

TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT ÉS TIPIKUSAN FEJLŐDŐ GYERMEKEK
SZÓOLVASÁSI KÉSZSÉGÉNEK, SZÖVEGÉRTÉSÉNEK ÉS OLVASÁSI
MOTIVÁCIÓJÁNAK FEJLŐDÉSE

JÓZSA KRISZTIÁN¹ – FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT² – SZENCZI BEÁTA³ –
SZABÓ ÁKOSNÉ³

¹ Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet

² Károli Gáspár Református Egyetem, Tanítóképző Főiskolai Kar, Szociális munka és
Diakónia Intézet

³ Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Tanulásban
Akadályozottak és Értelmileg Akadályozottak Pedagógiája Tanszék

E-mail: jozsa@sol.cc.u-szeged.hu; fenyvesim@yahoo.com; szenczi.beata@barczy.elte.hu;
timar.kati@barczy.elte.hu

Absztrakt

Célok. Tanulmányunkban tanulásban akadályozott és tipikusan fejlődő gyermekek olvasásának fejlettségét elemezzük empirikus módszerekkel.

Módszerek. Kutatásunkban keresztmetszeti adatfelvételt végeztünk 3., 5. és 7. osztályos gyermekek körében. Összesen 1550 tanulót mértünk fel, közülük 610 gyermek volt tanulásban akadályozottnak minősített. A harmadikos tanulásban akadályozott diákok között gyógypedagógiai intézményben és integráltan oktatóttak is voltak, 5. és 7. osztályban minden tanulásban akadályozott tanuló gyógypedagógiai iskolában tanult. Szóolvasás és szövegértés tesztet, olvasási motiváció kérdőívet, valamint háttéradatokat vettünk fel. Minden mérőeszközhöz magas megbízhatósági mutatókat kaptunk mindkét minta esetében.

Eredmények. A tanulásban akadályozott gyermekek szóolvasás készsége és szövegértése jelentős mértékben fejlődik a vizsgált életkori szakaszban. Hetedik osztályban kisebb a fejlettségbeli különbség a többségi és a tipikusan fejlődő gyermekek olvasási teljesítménye között, mint harmadikban. Mindkét minta olvasási motivációja szignifikánsan csökken harmadik és hetedik osztály között, az akadályozott tanulóké azonban kisebb mértékben. Ugyancsak mindkét mintára igaz, hogy az olvasási teljesítmény szignifikáns, de gyenge kapcsolatban áll az olvasási motivációval. A tipikusan fejlődő gyermekek olvasásának fejlettsége az anya iskolázottságával és az IQ-val is közepes erősségű összefüggésben áll. Ezzel szemben a tanulásban akadályozott gyermekeknél az anya iskolázottságával nem függ össze az olvasás fejlettsége, és az IQ-val is csak gyenge a kapcsolata. Az integráltan oktatótt tanulók olvasási teljesítménye szignifikánsan jobb, mint a gyógypedagógiai intézményben oktatótt gyermekeké, elmarad azonban a tipikusan fejlődő társaikétól. Az olvasási motivációra ugyanakkor nincs pozitív hatása az integrációnak. Eredményeinket az olvasástanítás gyakorlata, és az integráció kérdésköre szempontjából egyaránt hasznosnak véljük.

Kulcsszavak: szóolvasó készség, szövegértés, olvasási motiváció, tanulásban akadályozottság

DEVELOPMENT OF WORD READING, READING COMPREHENSION AND
READING MOTIVATION AMONG TYPICALLY DEVELOPING CHILDREN AND
CHILDREN WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES

JÓZSA, KRISZTIÁN – FAZEKASNÉ FENYVESI, MARGIT – SZENCZI, BEÁTA –
SZABÓ, ÁKOSNÉ

Abstract

Aims. The study aims at the exploration of reading development of typically developing students and students with mild intellectual disabilities (MID).

Methodology. A total of 1550 students from grades 3, 5 and 7 participated in the cross-sectional data collection. 610 participants were students with MID. Grade 3 children with MID were from general education or special education classes, while MID students from grade 5 and 7 all attended special schools. word reading and reading comprehension tests were used to assess reading achievement. Students also filled in a questionnaire of reading motivation and background data. Reliability indices of the measures were high for both samples.

Results. Word reading and reading comprehension of students with MID develop significantly from grade 3 to grade 7. In grade 7 the difference between the developmental level of typically developing students and of those with MID is smaller than that in grade 3. Reading motivation decreases with age for both samples, however, for students with MID the change in motivation between grade 3 and 7 is smaller. For both MID and typically developing students, reading motivation shows a significant weak correlation with reading achievement. A moderate correlation was found between the reading performance of typically developing students and their IQ and mothers' level of education. However, reading achievement of children with MID is not related to the mothers' level of education and is only weakly correlated with IQ. Students with MID from integrated classrooms scored significantly higher on the reading tests than children from special education classes, but achieved significantly lower than their non-disabled peers. Integration into mainstream education classes has no positive effect on reading motivation. Findings of the study has significant implications for the practice of reading instruction and the integration of students with MID into mainstream education.

Keywords: word reading, reading comprehension, reading motivation, mild intellectual disabilities

TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT ÉS TIPIKUSAN FEJLŐDŐ GYERMEKEK OLVASÁSI KÉSZSÉGÉNEK, SZÖVEGÉRTÉSÉNEK ÉS OLVASÁSI MOTIVÁCIÓJÁNAK FEJLŐDÉSE

BEVEZETÉS

A tanulásban akadályozott gyermekek fejlődését meghatározó feltételek többsége nem biztosít jó olvasóvá válásukhoz optimális háttérrel. (BRAUN, 2003; FÜSSENICH, 2003; IMRE, 2007; MACHER, 2007). A tanulási akadályozottság tünetei a tanulás minden területén tartósan jelentkeznek. Jellemzője a beszéd és a kognitív funkciók lassúbb fejlődése, valamint a figyelem-összpontosítás nehézsége (MESTERHÁZI, 2001). Ezek alapján az olvasásban szerepet játszó készségekben, képességekben is elmaradásra, meglassult fejlődési ütemre számítunk. Nincsenek azonban számottevő hazai kutatási eredmények, empirikus bizonyítékok ezen a területen.

Az olvasás kognitív feltételeihez hasonló fontosságú az olvasás affektív feltétele, az olvasási motiváció. Kérdés, hogy a tanulási akadályozottsággal együtt járó korlátok milyen mértékben befolyásolják az olvasási motiváltságot. A tanulásban akadályozottak olvasási motivációjáról csak hipotéziseket találunk a hazai szakirodalomban (lásd például MESTERHÁZI, 1998; IMRE 2007; ZSOLDOS, 2009).

Alig áll rendelkezésre hazai empirikus adat a tanulásban akadályozott és a tipikusan fejlődő gyermekek készségeinek, képességeinek, motívumainak fejlettségbeli eltéréseiről. Jóllehet, az együttnevelés egyre erőteljesebbé válásával az ilyen kutatások eredményei alapvető fontosságúak lennének. Az első összehasonlító kutatásunkat a DIFER készségekhez kapcsolódóan tettük meg (JÓZSA & FAZEKASNÉ FENYVESI, 2006a, 2006b), majd ezt követően a tanulási motiváció (JÓZSA & FAZEKASNÉ FENYVESI, 2007), a matematikai képességek (JÓZSA, 2009), a beszédhanghallás (FAZEKASNÉ FENYVESI & JÓZSA, 2009, 2012) és a rendszerezési képesség (ZENTAI, FAZEKASNÉ FENYVESI & JÓZSA, 2013) vizsgálatára került

sor. Emellett a szociális készségek terén indultak meg hasonló kutatások (KASIK, LESZNYÁK, MÁTÉNÉ HOMOKI & TÓTHNÉ ASZALAI, 2011).

Tanulmányunkban az olvasási készség, a szövegértés valamint az olvasási motivációfejlődési folyamatát hasonlítjuk össze tipikusan fejlődő és tanulásban akadályozott tanulóknál. Keresztmetszeti kutatásunkban 3., 5. és 7. évfolyamos gyermekek vettek részt, összesen 1550 fő.

Az olvasás értelmezése

Az olvasás jelentősége az utóbbi évtizedekben nagymértékben megnőtt. A korábban csak a társadalom bizonyos rétegei számára releváns olvasás-tudás mára mindenki számára elsődlegessé vált. Az olvasás mint az információszerzés, tudásszerzés és élményszerzés eszköze az élet valamennyi területén jelen van; fejlett olvasási képesség nélkül az egyén az iskola világában és a mindennapi életben egyaránt nehezebben boldogul. (JÓZSA, 2006; JÓZSA & STEKLÁCS, 2009; NAGY, 2004; SCHNOTZ & MOLNÁR, 2012).

A fejlett olvasási képesség meghatározása szintén jelentős mértékben átalakult az utóbbi évtizedekben, köszönhetően a társadalmi folyamatoknak és az általuk életre hívott pedagógiai (lásd például JÓZSA, 2006; NAGY, 2004), pszichológiai (lásd például CSÉPE, 2006), szociológiai (lásd például NAGY, 2001) és nyelvészeti (lásd például GÓSY, 2008) kutatásoknak. A megközelítés, mely szerint az tud olvasni, aki az elé tett szöveget kifejező módon, hangosan fel tudja olvasni, mára egyértelműen megkérdőjeleződött, és helyét az olvasás funkcionális szemléletű modellje vette át (D. MOLNÁR, MOLNÁR & JÓZSA, 2012). E megközelítés érvényesül a hazai és nemzetközi rendszerszintű olvasásvizsgálatokban is, amelyek az olvasást eszköztudásként értelmezik, és a különböző típusú szövegek feldolgozása során végzett műveletek elsajátítási szintjét vizsgálják. A PISA (*Programme for International Student Assessment*) értelmezésében az olvasás olyan eszköz, amely az iskola világában és a

mindennapokban segíti az egyént (KIRSCH, DEJONG, LAFONTAINE, MCQUEEN, MEDELOVITS & MONSEUR, 2002.).

Az olvasás jelentéstartománya a 2009-es PISA mérés tartalmi kereteiben tovább bővült, és a korábban domináns kognitív elemek mellett affektív komponensek is a részeként definiálódtak. A 2009-es meghatározásban így az olvasás „írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás, illetve a velük való elkötelezett foglalkozás képessége (*engagement*) annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben.” (BALÁZSI, OSTORICS, SZALAY & SZEPESI, 2010, p. 25., eredeti: OECD, 2009, p. 23.). Az elkötelezett foglalkozás e meghatározásban az olvasás iránti motivációra utal, és magába foglalja az olvasás iránti érdeklődést, az annak tulajdonított értéket, valamint az ahhoz kapcsolódó szokásokat is (OECD, 2009).

Az olvasás összetevői

A szövegértés és az olvasási képesség a szakirodalomban szinonimaként szerepel (D. MOLNÁR, MOLNÁR & JÓZSA, 2012). Az olvasási képességnek számos definíciója és megközelítése létezik. Pedagógiai szempontból NAGY (2004) olvasásmodellje tekinthető a leginkább relevánsnak. E modell az olvasási képességet sajátos funkcióval rendelkező pszichikus rendszerként definiálja. Ennek értelmében az olvasási képesség számos összetevőből áll, melyek szerveződése hierarchikus. Az alsóbb szinteken található számos olyan tényező, amelyet az olvasás pszichológiai megközelítése (TÓTH & CSÉPE, 2008) kognitív háttérképességnek tekint, a felsőbb szinteken pedig az olvasás egyes szintjei kapnak helyet a szófelismeréstől a szövegek megértéséig. A modell legfelsőbb szintjét alkotó szövegértéshez és -értelmezéshez szükséges az olvasáskészség (olvasástechnika) szóolvasó készségének kiépülése és begyakorlódása, a rutinszerűen felismerhető írott szavak készletének gyarapodása (*vocabulary*) és a vizuális felismerés sebességének növekedése

(*fluency*). A szóolvasó készség előfeltétel-készségei a beszédhanghalló és a betűolvasó készség, a fejlett szóolvasás pedig a mondatolvasó készség közvetlen feltétele (BLOMERT & CSÉPE, 2012; NAGY, 2004).

Az olvasás kognitív háttértényezői közül kiemelt szerepe van a vizuális és akusztikus észlelésnek (CESTNICK & JERGER, 2000; FAZEKASNÉ FENYVESI, 2006). Emellett a figyelem, az emlékezet és a gondolkodás összehangolt működésének a minősége határozza meg a szóolvasó és mondatolvasó készséget, illetve a szövegolvasást és -értést egészen a szövegfeldolgozás és -értelmezés képességéig (IMRE, 2007; JÓZSA & STEKLÁCS, 2012; NAGY, 2004; PROBST, 2003). Az olvasási képesség szoros összefüggést mutat a beszédészlelés és megértés területével, zavarai az olvasási teljesítményre, az olvasás elsajátítás folyamatára is erőteljesen kihatnak (CSÉPE, 2007; SCARBOROUGH, 1990).

Olvasási motivációnak nevezzük azoknak a motívumoknak az összességét, amelyek az olvasás megkezdésére, folytatására ösztönöznek (JÓZSA & JÓZSA, 2014). Az utóbbi években több elmélet is született, melyek az olvasási motívumok rendszerezésére tesznek kísérletet. Az olvasási motiváció kutatási megközelítése, vizsgálati módszere ugyanakkor meglehetősen eltérő az egyes modellekben (CONRADI, JANG & MCKENNA, 2014). A kutatások között találunk olyanokat, melyek egydimenziós megközelítést alkalmaznak, míg más vizsgálatok többdimenziósak, azaz összetevőkre, motívumokra bontják az olvasási motivációt. Az olvasási motívumok között említik az elsajátítási motivációt, elsajátítási örömet, énképet, érdeklődést, észlelt kontrollt, siker- és kudarc attribúciót, célokat, értékeket (SZENCZI, 2010).

SCHIEFELE, SCHAFFNER, MÖLLER és WIGFIELD (2012) az olvasás iránti motiváció és a képességfejlettség közötti kapcsolatra irányuló 1990 és 2011 közötti kutatási eredmények áttekintésekor kiemelték az olvasási motiváció és a szövegértés összefüggését. Az szövegértés fejlettsége és az olvasási motiváció között a kutatások aszimmetrikus kapcsolatot tártak fel, ahol a motiváció jó előrejelzője a képesség fejlettségének, azonban a jó olvasók nem

feltétlenül motiváltak az olvasásra (GUTHRIE, HOA, WIGFIELD, TONKS, HUMENICK & LITTLES, 2006; VILJARANTA, LERKKANEN, POIKKEUS, AUNOLA & NURMI, 2009).

A magyar tanulók olvasása a nemzetközi vizsgálatok tükrében

A nemzetközi és a hazai nagymintás vizsgálatok rámutattak arra, hogy a magyarországi tanulók olvasási teljesítménye nem felel meg a 21. század által támasztott követelményeknek (CSÍKOS, 2006). A hazai tizenöt éves tanulók szövegértés teljesítménye a 2000-es PISA méréseken a részt vevő országok átlagától elmaradt (VÁRI, 2003). A helyzet a 2009-es mérés eredményei szerint valamelyest javult, tanulóink teljesítménye ekkor már nem különbözött szignifikánsan az OECD-átlagtól (BALÁZSI, OSTORICS, SZALAY & SZEPESI, 2010). A 2012-es vizsgálaton elért olvasásteljesítmény azonban ismét szignifikánsan az OECD-átlag alatt van (OECD, 2013).

A nemzetközi vizsgálatok az olvasásteljesítmény mellett több esetben az azt befolyásoló affektív, ezen belül pedig motivációs jellemzőket is vizsgálták (KIRSCH, DEJONG, LAFONTAINE, MCQUEEN, MENDELOVITS & MONSEUR, 2002). E vizsgálatok eredményei a magyar tanulók lemaradásáról számolnak be, míg az olvasásteljesítmény tekintetében élen járó országok, például Finnország olvasási motiváció mutatói a nemzetközi átlagnál szignifikánsan jobbak. a 2000-es PISA-vizsgálat szerint a magyar tizenöt éves tanulók az OECD-országok átlagához képest kevésbé érdeklődnek az olvasás iránt, valamint kevésbé tartják hatékonyak saját olvasási képességüket (ARTELT, BAUMERT, JULIUS-MCÉLVANY & PESCHAR, 2003). Ugyanakkor a PISA 2009-es vizsgálatának eredményei szerint a magyar tanulók körében erős az összefüggés az olvasás szeretete és az olvasási képesség fejlettsége között, tehát az olvasás iránti pozitív attitűddel rendelkező tanulók jobb olvasók, mint kevésbé pozitív attitűddel rendelkező társaik (D. MOLNÁR, MOLNÁR & JÓZSA, 2012).

A tanulásban akadályozott tanulók olvasása

A tanulási akadályozottság fogalma a tanulási képesség általános fejlődési zavarára utal. „A tanulásban akadályozottak csoportjába tartoznak azok a gyermekek, akik az idegrendszer biológiai és/vagy genetikus okokra visszavezethető gyengébb funkcióképessége, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán *tartós, átfogó tanulási nehézségeket, tanulási képességzavart* mutatnak.”¹ (MESTERHÁZI, 1998, pp. 54.) A szerző szerint a gyermek személyes élettörténetének, élethelyzetének feltérképezése és az aktuális fejlődési állapot diagnosztikai eszközökkel megismerhető oki tényezőinek tudása mellett az egyén nevelési szükségleteinek megállapítása és az ennek megfelelő nevelés együttesen eredményezheti a tanulásban akadályozott gyermek minél kedvezőbb fejlődését. Tanulmányunkban az oki eltéréseket a definícióban nem kategorizáljuk, a hasonló tünetekre fókuszálva egységesen a tanulásban (tanulási) akadályozottság fogalmát használjuk.

Az olvasástanulás megkezdésének kritikus előfeltétele a beszédhanghallás fejlettsége, ami a tanulásban akadályozott gyermekek esetében is összefügg az olvasási készség és az olvasási képesség fejlettségével. A beszédhanghallás területén a tanulásban akadályozott gyermekek átlagosan 4–6 évnyi fejlődésbeli elmaradásban vannak (FAZEKASNÉ FENYVESI & JÓZSA, 2012).

A tanulásban akadályozott tanulók esetében a komplex kognitív rendszer lassúbb fejlődése, sérülése, személyiségük aktivizálási problémái, transzferálási nehézségeik miatt nehezebb az olvasás képességének elsajátítása (BÜTTNER & LANGFELDT, 2003; MESTERHÁZI, 1998; PERLETH, 2003). A betűtanítás és a betű/hangszintézis szakasza hosszabb időt vesz igénybe, mint a tipikusan fejlődő tanulóknál. A tanulók nehezen analizálnak, továbbá az összeolvasás megértése is nehézségekbe ütközik (ADAMIKNÉ, 1996; IMRE, 2007; PROBST,

¹ A tanulásban akadályozottság definíciója sok változáson ment keresztül, máig vitatott fogalom. A köznevelési törvény a „nehézség” és a „zavar” jelenségek között különbséget tesz. Jelen tanulmányunk azonban nem célja a definíciós viták ismertetése.

2003). A félreolvasott vagy az értelmetlenné torzított szavakat lényegesen kevesebbszer javítják (PROBST, 2003). A szótagokat, szavakat rosszabbul olvassák el, többet hibáznak, mint a jó olvasók (LŐRIK, 2006). A felsorolt elemi hibák kompenzálása miatt az eltérő tantervű iskolákban a betűtanulás és az ehhez kapcsolódó összeolvasás és megértés három tanévig tart. Az első évben tanulják az egyjegyű kisbetűket és a hasonló alakú nagybetűket. A második évben a kétjegyű betűk, valamint a nagybetűk tanulásával folytatódik az olvasástanulás. A harmadik évben kerül sorra a ritkán használt betűk köre.

A szövegértés egyik pillére a szókincs. A tanulásban akadályozott gyermekek szókincse gyér, ami visszavezethető a korlátozott nyelvi kódú környezetükre (BERNSTEIN, 1965; LÁNYINÉ ENGELMAYER, 1996) és saját szótanulási nehézségeikre is. Speciális nyelvi elmaradásuk jellemzője a lassan gyarapodó, mindig az átlag alatt maradó, zömmel konkrét fogalomtartalmú szókészlet (KAS, 2009). Mondat- és szövegértési nehézségeik további oka, hogy nem sikeres az anyanyelv grammatikai és szintaktikai struktúrájának elsajátítása (IMRE, 2007). Mivel a tartalom megértése logikai összefüggések átlátását is feltételezi (BRUNER, 1990; FÜSSENTLICH, 2003; IMRE, 2007), a tanulásban akadályozott személyek számára az olvasottak megértése is nehezebb.

A nemzetközi és hazai rendszerszintű olvasásmérések, mint amilyen például a PISA vizsgálat vagy az Országos Kompetenciamérés, a tanulásban akadályozott tanulók szövegértésének fejlettségéről nem gyűjtenek adatot. Ennek következtében a tanulásban akadályozott tanulók fejlettségéről nem állnak rendelkezésre nagymintás vizsgálatokra épülő adatok. A gyakorlati tapasztalatok szerint olvasási nehézségeik egy része hasonló az olvasás tanulási zavarával küzdő diszlexiás, és a gyengén olvasó tanulók hibatípusaihoz (TORDA, 2006).

A tanulásban akadályozott tanulók olvasásfejlődésével kapcsolatos nemzetközi kutatások középpontjában főként a hatékony fejlesztés egyes aspektusai állnak. Az

olvasástechnika elsajátításán túl (például JOSEPH & MCCACHRAN, 2003; JOSEPH & SEERY, 2004) újabban a szövegértés fejlesztése, ezen belül a hatékony olvasási stratégiák tanítása (például van den BOS, NAKKEN, NICOLAY & VAN HOUTEN, 2007; ALFASSI, WEISS & LIFSHITZ, 2009) kap hangsúlyt. Utóbbi gyakorlatában a PALINCSAR és BROWN (1984) által kidolgozott reciprok tanítás módszere kap kiemelt figyelmet (LUNDBERG & REICHENBERG, 2013).

Nem ismerünk olyan korábbi hazai vagy nemzetközi kutatást, amely tanulásban akadályozott tanulók olvasási motivációját vizsgálta volna. Empirikus adatok híján csupán hipotézisek, elméleti megfontolások állnak rendelkezésre a hazai tanulásban akadályozott gyermekek olvasási motivációjáról. Az olvasás tanulásának nehézségei alapján feltételezhető, hogy az olvasást kísérő késztetés alacsonyabb szintű és nehezen alakítható (MESTERHÁZI, 1998, 2001). Emellett a környezeti hatások következményeivel is számolnunk kell (GAÁL, 2000). A környezeti veszélyeztetettség miatt tanulásukban akadályozott gyermekek, fiatalok egy részének a családjában feltételezhetően nem érték az olvasás, és annak tárgyi feltételei sem biztosítottak. A tanulásban akadályozott gyermekek többségénél az olvasási motiváció erősítésében többnyire csak az iskolára számíthatunk, mert az olvasás értékét főleg az iskola képviseli. Általánosságban véve is elmondható, hogy az iskolai környezet jelzései fontos szerepet töltenek be az enyhén értelmi fogyatékos tanulók² tanulási motiváltságában. SWITZKY (2001) szerint e tanulóakra nagyfokú kifelé irányultság jellemző: aktív problémamegoldó stratégiák használata helyett inkább hagyatkoznak a helyzet által kínált segítő elemekre, mások viselkedésének utánzására vagy direkt segítségkérésre. Esetükben a szociális függőség is jellemzőbb (JÓZSA & FAZEKASNÉ FENYVESI, 2007; LEPOLA, 2000). Az erőfeszítést általában nem tartják a sikerhez vezető út kulcsfontosságú tényezőjének (SWITZKY, 2001).

² Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (BNO kód F70) a tanulásban akadályozott népesség legnagyobb csoportja, hozzávetőlegesen 80%-a.

KUTATÁSI KÉRDÉSEK

Kutatásunk célja az olvasás összehasonlító elemzése tipikusan fejlődő és tanulásban akadályozott gyermekek esetében. Az alábbi kutatási kérdések megválaszolására teszünk kísérletet:

1. Hogyan fejlődik a tipikusan fejlődő és a tanulásban akadályozott gyermekek szövevényes olvasási készsége, valamint szövegértése 3. és 7. évfolyam között? Milyen mértékű eltérések vannak a két minta olvasási teljesítményében?
2. Hogyan változik a tipikusan fejlődő és a tanulásban akadályozott gyermekek olvasási motivációja 3. és 7. évfolyam között? Milyen mértékű eltérések vannak a két minta között e tekintetben?
3. Milyen erős összefüggés van az olvasás három vizsgált komponense között?
4. Van-e különbség a gyógypedagógiai intézményben és az integráltan oktatott tanulásban akadályozott gyermekek olvasása között?
5. Milyen erős összefüggésben állnak az olvasás komponensei a szülők iskolai végzettségével és a tanulói intelligenciával?

MÓDSZEREK

Minta

Vizsgálatunkban tanulásban akadályozott és tipikusan fejlődő gyermekek vettek részt. Mindkét minta esetében három évfolyamon végeztünk adatfelvételt: 3., 5. és 7. osztályos tanulók körében. A tipikusan fejlődő gyermekek mintájába csak olyan tanulók kerültek, akiknél semmilyen lényegi fejlődési eltérést nem jeleztek a pedagógusok. Az ily módon összeállított mintában összesen 1550 diák adatait elemeztük, évfolyamonkénti megoszlásukat az 1. táblázat közli. A harmadikos tanulásban akadályozott gyermekek közül 70 tanul integráló általános iskolában, 166 pedig gyógypedagógiai intézménybe jár. Az 5. és a 7.

évfolyamos tanulók körében mintánkban nem volt annyi integráltan oktatott tanuló, hogy őket statisztikailag elemezni lehessen, ezért ezen a két évfolyamon csak az eltérő tantervű általános iskolában (EÁI-ban) oktatott tanulókat elemezzük.

1. táblázat. A minta összetétele

	Évfolyam			Együtt
	3.	5.	7.	
Tipikusan fejlődő	298	323	319	940
Tanulásban akadályozott	236	148	226	610
Együtt	534	471	545	1550

Az adatfelvétel során a véletlen mintavétel módszerét alkalmaztuk. Legkisebb részmintánk 148 fős. Ez alapján úgy gondoljuk, hogy a szülők iskolai végzettségének a megoszlása (2. táblázat) jó közelítéssel mutatja az országos megoszlást. Ezt a feltételezésünket erősíti meg az a tény is, hogy a 3., 5. és 7. évfolyamra járó gyermekek szüleinek iskolai végzettsége között nincs szignifikáns különbség sem a tipikusan fejlődő, sem a tanulásban akadályozott gyermekek esetében.

A szülők iskolai végzettségében viszont a két minta (tanulásban akadályozott, tipikusan fejlődő) között jelentős különbség mutatkozik. A tanulásban akadályozott gyermekeket nevelő anyák 16%-a, az apák 11%-a maga is legfeljebb gyógypedagógiai iskolai végzettséggel rendelkezik, a tipikusan fejlődő gyermekeket nevelő anyáknál 1,4%, az apáknál 0,2% ez az arány. Érettségivel vagy magasabb iskolai végzettséggel a tipikusan fejlődő gyermekeket nevelő anyák 47%-a, az apák 39%-a rendelkezik. Ezzel szemben a tanulásban akadályozott gyermekeket nevelő anyáknál 12%, az apáknál 10% ez az arány. A két minta szüleinek iskolázottsága között szignifikáns a különbség (Mann-Whitney-próba: anya iskolázottsága $z=17,01$ $p<0,001$; apa iskolázottsága $z=16,10$ $p<0,001$).

2. táblázat. A tanulók megoszlása szülei iskolai végzettsége szerint (%)

Iskolai végzettség	Anya		Apa	
	Többségi	Tanulásban akadályozott	Többségi	Tanulásban akadályozott
Nem járt iskolába		1,4		,2
EÁI-ba járt, nem fejezte be	,1	5,8		4,1

EÁI-t befejezte	1,3	8,9	,2	6,7
Többségi ált. iskolába járt, nem fejezte be	1,0	13,9	,6	12,2
Többségi ált. iskolát befejezte	26,3	42,1	19,2	41,5
Szaktanulmányok	23,6	15,5	41,5	25,2
Érettségi	23,6	8,5	18,4	7,3
Főiskola	10,8	3,4	5,7	1,4
Egyetem	13,2	,6	14,4	1,4
Együtt	100	100	100	100

Megj.: EÁI=Eltérő Tantervű Általános Iskola az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára

A nem gyógypedagógiai („normál”) általános iskolát a táblázatban többségi általános iskolának nevezzük.

Mérőeszközök

A tipikusan fejlődő és a tanulásban akadályozott gyermekek mindenképp tesztet és kérdőívet töltöttek ki. Azonosak voltak a mérés körülményei és a megoldáshoz rendelkezésre álló idő.

Az szóolvasási készség fejlettségének méréséhez NAGY (2006) tipikusan fejlődő gyermekek vizsgálatára kidolgozott tesztjét adaptáltuk. A teszt három szubtesztből áll (képes szóolvasás, szinonima-olvasás, szójelentés olvasás). Mindhárom szubteszt kitöltésére 15-15 perc állt rendelkezésre a tanulóknak. NAGY eredeti tesztjén annyit módosítottunk, hogy betettünk a szubtesztek elejére egy-egy könnyített feladatot, mely azt a célt szolgálta, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek számára is könnyen érthető legyen, mi a teendő a teszt kitöltése során. A terjedelmi korlátok miatt a szubteszteket nem elemezzük, csak a teljes szóolvasás tesztet egyben, ami összesen 94 itemből áll. A teszt Cronbach-alfa reliabilitása kifejezetten magas, a tanulásban akadályozott gyermekeknél 0,96, a tipikusan fejlődő gyermekek esetében 0,98 (3. táblázat).

A szövegértés mérésére saját fejlesztésű tesztet használtunk, amely három különböző szövegtípust tartalmazott: egy folyamatos (22 item) és két nem folyamatos (16 és 9 item) szöveget. A folyamatos szöveg egy elefántról szóló, ismeretterjesztő leírás volt, 140 szóból állt. A 16 itemes nem folyamatos teszten egy színházi plakát szerepelt, mely egy zenés mesejáték időpontját, szereplőit ismertette, 87 szóval. A másik nem folyamatos szöveg két termék (egy joghurt és egy keksz) címkéjének termékismertetőjét tartalmazta. A keksz leírását

60, a joghurtét 39 szó adta meg. Ez utóbbi két szubteszt azt vizsgálta, hogy mennyire értenek meg olyan szövegeket a tanulók, amikkel valós élethelyzetekben is találkozhatnak. A teszt összeállítása során a korábbi szövegértést mérő tesztünk szerkezetét követtük (MOLNÁR & JÓZSA, 2006). Az itemeket a PIRLS nemzetközi szövegértés-vizsgálat ajánlásai alapján dolgoztuk ki (MULLIS, KENNEDY, MARTIN, & SAINSBURY, 2006). A szövegértés teszteket kipróbálás előtt két olvasáskutató, két gyógypedagógus, két tanító és két magyar szakos tanár is véleményezte. Vizsgálatunk előtt a szövegértés tesztel próbamérést végeztünk egy eltérő és egy „normál” tantervű osztályban. A kipróbálás eredményei alapján a teszt mérésre alkalmasnak bizonyult mindkét mintában, a Cronbach-alfa reliabilitás 0,93 volt a próbamérésben. A tipikusan fejlődő tanulók osztályában ennek a szövegértés tesztnek és a korábbi szövegértés tesztünknek (MOLNÁR & JÓZSA, 2006) a korrelációja erős, 0,83.

Mindhárom szövegértés szubteszt megoldására 20-20 percet kaptak a tanulók, különböző tanórákon válaszolták meg a három szöveghez kapcsolódó kérdéseket. Mindkét minta mindhárom szövegnek a Cronbach-alfa reliabilitása külön-külön is magas, 0,88 és 0,91 között van. Tanulmányunk terjedelmi korlátai miatt a különböző szövegtípusokon nyújtott teljesítményeket külön nem vizsgáljuk, egyben kezeljük a három szöveget. Az ily módon összesen 47 itemből álló teszten nyújtott teljesítményt tekintjük a tanulók szövegértésének. A mérőeszköz Cronbach-alfa reliabilitása a tanulásban akadályozott mintán 0,95, a többségi gyermekek esetében 0,93. Mindkét teszten (olvasási készség, szövegértés) nyújtott tanulói teljesítményt az elérhető maximális pontszám százalékában fejeztük ki, amit százalékpontnak (%p) nevezünk. Ezekezt a %p értékeket adjuk meg tanulmányunk empirikus részében.

Az olvasás iránti motiváltság vizsgálatára kérdőívet alkalmaztunk. Tanulási motivációt vizsgáló korábbi kutatásunkból (JÓZSA & FAZEKASNÉ FENYVESI, 2007) tudjuk, hogy a háromfokú Likert állításokat megértik a tanulásban akadályozott gyermekek, az ilyen típusú kérdőívek esetükben is megbízhatóan alkalmazhatók. Az olvasási motivációt vizsgáló

állításokat FALUS és KIMMEL (2003) munkájából vettük. Tizenöt Likert állítást kaptak a tanulók, melyeket háromfokú skálán kellett értékelniük. A skála Cronbach-alfa reliabilitása megfelelő, lásd 3. táblázat. A 15 állításra adott értékeket átlagoltuk, majd 0–100 skálára számoltuk át, azaz százalékpontban (%p) fejeztük ki. Az így kapott számértéket tekintjük a tanulók olvasási motivációjának.

3. táblázat. A mérőeszközök itemszáma és Cronbach-alfa reliabilitása

Olvasás mérőeszközök	Itemszám	Reliabilitás		
		Tan. ak.	Tipikus fejl.	Együtt
n		610	940	1550
Szóolvasás	94	0,96	0,98	0,98
Szövegértés	47	0,95	0,93	0,96
Motiváció	15	0,73	0,85	0,8

Minden tanulóval felvettük a RAVEN IQ tesztet. A teszt összesen 3*12 feladatot tartalmazott (A, AB és B sorozat). Az A sorozat első iteme a feladat megoldását szolgálja, a pedagógus és a tanulók közös munkájával, így ezt az itemet az összpontszámánál nem vettük figyelembe, ezáltal összesen 35 nyerspontot lehetett szerezni. A kitöltésre osztálytermi keretek között került sor, legfeljebb 40 perc állt a tanulók rendelkezésére. A RAVEN teszt Cronbach-alfa reliabilitása a tipikusan fejlődő tanulókból álló mintán 0,89, a tanulásban akadályozottak esetében 0,87, együtt a teljes mintán pedig 0,93. A RAVEN teszten szerzett nyerspontok átlagát és szórását tartalmazza részmintánként a 4. táblázat.

4. táblázat. A RAVEN teszten szerzett nyerspontok átlaga és szórása

Minta	Évfolyam					
	3.		5.		7.	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Tipikusan fejlődő	28,86	5,56	29,25	5,43	30,54	5,31
Tanulásban akadályozott	17,10	5,27	18,54	5,82	21,40	6,34

A fentiek mellett minden tanulóról egy részletes háttérkérdőívet töltött ki az osztályfőnöke, ebből ismerjük a gyermek családi életkörülményeit. A háttérkérdőívből nyert információk

alapján zártuk ki a tipikusan fejlődőknek nevezett mintánkból azokat a tanulókat, akik valamilyen szempontból gyógypedagógiai megsegítésre szorultak.

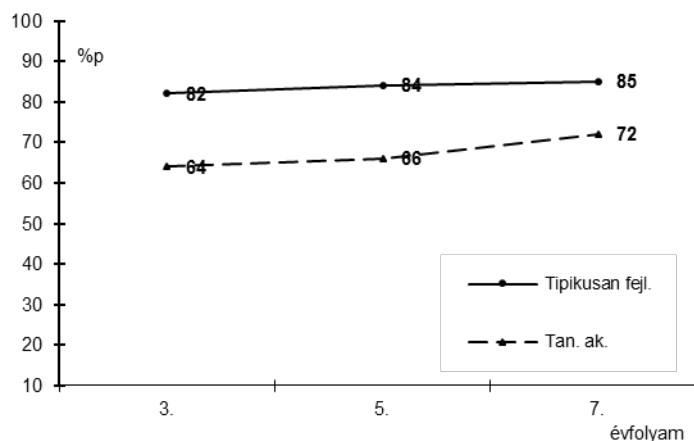
Mérőeszközaink reliabilitásértékei alapján megállapíthatjuk, hogy azok egyaránt alkalmasak a tanulásban akadályozott és a többségi tanulók vizsgálatára. Alkalmazásukkal összehasonlítható a két populáció olvasási teljesítménye és motivációja.

EREDMÉNYEK

Az olvasás összetevőinek életkori változása

Elemzéseink első lépéseként összehasonlítjuk a tanulásban akadályozott és a tipikusan fejlődő tanulók szóolvasási készségének, szövegértésének és olvasási motivációjának a változását 3. és 7. évfolyam között. A fejlődési görbéket az *1–3. ábra* adja meg, a kétszemponos varianciaanalízis statisztikai mutatóit pedig az *5. táblázat*.

A tipikusan fejlődő gyermekek szóolvasási készségének átlagos fejlettsége harmadikban 82 százalékpont (%p), ötödikben 84%p, hetedikben 85%p, ezek a különbségek nem szignifikánsak (ANOVA, $F=2,06$, $p=0,13$; *1. ábra*). Annak ellenére nem tapasztalunk fejlődést, hogy 82–85%p körüli teljesítmény esetén még nem beszélhetünk plafoneffektusról. Látványos fejlődést a tanulásban akadályozott gyermekek esetében sem látunk: átlagos fejlettségük harmadikban 64%p, ötödikben 66%p, hetedikben 72%p. Ennek a mintának a fejlődése a 3. és 5. évfolyam között nem, de az 5. és 7. között szignifikáns (ANOVA, $F=118,18$ $p<0,001$). A hetedikes tanulásban akadályozott gyermekek szóolvasási készsége 10%p-tal marad el a harmadikos tipikusan fejlődő tanulókétól. Ez alapján azt mondhatjuk, hogy a fejlődésbeli megkésettységük legalább négy év, de ennél számottevően több is lehet.



1. ábra. A szóolvasás fejlődése

A kétszemponos varianciaanalízis szerint az évfolyamok közötti különbség, valamint a tipikusan fejlődő és tanulásban akadályozott gyermekek közötti különbség is szignifikáns. Az interakció ugyanakkor nem szignifikáns, ami azt jelzi, hogy a két vizsgált változó hatása független egymástól, a két minta szóolvasási készségének fejlődése egyformán lassú ütemű (5. táblázat).

5. táblázat. Kétszemponos varianciaanalízisek az olvasás komponenseire mint függő változókra

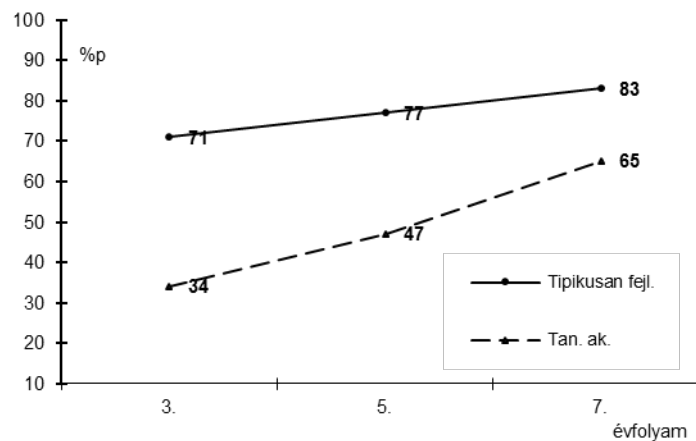
Olvasás	ANOVA, Hatások			
	Főhatások, interakció	F	p	η^2
Szóolvasás	évfolyam	8,76	,001	,01
	minta	252,87	,001	,14
	interakció	2,11	,122	,00
Szövegértés	évfolyam	167,55	,001	,18
	minta	809,83	,001	,34
	interakció	31,02	,001	,04
Motiváció	évfolyam	38,25	,001	,05
	minta	22,48	,001	,02
	interakció	9,73	,001	,02

Megj.: A varianciaanalízis független változói: évfolyam (3., 5., 7.), minta (tanulásban akadályozott, tipikusan fejlődő)

A tanulók szövegértése mindkét mintában jelentősen fejlődik 3–5. és 5–7. évfolyam között egyaránt (2. ábra). A tanulásban akadályozott gyermekek teljesítménye 34%p-ról hetedikre 65%p-ra, míg a többségi tanulóké 71%p-ról 83%p-ra nő. E jelentős fejlődés ellenére sem éri el a hetedikes tanulásban akadályozott gyermekek szövegértésének fejlettsége a tipikusan

fejlődő harmadikos tanulók szintjét. Ez azt jelenti, hogy a tanulásban akadályozott tanulók szövegértésének fejlődésbeli megkésettsége több mint négy év.

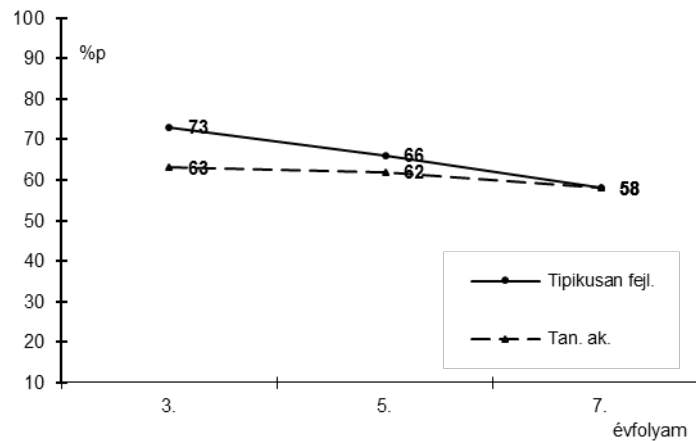
A tanulásban akadályozott gyermekek szövegértésének fejlődésbeli elmaradása a tipikusan fejlődő gyermekekéhez képest 3. osztályban 37%p, ötödik osztályban 30%p, hetedikben pedig már csak 18%p. A kétszemponos varianciaanalízis szerint a tanulók között a szövegértésben tapasztalt különbségekből 18%-ot magyaráz meg az iskolai évfolyam, 34%-ot a tanulási akadályozottság, az interakció pedig 4%-ot (5. táblázat). Ez az interakció azt jelzi, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek szövegértésének fejlődése a vizsgált időszakban szignifikánsan gyorsabb, mint a többségi tanulóké.



2. ábra. A szövegértés fejlődése

A tipikusan fejlődő tanulók olvasási motivációja harmadikban 73%p, ötödikben 66%p, hetedikben 58%p (3. ábra). A csökkenés a 3–5. és az 5–7. évfolyam között is szignifikáns. Ezzel szemben a tanulásban akadályozott gyermekek olvasási motivációja nem változik szignifikáns mértékben 3. és 5. évfolyam között, a csökkenés azonban az ő esetükben is szignifikáns az 5–7. évfolyam között. A négy év alatt bekövetkező csökkenés a tipikusan fejlődő gyermekeknél 15%p, a tanulásban akadályozottaknál azonban ennek csak a harmada, 5%p. A kétszemponos varianciaanalízis interakciója szignifikáns, ami igazolja, hogy a csökkenés mértéke függ attól, hogy tanulásban akadályozott-e a gyermek. Harmadik

osztályban a tipikusan fejlődő gyermekeknek szignifikánsan erősebb az olvasási motivációja. Az életkor előrehaladtával bekövetkező nagyobb mértékű csökkenésnek azonban az a következménye, hogy hetedik osztályban már nincs szignifikáns különbség a tipikusan fejlődő és a tanulásban akadályozott gyermekek olvasási motivációja között.



3. ábra. Az olvasási motiváció életkori változása

Az integráció hatása

Mintákban a 236 harmadikos tanulásban akadályozott gyermek egyharmada integráltan tanul. A gyógypedagógiai intézményben és az integráltan oktatott tanulók összehasonlítása alapján lehetőségünk van empirikusan megalapozott következtetések megfogalmazására az integráció lehetséges hatásáról az olvasás fejlődésére.

Nem találtunk szignifikáns különbséget az integráltan és a gyógypedagógiai intézményben oktatott tanulásban akadályozott gyermekek RAVEN teszttel mért IQ értékében ($t=0,835$, $p=,404$). Ugyancsak azonosnak mutatkozik a szülők iskolázottsága a két részminta esetében (Mann-Whitney-próba a szülők iskolázottságára: anya $z=1,36$, $p=0,25$; apa $z=1,75$, $p=0,08$).

Az 6. táblázatban három harmadikos részminta fejlettségi mutatóit adtuk meg: gyógypedagógiai intézményben oktatott, integráltan oktatott és tipikusan fejlődő tanulók. Az szóolvasási készség átlagos fejlettsége a három részmintában rendre 60%p, 76%p, 82%p, a

szövegértésé pedig 26%p, 52%p, 71%p. Egyszempontos varianciaanalízis szerint minden különbség szignifikáns. Emellett az is megállapítható, hogy az integráltan oktatott gyermekek szövegértésének fejlettsége mindkét esetben közelebb van a tipikusan fejlődő gyermekekéhez, mint a gyógypedagógiai intézményekben tanulókéhoz. Az integráltan és gyógypedagógiai intézményben oktatott gyermekek olvasási motiváltsága között nincs szignifikáns különbség, ugyanakkor mindkét rész minta motiváltsága szignifikánsan elmarad a tipikusan fejlődő gyermekekétől.

6. táblázat. Integráltan és gyógypedagógiai iskolában (EÁI) oktatott harmadikos tanulók fejlettségi mutatói

Olvasás	3. évfolyam						ANOVA	
	EÁI		Integrált		Tipikusan fejlődő		F(p)	Szignif. különbségek *
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Szóolvasás	60	20	76	15	82	18	74,95 (.01)	S<I<T
Szövegértés	26	21	52	20	71	20	260,76 (.01)	S<I<T
Motiváció	62	17	64	17	73	17	21,66 (.01)	S,I<T

Megj.: ANOVA Post Hoc Dunnett's T3, $p < 0,05$

A szóolvasás, a szövegértés és az olvasási motiváció összefüggése

A szóolvasás és a szövegértés fejlettsége között a tipikusan fejlődő és a tanulásban akadályozott gyermekek esetében azonos erősségű korrelációkat találtunk (7. táblázat). A korrelációk a harmadikos tanulónál kifejezetten erősek, 0,7 körüliek. A hetedikes tanulók esetében a két komponens közötti korreláció szignifikánsan alacsonyabb, mint a harmadikosoknál, de esetükben is közepes erősségű; a korrelációk mediánja 0,53.

Mind a tipikusan fejlődő, mind a tanulásban akadályozott ötödikes tanulónál az olvasási motiváció szignifikánsan gyenge kapcsolatban áll a szóolvasási készséggel. Ugyancsak mindkét populációra igaz, hogy sem a harmadikosoknál, sem a hetedikeseknél nem találtunk kapcsolatot a két változó között.

Az olvasási motiváció és a szövegértés között szignifikánsan gyenge kapcsolat áll fenn mindkét minta esetében. A tanulásban akadályozott gyermekeknél a korrelációs együtthatók mediánja 0,20, a tipikusan fejlődő tanulónál pedig 0,17.

7. táblázat. A szóolvasás, a szövegértés és olvasási motiváció korrelációi

Korrelációk	3.			5.			7.		
	TA	TF	Együtt	TA	TF	Együtt	TA	TF	Együtt
OK-SZ	,66*	,67*	,72*	,46*	,67*	,68*	,53*	,45*	,55*
OK-OM	,05	,12	,19*	,16*	,22*	,22*	,00	,12	,08
SZ-OM	,11	,14	,28*	,21*	,19*	,21*	,20*	,17*	,15*

Megj.: OK=szóolvasási készség, SZ=szövegértés, OM=olvasási motiváció, TA=tanulásban akadályozott, TF=tipikusan fejlődő; Pearson korrelációk, * $p < 0,01$.

Az olvasás összefüggése az intelligenciával és a szülők iskolázottságával

Tanulmányunkban az olvasás vizsgált változóit feltételezhetően befolyásoló tényezők közül kettőnek a hatását vizsgáljuk meg empirikusan. Elemezzük az RAVEN IQ-nak, valamint az anya iskolázottságának az összefüggését a szóolvasási készséggel, a szövegértéssel és az olvasási motivációval. A korrelációkat évfolyamok szerinti bontásban mindkét részminta, valamint a teljes minta esetében is megadja a 8. táblázat.

8. táblázat. Az olvasási készség, szövegértés és olvasási motiváció korrelációja a RAVEN IQ-val és az anya iskolai végzettségével

Évfolyam	Olvasás	Tanulásban akadályozott		Tipikusan fejlődő		Együtt	
		IQ	Anyá isk.	IQ	Anyá isk.	IQ	Anyá isk.
3.	Szóolvasás	,17*	,35*	,51*	,40*	,54*	,45*
	Szövegértés	,26*	,35*	,55*	,44*	,69*	,50*
	Motiváció	-,17*	-,05	,12	,26*	,22*	,18*
5.	Szóolvasás	,15*	,05	,41*	,31*	,50*	,40*
	Szövegértés	,34*	,00	,46*	,13*	,66*	,36*
	Motiváció	,02	-,04	,15	,11	,15*	,13*
7.	Szóolvasás	,27*	-,03	,57*	,37*	,55*	,36*
	Szövegértés	,32*	-,04	,48*	,19*	,57*	,33*
	Motiváció	,04	,08	,08	,19*	,06	,14*

Megj.: Pearson korrelációk, * $p < 0,01$.

Az IQ mindkét minta esetében szignifikánsan korrelál mind a szóolvasási készséggel, mind a szövegértéssel. A tanulásban akadályozott gyermekek esetében az összefüggés gyenge. A

tipikus fejlődésű gyermekek esetében a korreláció közepes erősségű. A szövegértés esetében hasonló képet látunk: a tanulásban akadályozott tanulóknál szignifikáns, de gyenge, a tipikusan fejlődőknél közepes a korreláció. Ha a tipikusan fejlődő és a tanulásban akadályozott tanulókat egy mintának tekintjük, a korrelációk erősebbek. Ez esetben az IQ korrelációja a szóolvasási készséggel 0,54, a szövegértéssel pedig 0,66. Az erősebb korrelációknak nyilvánvalóan az az oka, hogy heterogénebb a tanulói összetétel, ha együtt elemezzük a két mintát.

A tanulásban akadályozott gyermekek esetében sem a szóolvasási készség, sem a szövegértés nem függ össze az anya iskolázottságával. Ezzel szemben a tipikusan fejlődő tanulóknál szignifikáns korrelációkat kaptunk. Esetükben az anya iskolázottságával a szóolvasási készség korrelációinak mediánja 0,37, a szövegértésé pedig 0,31.

Az olvasási motiváció sem a tipikusan fejlődő, sem a tanulásban akadályozott gyermekek esetében nem függ össze az IQ-val. A tanulásban akadályozott diákoknál az anya iskolázottságával sincs kapcsolatban a motiváció, ezzel szemben a tipikusan fejlődő gyermekeknél szignifikánsan gyenge korreláció áll fenn, esetükben az olvasási motiváció és az anya iskolázottsága közötti korrelációk mediánja 0,19.

DISZKUSSZIÓ ÉS KÖVETKEZTETÉSEK

Tanulmányunkban tanulásban akadályozott és tipikusan fejlődő gyermekek olvasásának fejlődését hasonlítottuk össze. Elemeztük a szóolvasó készségüket, szövegértésüket, valamint olvasási motivációjukat. Keresztmetszeti kutatásunk mintáját 610 tanulásban akadályozott és 940 tipikusan fejlődő tanuló alkotta, mérésükre 3., 5. és 7. évfolyamon került sor. Munkánk az első nagymintás hazai vizsgálat, mely a tanulásban akadályozott gyermekek olvasásának kutatására vállalkozott.

A szóolvasó készség esetében a többségi gyermekeknél 3–7. évfolyam között már nincs lényeges fejlődés. Úgy tűnik, hogy e készségnek a fejlődése a korábbi évfolyamokon

megtörtént, és a tanulók fejlettsége 85%p szint körül megreked. Ez az eredményünk összehangban van NAGY (2006) országos reprezentatív mintán végzett vizsgálatával. A tanulásban akadályozott gyermekek esetében is csak kismértékű a fejlődés. Szóolvasó készségük fejlődésbeli elmaradása jelentős, adataink szerint legalább négy évnyi. A vizsgált időszak alatt nem csökken, de nem is nő a tanulásban akadályozott diákok – a tipikusan fejlődő tanulókhoz viszonyított – fejlődésbeli megkésettsége.

A tipikusan fejlődő és a tanulásban akadályozott diákok szövegértése egyaránt jelentősen fejlődik 3. és 7. évfolyam között. A gyógypedagógiai intézményben tanuló diákok fejlődése gyorsabbnak mutatkozik, mint a tipikusan fejlődő tanulóké, ezáltal a két minta közötti különbség hetedikben kisebb, mint harmadikban. Ennek ellenére a hetedikes tanulásban akadályozott diákok szövegértésének fejlettsége nem éri el a tipikusan fejlődő diákok harmadik osztályos fejlettségi szintjét. A tanulásban akadályozott diákok szövegértésének fejlettsége legalább négy évvel elmarad többségi társaikéhoz képest. Ehhez hasonló, nagymértékű, 5–7 évnyi fejlettségbeli megkésettséget kaptunk a DIFER készségek esetében (JÓZSA & FAZEKASNÉ FENYVESI, 2006a, 2006b). Kisiskolás korban a gondolkodási képességek egyikében, a rendszerezési képességben a tanulásban akadályozott gyermekek fejlettségbeli megkésettsége átlagosan három évnyi (ZENTAI, FAZEKASNÉ FENYVESI & JÓZSA, 2013).

Nemzetközi és hazai kutatások egyaránt kimutatták, hogy a tipikusan fejlődő tanulók olvasási motivációja az iskolai évek alatt jelentős mértékben csökken (JÓZSA & JÓZSA, 2014; LAU, 2009; SZENCZI, 2013; ZANOBINI & USAI, 2002). Jelen vizsgálatunk ugyancsak megerősítette az olvasási motiváció iskolai csökkenését mind a tipikusan fejlődő, mind a tanulásban akadályozott gyermekek esetében. A motiváció csökkenése a tipikusan fejlődő gyermekeknél szignifikánsan nagyobb mértékű, mint tanulásban akadályozott társaiknál. Harmadikos korban a tipikusan fejlődő gyermekek olvasási motivációja erősebb, hetedikben

azonban már nincs különbség a tipikusan fejlődő és a tanulásban akadályozott gyermekek között. Más tanulási motívumok esetében hasonló tendenciát mutattunk ki: a gyógypedagógiai intézménybe járó tanulásban akadályozott gyermekek motiváltsága kevésbé romlik az iskolai évek alatt (JÓZSA & FAZEKASNÉ FENYVESI, 2007). Ismert, hogy a gyógypedagógiai nevelési környezet speciális tanulásszervezési módokat, tanítási és tanulási technikákat, egyéni értékelési rendszereket alkalmaz. Az olvasási motiváció eltérő mértékű csökkenésének egyik lehetséges okát ebben látjuk. A tanulásban akadályozott gyermeknél erőteljesebb a pedagógushoz való kötődés, a külső visszajelzésekre való hagyatkozás (SWITZKY, 2001), mindez szintén visszahathat a tanulási motiváció, így az olvasási motiváció alakulására is.

A motiváció iskolai évek alatt bekövetkező csökkenésének lehetséges okaként felmerülhet kutatómódszertani magyarázat is, mégpedig az, hogy magasabb életkorban a kérdőívet másként értelmezik a gyermekek. Ezt azonban nem tartjuk túlzottan valószínűnek, azért sem, mert más vizsgálatokban a pedagógusok és a szülők által adott jellemzések is hasonló csökkenést mutatnak (JÓZSA & MOLNÁR, 2013).

A harmadikosok részmintáján különbségeket kerestünk az integráltan oktatott és a gyógypedagógiai intézményben tanuló diákok között. Sem intelligenciában, sem a szülők iskolázottságában nem találtunk eltérést a két részminta között. Adataink alapján úgy tűnik, hogy a gyógypedagógiai intézményben tanuló és az integráló általános iskolába járó tanulók főbb háttérjellemzőikben nem térnek el egymástól. Ennek ellenére vizsgálatunkban azt találtuk, hogy az integrált tanulóknak a szóolvasó készsége is és a szövegértése is jelentősen jobb, mint a gyógypedagógiai intézményben tanulóké. Az integrált diákok olvasási teljesítménye közelebb van a tipikusan fejlődő gyermekekéhez, mint a gyógypedagógiai intézményben tanulókéhoz. Eredményeink alapján úgy véljük, hogy az integráció pozitív hatással van a tanulók olvasási teljesítményére. Nem zárható ki egyértelműen ugyanakkor

annak a lehetősége sem, hogy az intézményválasztást és az olvasási teljesítményt ugyanaz a háttértényező befolyásolja. E kérdést későbbi kutatásokban szükséges még elemezni.

Nem mutatható ki ugyanakkor az integráció pozitív hatása az olvasási motiváció esetében. Nincs különbség az integráltan és a gyógypedagógiai intézményben oktató harmadikosok olvasási motivációjában, mindkét rész minta motivációja szignifikánsan alacsonyabb a többségi diákokénál. Hasonló következtetésre jutott KASIK, LESZNYÁK, MÁTÉNÉ HOMOKI & TÓTHNÉ ASZALAI (2011) vizsgálata, mely szerint az integrált tanulók iskolai énképére negatívan hatnak a környezet visszajelzései, elbizonytalanítják őket.

Eredményeink mind a képességek, mind a motiváció terén összhangban vannak az integráció hatását vizsgáló külföldi kutatásokkal (vö. COLE, WALDRON & MAJD, 2004; PEETSMA, VERGEER, ROELEVELD & KARSTEN, 2001). Emellett fontos hangsúlyozni, hogy mind LINDSAY (2007), mind RUIJS & PEETSMA (2009) szakirodalmi áttekintése rámutat arra, hogy az integráció sikeressége nagyon összetett kérdés, az eredmények gyakran ellentmondásosak. Az integráció sikeressége számos tényezőtől függ, például az integráció típusától, a tanulók életkorától.

NAGY (2004) elméleti modellje feltételezi, hogy a szóolvasó készség fejlettsége előfeltétele a szövegértésnek. Nem ismert azonban olyan korábbi kutatás, amelyik empirikusan elemezte volna a szóolvasó készség és a szövegértés kapcsolatát magyar diákok esetében. Adataink egyértelműen igazolják, hogy mind a tipikusan fejlődő, mind a tanulásban akadályozott gyermekek esetében szoros kapcsolat áll fenn a két változó között. A kapcsolat erősségében nincs különbség a két minta között. Ugyancsak szignifikáns, de gyenge kapcsolatot mutattunk ki a szövegértés és az olvasási motiváció között. Ez az eredményünk összhangban van más kutatásokkal, amelyekben ugyancsak összefüggést találtak az olvasási motiváció és a szövegértés között hasonló életkorú, tipikusan fejlődő tanulók esetében (JÓZSA & JÓZSA, 2014; MCGEOWN, NORRIDGE & WARHURST, 2012; MORGAN & FUCHS, 2007).

Mind a tipikusan fejlődő, mind a tanulásban akadályozott gyermekek szóolvasó készsége és szövegértése összefüggést mutat az IQ-val. A tipikusan fejlődő gyermekek esetében a kapcsolat erősebb, mint a tanulásban akadályozott tanulóknál. A két minta között különbség mutatkozik a szülők iskolázottságának a hatásában. A tipikusan fejlődő gyermekeknél mindhárom évfolyamon érvényesül az a tendencia, hogy minél magasabb végzettséggel rendelkezik a szülő, annál fejlettebb a gyermek szóolvasó készsége, szövegértése, valamint erősebb az olvasási motivációja. A tanulásban akadályozott diákok esetében azonban sem az olvasási teljesítménnyel, sem az olvasási motivációval nem áll kapcsolatban a szülő iskolázottsága. Ebből arra következtethetünk, hogy a tanulásban akadályozott tanulók fejlődési megkésettsége inkább organikus tényezőkre vezethető vissza, a családi háttér szerepe nem, vagy csak kevésbé meghatározó.

Kutatásunk korlátjaként említendő, hogy keresztmetszeti adatgyűjtést alkalmaztunk. A későbbiekben célszerű lehet a kapott fejlődési folyamatokat longitudinális kutatás keretében ellenőrizni. További korlátot jelent, hogy mintánkban a három vizsgált évfolyam közül csak a harmadikos tanulók között voltak integráltan oktatott tanulásban akadályozott diákok. Az integráció lehetséges hatásaival kapcsolatos következtetéseinket e részminta elemzése alapján fogalmaztuk meg. További fontos kutatási kérdés az integráció lehetséges hatásainak empirikus elemzése hazai iskolai kontextusban.

Alkalmazott mérőeszközeink is bizonyos mértékig limitálják eredményeink általánosíthatóságát. Ezek között említendő, hogy mind a szövegértést mérő teszt, mind az olvasási motivációt vizsgáló kérdőív jelen kutatásban került először felhasználásra. A szövegértést vizsgáló tesztünk itemei konkrét, explicit információ visszakeresést kértek a tanulóktól, ami a PIRLS-vizsgálat négy műveleti szintje közül a legkönnyebb (MULLIS, KENNEDY, MARTIN, & SAINSBURY, 2006). Nyitott kérdés maradt, hogy mekkora eltéréseket

kapnánk a tipikusan fejlődő és a tanulásban akadályozott gyermekek szövegértése között, ha nehezebb feladatokból álló tesztet alkalmazunk.

Vizsgálatunk egyrészt új alapkutatói eredményekkel szolgál a szóolvasás, a szövegértés és az olvasási motiváció fejlődése terén, másrészt részletes adatelemzésünk hasznos lehet az olvasástanítással foglalkozó kutatók és pedagógusok számára. Emellett további mérlegelési szempontokat nyújt a tanulásban akadályozott gyermekek integrációjával foglalkozó szakemberek számára is.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Az adatfelvételt az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karának kutatási kerete tette lehetővé, a tanulmány elkészítését az OTKA K83850 pályázat támogatta. Köszönjük Józsa Gabriellának és Zentai Gabriellának a kutatás megvalósításához nyújtott segítségüket, valamint az adatfelvételben közreműködő kollégák áldozatos munkáját.

IRODALOM

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ A. (1996). A beszédpercepció fejlettségének szerepe az olvasás-írás elsajátításában és tanításában. In GÓSY M. (Ed.), *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok* (pp. 228–249). Budapest: Nikol Gmk.
- ALFASSI, M., WEISS, I., & LIFSHITZ, H. (2009). Reciprocal teaching in fostering the reading literacy of students with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 24*(3), 291–305.
- ARTELT, C., BAUMERT, J., JULIUS-McELVANY, N., & PESCHAR, J. (2003). *Learners for life, Student approaches to learning: Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- BALÁZSI I., OSTORICS L., SZALAY B., & SZEPESI I. (2010). *PISA 2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Budapest: Oktatási Hivatal.

- BERNSTEIN, B. (1965). A socio-linguistic approach to social learning. In J. GOULD (Ed.), *Penguin survey of the social sciences* (pp. 144–168). Baltimore: Penguin.
- BLOMERT, L., & CSÉPE, V. (2012). Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In CSAPÓ B., & CSÉPE V. (Eds.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 17–86). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BRAUN, O. (2003). Symptomatik, ätiologie und Diagnostik bei Beeinträchtigung der sprachlichen Kommunikation. In A. LEONHARDT, & F. WEMBER, F. (Eds.), *Grundfragen der Sonderpädagogik* (pp. 399–421). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- BRUNER, J. (1990). *Das Unbekannte denken*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BÜTTNER, G., & LANGFELDT H-P. (2003). Diagnostik bei Beeinträchtigungen der kognitiven Entwicklung und des Lernens. In A. LEONHARDT, & F. WEMBER, F. (Eds.), *Grundfragen der Sonderpädagogik* (pp. 191–218). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- CESTNICK, L., & JERGER, J. (2000). Auditory temporal processing and lexical/nonlexical reading in developmental dyslexics. *Journal of American Academy of Audiology*, 11(9), 501–513.
- COLE, C. M., WALDRON, N., & MAJD, M. (2004). Academic Progress of Students Across Inclusive and Traditional Settings. *Mental Retardation*, 42(2), 136–144.
- CONRADI, K., JANG, B. G., & MCKENNA, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26(1), 127–164.
- CSÉPE V. (2006). *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- CSÉPE V. (2007). Azonos vagy különböző? Beszédszlelési és olvasási zavarok: diszlexia és SLI. In GÓSY M. (Ed.), *Beszédszlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv elsajátításban* (pp. 164–184). Budapest: Nikol Kkt.

- CSÍKOS CS. (2006). Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára. In JÓZSA K. (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 175–186). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- D. MOLNÁR É., MOLNÁR E. K., & JÓZSA K. (2012). Olvasás, szövegértés. In CSAPÓ B. (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 17–82). Budapest: Tankönyvkiadó.
- FALUS I., & KIMMEL M. (2003). *A portfólió*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör.
- FAZEKASNÉ FENYVESI M., & JÓZSA K. (2009): Tanulásban akadályozott, alsó tagozatos gyermekek beszédhanghallása. In MARTON K. (Ed.), *Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája. Példák a Bizonyítékon Alapuló Gyakorlatra* (pp. 151–176). Budapest: Eötvös Kiadó.
- FAZEKASNÉ FENYVESI M., & JÓZSA K. (2012). A beszédhanghallás és a beszédhiba összefüggése tanulásban akadályozott gyermekek esetében. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40(1), 1–13.
- FAZEKASNÉ FENYVESI M. (2006). Az akusztikus és a vizuális észlelés szerepe az olvasástanulásban. In JÓZSA K. (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 189–207). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- FÜSSENTLICH, I. (2003). Pädagogische Förderung bei Beeinträchtigungen der sprachlichen Kommunikation. Diagnostik bei Beeinträchtigungen der kognitiven Entwicklung und des Lernens. In A. LEONHARDT, & F. WEMBER, (Eds.), *Grundfragen der Sonderpädagogik* (pp. 399–421). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- GAÁL É. (2000). A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In ILLYÉS S. (Ed.), *Gyógypedagógiai alapismeretek* (pp. 429–461). Budapest: ELTE BGGYFK.
- GÓSY M. (2008). A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*, 1(1), <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25>

GUTHRIE, J. T., HOA, A. L. W., WIGFIELD, A., TONKS, M., HUMENICK N. M., & LITTLES, E. (2006). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282–313.

IMRE A. (2007). A beszédmegértés és az olvasás összefüggései. In GÓSY M. (Ed.), *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv elsajátításban* (pp. 184–202). Budapest: Nikol Kkt.

JOSEPH, L. M., & MCCACHRAN, M. (2003). Comparison of a word study phonics technique between students with moderate and mild mental retardation and struggling readers without disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(2), 192–199.

JOSEPH, L. M., & SEERY, M. E. (2004). Where is the phonics? A review of the literature on the use of phonetic analysis with students with mental retardation. *Remedial and Special Education*, 25(2), 88–94.

JÓZSA G., & JÓZSA K. (2014). A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*, 114(2), 67–89.

JÓZSA K., & FAZEKASNÉ FENYVESI M. (2007). Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. *Iskolakultúra Online*, 1(1), 76–92.

JÓZSA K., & FAZEKASNÉ FENYVESI, M. (2006a). A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél – I. rész, *Gyógypedagógiai Szemle*, 34(2), 133–141.

JÓZSA K., & FAZEKASNÉ FENYVESI, M. (2006b). A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél – II. rész, *Gyógypedagógiai Szemle*, 34(3), 161–176.

JÓZSA K., & STEKLÁCS J. (2009). Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109(4), 365–397.

- JÓZSA K., & STEKLÁCS J. (2012). Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In CSAPÓ B. & CSÉPE V. (Eds.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 137–188). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- JÓZSA K. (2006, Ed.). *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- JÓZSA K. (2009). Matematikai készségek, képességek és attitűdök tanulásban akadályozott és többségi gyermekek esetében. Szimpózium. In BÁRDOS J., & SEBESTYÉN J. (Eds.), *IX. Országos Neveléstudományi Konferencia: Neveléstudomány – Integritás és integrálhatóság. Tartalmi összefoglalók* (pp. 62–67). Veszprém: Magyar Tudományos Akadémia Neveléstudományi Bizottsága.
- JÓZSA, K., & MOLNÁR, É. (2013). The relationship between mastery motivation, self-regulated learning and school success: A Hungarian and wider European perspective. In K. C. Barrett, N. A. Fox, G. A. Morgan, D. J. Fidler, & L. A. Daunhauer (Eds.), *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives* (pp. 265–304.) New York, NY: Psychology Press.
- KAS B. (2009). Morfológiai rendszerek elsajátításának nehézségei nyelvfelépítési zavarban. In MARTON K. (Ed.), *Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája* (pp. 103–123). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- KASIK L., LESZNYÁK M., MÁTÉNÉ HOMOKI H. T., & TÓTHNÉ ASZALAI A. A. (2011). A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás vizsgálata többségi és tanulásban akadályozott diákok körében. In KOZMA T. & PERJÉS I. (Ed.), *Új kutatások a neveléstudományokban* (pp. 81–99). Budapest: Eötvös Kiadó.
- KIRSCH, I., DEJONG, J., LAFONTAINE, D., MCQUEEN, J., MENDELOVITS, J., & MONSEUR, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

- LÁNYINÉ ENGELMAYER Á. (1996). *Értelmi fogyatékosok pszichológiája*. I. kötet. Budapest: BGGYTK.
- LAU, K. L. (2009). Grade differences in reading motivation among Hong Kong primary and secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 713–733.
- LEPOLA, J. (2000). *Motivation in early school years: Developmental patterns and cognitive consequences*. Turku: Turun Yliopisto.
- LINDSAY, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24.
- LŐRIK J. (2006). Jól és gyengén olvasó gyermekek olvasása. *Gyógypedagógiai Szemle*, 34(3), 241–255.
- LUNDBERG, I., & REICHENBERG, M. (2013). Developing reading comprehension among students with mild intellectual disabilities – an intervention study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 87(1), 89–100.
- MACHER M. (2007). Tanulásban akadályozott gyerekek beszédészlelési és beszédmegértési vizsgálata. In GÓSY M. (Ed.), *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv elsajátításban* (pp. 247–261). Budapest: Nikol Kkt.
- MCGEOWN, S. P., NORRIDGE, R., & WARHURST, A. (2012). Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and good and very poor readers. *Educational Research*, 54(3), 309–322.
- MESTERHÁZI ZS. (1998). *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Budapest: BGGYTF.
- MESTERHÁZI ZS. (2001, Ed.). *Gyógypedagógiai lexikon*. Budapest: ELTE BGGYFK.
- MOLNÁR É., & JÓZSA K. (2006). IKT-val segített oktatás hatása az olvasási képesség fejlődésére hátrányos helyzetű tanulók körében. In JÓZSA K. (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 281–295). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.

- MORGAN, P. L., & FUCHS, D. (2007): Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165–183.
- MULLIS, I. V. S., KENNEDY, A. M., MARTIN, M. O., & SAINSBURY, M. (2006). *PIRLS 2006: Assessment framework and specifications 2nd edition. Progress in International Reading Literacy Study*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- NAGY A. (2001). Kulturális tőke és internethasználat – középiskolás szemmel. *Könyv és Nevelés*, 3(3), 14–22.
- NAGY J. (2004). Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*, 14(3), 3–25.
- NAGY J. (2006). A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. In JÓZSA K. (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 91–106). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- OECD (2009). The PISA 2009 Assessment Framework. OECD, Paris. Letöltve: 2012. január 12. <https://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>
- OECD (2013). PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know. Letöltve: 2013. december 6. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- PALINCSAR, A., & BROWN, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.
- PEETSMA, T., VERGEER, M., ROELEVELD, J., & KARSTEN, S. (2001). Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125–135.
- PERLETH, C. (2003). Grundlagen der sonderpädagogischen Diagnostik. In A. LEONHARDT, & F. WEMBER (Eds.), *Grundfragen der Sonderpädagogik* (pp. 166–191). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

- PROBST, H. (2003). Unterrichtsbegleitende Diagnostik im schriftsprachlichen Lernbereich. In A. LEONHARDT, & F. WEMBER (Eds.), *Grundfragen der Sonderpädagogik* (pp. 244–269). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- RUIJS, N. M., & PEETSMA, T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67–69.
- SCARBOROUGH, H. S. (1990). Very early language deficit in dyslexic children. *Child Development*, 61(6), 1728–1743.
- SCHIEFELE, U., SCHAFFNER, E., MOLLER, J., & WIGFIELD, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463.
- SCHNOTZ, W., & MOLNÁR, E. K. (2012). Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In Csapó, B. & Csépe, V. (Eds.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 87–136). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- SWITZKY, H. N. (2001). *Personality and Motivational Differences in Persons with Mental Retardation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SZENCZI B. (2010). Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, 110(2), 119–147.
- SZENCZI B. (2013). Olvasási motiváció 4., 6. és 8. osztályos tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 113(4), 197–220.
- TORDA Á. (2006). Az olvasás- és írásvavar diagnosztikája és terápiája. In JÓZSA K. (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 207–235). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- TÓTH D., & CSÉPE V. (2008). Az olvasás fejlődése kognitív pszichológiai nézőpontból. *Pszichológia*, 28(1), 35–52.

- VAN DEN BOS K. P., NAKKEN H., NICOLAY P. G., & VAN HOUTEN E. J. (2007). Adults with mild intellectual disabilities: can their reading comprehension ability be improved? *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 835–849.
- VÁRI P. (2003). *PISA-vizsgálat 2000*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- VILJARANTA, J., LERKKANEN, M. K., POIKKEUS, A. M., AUNOLA, K., & NURMI, J. E. (2009). Cross-lagged relations between task-motivation and performance in arithmetic and literacy in kindergarten. *Learning and Instruction*, 19(4), 335–344.
- ZANOBINI, M., & USAI, M. C. (2002). Domain-specific self-concept and achievement motivation in the transition from primary to low middle school. *Educational Psychology*, 22(2), 203–218.
- ZENTAI G., FAZEKASNÉ FENYVESI M., & JÓZSA K. (2013). Tanulásban akadályozott és többségi gyermekek rendszerező képességének fejlődése. *Iskolakultúra*, 23(11), 131–145.
- ZSOLDOS M. (2009). A kognitív képességfejlesztés korspecifikus sajátosságai a neurogén tanulási zavar terápiájában. In. Marton K. (Ed.), *Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája* (pp. 123–151). Budapest: ELTE BGGYFK.