

**PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM  
BÖLCSESZET- 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 tézisei**

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

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

**Pécs**

**2022**

## 1. Bevezetés

A hazai és nemzetközi vizsgálatok eredményei szerint a magyar gyerekek olvasási, szövegértési teljesítménye igen lesújtó képet mutat (D. Molnár, Molnár és Józsa 2012), a hátrányos helyzetű gyerekek esetében pedig a gyenge olvasási, szövegértési teljesítmény még nagyobb problémát okoz. Számos kutatás kimutatta, hogy (a nyelvileg is) hátrányos helyzetű tanulók az iskolában rosszul teljesítenek (Bernstein 1975, Bourdieu 1978, Bíró 1984, Pap–Pléh 1991, Oláh Örsi 2006, Derdák–Varga 1996). Derdák Tibor és Varga Aranka (1996) szerint ezeknek a gyerekeknek az iskola nyelvezete idegen nyelv. Az olvasási, szövegértési teljesítmény az olvasási motiváció növelésével fejleszthető. Az olvasási motiváció értelmezésünkben „egy területspecifikus tanulási motiváció, azaz mindazoknak a motívumoknak az összessége és rendszere, amelyek az olvasási tevékenység megindításában és fenntartásában szerepet játszanak.” (Szenczi 2012; 30).

Az értekezésben – a szisztematikus áttekintés módszerét (Gough, 2007; Gough és mtsai, 2012) alkalmazva – 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 is hasznosak lehetnek, mert rámutatnak arra, milyen mértékben foglalkoztak a hazai kutatások a hátrányos helyzet és az olvasási motívumok kapcsolatával, ez pedig segítségül szolgálhat a hátrányos helyzetű tanulók olvasásának, szövegértésének fejlesztéséhez – célirányosan.

## 2. Az értekezés felépítése

Az értekezés – a *Bevezetés* valamint a *Reflexiók és összegzés* című fejezeteken kívül – az alábbi fejezeteket tartalmazza:

- *A szocializáció interdiszciplináris keretben* című fejezet a szocializáció fogalmát interdiszciplináris keretben tárgyalja (szociológiai, pszichológiai, etnológiai és nyelvészeti szempontból).
- *A hátrányos helyzet interdiszciplináris keretben* című a fejezet első részében az Európai Bizottság által kidolgozott javaslatokat mutatunk be, melyek részben (*Európa 2020 stratégia*) vagy egészben (*Oktatás és képzés 2020*) az iskolai hátránykompenzációra irányulnak. Ezt követően a hátrányos helyzet fogalmát

interdiszciplináris keretben tárgyaltuk: értelmeztük a fogalom jogi definícióját, a szociológiai, a pedagógiai értelmezését, majd kitértünk a nyelvi hátrányos helyzet fogalmára is.

- Az *Olvasási motiváció, olvasási motívumok* fejezet az olvasás, az olvasási képesség és az olvasási motiváció fogalmának kapcsolatát és a szisztematikus áttekintésünk alapját képező olvasási motívumokat mutatja be (az olvasásnak tulajdonított érték, olvasási célok, az olvasás iránti attitűd, az olvasás szociális motívumai, az elsajátítási öröm és az olvasás mint flow, valamint olvasási énsémák).
- Az *olvasás és a hátrányos helyzet kapcsolat* fejezetben az olvasás és a hátrányos helyzet témakörét kapcsoltuk össze: értelmeztük az olvasás agyi folyamatait és a szocioökonómiai státusz közötti összefüggéseket.
- A *szisztematikus áttekintés* című fejezet a vizsgálat célját, a kutatási kérdéseket, az elemzés folyamatát és eredményeit tartalmazza.
- Végül a *Projektek az olvasási és tanulási motiváció fejlesztésére – tanárjelölteknek* című fejezetben olyan projekteket mutattunk be, amelyek célja az volt, hogyan lehet a diákok tanulási és olvasási motivációját fejleszteni – ez hozzájárulhat a további lehetséges fejlesztésekhez, vizsgálatokhoz kutatási témánkkal kapcsolatban.

### **3. Az értekezés elméleti háttere**

#### **3.1. A hátrányos helyzet interdiszciplináris keretben**

A hátrányos helyzet fogalmát definiálhatjuk jogi, szociológiai, pedagógiai és nyelvészeti megközelítésből is.

A jogi értelmezés a jogszabályi háttér megváltozását jelenti, 2013-ban ugyanis módosultak a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzet kategóriájába való bekerülés feltételei (Varga 2013). A korábbi, 1993-as rendelkezéseket (1993. évi LXXIX. törvény 121. §-a) összevetve a máig hatályos, 2013-ban érvénybe lépőkkel (a 2013. évi XXVII. törvény 45 §-ában meghatározottak alapján a gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. Törvény 67/A. §-ának módosítása) elmondhatjuk, hogy a 2013-as rendelkezések szigorúbbak a tekintetben, hogy a hátrányos helyzet kategóriájába való bekerüléshez legalább egy, a halmozottan hátrányos helyzet esetében pedig legalább két feltételnek kell teljesülnie – a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igazolása mellett – az alábbiak közül: a) a szülők

alacsony iskolai végzettsége, b) szülők tartós munkanélkülisége, c) elégtelen lakáskörülmények (Varga 2013: 135–136). A több kritériumnak való megfelelés megnehezíti a jogi szempontból hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzet kategóriákba való bekerülést, a további elvárások pedig még jobban korlátozhatják a rászoruló gyerekek hozzáférését a kategóriába kerüléssel járó támogatásokhoz (Varga 2013: 136).

A hátrányos helyzet szociológiai szempontú meghatározásánál a nemzetközi kutatásokat vizsgálva érdemes többek között Klaus Mollenhauer (1996) és Pierre Bourdieu definícióit áttekinteni. Mollenhauer (1996) az értékorientációk és a nevelési elképzelések fogalmával operál: az értékorientációk azoknak az értékeknek az összessége, amelyeket a gyermek otthonról magával hoz, a nevelési elképzeléseken a szülőknek azon – a nevelési folyamatról, azok változóiáról és kapcsolatairól vallott – feltevéseit értjük, amelyeket a nevelési gyakorlatban alkalmaznak (Mollenhauer in Meleg 1996; 101). Mollenhauer az értékorientációk és a nevelési elképzelések meglétét munkásosztálybeli, illetve középosztálybeli családokban vizsgálva megállapította, hogy a különböző osztályba tartozó gyerekek szüleinek más-más nevelési elképzeléseik vannak. Az alsóbb rétegek „nevelési gyakorlatában a beállítottság és viselkedésmód olyan tünet együttese figyelhető meg, melynek jellemzői a konformitástendenciák, az ellenőrzés és a fegyelmezés magas foka” (Mollenhauer in Meleg 1996; 101), ezzel szemben a felsőbb rétegbe tartozó családok nevelési gyakorlatában az önállóság, az önkontroll, a mások ítéletétől való függetlenség, a tudásszomj és a kreativitás a meghatározó. Pierre Bourdieu a tőke szempontjából közelítette meg a fogalmat, aminek három típusát különbözteti meg: a gazdasági, a társadalmi és a kulturális tőkét. A gazdasági tőke az anyagi javakból származó tőke, a társadalmi tőke az ún. kapcsolatból fakadó tőke, a harmadik tőketípus pedig a kulturális tőke. A hátrányos helyzet definiálásakor leginkább a kulturális tőke fogalma a meghatározó, az ugyanis nem más, mint a társadalom uralkodó csoportjainak körében elfogadott, elvárt attitűdök és magatartásformák összessége. Olyan értékek sorolhatóak ebbe a kategóriába, amelyek a „magas kultúrához” közeliek, a „magas kultúra” elemeit tartalmazzák viselkedésben, ízlésben, 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. (Bourdieu in Pető 2005: 20) Azok a gyerekek tehát akik kevés kulturális tőkével rendelkeznek, a bourdieu-i értelemben véve hátrányos helyzetűnek tekinthetők.

A pedagógiában Várnagy Elemér és Várnagy Péter (2003) a hátrányos helyzetnek öt típusát különíti el, a leggyengébbtől a legsúlyosabbig. Várnagyék szerint a hátrányos helyzet leggyengébb kategóriája az inadekvát hátrányos helyzet, ami akkor valósul meg, ha a gyerek

személyiségének a fejlesztése nem az adottságainak megfelelő irányba történik (pl. egy jó zenei hallású gyerek atletizál, és nem zenél). Főbb jellemzői közé tartozik a depriváció, a szegénység, a szülők alacsony iskolázottsági szintje, a migráció, a nyelvi fejlődés, a pozitív deviancia. Az antiszociális magatartásból adódó hátrányos helyzet a skála másik végpontja: ebbe a kategóriába azok a fiatalok tartoznak, akik beilleszkedési zavarokkal küszködnek és már fiatalon bűnözőkké válnak (Várnagy–Várnagy 2003). A hátrányos helyzet meghatározásánál tehát érdemes tisztáznunk azt is, milyen fokú és súlyosságú hátrányról beszélünk – ahogy erre Várnagyék is rávilágítanak.

A nyelvi hátrányos helyzet definiálása elsősorban Basil Bernstein (1975) nevéhez köthető. Bernstein volt az, aki elsőként kutatta a nyelvhasználat és a szociális szint összefüggéseit, kutatásait munkás- és középosztálybeli családok körében végezte. Kétféle kódtípust különböztetett meg: a korlátozott és a kidolgozott kódot. A korlátozott kód az alacsony szociokulturális, szegényebb családokban használatos, a kidolgozott kód a magasabb társadalmi státuszban lévő családokra jellemző. Bernstein megállapította, hogy az előbbi csoportba tartozó 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 (Oláh Örsi 2005, Somlai 1996, Várnagy–Várnagy 2003, Lawton in Réger 2002). Derdák Tibor és Varga Aranka 1996-os vizsgálatukban arra keresték a választ, milyen különbözőségek lépnek fel nem hátrányos és hátrányos helyzetű iskolák tanulói között. A szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy a tanulmányi eredményeket elsősorban nem a kétnyelvű nyelvi háttér, hanem a szülők és a tanulók szociális helyzete befolyásolja (Derdák–Varga 1996). Kiss Jenő (2002) a következőket mondja a nyelvi hátrányról: 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).

### 3.2. Olvasási motiváció, olvasási motívumok

A következő részben kutatási részünk másik nagyobb szegmensét, az olvasási motívumok típusait vizsgáljuk meg részletesebben.

*Az olvasásnak tulajdonított érték:* „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).

*Az olvasási célok, célorientáció:* tudnunk kell, hogy mi motiválja a gyereket akkor, ha meg akarja érteni a szöveget, ismernünk kell, milyen megküzdési stratégiákat alkalmaz: belső motiváció vezérli (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 (énevédő orientáltság) (Lepola 2000 in Szenczi 2012; 41).

*Az olvasás iránti attitűd:* Alexander és Filler (1976) szerint az olvasási attitűd „az olvasáshoz kapcsolódó érzésrendszer, amely arra készíti a tanulót, hogy megközelítse vagy elkerülje az olvasási helyzetet” (Alexander és Filler 1976; 1). 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 olvasás közben megjelenik. A rekreációs célú olvasás iránti attitűd a szabadidőben olvasható szövegekhez kapcsolódik (McKenna és Kear 1990).

*Az olvasás szociális motívumai:* Az olvasásnak szociális motívumai is vannak, hiszen az olvasás társadalmi tevékenység. Az olvasás során szerzett jelentéseket meg tudjuk osztani a barátokkal és a családtagokkal. (Wigfield, Guthrie és Mcgough 1996; 3). Ábrahám (2006) kutatásából kiderült, hogy a körülöttünk lévő emberek olvasásról való gondolkodása hatással van a mi olvasáshoz való viszonyunkra is (Ábrahám 2006).

*Az elsajátítási öröm és az olvasás mint flow:* Az elsajátítási öröm 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 „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).

*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). Jelen esetben csak az olvasási énkép fogalmát definiáljuk. Chapman és Tunmer 1997-es vizsgálatukban az olvasással kapcsolatos teljesítmény és az olvasási énkép között kialakuló összefüggéseket vizsgálták meg iskolakezdéstől egészen 3. osztályig. Az eredmények a következők: „az olvasási én-konceptió 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 „a fonológiai feldolgozási képesség (...) az iskoláztatás kezdetén nemcsak a későbbi olvasási teljesítményt, hanem az énképzetet és az olvasási önhatékonyságot is megjósolja (Chapman és Turner 2003; 5).

#### **4. Kutatási kérdések, kritériumok**

Vizsgálatunkban a szisztematikus áttekintés módszerét (lásd Gough, 2007; Gough és mtsai, 2012) használjuk. A szisztematikus áttekintések „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).

Jelen szisztematikus áttekintésben a következő kutatási kérdésekre keressük a választ:

1) A hazai kutatásokban a fentiekben bemutatott olvasási motívumok közül melyeket vizsgálták a hátrányos (nyelvi) helyzettel összefüggésben? 2) 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:

1) A vizsgált szakirodalmak csak hazai szakirodalmak lehetnek, 2005 és 2021 között.

- 2) A szakirodalmak nem lehetnek csak elméleti összefoglalók, empirikus kutatást kell tartalmazniuk. 3) A kutatások csak kvantitatív kutatási stratégiát alkalmazhatnak. 4) A kutatások jellemzői (cél, minta, mérőeszközök, módszerek, eredmények) szerepeljenek a szakirodalomban. 5) 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. 6) Az olvasási motívumok közül a szakirodalmak egy vizsgálatban többet is kutathatnak. 7) A kutatási eredmények megbízhatóak és érvényesek, ezek kritériumai dokumentálva vannak.

#### 4.1. 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 *1. táblázat* tartalmazza.

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

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

A fent meghatározott kulcsszavak alapján a 2 adatbázisban történő keresés összesen 5 418 találatot eredményezett. A találatok számát a *2. táblázat* tartalmazza:

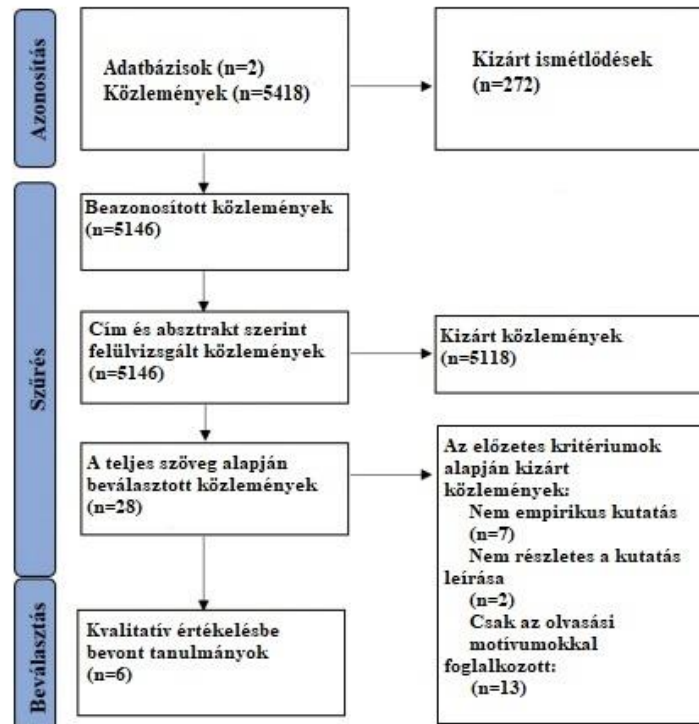


A keresett kulcsszavak	Google Scholar (találatok száma)	EPA (találatok száma)
hátrányos helyzet, nyelvi hátrány, szociokulturális, olvasási motiváció, olvasásnak tulajdonított érték	125	700
hátrányos helyzet, nyelvi hátrány, szociokulturális, olvasási motiváció, olvasási célok,	475	839
hátrányos helyzet, 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

2. 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 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) az 1. ábra mutatja be.



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

## 4.2. 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 3. 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

3. 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 mérték az olvasás iránti attitűdjüket is, a kutatásban részt vevő gyerekek viszont mentorált gyerekek voltak és a tanulmány fókuszában a mentorálás hatása állt. A többi munka is (Szenczi és Józsa 2008, Szenczi 2012 és Szenczi 2013) néhány esetben közepes minősítést kapott, ennek oka az, 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 is).

#### 4.2.1. 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 (4. táblázat).

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

4. 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.

#### 4.2.2. 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 összefüggését illetően. Az eredményeket az 5. táblázatban közöljük.

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

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

Az alábbiakban részletesebben is elemezzük a 5. táblázatban látható eredményeket. Az *olvasásnak tulajdonított érték és a hátrányos helyzet kapcsolatáról* Szenczi (2013) munkájából szerezhethetünk információkat. Szenczi (2013) kutatásában a „családi háttér olvasási motívumokra gyakorolt hatását az apa iskolai végzettsége mint a család szocioökonómiai státuszának egyik mutatója alapján” vizsgálta. Az eredmények szerint nincs szignifikáns különbség az apa iskolai végzettsége az olvasásnak tulajdonított érték között (Szenczi 2013; 214). Az *olvasási célok és a hátrányos helyzet kapcsolatát* vizsgálva 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.

*Az olvasási attitűd és a hátrányos helyzet kapcsolatát* Fejes (2012) és Szenczi (2013) is 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 (Fejes 2012; 91). Szenczi (2013) vizsgálatában szintén az olvasási attitűdnek két csoportját különítette el: az iskolai és a szabadidős olvasáshoz kapcsolható attitűdöt. Szenczi (2013) kutatásában különböző eredmények jöttek ki a kétféle attitűdtípus kapcsán – 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. 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.

*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) egy 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 (Fejes és Józsa 2005; 194). 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)-as munkájában az olvasási énkép és az apa iskolai végzettsége között szignifikáns volt a kapcsolat, „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). Míg Szenczi 2012-es 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).

#### 4.3. 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. A jellemzőket táblázatos formában közöljük.

	<b>Cél</b>	<b>Minta jellemzői</b>	<b>Mérőeszközök, módszerek</b>
<b>Fejes és Józsa (2007)</b>	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 – <u>Dimensions of Mastery Questionnaire</u> ) kérdőív korábban adaptált változata Józsa (2007) alapján, a tantárgyi énképre vonatkozó korábbi mérőeszköz Józsa (2002) alapján)
<b>Fejes és Józsa (2005)</b>	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 – <u>Dimensions of Mastery Questionnaire</u> ) kérdőív korábban adaptált változata Józsa (2007) alapján, a tantárgyi énképre vonatkozó korábbi mérőeszköz Józsa (2002) alapján)
<b>Fejes (2012)</b>	<u>mentorálás</u> 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
<b>Szenczi (2012)</b>	olvasási motiváció vizsgálata 8-14 éves tanulóknál	öt település, Okány, Sarkad, Zsadány, Méhkerék és Kötégyán 3. (N=218), 5. (N=194) és 7. (N=174) osztályos tanulói (N=586)	<u>Shavelson/Marsh</u> modell alapján kifejlesztett SDQ I. ( <u>Self-Description Questionnaire I.</u> ) mérőeszköz magyarra adaptált változata
<b>Szenczi (2013)</b>	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

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

Ahogy a táblázatból is látható, 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 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. 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. Fejes (2012) munkájában szintén saját készítésű kérdőívet használt, melyben az olvasási attitűd mérésére a Józsa és Fazekasné (2008) által kidolgozott mérőeszközt használta. 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, míg Szenczi (2013)-as munkájában egy saját fejlesztésű kérdőívet állított össze, melyben az olvasási motívumok mérésére több – elsősorban angol nyelvű – mérőeszközt adaptált magyarra.

## **5. Az eredmények összegzése**

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.

## **6. Projektek az olvasási és tanulási motiváció fejlesztésére – tanárjelölteknek**

Elősegítve a további lehetséges fejlesztéseket, vizsgálatokat kutatási témánkkal kapcsolatban, a következőkben olyan kidolgozott projekteket ismertetünk, melyek elsősorban tanároknak, tanárjelölteknek készültek abból a célból, hogy megismertesse velük, hogyan lehet a diákok tanulási és olvasási motivációját, fejleszteni, hatékonyabbá tenni tanórai keretek között.

Fejes József Balázs - Szenczi Beáta – Grabovác Beáta: Motiváció hátrányos helyzetűek körében c. oktatói segédanyagának célja megismertetni a pedagógusokkal a hátrányos helyzetű gyerekek tanulási és olvasási motivációját, felkészíteni a pedagógusokat ezeknek a motivációtípusoknak a fejlesztésére, megismertetni 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) Terüleetspecifikus tanulási motiváció, olvasási motiváció 6) Tartalomba ágyazott képesség- és motivációfejlesztés 7) Helyzetgyakorlatok.

Steklács János: Olvasási képesség, olvasási motiváció fejlesztése a metakognícióra épülő olvasásstratégiai programmal könyvtári, iskolán kívüli foglalkozásokon c. oktatóanyag célja az, hogy a hallgatók képesek legyenek az olvasási képesség és az olvasási motiváció fejlesztésére, valamint az olvasási stratégiák megtanítására nem formális keretek közt. a kurzus során alkalmazott munkamódszerek tárháza gazdag, a következőket találjuk az oktatási segédanyagban: kooperatív tanulási tanítási módszer, reciprok tanítási módszer, csoportos módszer, projektmódszer, 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.

## **7. 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.

### **Hivatkozott szakirodalom**

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.

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.

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

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.

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.

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 – 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 – Szenczi Beáta: *Motiváció hátrányos helyzetűek körében*. Oktatói segédanyag és feladatgyűjtemény. Internetes hivatkozás: [http://hallgatoimentorprogram.hu/downloads/educoop\\_os\\_%20motivacio\\_hatranynos\\_helyzetu\\_ek%20koreben.pdf](http://hallgatoimentorprogram.hu/downloads/educoop_os_%20motivacio_hatranynos_helyzetu_ek%20koreben.pdf) (Letöltés ideje: 2022. július 21.)

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.

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.

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

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

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

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

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

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

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

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

Steklács János: *Olaszási képeesség, olvasási motiváció fejlesztése a metakognícióra épülő olvasásstratégiai programmal könyvtári, iskolán kívüli foglalkozásokon*. Internetes letöltés: (Letöltés ideje: 2022. május 17.) [http://olvasas.opkm.hu/Plugins/Interactive/Media/532/media/olvasasi\\_strategiak\\_steklacs.pdf](http://olvasas.opkm.hu/Plugins/Interactive/Media/532/media/olvasasi_strategiak_steklacs.pdf)

Szenczi Beáta – Józsa Krisztián (2009): A tanulási énkép összefüggése a tanulmányi eredményekkel és a képeességfejlettséggel (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.

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.

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, 9–107. [Digitális eszközök a középiskolai irodalomoktatásban \(fliphtml5.com\)](http://digitalis-eszkozok-a-kozepiskolai-irodalomoktatásban(fliphtml5.com))

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.

### **Nemes Gyöngyi az értekezés témakörében releváns publikációi és konferencia-előadásai**

Nemes Gyöngyi (2016): A nyelvi hátrányos helyzet és az anyanyelvi olvasás diagnosztikus értékelése – elméletek, módszerek. *Iskolakultúra*, 26. évf. 7–8.sz. 47–53.

Nemes Gyöngyi (2017): Az olvasás diagnosztikus mérésének hatása az olvasási motivációra és a szövegértésre nyelvileg hátrányos helyzetű tanulók körében. In.: Prax Levente – Hoss Alexandra (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 3. Szabályok és/ vagy kivételek*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar (PTE BTK) Nyelvtudományi Tanszék, Film-Virage Kulturális Egyesület, 142–153.

Nemes Gyöngyi (2017): Hátrányos helyzet és lemorzsolódás – egy készülő tananyag a lemorzsolódásra veszélyeztetett, hátrányos helyzetű tanulók számára. In: Kerülő Judit – Jenei Teréz – Gyarmati Imre (szerk.): *XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztrakt kötet*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza, 193.

Nemes Gyöngyi (2017): Hogyan tanítsuk meg a nyelvi hátrányt tanárjelölteknek? Tananyagfejezet a nyelvi hátrányról elsőéves, osztatlan tanár szakos hallgatók számára. In: Kerülő Judit – Jenei Teréz – Gyarmati Imre (szerk.): *XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztrakt kötet*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza, 474.

Nemes Gyöngyi (2017): Hogyan kezelnéd a nyelvi hátrányt pedagógusként? In: Maisch Patrícia – Márhoffer Nikolett – Szücs-Rusznak Karolina (szerk.): *Horizontok és dialógusok III. konferencianapok: Absztraktkötet*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs, 50–51.

Nemes Gyöngyi (2018): A nyelvi hátrány csökkentése akciókutatás segítségével - kutatási terv. In: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (szerk.): *Oktatás, gazdaság, társadalom: HuCER 2018, Absztraktkötet*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Hungarian Educational Research Association (HERA), Budapest, 165.

Nemes Gyöngyi (2018): Tananyagkészítés a (nyelvi) hátrányos helyzet témaköréből – a tervezés lépései, a célok és a lehetséges megoldások reflexiója. In: Endrődy-Nagy Orsolya – Fehérvári Anikó (szerk.): *Innováció, kutatás, pedagógusok*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA), Budapest, 649–659.

Nemes Gyöngyi (2018): The reduction of linguistic deprivation with action research – research plan. In: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (szerk.): *Oktatás, gazdaság, társadalom: HuCER 2018, Absztraktkötet*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Hungarian Educational Research Association (HERA), Budapest, 73.

Nemes Gyöngyi (2019): A nyelvi hátrány csökkentése akciókutatás segítségével. In: Juhász Erika – Endrődy Orsolya (szerk.): *Oktatás – gazdaság – társadalom*. Debreceni Egyetem, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA), 608–619.

Dóla Mónika – Nemes Gyöngyi (2019): Az olvasottszöveg-értési készségek stratégia-orientált fejlesztése. Műhely. In.: Hoss Alexandra – Viszket Anita (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4. Hasonlóságok és különbözőségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben*. Absztraktkötet. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi Tanszék, Pécs, 4.

Nemes Gyöngyi (2016): The examination of underprivileged school performance: sociocultural background and diagnostic assessment. First International Conference of Sociolinguistics. (ICS.1). 2016. 09. 01, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest.

Nemes Gyöngyi (2018): The linguistic deprivation for teacher candidates - module plan for teacher-specific students. XI. International congress of educational research "Research, Innovation and Reform in Education". 17–19 September 2018, Pedagogical University of Cracow, Cracow/Poland.