” (Szenczi 2012; 83).

6.5. A vizsgált szakirodalmak jellemzése (cél, minta, mérőeszközök, módszerek)

A továbbiakban a vizsgálatba bevont szakirodalmakat vizsgáljuk a kutatások célja, a minta, a mérőeszközök és a módszerek alapján. Elsőként táblázatos formában közöljük a jellemzőket (7. táblázat), majd megosztunk néhány fontos információt a táblázatban bemutatott adatokkal kapcsolatban.

	Cél	Minta jellemzői	Mérőeszközök, módszerek
Fejes és Józsa (2007)	roma és többségi tanulók összehasonlítása iskolai eredményesség és a tanulási motiváció szempontjából	Csongrád, Bács-Kiskun, Békés és Jász – Nagykun – Szolnok megye 6 iskolájának 246 hetedik osztályos tanulója	Saját készítésű kérdőív (Morgan és munkatársai által készített (DMQ – Dimensions of Mastery Questionnaire) kérdőív korábban adaptált változata Józsa (2007) alapján, a tantárgyi énképre vonatkozó korábbi mérőeszköz Józsa (2002) alapján)
Fejes és Józsa (2005)	tanulási motiváció a hátrányos helyzetű tanulók körében	Csongrád, Bács-Kiskun, Békés és Jász – Nagykun – Szolnok megye 6 iskolájának 246 hetedik osztályos tanulója	Saját készítésű kérdőív (Morgan és munkatársai által készített (DMQ – Dimensions of Mastery Questionnaire) kérdőív korábban adaptált változata Józsa (2007) alapján, a tantárgyi énképre vonatkozó korábbi mérőeszköz Józsa (2002) alapján)
Fejes (2012)	mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetűek körében	a mentorprogramban lévő 5-7. évfolyamos tanulók (n=37)	Tanulói kérdőívek: a tanulók elsajátítási motivációt (Józsa, 2007) és olvasási attitűdöt (Józsa és Fazekasné, 2008) mérő kérdőívet és szövegértési tesztet töltöttek ki. Tanári kérdőívek: az osztályfőnököknek kellett nyilatkozni arról, a hátrányos helyzet mely típusába sorolják a tanulókat

Szenczi (2012)	olvasási motiváció vizsgálata 8-14 éves tanulóknál	öt település, Okány, Sarkad, Zsadány, Méhkerék és Kötegyán 3. (N=218), 5. (N=194) és 7. (N=174) osztályos tanulói (N=586)	Shavelson/Marsh modell alapján kifejlesztett SDQ I. (Self-Description Questionnaire I.) mérőeszköz magyarra adaptált változata
Szenczi (2013)	olvasási motiváció vizsgálata 4. 6. és 8. osztályos tanulók körében	Csongrád, Pest és Bács-Kiskun megye 4. (n=218), 6. (n=278) és 8. (n=259) osztályos tanulói, összesen 755 fő	Saját tanulói kérdőív fejlesztése az olvasási motiváció mérésére

7. táblázat: A vizsgált szakirodalmak jellemzése (saját szerkesztés)

Ahogy a táblázatból is látható – és ahogy erre már a korábbiakban is utaltunk – az egyes vizsgálatok esetében csak 3 foglalkozott a hátrányos helyzetű tanulók motivációival, a maradék munkában nem a hátrányos helyzetű tanulók motívumhasználata állt a középpontban, ezekre az eredmények csak egy részét képezik a vizsgálatoknak. A táblázatból igaz, nem derül ki, de az sem volt egyértelmű, hogy mik a hátrányos helyzet kritériumai az egyes vizsgálatoknál: Fejes és Józsa (2005, 2007) valamint Fejes (2012) vizsgálatainál egyszerű dolgunk volt (hiszen a vizsgált célcsoportok kimondottan a hátrányos helyzetűek), Szenczi (2012, 2013) esetében viszont a hátrányos helyzetre utaló tényező a szülők iskolai végzettsége (ahol a szerzők megállapításokat tettek az alacsony, magas iskolai végzettségűek, és az apák iskolai végzettsége valamint az adott olvasási motívum kapcsolata között).

A vizsgálatba bevont kutatások mintáinak jellemzőiről az alábbiak mondhatók el: két esetben (Fejes és Józsa 2005 és 2007) a minta azonos csak a kutatások céljaiban voltak eltérések, Fejes (2012) vizsgálatának kivételével pedig az összes kutatás nagymintás vizsgálat volt. Fejes és Józsa (2005 és 2007) valamint Fejes (2012) vizsgálataiban – ahogy már a kutatások minősítésénél is említettük – a kutatások fókuszában a hátrányos helyzetű gyerekek motívumainak feltérképezése állt, a többi kutatás esetében csak a vizsgálat részét képezte a hátrányos helyzetű tanulók motívumainak feltérképezése.

Az egyes vizsgálatok esetében a motívumok feltérképezése kapcsán megemlíthető a mérőeszközök különbözősége. Ebben az esetben is megemlíthetjük, hogy Fejes és Józsa (2005) valamint Fejes és Józsa (2007) munkáiban a kutatások során használt mérőeszközök

megegyeznek. A kutatók mindkét esetben saját készítésű kérdőívet használtak, amelyek több, korábban készített kérdőív alapján készültek el: jelen esetben a mérőeszközöknek csak azon részeit elemezzük, amelyek az olvasási motívumok feltérképezésére készültek. Fejes és Józsa (2005, 2007) munkáikban az olvasási és számolási énkép mérésére Józsa (2002) kérdőívét használta. Józsa (2002) kérdőívében az olvasási énképet irodalom-tanulási énképnek nevezte, a tanulóknak pedig 6-6 állításról kellett egy ötfokú Likert-skálán kifejezniük azt, mennyire értenek egyet az adott állítással. A 6-6 állítás közül 3 negatív és 3 pozitív volt. A negatív tartalmú állításoknál az elutasítás, a pozitív tartalmúaknál az egyetértés jelezte az erősebb énképet. Józsa (2002) a történelem-tanulás énképet vizsgáló skáláinak mind a hat itemét közölte (lásd 8. táblázat) és ezzel kapcsolatban meg is jegyzi, hogy az összes többi énképvizsgálat esetében is ugyanilyen itemek voltak, csak a tantárgy neve változott (tehát esetünkben az irodalom-tanulási énkép itemei is ugyanezek voltak.) A táblázatból kiderül, hogy ezek az énképállítások leginkább a sikerre és a kudarcra, a tantárgy könnyű-nehéz voltára vonatkoznak. Találunk állítást azzal kapcsolatban is, hogyan viszonyulnak a gyerekek a tantárgyhoz a szabadidejükben (foglalkoznak-e velük, vagy sem).

Skála	Példa-itemek
Tanulási motiváció	Fontosnak tartod, hogy jó osztályzatokat kapj? Szereted, ha az órán téged szólítanak fel? Általában elég unalmasnak tartod a tanórákat?
Történelem-tanulási énkép	Rá se szeretek gondolni a történelemtanulásra. A történelem tanulásában mindig sikerélményem van. Számomra a történelem könnyű. Szabadidőmben szívesen foglalkozom történelemmel Akárhogy tanulok, nem tudok jobban teljesíteni történelemből Történelemből gyakran kudarcok érnek
Iskolai énkép	Elégedett vagyok az iskolai dolgaimmel. Az iskolában gyakran kudarcok érnek. Szeretek iskolába járni.
Önbizalom	Nekem semmi sem sikerül. Magabiztos vagyok. Másokat általában jobban szeretnek, mint engem.

8. táblázat: Józsa (2002) által használt kérdőív itemei
(Forrás: Józsa Krisztián (2002): A tanulási motiváció és humán műveltség)

Fejes (2012) munkájában szintén saját készítésű kérdőívet használt, melyben az olvasási attitűd mérésére a Józsa és Fazekasné (2008) által kidolgozott mérőeszközt használta. Józsa és Fazekasné (2008) az olvasási motiváció és olvasási szokások feltárására kidolgozott kérdőíve a tanulásban akadályozott gyerekek tanulási motivációját felmérő mérőeszköz részét képezte, Fejes (2012) pedig a mérőeszközök bemutatásánál leírja, hogy a kérdőív „azon kérdőívitételeit alkalmaztuk, amelyek az olvasási tevékenységek kedveltségére vonatkoznak

(például: „*Szeretem gyakorolni az olvasást*”; „*Magamtól sosem olvasok*”)” (Fejes 2012; 88).

Szenczi (2012)-es munkájában a Shavelson/Marsh modell alapján kifejlesztett SDQ I. (Self-Description Questionnaire I.) mérőeszköz magyarra adaptált változatát használta az olvasási énkép feltérképezéséhez. A magyar nyelvű adaptált mérőeszköz összesen 76 itemből állt, ahol a tanulóknak egy 5 fokú Likert-skálán kellett eldönteniük, mennyire értenek egyet az adott állításokkal, mennyire érzik igaznak magukra nézve azt. Az olvasási énképpel kapcsolatos állítások közül a következőket találhatjuk a kérdőívben: „*Irodalomból jó jegyeket kapok.; Szeretem az irodalmat; Jó vagyok irodalomból; Érdekel az irodalom; Reménytelen vagyok irodalomból; Szeretek az irodalommal foglalkozni; Az irodalom könnyű számomra; Mindig előre várom a magyar órát; Gyűlölöm az irodalmat; Gyorsan tanulok meg dolgokat irodalomból.*” (Szenczi 2012; 224–225.)

Szenczi (2013)-as munkájában egy saját fejlesztésű kérdőívet állított össze, melyben az olvasási motívumok mérésére több – elsősorban angol nyelvű – mérőeszközt adaptált magyarra (lásd 9. táblázat).

<i>Skála</i>	<i>Mérőeszköz</i>
Olvasás-önhatékonyság	Early Literacy Motivation Survey (A korai írásbeliséghez kapcsolódó motiváció mérőeszköze; <i>Wilson és Trainin, 2007</i>)
Flow az olvasásban	Flow Kérdőív (<i>Oláh, 2005</i>)
Olvasási énkép	Self-Description Questionnaire I. (Önleíró Kérdőív I.; <i>Marsh, 1993</i>)
Olvasás-célorientáció	A célorientáció skálái (<i>Meece és Miller, 2001</i>)
Az olvasás gyakorlati értéke	Az olvasás szerepe az iskolai előhaladásban és az életben (<i>Szinger, 2009</i>)
Az olvasás szociális motívumai	Motivations for Reading Questionnaire (Motivációk az olvasás iránt kérdőív; <i>Wigfield és Guthrie, 1997</i>)
Attitűdök a szabadidős és a tanulási célú olvasás iránt	Elementary Reading Attitude Survey (Általános iskolások olvasásattitűd skálája; <i>McKenna és Kear, 1990</i>)

9. táblázat: Szenczi (2013) által használt mérőeszközök

Forrás: Szenczi Beáta (2013): Az olvasási motiváció 4., 6. és 8. osztályos tanulók körében)

Ahogy a 9. táblázatból is kiderül Szenczi (2013) vizsgálatában összesen hat olvasási motívumot vizsgált, jelen esetben viszont öt motívum mérőeszközéről fogunk beszélni (bár az elméleti részben beszéltünk az olvasási önhatékonyságról, vizsgálatunkban az énsémák közül csak az olvasási énképet vizsgáltuk, így ebben az elemzésben is csak ezt fogjuk jellemezni – az önhatékonyság mérőeszközéről nem lesz szó).

Szenczi (2013) vizsgálataiban az olvasáshoz kapcsolódó flow-élmény mérésére Oláh Attila (2005) Flow Kérdőívét használta. Magyaródi és mtsai (2013) – köztük Oláh – célja az volt, hogy a flow alapidimenzióit megragadják, ezért fejlesztették ki a FÁK (Flow Állapot

Kérdőív) mérőeszközt, melynek első verziója egy 40 ítemes Likert-skálás kérdőív volt, ennek továbbfejlesztéséből pedig készült egy 20 íteemből álló, két faktort azonosító kérdőív. A faktorok azonosítása megerősítette azon feltételezést, „mely szerint a flow élmény alapvető, meghatározó tényezői a kihívás-készség egyensúly, valamint a feladattal való egybeolvadás” (Magyaródi és mtsai 2013; 15).

Szenczi (2013) vizsgálatában az olvasási énképet a már a korábbiakban bemutatott Self-Description Questionnaire I. kérdőív magyarra adaptált változata alapján mérte meg. Az olvasási célorientáció méréséhez Meece és Miller (2001) skáláit használta. Meece és Miller (2001) mérőeszköze a feladat elsajátítását („task-mastery”) a teljesítményt („performance”) és a munkakerülést („work-avoidant”) mérte. (Meece és Miller 2001; 454). Az olvasás gyakorlati értékéhez Szinger (2009) mérőeszközét használta. Szinger (2009) kérdőívében mérőeszköze összesen négy nagy részből állt: az első három részt a szülőknek, a negyediket a pedagógusoknak kellett kitölteniük. Az első rész szociológiai kérdéseket tartalmazott, a második rész a családban jellemző írás-olvasási eseményekre kérdezett rá, a harmadik rész az írásbeliségnek tulajdonított szerepet mérte az iskolai előrehaladás és az életben való boldogulás szempontjából, a negyedik rész pedig a gyerek írásbeliséggel kapcsolatos ismereteiről, tudatásáról érdeklődött az alábbi szempontok alapján: nyelvi tudatosság, az írásbeliség funkciójának ismerete, a vizuális kommunikáció szokásai, az írás-olvasás esemény gyakorisága, az olvasás szintje, az írás szintje (Szinger 2009).

Szenczi (2013) az olvasás szociális motívumainak méréséhez Wigfield és Guthrie (1997) Motivations for Reading Questionnaire kérdőívét használta. A kérdőív eredetileg 82 elemet tartalmazott, mely az olvasási motiváció 11 különböző dimenzióját méri, köztük az olvasás szociális motívumait is. (Wigfield és Guthrie 1997). Szenczi (2013) a szabadidős és a tanulási célú olvasás iránti attitűd mérésére McKenna és Kear (1990) kérdőívét használta. McKenna és Kear (1990) célja az volt, hogy olyan mérőeszközt hozzanak létre a tanárok számára, amely lehetővé tesz számukra, hogy hatékonyan megbecsüljék, milyen szinten áll a gyerekek olvasási attitűdje (McKenna és Kear 1990; 626). A mérőeszköz kidolgozásakor McKenna és Kear (1990) számos szempontot is figyelembe vett. „A szerzők egyetértettek abban, hogy a felmérésnek a) nagyszabású normatív referenciakerettel kell rendelkeznie; b) pszichometriai tulajdonságok alapján kiválasztott tételekből kell állnia; c) empirikusan dokumentált megbízhatósággal és érvényességgel kell rendelkeznie; d) minden általános iskolai tanulóra alkalmazható kell, hogy legyen 1. osztálytól 6. osztályig; e) értelmes, figyelemfelkeltő, diákbarát válaszformátummal kell rendelkeznie; f) kis csoportokban is alkalmazható, és g) külön alskálákat tartalmazzon a szabadidős és a tanulási célú olvasáshoz.

(McKenna és Kear 1990; 627). Számos korábbi felmérést is megvizsgálva McKenna és Kear (1990) egy olyan 39 itemből álló kérdőívet dolgozott ki, amely az olvasási attitűdnek két aspektusát mérték: a 24 itemből álló, a szabadidős olvasási attitűdöt mérő és a 15 tételből álló tanulási célú olvasási attitűdöt mérő kérdőívet. A mérőeszközt alkalmazták is egy 18 000-es, 1-6. osztályos tanulókból álló mintán (McKenna és Kear 1990; 627).

Ebben a részben a vizsgálatba bevont szakirodalmakat jellemeztük a kutatások célja, a minta, a módszerek, mérőeszközök alapján. Elemzésünk utolsó részében összegezzük a vizsgálati eredményeket és hiányosságokat, illetve kitérünk arra, milyen módon lehetne kiszélesíteni ezt a kutatást.

6.6. Összegzés, további kutatási lehetőségek

Vizsgálatunkban arra kerestük a választ, hogy az elméleti háttérben bemutatott olvasási motívumok közül melyeket vizsgáltak hátrányos helyzetű tanulóknál – csak a hazai szakirodalmak, kutatások alapján. Két adatbázisból gyűjtöttünk vizsgálatokat, a keresési eredmények elsőre nagyszámú találatokat adtak, ezek áttanulmányozása után viszont igen kevés (n=6) vizsgálat állt rendelkezésünkre a kutatási kérdések megválaszolásához. A vizsgált kutatások zöme az olvasási énképpel foglalkozott, ezt követték az olvasási attitűddel foglalkozó vizsgálatok, a többi motívumnál csak egy-egy vizsgálat állt rendelkezésünkre, az elsajátítási örömmel viszont egyetlen vizsgálat sem foglalkozott – természetesen a hátrányos helyzettel összefüggésben. A vizsgált szakirodalmak szerint az olvasásnak tulajdonított érték és a hátrányos helyzet között nincs szignifikáns kapcsolat, ahogy az olvasási célok esetében sem. Az olvasási attitűd esetében a mentorálás pozitív hatással van a hátrányos helyzetű gyerekek attitűdjeire, és kimutatható az is, hogy a szabadidős olvasás esetében a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyerekeinek magasabb ez az attitűdje, mint az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinek. Az olvasás szociális motívumai, valamint az olvasás mint flow tevékenység esetében sincs szignifikáns kapcsolat az apa iskolai végzettsége és az adott olvasási motívum között. Az olvasási énkép esetében az összes ezzel foglalkozó vizsgálat kimutatta, hogy összefüggés van az apa iskolai végzettsége, a hátrányos helyzet és az olvasási énkép értéke között: az alacsony társadalmi státuszú szülők gyerekeinek rosszabb az olvasási énképe, ahogy a nyelvi hátrányos helyzetű gyerekeknek is. A vizsgálatba bevont tanulmányok mérőeszközeit megvizsgálva megállapítható, hogy nagyon sok volt a saját fejlesztésű eszköz, amelyekben nemcsak magyar nyelvű, hanem angol kutatók magyarra adaptált változatát használták.

Jelen vizsgálat számos korláttal rendelkezik: a kutatás korlátai közé tartozik, hogy az egyéni kutatás és a nagy mennyiségű irodalomfeldolgozás ellenére előfordulhat, hogy maradtak ki olyan szakirodalmak, magyar nyelvű kutatások, amelyek az olvasási motívumok és a hátrányos (nyelvi) helyzet kapcsolatát vizsgálták. Tovább bővíthető lenne a kutatás, ha nemcsak a magyar, hanem nemzetközi szinten is megvizsgálnánk a motívumok és a hátrányos (nyelvi) helyzet viszonyát. A kutatás relevanciáját azonban bizonyítja, hogy bár számos kutatás vizsgálja az olvasás és a hátrányos helyzet kapcsolatát, még több hangsúlyt kellene fektetni a hátrányos helyzetű gyerekek olvasási motívumainak fejlesztésére – elsősorban az olvasási énkép esetében.

7. PROJEKTEK AZ OLVASÁSI ÉS TANULÁSI MOTIVÁCIÓ FEJLESZTÉSÉRE – TANÁRJELÖLTEKNEK

A következőkben olyan kidolgozott projekteket ismertetünk röviden, melyek elsősorban tanároknak, tanárjelölteknek készültek abból a célból, hogy megismertesse velük, hogyan lehet a diákok tanulási és olvasási motivációját (és az ehhez kapcsolható összes aspektust - területspecifikus motivációt, tanulási motívumokat, olvasási stratégiát, olvasási képességét, olvasási készséget stb.,) fejleszteni, hatékonyabbá tenni tanórai keretek között.

Fejes József Balázs – Szenczi Beáta – Grabovác Beáta: *Motiváció hátrányos helyzetűek körében* c. oktatói segédanyaguk célja megismertetni a pedagógusokkal a hátrányos helyzetű gyerekek tanulási és olvasási motivációját, felkészíteni a pedagógusokat ezeknek a motivációtípusoknak a fejlesztésére (hogyan „nyúljanak hozzá ezekhez a témakörökhöz), megismertesse velük az olvasási és a tanulási motivációhoz kapcsolható legfontosabb fogalmakat, ismereteket.

A kurzus tréningjellegű, a résztvevők a tanulási motiváció témáját egyéni és csoportos formában dolgozzák fel, az olvasási motiváció feldolgozásához pedig saját programcsomagokat kell létrehozniuk. Ezeknek a programcsomagoknak a kidolgozását a kurzus során tananyagfejlesztés és mikrotanítások segítik elő. A segédanyag egyik nagy előnye, hogy táblázatos formában időkeretekre lebontva, szakirodalmakkal együtt mutatja be a pedagógusoknak szánt tananyagot. A kurzus összesen 30 órás (ahol 1 tanóra 45 perces), a legfontosabb témakörök pedig a következők: 1) Én és a tanulási motiváció; 2) A tanulási motiváció megismerésének és fejlesztésének elméleti keretei; 3) Tanulási motívumok; 4) A tanulási motiváció jellemzői hátrányos helyzetű tanulók körében; 5) Területspecifikus tanulási motiváció, olvasási motiváció; 6) Tartalomba ágyazott képesség- és motivációfejlesztés; 7) Helyzetgyakorlatok.

Az első 6 témakör kisebb alfejezetre oszlik, ezek módszertana a következő: minden altémakör a cél, a tartalom és a feldolgozás módja mentén épül fel, majd szakirodalmakkal zárul. A következőkben röviden áttekintem, miről szólnak az egyes fejezetek.

1. Én és a tanulási motiváció: a résztvevőknek első körben saját elképzeléseikről, elvárásaikról kell számot adniuk a kurzussal kapcsolatban, ezt követi a tematika ismertetése és a kurzus teljesítésének tisztázása. A blokk második részében pedig a tanulási motivációval kapcsolatos tapasztalataikat beszélhetik meg, a cél többek között az, hogy saját tanulási motivációjukra képesek legyenek kritikus szemmel nézni, a motiváció általános meghatározásán túl „szakmai szemmel” tekintsenek a fogalomra.

2. A tanulási motiváció megismerésének és fejlesztésének elméleti keretei: az első témakörhöz hasonlóan ez a témakör is két nagyobb részből áll. Az első részben a kurzus oktatója motiváció-elméletekről tart előadást (behaviorista, kognitív és humanisztikus), a második részben pedig a hallgatóknak saját tapasztalataik alapján kell társítani a már ismert elméleteket a gyakorlattal.

3. Tanulási motívumok: ebben a részben a cél az, hogy a tanárok megismerkedjenek a tanulási motívumok néhány fajtájával (elsajátítási motívum, flow élmény, célok, énkép, a tanulás gyakorlati értéke, tantárgyi attitűdök) és olyan ismeretekre tegyenek szert, melynek segítségével ezeket fejleszteni tudják a tanórán, az iskolai kereteken belül.

4. A tanulási motiváció jellemzői hátrányos helyzetű tanulók körében: ennek a témakörnek az a célja, hogy a résztvevők észrevegyék az összefüggéseket a tanulási motiváció és a szociokulturális háttér között, a családi háttér befolyásoló hatására hívja fel a figyelmet.

5. Területspecifikus tanulási motiváció, olvasási motiváció: ez a blokk is két részre osztható: az első részben a legfontosabb annak felismerése, hogy a tanulási motívumok területfüggők: hiszen más tanulási motivációnk lehet pl. egy matematika-feladat megoldásakor, mint egy történelemlecke megtanulásakor. Ezt hívják területspecifikus tanulási motivációnak. A második rész célja pedig, hogy a kurzus résztvevői úgy is értelmezzék az olvasást, az olvasási motivációt, mint a területspecifikus tanulási motivációnak egy részét.

6. Tartalomba ágyazott képesség- és motivációfejlesztés: ennek a fejezetnek a célja, hogy felkészítse a hallgatókat egy fejlesztő program kidolgozására. A témakör 4 nagyobb alfejezetből áll: az elsőben a résztvevők különböző szövegtípusokkal ismerkednek meg azzal a céllal, hogy megnézzék, milyen motiváló erővel bírnak a szövegek, milyen jellemzőkkel bírnak az egyes szövegtípusok. A második rész az olvasási motiváció fejlesztéséről szól, a cél: felkészíteni a hallgatókat az olvasási motivációt fejlesztő feladatok írására. A harmadik rész címe az olvasási képesség fejlesztése. A képességfejlesztést 2 területen valósítja meg ez a blokk: az első esetben a hatékony szövegfeldolgozást, a második esetben a szövegből és a szöveggel nyert információkkal történő műveletvégzést gyakorolják a résztvevők. A negyedik rész az olvasási stratégiákkal foglalkozik: összegyűjti a legfontosabb olvasási stratégiákat és útmutatást ad a résztvevőknek abban a tekintetben, hogyan tudnák megtanítani a diákokat a leghatékonyabb stratégiamódszerek alkalmazására.

Az oktatói segédanyag 7. része a Helyzetgyakorlatok címet viseli: ebben a résztvevők készen kapott fejlesztőanyagokat kapnak, mely segítséget ad saját projektjük kidolgozásához. A felkészülés során az elkészült anyagokat mikrotanítás keretein belül adják át egymásnak a résztvevők. A segédanyag pedig szöveggyűjteménnyel zárul, ami az első 6 leckéhez tartozó

feladatokat tartalmazza (de ez csak bemutatójelleggel történt meg, nem minden leckére kiterjedően).

Steklács János: *Olvasási képesség, olvasási motiváció fejlesztése a metakognícióra épülő olvasásstratégiai programmal könyvtári, iskolán kívüli foglalkozásokon* c. oktatótanyag célja az, hogy a hallgatók képesek legyenek az olvasási képesség és az olvasási motiváció fejlesztésére, valamint az olvasási stratégiák megtanítására nem formális keretek közt.

Az oktatás formája, a tananyag feldolgozása: a kurzus során alkalmazott munkamódszerek tárháza gazdag, a következőket találjuk az oktatási segédanyagban: kooperatív tanulási-tanítási módszer, reciprok tanítási módszer, csoportos módszer, projekt módszer, páros és egyéni munka, frontális tanítási módszer. A kurzus 30 órás, 6 modulból épül fel, mindegyik modul időtartama 5 óra. A modulok a következők:

1. Olvasást, szépirodalmat népszerűsítő kampányok tapasztalatai, az olvasás- és könyvkultúra tendenciái hazánkban
2. A fejlett szintű szövegértő olvasás jellemzői, olvasási stratégiák, olvasás és metakogníció, olvasásra vonatkozó meggyőződés
3. Olvasásstratégiai módszer, kooperatív tanulás, reciprok tanulás
4. A módszer alkalmazása ismeretterjesztő, narratív és egyéb típusú szövegek esetén
5. Integráció, szintézis
6. Önálló feladatok prezentálása

A következőkben ezeket a modulokat mutatjuk be részletesebben:

1. Olvasást, szépirodalmat népszerűsítő kampányok tapasztalatai, az olvasás- és könyvkultúra tendenciái hazánkban: a modul 2 részre épül fel: az első részben gyakorlatokat találunk, ezek a gyakorlatok statisztikai adatok vizsgálatára épülnek (könyvkiadás Magyarországon a 80-as évektől napjainkig, kiadott szépirodalmi művek száma, gyermek- és ifjúsági irodalmi művek kiadási adatai stb.), a második részben pedig a tananyagot találjuk részletesen kidolgozva (olvasásszociológiai aspektus; az olvasáshoz kötődő szokások alakulása). A tananyag kitér arra, hogy nőnek a kulturális különbségek a különböző rétegek között: azok, akik kihasználják az új eszközök adta lehetőségeket (számítógép, internet) többet olvasnak, viszont akik ezzel nem rendelkeznek, kevesebbet. A könyvtárhasználók, internetezők oldalán az előnyök, az ezen eszközökkel nem rendelkezők esetében viszont a hátrányok halmozódnak.

2. A fejlett szintű szövegértő olvasás jellemzői, olvasási stratégiák, olvasás és metakogníció, olvasásra vonatkozó meggyőződés: ez a modul inkább elméleti jellegű, kevés gyakorlatot tartalmaz. A tananyag első része a fejlett szintű szövegértő olvasás jellemzőit mutatja be, ezen

belül kitér arra, milyenek a jó szöveg tulajdonságai és tárgyalja a hatékony olvasástanítási módszereket is. A tananyag második része az olvasási stratégiákról szól, a harmadik a metakogníció fogalmát ismerteti külön kitérve ennek hatására az olvasási képességekre vonatkoztatva. A modul gyakorlati jellege az ábraértelmezésekben mutatkozik meg (az értelmezendő ábrák: Olvasás és tanulás relációi az oktatási rendszerben, Az ötkomponensű olvasástanítási modell, Az olvasási módok és tanításuk optimális variációja az iskolaévek relációjában)

3. Olvasásstratégiai módszer, kooperatív tanulás, reciprok tanulás: a modul célja az, hogy olyan olvasásstratégiai módszereket ismerjenek meg a résztvevők, melyeket hatékonyan tudnak alkalmazni nem formális (pl. könyvtári) keretek közt. A modul első részében a tananyagot találjuk, melyben az olvasásstratégiai módszereket, a kooperatív tanulást segítő módszereket és a reciprok tanítást tárgyalják (inkább elméleti keretben, bár találunk gyakorlati módszereket is, pl. a kooperatív tanulást segítő módszerek esetében).

4. A módszer alkalmazása ismeretterjesztő, narratív és egyéb típusú szövegek esetén: ez a modul - ahogy a címéből is kivehető - gyakorlati jellegű. Elsőként egy ismeretterjesztő szöveget, majd egy narratív típusú szöveget kapnak a résztvevők. A modul része, hogy kérdéseket tesz fel, melyeket a szövegek elolvasása előtt, alatt és után is meg kell válaszolnunk (a kérdések természetesen a szövegekkel kapcsolatosak). Olvasás előtt - mindkét szöveg esetében - a következő módszereket kell alkalmazni (ezekhez kapcsolódnak a kérdések is): séma aktiválása, előzetes áttekintés, átfutás, anticipáció, mesterkérdések. Olvasás után a következő módszereket használhatjuk: összefoglalás, következtetések levonása, szintézis.

5. Integráció, szintézis: ebben a részben a korábban megismert elméleteket kell a gyakorlatba is átültetni, a következő módon: a csoporttagoknak be kell mutatni, milyen könyveket, szövegeket szeretnének feldolgozni a későbbiekben, a csoport megbeszélés alapján kiválaszt ezekből egyet-egyét és kidolgoznak egy kampánytervet, ami erre épül. Ezt követően a csoportok előadják egymásnak terveiket, melyben utalniuk kell a korábban megtanult elméletekre is.

6. Önálló feladatok prezentálása: ez is gyakorlati jellegű. A modul első felében a résztvevők saját tapasztalataikat osztják meg egymással, a második részben pedig a csoportok mutatják be az eredményeket.

Az oktatási segédanyag utolsó részében egy függelékkel találunk: egy értékelő kérdőívet a modulokhoz, valamint a 4. Modulhoz tartozó ismeretterjesztő és a narratív szöveget.

Ebben a fejezetben néhány, a tanulási és olvasási motivációval kapcsolatos projektet ismertettem, melyek célja az volt, hogy megtanítsák, hogyan kell felmérni és fejleszteni ezeket a motivációjait. Attól függetlenül, hogy empirikus kutatás vagy egy fejlesztő projekt keretében tárgyaljuk a motivációtípusokat, sosem szabad elfelejtenünk, hogy mi a legfőbb cél: növelni a gyerekek motivációját, olyan fejlesztéseket véghez vinni, melynek végén a gyerekek önszántukból kezdenek el foglalkozni az olvasással és a tanulással. Ezt azonban még sok kutatásnak és fejlesztésnek kell megelőznie.

8. REFLEXIÓK ÉS ÖSSZEGZÉS

Értekezésemben arra kerestem választ, hogy a hazai szakirodalmak milyen mértékben foglalkoznak a hátrányos helyzetű tanulók olvasási motívumainak feltérképezésével és milyen eredmények születtek ezzel kapcsolatban. Ahogy már a kutatási rész összegzésénél is leírtam, a kutatásnak számos korláttal és hiányossággal bír, ugyanakkor rámutat arra, hogy hazai szinten mindenképpen érdemes foglalkozni az olvasási motívumok célirányos fejlesztésével – a (nyelvileg is) hátrányos helyzetű gyerekek esetében mindenképp. A szocializáció illetve a hátrányos helyzet interdiszciplináris értelmezésénél több kutatás is egyértelműen bizonyította, hogy a családi háttér, a szocioökonómiai státusz egyértelműen meghatározza a gyerekek későbbi iskolai (és az íráshoz, olvasáshoz kapcsolható) teljesítményét, az otthonról hozott kulturális tőkebeli hiányosságokat pedig – pedagógusként, szülőként – mindenképpen pótolnunk kell, ennek egyik módja lehet az egyes olvasási motívumok fejlesztése e gyerekek esetében is. A szisztematikus áttekintés eredményei szerint az olvasási énkép és a hátrányos helyzet kapcsolatát vizsgálta a legtöbb kutatás, a többi motívum esetében (az olvasási attitűdön kívül) csak egy-egy szakirodalom foglalkozott a motívumok feltérképezésével. Fontos azonban megemlítenünk, hogy az olvasási motívumok bemutatásánál a kutatás nem tért ki az összes olvasási motívumra (nem vizsgáltuk pl. az olvasási önhatékonyságot és az észlelt kontrollt az énsémák esetében), emiatt is, valamint az elemzésbe bekerült kevés számú kutatás miatt a kutatási eredmények korlátozottan értelmezendők. Hosszabb távon azonban rámutathatnak arra, hogy az olvasási motívumok feltérképezése és fejlesztése lehet az az út, amely segíti a hátrányos helyzetű gyerekeket abban, hogy leküzdhessék (nyelvi) hátrányaikat, sikeresebbek legyenek és növekedjenek a későbbi munkaerőpiaci lehetőségeik.

9. IRODALOMJEGYZÉK

Ábrahám Mónika (2006): 12-14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf. 1. sz. 3–23.

Alexander, J. E. – Filler, R.C. (1976): *Attitudes and reading*. Newark, DE: International Reading Association.

Andorka Rudolf (1997): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.

Anmarkrud, O. – Bråten, I. (2009): Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19(2). 252–256.

Arató Mátyás (2014): Cigányok, nyelvek, oktatás és tudomány. *Új Pedagógiai Szemle*, 64. évf. 9–10. sz. 36–44.

Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman, New York.

Bernstein, B. (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap Mária – Szépe György (szerk.)(1975): *Társadalom és nyelv*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Bíró Zoltán (1984): A környezet fogságában. In: A. Jászó Anna – Bódi Zoltán (szerk.) (2002): *Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 196–219.

Blomert, Leo – Csépe Valéria (2012): Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapja. In: Csapó Benő – Csépe Valéria: *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléshez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 17–87.

Bouffard, T. – Marcoux, M.F. – Vezeau, C. – Bordeleau, L. (2003): Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 73(1), 171–186.

Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Budavári-Takács Ildikó (2011): *A tanácsadás szociálpszichológiája*. Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Pályatervezési és Tanárképző Intézet, Gödöllő.

Chapman, J. W. – Tunmer, W. E. (2003): Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 5–24.

Csapó Benő – Józsa Krisztián – Steklács János – Hódi Ágnes – Csíkos Csaba (2012): A diagnosztikus olvasás felmérések részletes tartalmi kereteinek kidolgozása: elméleti háttér és gyakorlati kérdések. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléshez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 189–219.

Csépe Valéria – Györi Miklós – Ragó Anett (2008): *Általános pszichológia 3*. Osiris Kiadó, Budapest.

Csépe Valéria (2014): Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika I.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 339–370.

Csoma Gyula – Lada László (2002): Az Olvasás éve és a funkcionális analfabetizmus. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 3. sz. 90–94.

Czető Krisztina (2021): Az iskolai attitűd kutatásának kérdései: elméleti modellek és lehetséges mérőeszközök. Egy szisztematikus szakirodalmi áttekintés eredményei. *Iskolakultúra*, 31. évf. 3. sz. 51–74.

D. Molnár Éva – Molnár Edit Katalin – Józsa Krisztián (2012): Az olvasásvizsgálatok eredményei. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Derdák Tibor – Varga Aranka (1996): Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Regio – Kisebbség, politika, társadalom*. 7. évf. 2. sz. 150–176.

Duff, P. (2010): Language Socialization. In: Nancy H. Hornberger – Sandra Lee Mackey (eds.): *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol, UK: Multilingual Matters. 427–455.

Erdei Ildikó (2010). *Többsnyelvű környezetben élő gyermekek nyelvi szocializációja*. Doktori (PhD) értékezés, Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.

Fejes József Balázs (2012). A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében. *Iskolakultúra*, 12. évf. 7–8. sz. 80–95.

Fejes József Balázs – Szenczi Beáta: *Motiváció hátrányos helyzetűek körében*. Oktatói segédanyag és feladatgyűjtemény. Internetes hivatkozás: http://hallgatoimmentorprogram.hu/downloads/educoop_os_%20motivacio_hatranynos_helyzetu_ek%20koreben.pdf (Letöltés ideje: 2022. július 21.)

Fejes József Balázs – Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105. évf. 2. sz. 185–205.

Fejes József Balázs – Józsa Krisztián (2007) Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői: roma és többségi tanulók összehasonlítása. *Iskolakultúra*, 17. évf. 6–7. sz. 83–96.

Fejes József Balázs – Kelemen Valéria – Szűcs Norbert (2013): *Szülők mentorálása a hátrányos helyzet átörökítésének megelőzése érdekében*. SZTE JGYPK, Szeged.

Forray R. Katalin (1999): Cigány kisebbségi oktatáspolitikai. *Educatio*, 8. évf. 2. sz. 223–234.

Garrett, P. B. – Baquedano-López, P. (2002). Language Socialization: Reproduction and Continuity, Transformation and Change. *Annual Review of Anthropology*, 3(11), 339–361.

Gaszó Ferenc (1976): *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Ginsborg, J. (2006): The effects of socio-economic status on children's language acquisition and use. In.: Judy Clegg – Jane Ginsborg (eds.): *Language and social disadvantage. Theory into practice*. John Wiley & Sons, West Sussex, England. 9–27.

Gough, D. (2007). Weight of Evidence: a framework for the appraisal of the quality and relevance of evidence. *Research Papers in Education*, 22(2), 213–228. DOI: 10.1080/02671520701296189

Gough, D. – Oliver, S. – Thomas, J. (2012). *An Introduction to Systematic Reviews*. SAGE Publications.

Gósy Mária (2022): Az anyanyelvi beszédészlelés és beszédmegértés egy meghatározó szakasza. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 10. évf., 1. sz. 8–22.

Guthrie, J. T. – Hoa, A. L. W. – Wigfield, A. – Tonks, S. M. – Humenick, N. M. – Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282–313.

Gúti Erika (2000): Romák az oktatásban. *Iskolakultúra*, 12. évf. 10. sz. 49–56.

Gúti Erika (2021): Alulról jövő nyelvpolitika: A szelíd nyelvpolitikai modell. *Új Pedagógiai Szemle*, 71. évf. 7–8. sz. 5–11.

Heltai János Imre – Jani Demetriou-Bernadett (2019): A transzlingváló pedagógiai orientáció hatása az iskolai sikerességre. *Anyanyelv-pedagógia*, 12. évf. 1. sz.

<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=769> (Letöltés ideje: 2022. 08. 24)

Híves Tamás (2015): A hátrányos helyzet területi aspektusai. In.: Fehérvári Anikó – Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarcok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 13–30.

Hódi Ágnes – B. Németh Mária – Korom Erzsébet – Tóth Edit (2015): A Máté-effektus: a gyengén és jól olvasó tanulók jellemzése a tanulás környezeti és affektív jellemzői mentén. *Iskolakultúra*, 25. évf. 4. sz. 18–30.

Hoff, E. – Ribot, K.M. (2015): Language Development: Influence of socio-economic status. In.: J. D. Wright (Ed.), *The International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences, Second Edition*, Florida Atlantic University, Davie, FL, USA, 324–328.

Huszár István (1982): A hátrányos helyzetűek Magyarországon. In.: Halay Tibor – Kolosi Tamás (szerk.): *Társadalomszerkezet és rétegződés*. Kossuth Kiadó, Budapest. 125–145.

Hutton, J.S., – Horowitz-Kraus T., – DeWitt T., – Holland S. (2015): *Parent-Child Reading Increases Activation of Brain Networks Supporting Emergent Literacy in 3-5 Year-Old Children: An fMRI study*. Források: <http://www.medicaldaily.com/reading-children-causes-brain-activity-areas-essential-language-development-330654> és http://www.abstracts2view.com/pas/view.php?nu=PAS15L1_1355.8 (Letöltés: 2015. május 3.)

Imre Anna (2016): Lehetőségek és akadályok a tanórán kívüli tanulásban: délutáni foglalkozások és pedagógusi munkaterhek. In.: Szemerszki Mariann (szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 75–100.

Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 102. évf. 1. sz. 79–104.

Jednoróg K. – Altarelli I. – Monzalvo K. – Fluss J. – Dubois J. (2012): *The Influence of Socioeconomic Status on Children's Brain Structure.* Plos ONE 7(8): e42486. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0042486>

Józsa Krisztián (2002). Tanulási motiváció és humán műveltség. In.: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség.* Osiris Kiadó, Budapest, 239–268.

Józsa Krisztián – Fazekasné Margit (2008). A tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. *Iskolakultúra Online, 1*, 76–92.

Józsa Gabriella – Józsa Krisztián. (2014). A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*, 114. évf. 2. sz. 67–89.

Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109. évf. 4. sz. 365–397.

Józsa Krisztián – Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In.: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléshez.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137–188.

Józsa Krisztián – Steklács János – Hódi Ágnes – Csíkos Csaba – Adamikné Jászó Anna – Molnár Edit Katalin – Nagy Zsuzsanna – Szenczi Beáta (2012): Részletes tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. In.: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléshez,* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 219–309.

Kamarási Viktória – Mogyorósy Gábor (2015). Szisztematikus irodalmi áttekintések módszertana és jelentősége. Segítség a diagnosztikus és terápiás döntésekhez. *Orvosi Hetilap*, 156. évf. 38. sz. 1523–1531.

Katzir, T. – Lesaux, N. K. – Kim, Y. S. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(3), 261–276.

Kerteszi Gábor – Kézdi Gábor (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, 59. évf. 7–8. sz. 798–853.

Kiss Jenő (2002): *Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai alapfogalmak.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Kiss Renáta – Hódi Ágnes (2015): A szófelismerés fejlesztése. *Anyanyelv-pedagógia*, 8. évf. 3. sz. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=588> (Letöltés ideje: 2022. 08. 05.)

Klauda, S. – Guthrie, J. (2015). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing*, 28(2), 239–269, <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-014-9523-2>.

Kontra Miklós (2007): Cigányaink, nyelveik és jogaik. In: Bartha Csilla (szerk): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 147–151.

Kozma Tamás (1975): *Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei*. Korszerű Nevelés Sorozat. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kulick, D. – Schieffelin, B.B. (2004): Language socialization. *A Companion to Linguistic Anthropology*. Blackwell Publishing Ltd. 349–369.

Lannert Judit (2004): *Pályaválasztási aspirációk (A 13-17 évesek továbbtanulási aspirációi mögött munkáló tényezők három kistérségben)*. PhD értekezés. Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Szociológia PhD Program, Budapest

Lepola, J. – Salonen, P. – Vauras, M. (2000): The development of motivational orientations as a function of divergent reading careers from pre-school to the second grade. *Learning and Instruction*, 10(2), 153–177.

Magyaródi Tímea – Nagy Henriett – Soltész Péter – Mózes Tamás – Oláh Attila (2013): Egy újonnan kidolgozott Flow Állapot Kérdőív kimunkálásának és pszichometriai jellemzőinek bemutatása. *Pszichológia*, 33 évf. 1. sz. 15–36.

Meece, J. L. – Miller, S. D. (2001): A longitudinal analysis of elementary school students' achievement goals in literacy activities. *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), 454–480.

McKenna, M. C. – Kear, D. J. (1990): Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(9), 626–639.

McKenna, M.C. – Kear, D.J. – Ellsworth, R.A. (1995): Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934–956.

McKenna, M. C. – Conradi, K. – Lawrence, C. – Jang, B. G. – Meyer, J. P. (2012): Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey. *Reading research quarterly*, 47(3), 283–306.

Moher, D. – Liberati, A. – Tetzlaff, J. – Altman, D. G. – PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS medicine*, 6(7), DOI: 10.1371/journal.pmed.1000097

Mogyorósi Zsolt (2009): A hátrányos helyzet öröksége. In.: Nagy Mária (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A közoktatás méltányossági problémái és a tanárképzés*. Eger, EKF Líceum Kiadó. 7–39.

Mollenhauer, K. (1996): Szocializáció és iskolai eredmény. In.: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és Társadalom I. (Szöveggyűjtemény)* JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs. 95–109.

N. Kollár Katalin – Szabó Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.

Németh, L. – Haugh, M. – Kádár, D. Z. (2016). Nyelvi udvariasság/udvariatlanság és metapragmatika (Linguistic politeness, impoliteness and metapragmatics). *Filológia.hu* 6–7, évf. 1–4. sz. 4–27.

Noble, K. G. – Norman, M. F. – Farah, M. J. (2005): Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental Science*, 8(1), 74–87.

Noble, K. G. – Farah, M. J. – McCandliss, B. D. (2006): Socioeconomic background modulates cognition–achievement relationships in reading *Cognitive Development*, 21(3), 349–368.

Noble, K. G. – Wolmetz, M. E. – Ochs, L. G. – Farah, M. J. – McCandliss, B. D. (2006): Brain–behavior relationships in reading acquisition are modulated by socioeconomic factors. *Developmental Science*, 9(6), 642–654.

Ochs, E. – Schieffelin, B.B. (1984): Language acquisition and socialization: The developmental stories. In.: Shweder, R. – LeVine, R. (eds.): *Culture theory: Essay on mind, self and emotion*. Cambridge University Press, New York, 276–320.

Oláh Örsi Tibor (2005): Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 7–8. sz. 45–58.

Pace A. – Luo R. – Hirsh-Pasek K. – Michnick Golinkoff R. (2017): Identifying pathways between socioeconomic status and language development. *Annual Review of Linguistics*, 3(1), 285–308. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.23132-2>

Pálmainé Orsós Anna (2006): *Nyelvi helyzet, nyelvoktatás, nyelvtanárképzés. Vizsgálatok és gondolatok a beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről*. PhD-értekezés. Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.

Pap Mária – Pléh Csaba (1999): A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. In.: Meleg Csilla (szerk): *Iskola és Társadalom II.* (szöveggyűjtemény), JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs. 111–119.

Pető Ildikó (2005): *Hátrányos helyzetű csoportok a felnőttoktatásban: motivációk, esélyek*. PhD-értekezés, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Debrecen.

Pléh Csaba – Lukács Ágnes – Kas Bence (2008). A szótár pszicholingvisztikája. In.: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan*, 4, Akadémiai Kiadó, Budapest. 789 – 852.

Radó Péter (2007): *Méltányosság az oktatásban. Két jelentés az oktatás méltányosságáról*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.

Raizada, R.D.S. – Richards, T.L. – Meltzoff, A. – Kuhl, P. K. (2008): Socioeconomic status predicts hemispheric specialisation of the left inferior frontal gyrus in young children. *Neuroimage*, 40(3), 1392–1401.

Réger Zita (2002): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.

Salonen, P. – Lepola, J. – Niemi, P. (1998): The development of first graders' reading skill as a function of pre-school motivational orientation and phonemic awareness. *European Journal of Psychology in Education*, 13(2), 155–174.

Schools Policy. *A whole school approach to tackling early school leaving. Policy messages* (2015): European Commission, 19.

Solheim, O. J. (2011). The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*, 32(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02702710903256601>

Somlai Péter (szerk.): *Értékrendek és társadalmi-kulturális változások. /Válogatott tanulmányok./* ELTE Szociológiai Intézet, Budapest. 5–61.

Somlai Péter (1996): A beilleszkedéstől a címkézéig – A szocializáció elméletei In: Tausz Katalin – Várnai Györgyi (szerk.): *Rejtőzködő jelen. Tanulmányok Ferge Zsuzsának*. Budapest, Hilscher Rezső Szocpol Egyesület, 315–336.

Somlai Péter (1998): *A szocializáció elmélete*. Doktori (PhD) értekezés. Letöltés helye és ideje: http://www.fszek.hu/szociologia/somlai/somlai_peter_a_szocializacio_elmelete.pdf 2020. február 22.

Steklács János (2005): *Funkcionális analfabetizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Akadémiai Kiadó, Budapest

Steklács János: Olvasási képesség, olvasási motiváció fejlesztése a metakognícióra épülő olvasásstratégiai programmal könyvtári, iskolán kívüli foglalkozásokon. Internetes letöltés: http://olvasas.opkm.hu/Plugins/Interactive/Media/532/media/olvasasi_strategiak_steklacs.pdf (Letöltés ideje: 2022. május 17.)

Szalai Andrea (2013): Átok és kontextualizáció a romani gondozói beszédben. *Nyelvtudomány VIII–IX* (2012–2013). 165–209.

Szenczi Beáta (2008): Énkép és tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Iskolakultúra Online*, 1. évf. 2. sz. 104–118.

Szenczi Beáta – Józsa Krisztián (2009). A tanulási énkép összefüggése a tanulmányi eredményekkel és a képességfejlettséggel (előadás). PÉK 2009 – VII. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2009. ápr. 24–25. Tartalmi összefoglalók, 103.

Szenczi Beáta (2012): *Az olvasási motiváció vizsgálata 8-14 éves tanulók körében*. PhD értekezés. Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. Szeged.

Szenczi Beáta (2013). Olvasási motiváció 4., 6. és 8. osztályos tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 113. évf. 4. sz. 197–220.

Szépe György (2011): *A folyton megújuló nyelvészet*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 166–176; 200–218.

Szinger Veronika (2009): Nagycsoportos óvodások írásbeliséggel kapcsolatos tudása és tevékenységei. *Könyv és nevelés*, 11. évf. 2. sz. https://epa.oszk.hu/01200/01245/00042/szv_0902.htm Letöltés ideje: 2021. augusztus 21.

Torda Ágnes (2006): Az olvasás- és írászavar diagnosztikája és terápiája. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 207–235.

Torgyik Judit (2005): Nyelvi szocializáció és oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 3. sz. 3–10.

Tóth Beatrix (2006): A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr*, 130. évf. 4. sz. 457–469.

Tóth Dénes – Csépe Valéria (2009): Az olvasás fejlődése kognitív idegtudományi nézőpontból. *Pszichológia*, 29. évf. 4. sz. 357–375.

Varga Aranka (2013): Hátrányos helyzet az új jogszabályi környezetben. *Iskolakultúra*, 23. évf. 3–4. sz. 134–137.

Varga Aranka (2014): Hátrányos helyzet az iskolarendszerben In.: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Legyen az esély egyenlő – Esélyteremtés a Sásdi kistérségben*. PTE-Sásdi Többcélú Kistérségi Társulás, Pécs. 155–171.

Varga Aranka (2015a): Hátrányos helyzet és az iskolarendszer. In.: Kozma Tamás – Kiss Virág Ágnes – Jancsák Csaba – Kéri Katalin (szerk.): *Tanárképzés és oktatáskutatás*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), Debrecen. 621–632.

Varga Aranka (2015b): Esélyegyenlőség és inklúzió az oktatásban. In.: Varga Aranka (2015): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium. 241–272.

Varga Szilvia (2021): *Online assessment and development of morphological awareness and reading comprehension in Grades 2-4*. PhD Dissertation. University of Szeged Doctoral School of Education Teaching and Learning Programme, Szeged.

Várnagy Elemér – Várnagy Péter (2000): *A hátrányos helyzet pedagógiája*. Corvinus Kiadó, Budapest.

Vass Dorottea (2021): 9–11. évfolyamos tanulók olvasási motivációjának mérési lehetőségei a Canvas digitális platform és a COVID-19 tükrében. In.: Molnár Gábor Tamás – Fejes Richárd (szerk.), *Digitális eszközök a középiskolai irodalomoktatásban*. Prae Kiadó. Budapest, 79–107. [Digitális eszközök a középiskolai irodalomoktatásban \(fliphtml5.com\)](https://fliphtml5.com) (Letöltés ideje: 2022. 07. 06)

Wigfield, A. – Eccles, J. S. (2000): Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.

Wigfield, A. – Guthrie, J. T. – K. McGough (1996): *A questionnaire measure of children's motivations for reading* (Instructional Resource 22). Athens, GA: National Reading Research Center, University of Georgia and University of Maryland.

Wigfield, A – Guthrie, J. T. (1997): Motivation for reading: individual, home, textual, and classroom perspective. *Educational Psychologist*, 32(2), 57–135.

Zs. Sejes Györgyi (2013): Mit? Hogyan? A szövegértés tanításáról magyar szakos tanárjelölteknek. *Vzdelávanie, výskum a metodológia (Oktatás, kutatás és módszertan)*, International Research Institute, Komarno, 225–233.

Jogszabályok

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.

http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt_tv_070823.pdf (Letöltés ideje: 2020.11.19.)

2013. évi XXVII. törvény. A szociális és gyermekvédelmi tárgyú törvények. Magyar Egyszerűsítési Programmal összefüggő módosításáról, valamint egyéb törvények módosításáról.

<https://mkogy.jogtar.hu/getpdf?docid=a1300027.TV&targetdate=ffffff4&referer=lawsandresolutions> (Letöltés ideje: 2020.12.24.)

A Bizottság közleménye. Európa 2020. Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája (2010). Brüsszel, 2010.3.3.

https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf (Letöltés ideje: 2021. 12. 25)

ÁBRAJEGYZÉK

- 1. ábra:** A társadalmi-gazdasági állapot és a nyelvi fejlődés közötti összefüggés három lehetséges útja (Forrás: Pace A. – Luo R. – Hirsh-Pasek K. – Michnick Golinkoff R. (2017): Identifying pathways between socioeconomic status and language development. *Annual Review of Linguistics*, 3(1), 285–308).58
- 2. ábra:** A családtagok között nincs olyan, aki szeret olvasni (%) (Forrás: Ábrahám Mónika (2006): 12-14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. 1. sz. 3–23.)77
- 3. ábra:** Az én sokösszvetevős, hierarchikus modellje (Marsh és Shavelson 1985) (Forrás: Szenczi Beáta (2008): Énkép és tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Iskolakultúra Online*, 1. 2. sz. 104–118.)81
- 4. ábra:** A szisztematikus áttekintés kiválasztási folyamatának PRISMA ábrája (saját szerkesztés)101

TÁBLÁZATJEGYZÉK

- 1. táblázat:** Az olvasmányélmények megosztása (1977, 1997, 2004) (%) (Forrás: Ábrahám Mónika (2006): 12-14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. 1. sz. 3–23.)77
- 2. táblázat:** A szisztematikus szakirodalmi áttekintés kulcsszavai (saját szerkesztés)99
- 3. táblázat:** Szisztematikus szakirodalmi áttekintés – a találatok száma (saját szerkesztés)100
- 4. táblázat:** Az elemzésbe bevont tanulmányok értékelési Gough (2007) kritériumai alapján (saját szerkesztés)102
- 5. táblázat:** Az olvasási motívumok vizsgálata az egyes tanulmányokban – a hátrányos (nyelvi) helyzettel összefüggésben (saját szerkesztés)103
- 6. táblázat:** Eredmények az egyes tanulmányokban – a hátrányos (nyelvi) helyzettel összefüggésben (saját szerkesztés)104
- 7. táblázat:** A vizsgált szakirodalmak jellemzése (saját szerkesztés)108
- 8. táblázat:** Józsa (2002) által használt kérdőív itemei In.: Józsa Krisztián (2002). Tanulási motiváció és humán műveltség. In.: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest, 252.109
- 9. táblázat:** Szenczi (2013) által használt mérőeszközök. In.: Szenczi Beáta (2013): Olvasási motiváció 4., 6. és 8. osztályos tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 113. évf. 4. sz. 203.110

English summary

Examining reading motives in disadvantaged students - results of a systematic review

1. Introduction

According to the results of domestic and international studies, the reading and comprehension performance of Hungarian children shows a very depressing picture (D. Molnár, Molnár and Józsa 2012), and in the case of disadvantaged children, the poor reading and comprehension performance causes an even greater problem. Numerous studies have shown that disadvantaged students perform poorly at school (Bernstein 1975, Bourdieu 1978, Bíró 1984, Pap–Pléh 1991, Oláh Örsi 2006, Derdák–Varga 1996), Tibor Derdák and Aranka Varga (1996) says the language of the school is a foreign language for these children (Derdák – Varga 1996). Reading and text comprehension performance can be improved by increasing reading motivation. In our interpretation, reading motivation is "an area-specific learning motivation, i.e. the totality and system of all the motives that play a role in starting and maintaining the reading activity." (Szenczi 2012; 30).

In this dissertation - applying the method of systematic review (Gough, 2007; Gough et al., 2012) - we seek an answer to the fact that in domestic research, reading motives (the value of reading, goal orientations in reading, reading attitudes, social motives of reading, mastery pleasure, flow in reading and reading self-schemas) which were investigated in connection with the (linguistic) disadvantage and what results were obtained in these researches. The results of the study can be useful because they point out the extent to which domestic research has dealt with the relationship between disadvantaged situations and reading motives, and this can serve us as a help in improving the reading and comprehension of disadvantaged students - in a targeted manner.

2. Structure of the thesis

In addition to the Introduction and Reflections and Summary chapters, the thesis contains the following chapters:

- The chapter "Socialization in an interdisciplinary framework" discusses the concept of socialization in an interdisciplinary framework (from a sociological, psychological, ethnological and linguistic point of view).

- In the first part of the chapter entitled Disadvantage in an interdisciplinary framework, we presented the proposals developed by the European Commission, which are aimed in part (Europe 2020 strategy) or in whole (Education and training 2020) at school disadvantage compensation. After that, we discussed the concept of disadvantage in an interdisciplinary framework: we interpreted the legal, sociological, and pedagogical definitions of the concept, and then we also discussed the concept of linguistic disadvantage.
- Reading motivation, reading motives chapter presents the relationship between the concepts of reading, reading ability and reading motivation, and the reading motives that form the basis of our systematic review (value attributed to reading, reading goals, attitude towards reading, social motives for reading, acquisition pleasure and reading as flow, as well as reading self-schemas).
- In the chapter on the relationship between reading and disadvantage, we linked the topic of reading and disadvantage: we interpreted the connections between the brain processes of reading and socioeconomic status.
- The systematic review chapter presents the purpose of the study, the research questions, the process and results of the analysis.
- Finally, in the chapter entitled Projects for the development of reading and learning motivation - for teacher candidates, we presented projects whose purpose was how to improve students' learning and reading motivation - this can contribute to further possible developments, investigations, in relation to our research topic.

3. Disadvantage in an interdisciplinary framework

The concept of disadvantage can be defined from law, sociological, pedagogical and linguistic points of view.

The legal interpretation means a change in the legal background, because in 2013 the conditions for inclusion in the categories of disadvantaged and cumulatively disadvantaged situations were changed (Varga 2013). Comparing the previous provisions of 1993 (§ 121 of Act LXXIX of 1993) with the ones still in force in 2013 (based on the provisions of § 45 of Act XXVII of 2013 on child protection and guardianship administration (amendment of § 67/A of Act XXXI of 1997) we can say that the provisions of 2013 are stricter in the sense that in order to be included in the category of disadvantage, at least one, and in the case of a

cumulative disadvantage, at least two conditions must be met - in addition to proof of regular child protection benefits - from the following: a) the parents have a low education, b) long-term unemployment of parents, c) insufficient housing conditions (Varga 2013; 135–136). Compliance with several criteria makes it difficult to be included in the legally disadvantaged or cumulatively disadvantaged categories, and the additional expectations may further limit the access of needy children to the supports associated with being placed in the category (Varga 2013; 136).

For the sociological definition of disadvantage, it is worth reviewing the definitions of Klaus Mollenhauer (1996) and Pierre Bourdieu, among others, when examining international research. Mollenhauer (1996) operates with the concept of value orientations and educational ideas: value orientations are the set of values that the child brings with him from home, by educational ideas we mean the parents' assumptions about the educational process, its variables and relationships, which are used in educational practice (Mollenhauer in Meleg 1996; 101). Examining the existence of value orientations and educational ideas in working-class and middle-class families, Mollenhauer found that the parents of children belonging to different classes have different educational ideas. "In the educational practice of the lower classes, a combination of attitude and behavior can be observed, the characteristics of which are conformity tendencies, a high degree of control and discipline" (Mollenhauer in Meleg 1996; 101), on the other hand, in the educational practice of families belonging to the upper class, independence, self-control, independence from the judgment of others, thirst for knowledge and creativity are decisive. Pierre Bourdieu approached the concept from the point of view of capital, of which he distinguishes three types: economic, social and cultural capital. Economic capital is capital derived from material assets, social capital is the so-called capital arising from relationships, and the third type of capital is cultural capital. When defining a disadvantaged situation, the concept of cultural capital is the most decisive, because it is nothing more than the set of attitudes and behaviors accepted and expected among the dominant groups in society. Values that are close to "high culture" and contain elements of "high culture" in behavior, taste, and language can be classified in this category. Cultural capital is acquired during early socialization, in the parental home, and the benefits it provides are irreplaceable in the later stages of childhood and cannot be replaced at school. (Bourdieu in Pető 2005; 20) Those children who have little cultural capital can be considered disadvantaged in Bourdieu's sense.

In pedagogy, Elemér Várnagy and Péter Várnagy (2000) distinguish five types of disadvantage, from the weakest to the most severe. According to Várnagy, the weakest

category of disadvantage is inadequate disadvantage, which occurs when the development of the child's personality does not take place in the direction that corresponds to his abilities (e.g. a child with a good ear for music plays athletics and does not play music). Its main characteristics include deprivation, poverty, parents' low level of education, migration, language development, and positive deviance. The disadvantage resulting from antisocial behavior is the other end of the scale: young people who struggle with integration disorders and become criminals at a young age belong to this category. (Várnagy–Várnagy 2000). When defining a disadvantageous situation, it is therefore worth clarifying what degree and severity of disadvantage we are talking about - as highlighted by the Várnagy.

The definition of language disadvantage can be primarily linked to the name of Basil Bernstein (1975). Bernstein was the first to research the relationship between language use and social level, and he conducted his research among working- and middle-class families. He distinguished two types of code: limited and elaborate code. The limited code is used in poorer families with a low socio-cultural background, the developed code is typical for families with a higher social status. Bernstein found that children belonging to the former group cannot - or only with difficulty - make themselves understood with their peers who use an elaborate code, so it can be concluded that a child with a limited code is at a linguistic disadvantage compared to his peers who use an elaborate code. (Oláh Örsi 2005, Somlai 1996, Várnagy–Várnagy 2003, Lawton in Réger 2002). In their 1996 study, Tibor Derdák and Varga Aranka looked for the answer to the question of what differences occur between students of non-disadvantaged and disadvantaged schools. The authors came to the conclusion that academic results are primarily influenced not by the bilingual language background, but by the social situation of parents and students (Derdák–Varga 1996). Jenő Kiss (2002) says the following about the language disadvantage: the language disadvantage "has a social cause, and it is not a one-time and forever endowment, not a distortion, but a developmental delay, a given state. Those children who start their school studies with a language deficit can, under favorable conditions, make up for their deficits and compensate for their disadvantages, and thus in quite a few cases do not lag behind their peers whose language development was helped by the family environment from the very beginning through the use of its elaborate coded language" (Kiss 2002; 126).

4. Reading motivation, reading motives

In the next section, we examine the other larger segment of our research, the types of reading motives, in more detail.

The value of reading: "the individual's motivation increases with the chance of success and the importance he assigns to the task. The greater the chance we see of successfully completing a task and the greater the value we attribute to that task, the more motivated we will be to complete the task." (Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece and Midgley, 1983; Wigfield and Eccles, 2000 in Szenczi 2012; 40)

Goal orientations in reading: we need to know what motivates the child when he wants to understand the text, we need to know what coping strategies he uses: he is driven by internal motivation (task-oriented), he wants to satisfy others, he wants to be recognized by others (socially dependent) , or he does not read/do anything with the text because he is afraid of failure, thus protecting his own self (self-protective orientation). (Lepola 2000 in Szenczi 2012; 41.)

Reading attitudes: according to Alexander and Filler (1976), reading attitude is "a set of feelings about reading that lead a student to approach or avoid a reading situation" (Alexander and Filler 1976; 1). McKenna and Kear (1990) separate two groups of reading attitudes: attitudes towards reading for learning purposes and reading for recreational purposes. In the case of reading attitude for learning, the attitude that appears when reading school texts and scientific texts is measured. Attitudes towards recreational reading are related to texts read during leisure time (McKenna and Kear 1990).

Social motives of reading: Reading also has social motives, since reading is a social activity. We can share the meanings we get from reading with friends and family. (Wigfield, Guthrie and McGough 1996; 3). The research of Ábrahám (2006) revealed that the thinking of the people around us about reading also affects our attitude towards reading (Ábrahám 2006).

Mastery pleasure and reading as flow: The joy of mastering appears in our work when we are given a task that is suitable for our abilities but a bit challenging and we can solve it. If the child knows while reading that the interpretation of the text is neither too easy nor too difficult, but optimal for him, he will process it with pleasure. In the case of literary texts, "during the processing of the texts, learning to read, interpreting the text, identifying with the text, and developing various skills provide clear feedback for children." (Vass 2021; 84). According to positive psychology, „flow is the highest degree of motivation. The flow experience is a state that increases motivation to the maximum, during which we are able to

focus on an action while excluding all other stimuli around us." (Vass 2021; 84).

Reading self-schemas: Research on reading motivation separates 3 groups of self-schemas: reading self-efficacy, reading self-concept and perceived competence. (Bong and Skaalvik 2003 in Szenczi 2012; 37). In this case, we only define the concept of reading self-concept. In their 1997 study, Chapman and Tunmer examined the relationships between reading performance and reading self-concept from the beginning of school until the 3rd grade. The results were as follows: "Results from our study indicated that the interaction between reading self- concept and reading-related performance started to occur during the second and third year of schooling—that is, when the children were between six and seven years old. Specifically, reading-related performance in the middle of Year 2 significantly predicted reading self-concept twelve months later." (Chapman and Turner 1997 in Chapman and Turner 2003; 9). Their later studies (Chapman and Turner 2003) also showed that "phonological processing ability (...) at the beginning of schooling predicts not only later reading performance, but also self-concept and reading self-efficacy (Chapman and Turner 2003; 5).

5. Research questions, criteria

In our study, we use the systematic review method (see Gough, 2007; Gough et al., 2012). Systematic reviews are “prepared with clear protocols, conscientiously, taking into account all the evidence, with the help of which they can be reproduced at any time. Their main feature is that they differ from narrative summaries in that they also contain a precise description of the methods used to identify data sources. (Kamarási and Mogyorósi 2015; 1525).

In this systematic review, we are looking for answers to the following research questions: 1) Which of the reading motives presented above have been examined in connection with the disadvantaged (linguistic) situation in domestic research? 2) What results were achieved in these researches?

Certain steps must be followed during systematic reviews, the present research followed the steps of the PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) protocol (see Moher et al.; 2009). During the search process, it is necessary to define certain criteria, in this research they will be the following: 1) The examined literature can only be domestic literature, between 2005 and 2021. 2) The literature cannot be only theoretical summaries, they must contain empirical research. 3) Research can only use a

quantitative research strategy. 4) The characteristics of the research (purpose, sample, measuring instruments, methods, results) should be included in the literature. 5) The students participating in the research must be between the ages of 7 and 18, and the study must deal with mapping the reading motives of disadvantaged children (whether from a law, sociological, pedagogical, or linguistic point of view). 6) Among the reading motives, the specialized literature can research more than one study. 7) The research results are reliable and valid, their criteria are documented.

5.1. The process of the systematic review

The literature was searched using electronic databases: the EPA (Electronic Periodicals Archive and Database) and Google Scholar databases were used during the research. The databases were searched for keywords in the following ways: keywords related to the disadvantaged situation outlined in the theoretical background were combined with the individual reading motives and the keyword reading motivation. (e.g. for the first search, we entered the following words into the search engines --> „hátrányos helyzet, nyelvi hátrány, szociokulturális, olvasási motiváció, olvasásnak tulajdonított érték”) Table 1 contains the keywords of the systematic literature review.

Keywords related to disadvantage situation and linguistic disadvantage	Keywords related to reading motives and reading motivation
<ul style="list-style-type: none"> • hátrányos helyzet • nyelvi hátrány • szociokulturális 	<ul style="list-style-type: none"> • olvasási motiváció • olvasásnak tulajdonított érték • olvasási célok • olvasási attitűd • az olvasás szociális motívumai • elsajátítási öröm • flow • olvasási énkép

Table 1: Keywords of the systematic literature review

Based on the keywords defined above, the search in the 2 databases resulted in a total of 5418 results. Table 2 contains the number of hits:

Keywords	Google Scholar (number of hits)	EPA (number of hits)
hátrányos helyzet, nyelvi hátrány, szociokulturális, olvasási motiváció, olvasásnak tulajdonított érték	125	700
hátrányos helyzet, nyelvi hátrány, szociokulturális, olvasási motiváció, olvasási célok,	475	839
hátrányos helyzet, nyelvi hátrány, szociokulturális, olvasási motiváció, olvasási attitűd	389	618
hátrányos helyzet, nyelvi hátrány, szociokulturális, olvasási motiváció, az olvasás szociális motívumai	137	566
hátrányos helyzet, nyelvi hátrány, szociokulturális, olvasási motiváció, elsajátítási öröm	196	688
hátrányos helyzet, nyelvi hátrány, szociokulturális, olvasási motiváció, flow	55	166
hátrányos helyzet, nyelvi hátrány, szociokulturális, olvasási motiváció, olvasási énkép	171	293

Table 2: Systematic literature review - number of hits

After that, we examined how many double hits there were in each row and removed them. The number of duplicates was a total of 272, leaving a total of 5,146 technical literature. The remaining works were reviewed on the basis of title and abstract, thus we excluded another 5118 literature.

The number of publications remaining after the exclusions thus became 28, most of which dealt with reading self-image. We subjected the 28 literature to the criteria presented above. Although in this case a lot of literature dealt with the presentation of reading motives and referred to the weak reading motives of disadvantaged students, these references were mostly made on the basis of English language literature and were mostly of a theoretical nature, they did not contain empirical research that is important to us. Thus, we excluded 22 of the 28 specialized literature, and the number of studies included in the evaluation was thus reduced to 6. The PRISMA flowchart of the systematic review (i.e. the process of selecting the literature) is presented in Figure 1.

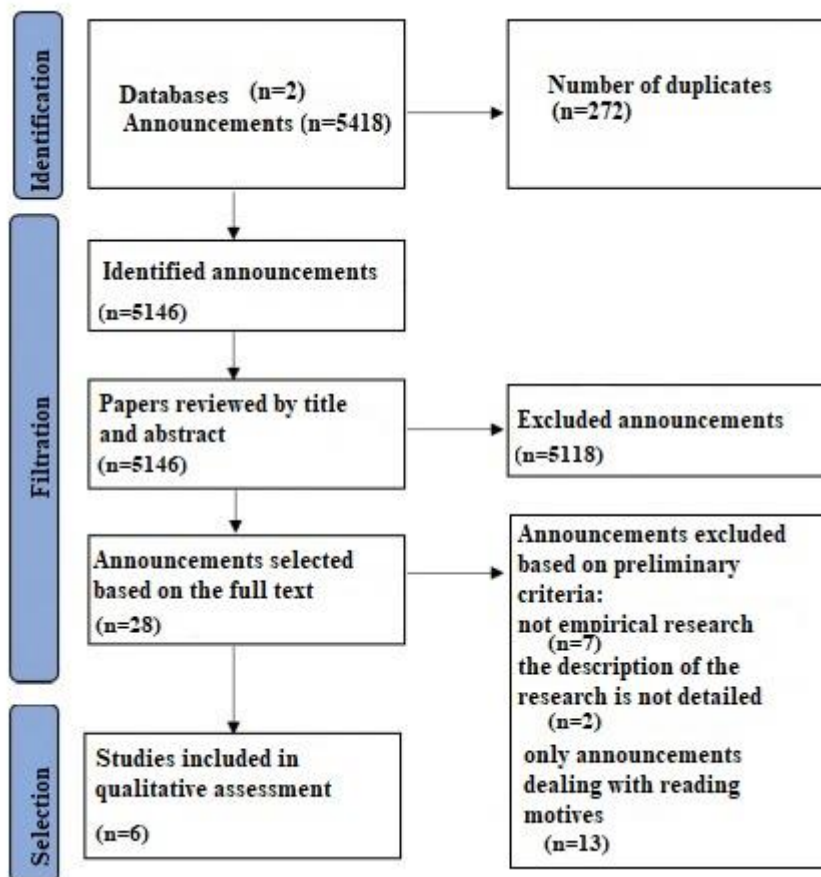


Figure 1: PRISMA diagram of the systematic review

5.2. Results

The announcements included in the investigation are first examined along descriptive aspects. In terms of their genre, the majority of the communications are works published in scientific journals (n= 4), among them there is also an abstract and a doctoral thesis. The publications were also evaluated according to the criteria of Gough (2007), who recommends the following aspects for the evaluation of individual studies: relevance of the publication, transparency, suitability of the publication for answering the research questions, suitability of the publication for the focus of the systematic review, general evaluation. The evaluation of the studies included in the analysis is presented in Table 3:

Author	A The relevance and transparency of publications	B The suitability of the publication to answer the research questions	C Fit of the publication to the focus of the systematic review	General assesment
Fejes – Józsa (2007)	high	high	high	high
Fejes – Józsa (2005)	high	high	high	high
Fejes (2012)	high	medium	medium	high
Szenczi – Józsa (2009)	high	medium	medium	high
Szenczi (2012)	high	medium	medium	high
Szenczi (2013)	high	medium	medium	high

Table 3: Evaluations of the studies included in the analysis based on the criteria of Gough (2007)

In the table above, we evaluated the individual works based on the following: In their works by József Balázs Fejes and Józsa Krisztián (2005, 2007), among others, they examined the reading self-concept in connection with the disadvantaged situation, and therefore have high values in all respects. The work of József Balázs Fejes (2012) received a medium rating because, although the children participating in the study were disadvantaged and their attitude towards reading was measured, among other things, the children participating in the research were mentored children and the focus of the study was the impact of mentoring . The other works (Szenczi és Józsa 2008, Szenczi 2012 and Szenczi 2013) also received a medium rating in some cases, the reason for this being that the focus of the research was not on the mapping of the reading motives of disadvantaged students, but the test results revealed the results of the disadvantaged regarding the reading motives of students with special needs.

In the following, focusing on the content of the studies included in the evaluation, we will answer the research questions, and the answer to the first question will also be presented in tabular form (Table 4).

	The value of reading	Goal orientations in reading	Reading attitudes	Social motives of reading	Mastery pleasure	Flow	Reading self-concept
Fejes – Józsa (2007)							*
Fejes – Józsa (2005)							*
Fejes (2012)			*				
Szenczi – Józsa (2009)							*
Szenczi (2012)							*
Szenczi (2013)	*	*	*	*		*	*

Table 4: Examination of reading motives in individual studies – in relation to the disadvantaged (linguistic) situation

As can be seen from the table, most of the studies included in the study deal with the reading self-concept (n=5), followed by studies in which, among other things, the relationship between reading attitudes and disadvantage was examined (n=2), one literature dealt with the relationship between the value of reading, reading goals, social motives, flow and disadvantage, unfortunately, we did not find any research that examined the relationship between the mastery pleasure and disadvantage. However, to the interpretation of the results, we must add that the work of Szenczi (2012) contained several studies relevant to our research. One of these is the research presented in the abstract of Szenczi and Józsa (2009), which is part of our study, and the other is the research of Szenczi (2013) (which is also the subject of our study). In order to avoid repetition, we decided to omit the analysis of Szenczi and Józsa (2009), since the characteristics of this research are presented in more detail in the work of Szenczi (2012). Regarding the works of Fejes and Józsa (2005, 2007), we should note that in their 2005 work they explore the motives of children from favorable and unfavorable social backgrounds, and in their 2007 study they examine the motives of disadvantaged Roma students - so the sample was the same, the disadvantage situation was examined from several aspects in the two works. In the following, we describe the results of the tests, broken down by motive.

The second research question of our study was what results were obtained in the examined studies regarding the relationship between reading motives and disadvantage. The results are presented in Table 5 (significant = yes/not significant = no).

	The value of reading	Goal orientations in reading	Reading attitudes	Social motives of reading	Mastery pleasure	Flow	Reading self-concept
Fejes – Józsa (2007)							yes
Fejes – Józsa (2005)							yes
Fejes (2012)			yes (mentored)				
Szenczi (2012)							yes
Szenczi (2013)	no	no	yes (leisure time reading)	no		no	yes

Table 5: Results in the studies – in connection with the disadvantaged (linguistic) situation

Below, we analyze the results shown in Table 5 in more detail. Information on the relationship between the value of reading and the disadvantaged situation can be obtained from the work of Szenczi (2013). In his research, Szenczi (2013) examined "the effect of family background on reading motives based on the father's education as an indicator of the family's socioeconomic status". According to the results, there is no significant difference between the father's education and the value of reading. (Szenczi 2013; 214). Also in this research, they dealt with the relationship between reading goals and disadvantage. Szenczi (2013) distinguished two types of goals in the study: the learning goal and the performance goal. The results showed that there was no significant difference here either in the case of the mastery or the performance goal - in connection with the father's educational level.

The relationship between reading attitudes and disadvantage was investigated by Fejes (2012) and Szenczi (2013). In his study, Fejes (2012) examined disadvantaged students, those who participated in the Student Mentor Program, and their performance was measured against the performance of children with a similar sociocultural background, but who did not receive mentoring. The results showed that the reading attitude of disadvantaged students participating in mentoring was the same at the beginning and at the end of the school year, while the reading attitude of the control group decreased by the end of the school year (Fejes

2012; 91.) In Szenczi's (2013) study, the separated two groups of reading attitudes: attitudes related to school and leisure time reading. In Szenczi's (2013) research, different results were obtained in connection with the two types of attitudes - in connection with the father's education. In the case of the school attitude, there was no significant difference, but the situation was different in the case of leisure reading: "The attitudes towards leisure reading of the children of fathers who graduated from college or university are significantly more positive than those of the children of fathers with lower education, but at the same time, those with lower educational qualifications, e.g. there is no significant difference in the attitudes of the children of fathers who graduated from high school and fathers who completed the eighth grade. (Szenczi 2013; 215.)

Szenczi's (2013) study dealt with the relationship between the social motives of reading and the disadvantaged situation. The results showed that there is no significant difference between father's education and social motives for reading. Similar results were obtained in the comparison of reading as a flow activity and the father's education: no significant relationship was found between flow and father's education.

With the exception of one literature (Fejes 2012), all studies dealt with the examination of reading self-concept and disadvantage. In their study, Fejes and Józsa (2007) compared the reading self-concept of disadvantaged roma students with the reading self-concept of the majority students and concluded that there is a significant difference between the two values: 9, while a difference of 6 percentage points can be discovered in the calculation self-image." (Fejes and Józsa 2007; 89). In their other study, Fejes and Józsa (2005) examined the reading self-concept based on material, emotional and linguistic disadvantage. In all three cases, there was a significant difference between each type of handicap and the reading self-concept. (Fejes and Józsa 2005; 194). Examining the relationship between language disadvantage and reading self-concept, they also came to a similar conclusion, and it should also be noted that this was the only study (in our work included in our analysis) that examined the relationship between the linguistic side of the disadvantage and a reading motive. In the work of Szenczi (2013), the relationship between the reading self-concept and the father's educational level was significant," there is a significant difference between fathers who completed up to eight elementary school classes and fathers who completed vocational school, as well as fathers who completed vocational school and fathers with a high school diploma or higher education between his children's reading self-concept". (Szenczi 2013; 214).

In another study, Szenczi (2012) examined the relationship between disadvantaged

students and their reading self-concept and reached the following results: "in terms of averages and standard deviations, all self-concept components of disadvantaged students are more negative than those of their non-disadvantaged peers. According to the two-sample t-test, the difference is significant in the case of four self-concept components, of which the difference is the largest in the case of reading self-image." (Szenczi 2012; 82.) In the same research, Szenczi (2012) also examined the father's educational level in connection with the reading self-concept and found that "the reading and general self-concept of students whose fathers have a lower education, graduated from primary school or vocational training, are less satisfied with their own with themselves, they consider themselves to be less capable and efficient people. In addition to the negative general self-concept, the father's educational level also affects the reading self-concept, as does the disadvantaged financial situation." (Szenczi 2012; 83.)

5.3. Characterization of the examined literature

In the following, we examine the literature included in the study based on the purpose of the research, the sample, the measuring instruments and the methods. The characteristics are presented in Table 6.

	The purpose of research	Sample characteristics	Methods
Fejes – Józsa (2007)	comparison of roma and majority students in terms of school performance and learning motivation	246 seventh-grade students from 6 schools in 4 counties (Csongrád, Bács-Kiskun, Békés és Jász-Nagykunszolnok)	self-made questionnaire (previously adapted version of the DMQ questionnaire prepared by Morgan et al. based on Józsa 2007; previous measuring instrument for subject self-concept based on Józsa 2002)
Fejes – Józsa (2005)	learning motivation among disadvantaged students	246 seventh-grade students from 6 schools in 4 counties (Csongrád, Bács-Kiskun, Békés és Jász-Nagykunszolnok)	self-made questionnaire (previously adapted version of the DMQ questionnaire prepared by Morgan et al. based on Józsa 2007; previous measuring instrument for subject self-concept based on Józsa 2002)
Fejes (2012)	the effect of mentoring on learning motivation and reading comprehension among disadvantaged students	5th - 7th grade students participating in the mentoring program (n=37)	student questionnaires: students filled out a questionnaire and reading comprehension test measuring learning motivation (Józsa 2007) and reading attitude (Józsa és Fazekasné 2008) teacher questionnaires: the class teachers had to declare which type of disadvantage the students were classified into
Szenczi (2012)	study of reading motivation among 8-14-year-old students	3rd (n=218), 5th (n=194) and 7th (n=174) grade students from five settlements (Okány, Sarkad, Zsadány, Méhkerék és Kötgyán)	Adapted Hungarian version of the measuring tool (SDQ I.) developed based on the Shavelson/Marsh model
Szenczi (2013)	study of reading motivation among 4th, 6th and 8th grade students	4th (n=218), 6th (n=278) and 8th (n=259) grade students from 3 counties (Csongrád, Pest, Bács-Kiskun)	development of own student questionnaire to measure reading motivation

Table 6: Characterization of the examined literature

As can be seen from the table, only 3 of the studies dealt with the motivations of disadvantaged students, the rest of the work did not focus on the use of motives by disadvantaged students, the results for these are only a part of the studies. The following can be said about the characteristics of the research samples included in the study: in two cases (Fejes and Józsa 2005 and 2007), the sample was the same, only the research objectives differed, and with the exception of the study by Fejes (2012), all the studies were large-sample studies. In the case of the individual studies, in connection with the mapping of the motives, it is possible to mention the difference in the measuring instruments. In this case too, we can mention that the measuring instruments used in the researches in the works of Fejes and Józsa (2005) and Fejes and Józsa (2007) are the same. In both cases, the researchers used a self-made questionnaire. In his work, Fejes (2012) also used a self-made questionnaire, in which he used the measuring instrument developed by Józsa and Fazekasné (2008) to measure the reading attitude. In Szenczi's (2012) work, she used the Hungarian version of the SDQ I (Self-Description Questionnaire I), developed on the basis of the Shavelson/Marsh model, to map the reading self-concept. In Szenczi's (2013) work, he compiled a self-developed questionnaire in which he adapted several measuring instruments, primarily in English, into Hungarian to measure reading motives.

5.4. Summary of results

In our study, we looked for the answer to which of the reading motives presented in the theoretical background have been investigated in disadvantaged students - only on the basis of domestic literature and research. We collected studies from two databases, the search results initially yielded a large number of hits, but after studying them, we had very few (n=6) studies available to answer the research questions. Most of the examined studies dealt with the reading self-concept, followed by the studies dealing with the reading attitude, only one study was available for the other motives, but not a single study dealt with the mastery pleasure - of course, in connection with the disadvantaged situation. According to the examined literature, there is no significant relationship between the value of reading and the disadvantaged situation, as is the case with reading goals. In the case of reading attitude, mentoring has a positive effect on the attitudes of disadvantaged children, and it can also be shown that in the case of leisure reading, children of parents with higher education have a higher attitude than children of parents with lower education. In the case of the social motives of reading, as well

as reading as a flow activity, there is no significant relationship between the father's education and the specific reading motive. In the case of reading self-concept, all studies dealing with this have shown that there is a correlation between the father's education, disadvantage and the value of reading self-concept: children of parents with low social status have a worse reading self-image, as do children with a language disadvantage. Examining the measuring instruments of the studies included in the study, it can be concluded that there were a lot of self-developed instruments, in which not only Hungarian-language, but also English-language researchers adapted their version into Hungarian.

The present research has several limitations: the limitations of the research include the fact that, despite the individual research and the large amount of literature processing, it is possible that some literature and Hungarian-language researches that investigated the relationship between reading motives and the (linguistic) disadvantage were left out. The research could be further expanded if we examined the relationship between the motives and the disadvantageous (linguistic) situation, not only at the Hungarian level, but also at the international level. However, the relevance of the research is proven by the fact that, although many studies examine the relationship between reading and disadvantage, even more emphasis should be placed on developing the reading motives of disadvantaged children - primarily in the case of reading self-concept.

6. Projects to improve reading and learning motivation - for teacher candidates

In order to promote further possible developments and investigations related to our research topic, in the following we describe developed projects that were primarily prepared for teachers and teacher candidates with the aim of introducing them to how students' learning and reading motivation can be improved and made more effective within the classroom.

Balázs József Fejes - Beáta Szenczi - Beáta Grabovác: Motivation among disadvantaged people the aim of the teaching aids is to familiarize teachers with the learning and reading motivation of disadvantaged children, to prepare teachers for the development of these types of motivation, and to introduce them to the most important concepts and knowledge related to reading and learning motivation. The course is of a training nature, participants work on the topic of learning motivation individually and in groups, and to process reading motivation they have to create their own program packages. The development of these program packages during the course is supported by curriculum development and

micro-teachings. One of the great advantages of the auxiliary material is that it presents the teaching material intended for teachers in tabular form, broken down into time frames, together with specialist literature. The course is a total of 30 hours (where 1 lesson is 45 minutes), and the most important topics are the following: 1) Self and learning motivation 2) Theoretical frameworks for understanding and developing learning motivation 3) Learning motives 4) Characteristics of learning motivation in disadvantaged students 5) Area-specific learning motivation, reading motivation 6) Content-embedded ability and motivation development 7) Situational exercises.

János Steklács: Development of reading ability and reading motivation with the reading strategy program based on metacognition in library and extracurricular activities c. the purpose of the teaching material is to enable students to develop reading ability and reading motivation, as well as to teach reading strategies in a non-formal setting. the range of working methods used during the course is rich, the following can be found in the teaching aids: cooperative learning teaching method, reciprocal teaching method, group method, project method, pair and individual work, frontal teaching method. The 30-hour course is made up of 6 modules, each module lasting 5 hours. The modules are as follows: 1. Experiences of campaigns promoting reading and fiction, trends in reading and book culture in Hungary 2. Characteristics of advanced reading comprehension, reading strategies, reading and metacognition, beliefs about reading 3. Reading strategy method, cooperative learning, reciprocal learning 4. Application of the method in the case of informative, narrative and other types of texts 5. Integration, synthesis 6. Presentation of independent tasks.

7. Reflections and summary

In my dissertation, I looked for an answer to the extent to which domestic literature deals with mapping the reading motives of disadvantaged students and what results have been achieved in this regard. As I already described in the summary of the research part, the research has many limitations and shortcomings, but at the same time it points out that at the domestic level it is definitely worth dealing with the targeted development of reading motives - especially in the case of (also linguistically) disadvantaged children. In the interdisciplinary interpretation of socialization and disadvantage, several studies have clearly demonstrated that family background and socioeconomic status clearly determine children's later performance at school (which can be linked to writing and reading), and deficiencies in cultural capital brought from home - as teachers and parents - we definitely need to make up for it, one way

to do this is to develop individual reading motives for these children as well. According to the results of the systematic review, most research examined the relationship between reading self-image and disadvantage, and in the case of other motives (apart from reading attitude), only one specialized literature dealt with the mapping of motives. However, it is important to mention that when presenting reading motives, the research did not cover all reading motives (we did not examine e.g. reading self-efficacy and perceived control in the case of self-schemas), because of this, as well as the small number of studies included in the analysis, the research results are limited and are to be interpreted. In the longer term, however, they can point out that the mapping and development of reading motives can be the way to help disadvantaged children to overcome their (linguistic) disadvantages, to be more successful and to increase their future labor market opportunities.