

„CSAK AZ EMBER OLVAS”

Szövegértési-és anyanyelvi kompetenciák fejlesztése a Piliscsabai Tanodában

Témavezetők: Dr. Vekety Boglárka
Winkler Zsófia

Készítette: Magyar Boglárka

Eötvös Loránd Tudomány Egyetem, Pedagógiai-és Pszichológiai Kar

TARTALOM

Absztrakt.....	3
1. Bevezetés	3
2. A kutatás elméleti háttere	4
2.1. Az iskoláskori szövegértés alapjai.....	4
2.2 A szövegértési készségek magyarországi és nemzetközi eredményei	6
2.2.1 A szövegértés fejlesztési lehetőségei, stratégiái	9
2.3 Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet definíciói, kutatási lehetőségei	11
2.3.1 Tehetséggondozási és lemorzsolódást megelőző pedagógiai programok Magyarországon és nemzetközi viszonylatban	13
2.4 A tanodák létrejötte, rendszere, működése Magyarországon	15
2.4.1 A Piliscsabai Tanoda fejlesztési fókuszai, pedagógiai programja	19
2.5 Kérdésfelvetések, hipotézisek.....	21
3. Módszerek	21
3.1 A fejlesztés menete	23
4. Eredmények	24
4.1. Az első hipotézis tesztelése	24
4.2 A második hipotézis tesztelése	25
4.3A harmadik hipotézis tesztelése	27
5. Diskusszió	28
5.1 A kutatás korlátai	30
6. Összefoglalás.....	32
Irodalomjegyzék	33

Absztrakt

A szövegértési-anyanyelvi kompetenciák fejlettségi szintje nagyban meghatározza az óvodás korú gyermekek későbbi iskolai teljesítményét is (Nagy, 2018). Mivel hazánkban a továbbtanulás, pályaválasztás esélyei erősen összefüggnek a gyermekek szociokulturális és családi hátterével (Podlovics, 2021), a gyengén teljesítő tanulók elveszíthetik azt az esélyt az olvasás alapjai nélkül, mely a hatékony tanulást eredményezi számukra (Molnár, 2016).

Kutatásom célja az volt, hogy megvizsgáljam, a Piliscsabai Tanoda pedagógiai programjába beépített szövegértés fejlesztés hogyan járul hozzá a hátrányos helyzetű, tanodás gyermekek szövegértési-és anyanyelvi kompetenciáinak fejlesztéséhez.

Kutatásom a 2022/23-as tanévben két részletben, 2022 őszén, illetve 2023 tavaszán zajlott. A tanodában adott bemeneti szövegértés mérések mellé a kimeneti méréseket irattam a gyermekekkel. Míg az előmérések a bemeneti követelményeket kérik számon a gyerekektől, én az utómérésen az adott tanévhez illő, szintű szöveggel foglalkoztak a gyermekek. Mindezek mellett iskolai énhatékonyság kérdőívet (Nóttin, 2005) használtam, amikor az utóméréseket rögzítettem.

A tanodás gyermekek teljesítménye, eredményei igazolták hipotéziseimet. A gyermekek fejlődtek a bemeneti mérés és a kimeneti mérés eredményei függvényében ($t(25)=6,798$; $p<0,001$). Azok a tanodások, akiknek erős énhatékonysága van a kérdőív tanulásra, koncentrációra vonatkozó alskála átlageredményei alapján, tanév végére is jobb jegyet tudtak szerezni magyar nyelv-és irodalomból ($F=27,340$; $p<0,001$ és $r=0,730$ és $p<0,001$). Azok a gyermekek, akik hosszabb ideje veszik igénybe a tanoda szolgáltatásait (tanév), jobban tudtak fejlődni a többiekénél ($F=6,477$; $p=0,018$; $p<0,001$; $r=0,461$).

A tanoda pedagógiai programja, működése kutatásom szerint hozzájárulhat ahhoz, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek behozhassák lemaradásaikat, fejlődhessenek szövegértés, értőolvasás terén. Bár más tényezők is befolyásolják az eredményeket, a tanoda nem csupán kiegészítő oktatási intézményként működik a településen.

1. Bevezetés

Dolgozatomban a hátrányos helyzetű és/vagy rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő, Piliscsabai Tanoda programját igénybe vevő gyermekek és fiatalok szövegértési-és anyanyelvi kompetenciáinak fejlődését szeretném kutatni. Úgy gondolom, ez a téma aktuális,

hiszen a szövegértési, szövegalkotási kompetenciák megfelelő elsajátítása meghatározza előbb a továbbtanulás sikerességét (Hidegh, 2021), majd a munkaerőpiacon való elhelyezkedést is (Farkas, 2023).

Azok a kutatások, melyek az oktatási rendszer méltányosságával foglalkoznak, és azt helyezik előtérbe, hogy a nehezebb társadalmi-gazdasági-családi helyzetben élő gyermekek milyen hátrányokkal küzdenek (Fejes, Tóth, & Szabó, 2020); (Fedor, Zakor-Broda, & V. Balla, 2022); (Harsányiné Petneházi, 2023) többségben vannak az egy-egy hátránykompenzáló program hatásosságának mérésével szemben. A különböző hátránykompenzáló programok hatékonyságának mérése átfogó képet adhatna arról, hogy az adott térségben, intézményben végbemenő fejlesztés valóban hatásos volt-e (Györgyi, 2015). Saját kutatásom e hiányosságra igyekszik építeni oly módon, hogy a kimeneti mérések nem csak azt vizsgálják, jobban teljesítettek-e a gyermekek a teszteken, hanem a fejlesztő feladatok hatásosságát is ezáltal méri.

Az empirikus részhez a kötelező bemeneti mérések mellé, melyet 2022. szeptemberében írtak a tanodások, a 2022/23-as tanév végén kimeneti méréseket is vettem fel, hogy lássam a változást, illetve a kimeneti mérésekkel együtt egy énhatékonyság mérő kérdőívet is, melyeket a gyerekek a tanodában töltöttek ki. Mindemellett a teszteredményeket összevetem a gyerekek év végi magyar nyelv- és irodalom osztályzataival is. Ezen adatok segítségével vizsgáltam a tanoda pedagógiai programjának hatékonyságát, valamint azt, hogy a gyerekek szövegértési és anyanyelvi kompetenciái miképp változtak az adott tanévben.

2022. szeptembere óta dolgozom a Piliscsabai Tanodában pedagógiai munkatársként. Az első perctől tartó bizalomért azóta sem lehetek elég hálás, hiszen neveléstudományi területen abban a hónapban kezdtem meg tanulmányaimat, amikor a tanodában a munkát, így ez az a hely, ahol azóta is igyekszem kamatoztatni az egyetemen megszerzett tudásomat.

2. A kutatás elméleti háttere

2.1. Az iskoláskori szövegértés alapjai

Meseolvasás és mesehallgatás: Két olyan elengedhetetlen fantáziát, kreativitást, anyanyelvi kompetenciát és szókincset fejlesztő cselekvés, melyek kisgyermekkorban és gyermekkorban megalapozzák a gyermekek iskolai teljesítményét, hozzájárulnak a későbbi sikeres tantárgyi kompetenciák elsajátításához és a továbbtanuláshoz.

A gyermekek szókinccse és kognitív képességei egészen más-más fejlettségi szinteken állhatnak 6-7 éves korukra, amikor eléri az iskolaérettség küszöbét. Van olyan elsős, aki a 3-

4 éves gyermekekre jellemző szókinccsel érkezik az iskola kapujába, de olyan is, aki már folyékonyan olvas, amikor az osztály többi tagja még csak ismerkedik a betűkkel. Ebben az időszakban a gyermekek fejlettségi szintjének különbsége nagyban meghatározza, ki hogyan tudja elkezdni a tanulmányait, szövegértési, anyanyelvi képességeinek fejlesztését (Nagy, 2018). Az a gyermek, aki ingerekben gazdagabb, egészséges, törődő környezetből érkezett, nagyobb szókinccsel rendelkezik, és a kognitív képességei is jobb szinten vannak, így könnyebben jut el az értő olvasás szintjére, mint azok a gyermekek, akik kevésbé törődő környezeti hatásoknak vannak kitéve otthonukban (Magyar, 2022). A családi háttér és a tanulók iskolai teljesítményét együttesen vizsgáló tanulmányok felhívják a figyelmet az ezt leíró Máté-effektusra (Menich, 2023). E jelenség szerint a kezdeti nehézségek, melyekkel a gyermek megérkezik az iskolába, gátolják a tanulás folyamatát, és a gyermekek közötti iskolai különbségek az idő előrehaladtával nem csökkennek, hanem megnőnek. Ugyanez fordítva is igaz: a kedvező körülmények között élő gyerekek sokkal sikeresebben tudják kamatoztatni a velük született adottságaikat, mint hátrányból induló társaik (Hódi et al., 2015). Fontos, hogy az oktatás megkezdésekor a gyengébben teljesítő tanulók plusz segítségben részesüljenek annak érdekében, hogy ne maradjanak el a fejlettebb diákoktól, hiszen a későbbiekben egy stabilan működő társadalom részét is az írni-olvasni tudó emberek képezik, és az idő előrehaladtával, a technológia gyorsulásával egyre nagyobb hangsúly kerül az olvasási képesség megfelelő elsajátítására (Nagy, 2018).

Az olvasásról, az olvasói befogadásról rég tudhatjuk, hogy nem passzív tevékenység, hiszen a befogadó maga hozza létre a jelentést azáltal, hogy olvas (Tóth, 2006). Akinek nincsenek megfelelő képességei arra, hogy magában lefordítsa a szöveget és jelentéssé alakítsa át, nem csak a felső tagozaton, hanem a középiskolás éveit is szövegértési nehézséggel fog küzdeni. A magyar oktatási rendszer ötödik osztálytól, azaz felső tagozattól kezd el oktatni azokat a tárgyakat, melyekhez elengedhetetlen a kritikus, értő-elemző olvasás, önálló tanulás. Azok a gyermekek, akik első osztályban társaikhoz képest nagyobb hátránnyal indultak, és az első négy alapozó évfolyam keretein belül nem sikerült behozniuk lemaradásukat, nehézségekbe ütköznek felső tagozatban. Ezekben az években az egyes tantárgyak tartalmának önálló feldolgozására kerül a hangsúly az alapkészségek fejlesztése után. A gyengén teljesítő tanulók tehát elveszítik azt az esélyt az olvasás alapjai nélkül, mely a hatékony, sikeres tanulást eredményezhetné számukra (Molnár, 2016).

Bár negyedik osztály végén nemzetközi mezőnyben jól teljesítenek a diákok, az nem minden esetben elég ahhoz, hogy a későbbiekben önállóan is képesek legyenek tanulni. E készség fejlődését nem kizárólag az iskolai komponensek határozzák meg. A családi környezet, a

gyerekek otthonaiban megtalálható könyvek száma, az IKT eszközök, az ingergazdag, motiváló környezet, és a tudatos mesehallgatás kisgyermekkorban mind megalapozzák a gyermekek későbbi tanulási stratégiáinak kialakulását. Az erősebb szülői befolyás, motiválás által folytatódhat a gyermekek spontán szövegértésének fejlődése saját otthonukban is (Fejes et al., 2022).

A szövegértési és anyanyelvi kompetencia széleskörű meghatározása sokféle komponenst foglal magában. Wolfgang és Molnár (2012) tanulmányukban az alábbiak szerint fogalmazták meg a szöveg értelmezésére, értésére vonatkozó szempontokat: *„Az információkhoz való hozzáféréshez és azok visszakereséséhez, a verbális szöveget, képeket, diagramokat, grafikonokat és táblázatokat is tartalmazó nyomtatott vagy kézírásos dokumentumok dekódolásához és megértéséhez, az erre az információra történő reflektáláshoz szükséges készségek”* (p:92). Ez azt jelenti, hogy a szövegértés folyamatában is vannak különböző nehézségi, megértési szintek. Ezek fejlődéséhez, elsajátításához elengedhetetlen az élményszerző olvasás megtapasztalása, amikor a gyermekek nem egy elsajátítandó feladatként tekintenek a szövegértésre, hanem kedvtelésből is foglalkoznak szövegekkel. Ehhez az olvasóvá válás folyamatában nagy szerepet játszanak a mesék és a kalandtörténetek is.

2.2 A szövegértési készségek magyarországi és nemzetközi eredményei

A 2023-as Országos kompetenciamérés eredményeit is érdemes górcső alá venni. Bár nem egy nemzetközi mérésről van szó, a különböző régiók és megyék elemzéseiből kiderül, hogy Észak-Alföld és Észak-Magyarország gyengébben teljesített Budapesthez és Nyugat-Dunántúlhoz képest (OH, 2023) Az országos vizsgálaton szövegértésből 2022-höz képest alacsonyabb pontszámok születtek a 6. 8. és 10. évfolyamon is. Az országos átlag pontszáma a 6. évfolyamon 1432 pont, a 8. évfolyamon 1513 pont, míg a 10. évfolyamon a diákok 1583 pontot szereztek. A vármegyékként eloszló eredményekből az is kiderül, hogy Budapest a 6. és 8. évfolyamosok körében az élen teljesített, és Győr-Moson-Sopron megye 10.-es tanulói tudták csak maguk mögé taszítani a főváros diákjait ezen az évfolyamon (OH, 2023) Az ország legerősebben és leggyengébben teljesítő régiói közötti különbségek a következő eredményeket mutatják: 6. osztályban a legjobban és leggyengébben teljesítő régiók között 137 pont különbség van, 8. osztályban ugyanez 134 pont, 10. osztályban pedig 119 pont különbség van a két szélsőérték között.

A mérésen részt vevő régiók közötti különbség szintén visszavezethető a hátrányos helyzetű térségekhez. 6. és 8. évfolyamon Borsod-Abaúj-Zemplén megye teljesített leggyengébben; A 6.-osok 82, a 8.-osok 79 ponttal maradtak el az országos átlagtól. 10. évfolyamon Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegye teljesített leggyengébben, 75 ponttal maradt az országos átlag mögött. A rangsor utolsó három helyén tehát Borsod-Abaúj Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg, illetve Nógrád vármegyék állnak. Az is elmondható, hogy az ország nyugati része mindhárom évfolyamon jobban teljesített, mint az ország keleti régiójába tartozó vármegyék Csongrád-Csanád vármegye kivételével, mely mindhárom évfolyam esetében beleesik az előkelő TOP 3-as tartományba esik Budapesttel és Vas vármegyével. Az Oktatási Hivatal a régiók közötti nagy különbségek indoklására azt az érvet hozza fel, hogy 2023-ban megváltozott a mérés lebonyolítása, melyet azon iskolák tudtak akadálytalanul lebonyolítani, ahol megvolt a megfelelő mennyiségű technikai felszerelés, háttértudás a tesztek lebonyolítására

A nemzetközi szintű PISA mérés szövegértés feladataiba beletartozik, hogy a diákok tudják az adott szöveget értelmezni, reflektálni rájuk, szívesen foglalkozzanak szövegekkel (Balázs et al., 2014). Az OECD országok 2000-től 3 évente íratják ezt a mérést az adott év 15 éves diákjaival szövegértésből, matematikából és természettudományokból. 2000-ben, 2003-ban és 2006-ban Magyarország az OECD átlagot hozva teljesített ezeken a méréseken. Az elmúlt időszakban, bár szignifikáns különbség nincs a magyar diákok és az átlagteljesítmény különbsége között, a tendencia csökken: 2022-ben és 2018-ban sem érték el a magyar diákok a szövegértés OECD átlagát (OH, 2024).

A PISA mérések eredményeinek elemzéséből kiderül, hogy a jobb társadalmi-gazdasági helyzetben lévő gyerekek 121-gyel több pontot értek el a legutóbbi teszteken, mint azok, akik hátrányos helyzetű státuszukkal az alsó 25%-hoz tartoznak. A Máté-effektus, és az ebben meghatározott társadalmi-gazdasági helyzet összefüggése a teljesítménnyel valóban látszódik a nemzetközi méréseken is. A visegrádi országok (Lengyelország, Csehország, Magyarország, Szlovákia) körében elmondható, hogy Csehország (489 pont) és Lengyelország (489 pont) az OECD átlagon (476 pont) felül, Magyarország (473 pont) alul, míg Szlovákia szignifikánsan (447 pont) alul teljesített.

A PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) vizsgálat olyan nemzetközi szinten is áttekinthető adatokat szolgáltat a 4. osztályos gyermekekről, melyeknek segítségével az egyes országok tovább fejleszthetik saját szövegértési kompetenciáikkal kapcsolatos tanításukat (PIRLS 2021 Összefoglaló jelentés, 2023). Annak érdekében, hogy a nemzetközi mérés valóban átfogó képet adjon a gyermekek fejlettségi szintjéről, a tesztfeladatsor könnyű, közepesen nehéz és nehéz szövegeket, illetve ahhoz kapcsolódó feladatokat tartalmaz, ezek

aránya pedig az egyes országok fejlettségi szintjéhez lett igazítva. Magyarországon 2021-ben a feladatlap fele-fele arányban tartalmazott könnyű és nehéz szövegeket (OH, 2017)

A tesztet 57 ország íratta meg a negyedik osztályos diákjaival. A COVID19 járvány okozta több tanévet is érintő nehézségek miatt számos ország gyengébben teljesített 2016-hoz képest. A szövegek értelmezése, azok megértése és az ezekhez kapcsolódó feladatok megoldása nem csak a magyar nyelv- és irodalom órákon kerülhetnek elő. Az 5. osztálytól esedékes természetismeret és történelem tantárgyak tanításakor, majd a későbbiekben a természettudományos tárgyakban, például a matematikában is gyakori szöveges feladatok mind-mind megkövetelik azt a szintű olvasási tudást, mellyel a gyermek önállóan tud egy feladattal foglalkozni, a tananyagot pedig egyedül elsajátítani. Mivel a korábban említett direkt értőolvasás fejlesztés befejeződik alsó tagozatban, így felső tagozatban az egyes tantárgyak pedagógusainak feladatköre, hogy beépítse saját tantárgyába a szövegértés fejlesztését. A probléma ezzel, hogy már irodalom órán, ahol a gyermekek legtöbbet foglalkozhatnak a különböző stílus eszközökkel, szövegtípusokkal és műfajokkal, a tananyag elsajátításának rovására megy, ha pluszban szövegértelmezési, szövegértési stratégiákat is tanulnak (Eöry, 2011). Ezáltal nehezen elvárható, hogy a pedagógusok a szigorú, sokszor feszített tempójú tantárgyi kerettantervbe a kötelező tananyagokon kívül a szövegértés fejlesztését, gyakorlását is beépítsék.

Nemzetközi viszonylatban elmondható, hogy számos egyetem, mely rendelkezik pedagógusképző karral, fontos feladatot tulajdonít annak, hogy az új generációs tanárokat megtanítsák arra, miképpen tudják saját tanórájukba beépíteni a szövegértés gyakorlását (Matthew, 2009). A tantárgyak óratervében, szakeírásokban, országoként változón, de megjelennek a kritikus olvasást, szövegértést fejlesztő tematikák és kurzusok, és az ezekhez kapcsolódó segédanyagok elsajátítása. A regionális, nemzetközi mérések eredményeinek figyelembevételével az a fontos, hogy a stratégiák univerzálisan használhatók legyenek számos tantárgy esetében, így az alkalmazhatóság elsajátítására érdemes összpontosítani (Neufeld, 2006). Magyarországon a pedagógusképzés tematikai leírásának legnagyobb részét a tantárgyspecifikus tudás teszi ki. A tanítási gyakorlatok, gyakorlatiasabb tárgyak csak a képzés második felében kerülnek előtérbe, és a tanárszakos hallgatók leggyakrabban ekkor találkoznak először a tanítói helyzettel.

2.2.1 A szövegértés fejlesztési lehetőségei, stratégiái

A jó szövegértési, szövegalkotási képesség és az anyanyelvi kompetenciák megfelelő szintű elsajátítása kulcsfontosságú tehát a sikeres a tanulásban, és elengedhetetlen, hogy a pedagógusok beépítsék gyakorlását tanóráikba is. A hatékony szövegértés fejlesztésről bővebben Józsa és Steklács (2009) munkájában olvashatunk, akik a következő fontos pontokat emelik ki: a szövegértés változatos szövegekre épít, mely azt jelenti, hogy a gyermekkel többféle szövegstílust, szövegtípust kell megismertetni ahhoz, hogy a későbbiekben könnyebben elsajátíthassák az ismereteket. Ebben a folyamatban az élményalapú olvasás fejlesztése is előtérbe kerül. A szerzők a tanulmányban kitérnek arra is, hogy a pedagógusoknak explicit módon szükséges a szövegértéssel kapcsolatos tudást átadniuk úgy, hogy az tartalmazzon tanár-diák alapú kooperációra épülő gyakorlatokat is. Mindemellet kiemelik, hogy az olvasási stratégiák elsajátítását instrukciókkal célszerű segíteni, értékeléskor pedig fontos figyelembe venni, hogy az adott gyermek milyen szinten van, hogyan szabályozza a szöveg értelmezését (Józsa & Steklács, 2009).

Az alaptanterv ugyan kitér a szövegértés fejlesztésének fontosságára, kapaszkodót és elméleti tudást is ad ennek elsajátításához, azonban egy 2015-ös kutatás szerint a pedagógusok csekély része rendelkezik mégis ezzel a szakmai háttértudással. Saját tárgyaik tartalmi elsajátítását helyezik előtérbe, és többségében azt feltételezik, hogy az olvasási stratégiák megjelennek a gyerekeknél tanári segítség nélkül is (Zs. Sejtes, 2015). A hátrányos helyzetű, kognitív képességek szempontjából hátramaradottabb gyermekek a későbbi évfolyamokon is segítségre szorulnak tanulás terén, ha a pedagógusok nem fejlesztik tovább készségeiket. A szövegértés és olvasás fejlesztésére számos jó gyakorlat, módszer létezik, melyek közül a legtöbbet egyszerű a gyakorlatba is átültetni. Ahhoz, hogy gyermekekkel foglalkozó szakemberként tudjuk, hogy adott egy csoport vagy osztály diákjainak mely szövegértés fejlesztési stratégiák, feladatok a legalkalmasabbak, figyelembe kell venni az adott tananyagot és a diákok motivációját, attitűdjét is.

Több kutató is megfogalmazott motívumokat, összesen kilencet, amelyek hatással lehetnek az egyének motivációjára, teljesítményére (Ryan & Deci, 2000) (Réthy, 2003); (Szenczi, 2010); (Vass, 2022).. Ez a kilenc motívum az (1) érdeklődés, melybe beletartozik az egyéni és közös érdeklődés is; az énséma, melyben fontos, hogy az adott egyén pontosan mit gondol önmagáról; (2) észlelt kontroll, mely az olvasási tevékenység kiválasztásakor aktiválódik; (3, 4) a siker és kudarc, (5) célorientáció; (6) az olvasás, mint érték felfogása, mely az egyre sikeresebb olvasási tevékenységkor történhet meg; (7) elsajátítási öröm, melyet egy olyan tevékenység során

észlelünk, melyet szívesen csinálunk, és mely jelen esetben az olvasás kell legyen; (8) a flow, mely még jobban fokozza a motivációt; végül pedig a (9) szociális motívumok, mely az olvasott élmények megosztásának pozitív hatása.

Az iskolai énhatékonyság skálát több kutatásban is használták, mint részszkála, mely a gyermekek, fiatalok énhatékonyságát vizsgálta valamilyen kontextusban (Hegedűs, 2017); (Ladányi, 2022). Nemzetközi (Komarraju & Nadler, 2013) és hazai viszonylatban (Roszik, 2023). is a gyermekek motivációját, családi háttérét, és egyéb énhatékonyságokat figyelembe véve (iskolán kívüli, szociális, érzelmi, motivációs) arra a megállapításra jutottak, hogy az iskolai teljesítmény és a gyerekek saját megítélésük alapján kitöltött kérdőív között erős az összefüggés. A felsorolt motívumokon túl a gyermekek énhatékonysága is mutató lehet a pedagógusoknak, akik azt szeretnék felmérni egy-egy fejlesztő program bevezetése előtt, hogy az adott csoport vagy osztály hogyan értékeli saját magát. Ezen a kérdőívek általában olyan kérdéseket tartalmaznak, melyekben az adott gyermek saját képességeire reflektálhat.

Ezek a motívumok segíthetnek a pedagógusoknak abban, hogy a gyerekek a saját fejlettségi szintjükhöz, motivációjukhoz igazított feladatokat kaphassanak. Az olvasásfejlesztési stratégiám kiválasztásakor magam is igyekeztem figyelembe venni ezen pontokat. A stratégiát úgy választottam ki, hogy az minél formálhatóbb, játékosíthatóbb legyen a tanodások számára. A *Reciprocal teaching method* (Reciprok tanítási módszer, röviden RTM) Palincsar és Brown (1984) nevéhez köthető. Ennek lényege, hogy olvasás közben a tanulót szembesíti, milyen olvasási képességekkel, stratégiákkal rendelkezik. A négy „megállós” módszerben a gyerekek a szöveget olvasás előtt a téma jóslására, kérdések megfogalmazására, olvasás után a kérdések tisztázásra majd utolsó lépésként összefoglalásra építik, melyet az adott gyermekcsoport vagy osztály együtt dolgoz fel. Így minden gyerek megismerheti a másik olvasási stratégiáját, és a diákok együtt, csapatként dolgozhatnak egy-egy adott szövegen anélkül, hogy nyomás nehezedne rájuk egyéni teljesítményük miatt. Saját megfigyelésem és alkalmazásom szerint érdemes ennél a technikánál a gyengébben és erősebben teljesítő gyermekekből heterogén csapatokat kialakítani a fejlődés érdekében. Ezáltal az erősebben teljesítő gyermekeket segítségnyújtásra ösztönözzük, a gyengébben teljesítő gyermekekre pedig nem nehezedik teljesítési kényszer, mely által a motiválatlanság mértéke is csökkenthető. E stratégia alkalmazására mind a felső tagozatos, mind az alsó tagozatos csoportban bevált, rendszeres szokássá vált, melyet nem csak kizárólag a kutatásom keretein belül, a 2022/23-as tanévben használtunk, hanem azóta is rendszeresen alkalmazzuk.

Ezen kívül az olvasás, szövegértés fejlesztésére számos gyakorlat létezik, melyek szinte életkortól függetlenül, bármely tanórán alkalmazhatók. A következő gyakorlatok szintén olyan stratégiákat írnak le, melyeket kötetlenebb módon, de igyekszünk alkalmazni a tanodában.

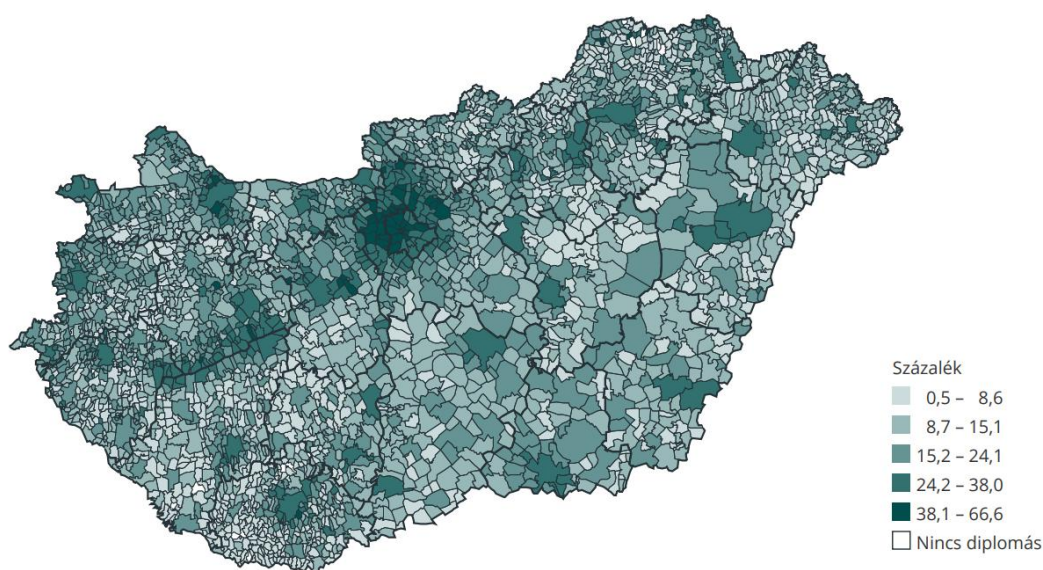
A *Monitorozás* alkalmával a tanuló saját magára koncentrál, azt igyekszik megfigyelni, hogy hol, mely részeknél akadt meg a szöveg értelmezésekor (Stargent, 2017) Ennek során a diákok elemző feladatokat kapnak a szövegek mellé, melyekben saját kreativitásukat is használniuk kell, nem csak szövegértelmező képességüket. A *kérdés stratégia*át használva az olvasó megkérdőjelezi az olvasottakat, ezáltal ellenőrzi saját tudását, mely fejlesztően hat a tudatosságra, önállóságra. A kérdések feltevése aktivizálja az agy azon részét, mely a figyelemért, gondolkodásért felelős (Steklács, 2009), mely összefüggésbe kerülhet a monitorozás technikájával is. A *vizuális segédlet* stratégiájának alkalmazásakor az olvasó a szövegből gondolattérképet, vázlatot, rajzot készít az olvasottakról. Ezek használata erősíti a megértést és elmélyülést, és az összefüggéseket is segít megtalálni a különböző témák között (Duke & Nicole, 2015). Mindezek mellett az olvasásnépszerűsítő workshopok, projektek és kihívások is a pedagógusok segítségére lehetnek.

2.3 Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet definíciói, kutatási lehetőségei

Az elmúlt két évtizedben nőtt azoknak a kutatásoknak a száma, melyek azon tanulók teljesítményét helyezik előtérbe, akik hátrányos vagy halmozottan hátrányos státuszuk ellenére kimagaslóan teljesítenek (Balázs et al., 2020). Az 1960-as években szerint hátrányos helyzetűnek számított az a tanuló, akit rajta kívül álló, külső tényezők befolyásoltak a teljesítésben, kibontakozásban (György, 1967). Az oktatásért felelős szervek ebben az időszakban azt tűzték ki célul, hogy a hátrányba került gyermekeket segíteni kell, különösen azokat, akiknek otthona kevesebb lehetőséget tud biztosítani. Ebben az értelemben és a komplexitáshoz való hozzáállásban a régi és mai hátrányos helyzet fogalom igen hasonló egymáshoz azzal a különbséggel, hogy a mai szempontrendszerben teret kapnak a gyerekekkel kapcsolatos jogi szempontok is. A fiatalok védelme minden korosztályra különböző mértékben vonatkozik, kiemelt szerepet kapnak a sajátos nevelési jogok vagy az a hozzáállás, hogy a gyermek nevelésében az állam mellett helyet kaphat az egyház, civil szervezetek, önkéntesek, magánszemélyek és vállalkozók is (Dr. Várnagy & Dr. Várnagy, 2000). Ezek alapján elmondható, hogy a kétezres évek pedagógiai hozzáállása is komplexen értelmezi a problémát.

Magyarországon a Központi Statisztikai Hivatal szerint hátrányos helyzetűnek (HH) számít, „aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll: a szülő vagy a családba fogadó gyám alacsony iskolai végzettséggel rendelkezik, alacsony foglalkoztatottságú, vagy a gyermek elégtelen lakókörnyezetben, illetve lakáskörülmények között élő gyermek vagy fiatal felnőtt.”(KSH, 2021) „Halmazottan hátrányos helyzetű (HHH) az, aki esetében a HH-ként meghatározott körülmények közül legalább kettő fennáll, továbbá a családjából kiemelt, szakellátást nyújtó intézményekben elhelyezett, nevelésbe vett gyermek, vagy utógondozói ellátásban részesülő, tanulói, hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt”(KSH, 2021) A 2020. évi adatok alapján majdnem minden kilencedik kiskorú gyermek kapott hátrányos helyzetű vagy halmazottan hátrányos helyzetű minősítést, ami a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülők több, mint háromnegyedét érintette.

A 2022-es népszámlálási adatok szerint az ország legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezők aránya csökkent, míg a középfokú tanulmánnyal rendelkezőké nőtt, a felsőfokú végzettséget szerzőké pedig stagnál, de a 2001-es adatokhoz képest több, mint a duplájára nőtt a diplomás nők aránya az országban. Az is elmondható, hogy mind a férfiak mind pedig a nők körében csökkent az általános iskolát be nem fejezők száma. A továbbtanulási arányok tehát nőttek az elmúlt két évtizedben. Az ország észak-keleti, illetve déli részén található a legtöbb olyan település, melyeken egyáltalán nem, vagy csak nagyon csekély számban élnek diplomával rendelkező emberek. A térképről leolvasható az is, hogy az egyes vármegyékben a vármegyei jogú városokra, vármegyeszékhelyekre korlátozódnak leginkább a főiskolai vagy egyetemi végzettségűek aránya (KSH, 2022).



1. ábra A diplomával rendelkezők aránya 20-64 éves népességben

A Magyar Kereskedelmi Iparkaramra 2018-as vizsgálatának eredményei (n=6388) összefüggenek az első ábra térképén feltüntetett adatokkal is. Bár 4 év különbséggel, de 2018-ban elmondható volt, hogy a gyermekeket legmagasabb arányban a fővárosban biztatják diplomaszerezésre, ahol a diplomával rendelkezők aránya is kiemelkedő országos szinten (52,9%), majd közvetlenül ezután a vármegyeszékhelyek következnek (37,7%), melyek szintén könnyedén olvashatók a térképről. A kutatás alapján elmondható, hogy a községen élők közül is minimum érettségi vizsgát várnak (39,5%), de a szakmaszerzéssel is legnagyobb arányban az itt élők elégednek meg (22,8%) (Horváth et al., 2018). A térképen kirajzolódó, diplomások arányait bemutató számok alapján elmondható az is, hogy azokban a térségekben teljesítettek leggyengébben a gyermekek az Országos Kompetencia Mérés során, ahol a diplomások aránya is kevesebb.

Egy 2023-ban végzett, szegregált iskolák tanulóinak teljesítményét mérő kutatás szerint a szegregált intézményekben tanuló, hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek szignifikánsan gyengébben teljesítenek a szövegértés teszteken (Hermann & Kisfalusi, 2023). Egy nemzetközi tanulmány szerint, mely a szocio-ökonómiai státuszt, a szülők bevonásának fontosságát és a hátrányos helyzetet vizsgálja, alátámasztja a dolgozat elején említett gyengébb kognitív képességekkel rendelkező gyermekek teljesítményét az iskolában: a tanulmány kiemeli a pedagógusok szerepét a hátrányfelismerés folyamatában, és rávilágít arra, hogy a gyermekek családi háttere nagy mértékben befolyásolja a gyermekek szövegértési kompetenciáját, és az ebből adódó tanulási nehézségeket (Tuell, 2021).

2.3.1 Tehetséggondozási és lemorzsolódást megelőző pedagógiai programok Magyarországon és nemzetközi viszonylatban

Tehetséggondozásról, a lemorzsolódás megakadályozásáról sokféleképpen beszélhetünk. A hátránykompenzáció számos pedagógiai programnak és civil szervezetnek is szívügyévé vált Magyarországon. E fejezetben célom, hogy több, egymástól nagyon különböző, mégis egy célért dolgozó programot mutassak be nemzetközi példákkal is összehasonlítva.

Az *Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP)* egy olyan országos kiterjedésű, hátrányos helyzetű fiatalokkal foglalkozó program, melyben a gyerekek a közösség erején keresztül fejlődhetnek, tanulhatnak 2000 óta. A program középpontjában a kollégiumi élet áll, és az azzal járó plusz pedagógiai eszköztárral tudják biztosítani a tanulók számára, hogy eredményesebben tanuljanak, de legfőképpen azt, hogy felkészüljenek a felsőoktatásra. A

program alapozó nyelvi előkészítő évvel, plusz pályaorientációs foglalkozással, inkluzív környezetben igyekszik a tanulókat úgy terelgetni, hogy felsőoktatásba kerülhessenek. Egy 2015-ös kutatás szerint a 11. és 12. évfolyamos diákok (n=184) 84%-a, azaz jóval több, mint a fele szeretné érettségi után is folytatni tanulmányait, közülük 139-en már rögtön az érettségi után (Oláh, 2015).

A BAGázs Közhasznú Egyesület 2010-ben alakult a Bag és Dány környéki, szegregációban élő családoknak segítésére. A szélesskálájú mentorrendszerük nem csak az általános iskolai korosztályra terjed ki, hanem több skálán, a romatelepek szintjén, a helyi faluközösség szintjén és a többségi társadalom szintjén, 4 éves kortól egészen a felnőttekig, komplex módon szemlélik az esélyegyenlőséget (Bagázs Közhasznú Egyesület, 2018).

A *Tanítsunk Magyarorszáért!* egy olyan mentorprogram, mely egyetemisták közreműködésével jön létre fiatalabb (általános iskola 5-8. évfolyam) korosztályban (Tanítsunk Magyarorszáért, 2018). Olyan térségekben van jelen a program országszerte, melyeknek szocioökonómiai státusza alacsony, és az iskolába járó fiatalok túlnyomó többsége hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű. A program célja, hogy segítse a felső tagozatos korosztály pályaorientációját. Egy 2021-es kutatás során a mentorprogramban részt vevő mentoráltak és mentorok válaszai alapján vannak olyan gyerekek, akik a kezdeményezéshez passzívan állnak. Ezek alapján elmondható, hogy a programban részt vevő fiatalok csoportja nem homogén, így a program sem tud mindenkinek maximális fejlődési lehetőséget biztosítani (Bocsi & Kocsis, 2022).

A szakképzésben megtalálható „*Rugalmas tanulási utak*” által működtetett Orientációs évfolyam célja, hogy a 8. osztályt befejező, de még bizonytalan, sokszor motivációjukat veszített tanulókat egy szakmaelőkészítő évfolyamon fejlessze, bepillantást engedjen a szakmák működésébe, későbbi lehetőségeikbe. A 2020-as Szakképzési törvény által létrehozott programban tanulási, magatartási zavarral, kompetenciahiányokkal szenvedő fiatalok vesznek részt, akik ezt az egy évet arra tudják használni, amire igazán nagy szükségük van. Ebben az osztályban ugyanis a gyerekek önismeretet tanulnak, pályaorientációs foglalkozásokon vesznek részt, behozhatják lemaradásaikat (Kallós, 2023).

Látható tehát, hogy az országban mind az állam, mind a civil szervezetek, de még magánszemélyek részéről is létezik kezdeményezés, mely a hátrányosság csökkentését helyezi előtérbe. A probléma komplexitása, sokrétűsége miatt pedig kifejezetten előnyös, hogy vannak képzési területek, rendszerek vagy térségek, ahol kifejezetten az adott régió sajátosságaira, problémáira koncentrálnak.

Az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet hét európai országba látogatott el annak érdekében, hogy személyes tapasztalatok mentén térképezzék fel a környező országok lemorzsolódással kapcsolatos intézkedések eredményeit. Az Európai Unió célja az volt, hogy az iskolaelhagyók arányát 2020-ig 10% alá szorítsa. A vizsgálatban Ausztria, Észtország, Dánia, Franciaország, Hollandia, Litvánia, Magyarország és Portugália vett részt. Az Unió statisztikák összességében Magyarország kivételével közelítenek az adott célértékhez, elérik a kívánt csökkenés mértékét. Az elemzésben olvashatóak az országok különböző stratégiái, hozzáállásai ahhoz, hogy melyik nemzet miképpen kezeli a lemorzsolódás okozta problémákat. Minden ország cselekedete alapján elmondható, hogy a lemorzsolódást nem egy, hanem több szemszögből, komplex problémaként érdemes megközelíteni, melyben helyet kap a korai prevenció, a lemorzsolódott diákok visszaintegrálása az oktatásba, a rugalmas tanulási utak biztosítása, mellyel a diákok egyszerűbben találhatják meg a saját maguk számára megfelelő irányt. Fontos kiemelni, hogy minden felsorolt ország igyekszik a hátránykompenzációban, a hátrányos helyzetű települések felzárkóztatásában, extra támogatásában is helytállni. Az elemzés azt is bemutatja, hogy a felsorolt európai országok bevételeik hány százalékát fordítják az oktatásra. Magyarország csaknem 1,5%-kal fordít kevesebbet nemzeti jövedelméből az oktatásra, mint a többi ország, mely gazdasági szempontból nem jövedelmező döntés (Mihályi, 2015).

2.4 A tanodák létrejötte, rendszere, működése Magyarországon

Az állam felől érkező intézkedések közül legtöbbször azt fedezhetjük fel, hogy a hátránynövekedés és leszakadás okát nem komplexen, hanem szegmensenként értelmezi: van, hogy a szegényebb rétegek csak lakhatási, vagy csak megélhetési problémái, esetleg oktatási kérdései kerülnek előtérbe. Ennek következményeképp, amíg az egyiken hangsúly van, addig a másinak nincs ideje fenntarthatóan beépülni. Eszerint a társadalmi problémák szegmenseként kezelése egy önmagába visszatérő folyamattá válhat.

Az utóbbi évtizedben megnőtt azon kutatások száma, melyek a hátrányos helyzetű gyerekek teljesítményére, adaptivitására fókuszálnak. A megnövekedéséhez az is hozzátartozhat, hogy a tudományos diskurzus előtérbe helyezte a méltányos oktatási rendszer hiányosságára való felhívást és a hátrányos helyzetű fiatalok teljesítményének eredményeivel szeretnék felhívni erre a figyelmet.

„A halmozottan hátrányos helyzetű, leggyakrabban roma gyerekek megfelelő képzésén, integrációján nem tud fogást keresni a rendszer” (L. Ritók, 2016, old.: 22.). A tanodák az ilyen és ehhez hasonló, 7-14 éves gyerekek segítésére jöttek létre Magyarországon a kilencvenes

években. Ezen intézmények hozzájárulnak a gyermekek hátrányainak csökkentéséhez és hatékonyan támogatják az oktatási reziliencia kialakulását, hozzájárulnak a matematikai-szövegértési kompetenciák fejlesztéséhez. Létrejöttükben az is szerepet kapott, hogy a hagyományos iskolai szintér nem alkalmazkodik a szegregált, sokszor roma tanulók igényeihez, így szükség van egy más szemléletű intézményre (Kerényi, 2005), mely a gyerekek tempóját, habitusát az iskolai teljesítményen kívül tartja szem előtt. A tanodák pontosan azt adják ennek a társadalmi csoportnak, melyre szüksége van: eltérnek a klasszikus formális oktatástól, komplex pedagógiai eszközökkel, egyszerre többféle problémára fókuszálva igyekeznek adaptívan hozzáállni a csoport dinamikájához (Fejes, 2014).

Jelenlétük tehát azon településeken figyelhető meg, melyeken a hátrányos helyzetű gyerekek magasabb arányban élnek. A TanodaPlatform az alábbi megfogalmazásban rögzíti definícióját a tanoda intézményi keretrendszerére: *„A tanoda civil vagy egyházi szervezetek által működtetett, helyi sajátosságokra, a gyermekek, fiatalok, önkéntes részvételére, és egyéni szükségleteire építő innovatív szemléletű hátránykompenzáló kezdeményezés, amely egy autonóm módon használt közösségi szintéren valósul meg. A tanoda olyan, a személyiségfejlődés egészét szem előtt tartó komplex szolgáltatást nyújt, amelyben a közoktatásban kevésbé sikeres, a társadalmi perifériára szoruló gyermekek és fiatalok korlátozottan vagy egyáltalán nem érhetnek el.”* (Fejes, Lencse, & Szűcs, old.: 13)¹.

A tanodák legtöbbször önálló intézményként, az iskola helyszínétől és fenntartásától függetlenül helyezkednek el az adott településen, mely elősegíti, hogy a gyermek más légkörben kapjon egyéni fejlesztést, elkülöníthesse az iskola szabályrendszerétől. A gyermekek érdekében azonban fontos, hogy a közoktatási intézmények és a tanoda között szoros együttműködés jöhessen létre, hiszen a gyermekek teljesítménye, családi helyzetének nyomon követése összetett folyamat, így az egymás közötti kommunikáció elengedhetetlen.

A tanodák országszerte jelen vannak, általában állami, vagy valamilyen egyház által fenntartott működtetésben találkozhatunk velük. A központi forrásoknak hála a számuk az elmúlt évtizedben nőtt, azonban az ezeket a forrásokat lefedő pályázatok időszakosak, tehát egy-egy pályázati időszak után változó, hogy mely tanodák kapnak engedélyt a működésre. Sokszor maguk a tanodák sem tudják egy-egy pályázati ciklus váltásakor, kinyithatnak-e az új évben, vagy sem. Ez a fajta kétség megakadályozza, hogy egy adott területen bevált rendszer folytonosan, akadálytalanul működhessen (Lányi, 2008), és beágyazódjon az adott térség

¹ A definíciót a TanodaPlatform Szakértői határozták meg

működésébe, rendszerébe. A tanodák és a lokális önkormányzatok kommunikációjára, együttműködésére a későbbiekben saját példánkat hozom majd fel.

A tanodák intézményi működése középpontjában a kötelező rendezvényeken kívül (szülőket, az adott település más tagjait bevonó rendezvények szervezése, pályaorientációs foglalkozások tartása, családlátogatások) az áll, amit a tanoda (fél)szuverenitása a hátránykompenzációs tevékenység érdekében meghatároz. A legfontosabb ezek közül, hogy az intézmény olyan pedagógiai programmal és fókusszal rendelkezzen, mely megfelel és igazodik az adott térség fiataljainak igényeihez. Ehhez hozzátartozik, hogy minden tanoda más-más napokon tart nyitva, máshogy értelmezi mentorrendszerét és másra helyezi a fókusz a közös foglalkozások alkalmával. A tanodákban történő fejlesztési munkának nem előírt kritériuma a matematikai és szövegértési alapismeretek fejlesztése, viszont számos intézmény helyezi a pedagógiai programjába a lemorzsolódásban való nagy szerepük miatt. A továbbiakban szeretnék néhány tanodát és pedagógiai programjukat bemutatni, melyekkel egy szerteágazó, komplex képet kaphatunk a tanodákban zajló munkáról. Igyekeztem olyan példákat gyűjteni, melyek friss információkat szolgáltatnak honlapjukon, facebook oldalukon keresztül. Célom az volt, hogy néhány olyan intézményt mutassak be, melyeknek pedagógiai programja egymástól teljesen eltérő, és biztos, hogy jelenleg is működnek.

A szegedi *Motiváció Tanoda* a formális, klasszikus értelemben vett tanulástól tapasztalatok mentén jutott el addig, hogy pedagógiai programjába a közösségépítés és kompetenciafejlesztés kerüljön (Kelemen, 2016). Bár a folyamat évekbe telt, de a tapasztalatok mentén építkezve mára eredményesen, a gyermekek igényeit figyelembe véve működnek.

Alsószentmártonon a jutalmazási rendszer segítségével a pénzzel való gazdálkodás is előtérbe kerül, hiszen a tanoda még 2007-ben vezette be egyéni petákrendszerét. Ez eleinte csak leckeírásért járt, majd a későbbi években a takarításért, uzsonnakészítésért, tanulásban való segítségnyújtásért is kaphatták a gyerekek. A jutalmazó rendszer kialakításában fontos a következetesség és a közös megállapodás, hogy a gyerekek pontosan tudják, mely munkáért mennyi peták jár (Gyurka, 2015.).

A vitakultúra fejlesztése is nagyban hozzájárulhat a kommunikáció és szövegértés fejlesztéséhez. A *Toldi Tanoda* megalapította saját Toldi Disputakörét, melyhez a tanodában dolgozó munkatársak képzést is szerveztek a Demokratikus Ifjúsági Alapítvány segítségével. A vita foglalkozások alkalmazkodtak a toldi fiatalok témafelvetéseihez, a vitaformát pedig minden alkalommal ehhez igazították (Csík, 2016).

A közös, játékos foglalkozások során előtérbe kerülhetnek az offline társasjátéktáblák is. Bár a társasjátékokkal való fejlesztés indirekt módon történik, így a fejlődés nem garantált,

pedagógiai munkatársként vagy önkéntesként választhatunk tudatosan olyan játékot, mely anyanyelvi kommunikációt, idegen nyelvi kommunikációt, matematikai kompetenciát, de akár művészeti vagy szociális kompetenciákat is fejleszthet (Lencse, 2015).

Látható tehát, hogy a tanodák működése sokszínű. Bár céljuk megegyezik, minden tanoda más-más eszköztárral igyekszik kialakítani a saját fókuszát és tanulási értékrendjét. Nem mindegy, hogy a gyerekek délután csak az adott tananyagok több oldalas házi feladatainak megoldásával foglalkoznak, vagy részt vesznek egy kompetenciafejlesztő társasjáték délutánon, vitán vagy pályaorientációs foglalkozáson is, melyek maradandóbb élményekkel gazdagíthatják tudástárukat.

A tanodában eltöltött idő és a fejlődés összehasonlítására több olyan kutatás is született, mely nem kifejezetten az ott eltöltött időt, hanem a tanodások fejlődését nézni. Egy 2013-as beszámoló szerint, bár a tanodás gyermekek a kontroll csoporttól gyengébben teljesítettek, de összességében nagyobb fejlődést értek el, mint a kontroll csoport, akik az utómérések alkalmával hanyatló eredményeket mutattak. A tanulmány alapján összességében elmondható, hogy a tanodába járó fiatalok összetett gondolkodását befolyásolja a tanodában töltött idő és szövegértési fejlettségi szintjük is (Lannert, 2013).

Az intézmények egy másik kötelező programpontja szorosan kapcsolódik a fejlesztési területekhez: a tanodák minden év elején, szeptember-október környékén éves mérést íratnak a gyermekekkel. Ezek a feladatlapok az adott gyerekek bemeneti szintjét, képességeik hiányosságait és erősségeit próbálják feltérképezni. Éves mérést matematika és szövegértés tantárgyakból írnak a gyermekek, utóbbi kiemelten fontos fejlesztési terület a tanodákban, hiszen a szövegértési probléma és az ebből fakadó nagyfokú lemaradás szinte minden hátrányos helyzetű településen jelen van (Fejes, 2016). A korábbiakban hosszasan tárgyalt szövegértési problémák a tanodás gyermekek esetében is megfigyelhetők. Ez azt jelenti, hogy számos diák, aki továbbtanul közép fokú intézményekben, funkcionális analfabéta. Ez főleg azért probléma, mert amíg a megfelelő családi környezetben nevelkedett gyerekek szövegértés fejlesztése az otthoni támogatással, rendszeres tanulással tovább fejlődhet, addig a társadalmi peremen élő, tanuló gyermekeké lelassul vagy egyáltalán nem fejlődik tovább, hiszen a szülőnek sincs birtokában a megfelelő kompetencia ahhoz, hogy egy felső tagozatos gyereknek segíteni tudjon a szöveg értelmezésében (Nagy, 2008).

A Piliscsabai Tanoda pedagógiai programja azt tűzte ki célul, hogy azok a gyermekek, akik részesei ennek a közösségnek, számottevő fejlődést érjenek el szövegértés terén. Ezzel nem csak az analfabetizmus ellen, hanem az önálló tantárgyi kompetenciák elsajátítását is támogatni igyekszik.

2.4.1 A Piliscsabai Tanoda fejlesztési fókuszai, pedagógiai programja

Piliscsaba 35 km-re található a fővárostól. Jól frekventált, fővárosi közelsége miatt az Esztergom-Budapest vasútvonal is keresztülmegy rajta. A településen számos oktatási intézmény található: 3 általános iskola, 1 gimnázium, 1 szakképző iskola, 4 óvoda és 1 tanoda teszi a gyerekek oktatáshoz való hozzáférését könnyebbé és színesebbé. A településen ezen kívül egészségügyi intézmények, Művelődési központ, könyvtár és Család-és Gyermejkölési Szolgálat is működik, mellyel az iskolák és a tanoda is szorosan együtt működik.

Járnak olyan gyermekek, fiatalok is a tanodába, akik nem Piliscsabára, hanem valamely szomszédos településre, Tinnyére, Pilisjászfalura vagy Pilisvörösvárra járnak iskolába. Utóbbi rendelkezik olyan intézménnyel, melyben speciális igényű, SNI-s diákok járhatnak, Tinnye pedig az elmúlt néhány évben erősen szegregált intézménnyé vált. Azok a gyerekek, akik nem tudnak helytállni Piliscsaba valamely általános iskolájában, Tinnyére járnak át tanulni. A településen, vagy környékén született kisebbség az agglomerációs vándorlás miatt háttérbe szorul, ami által a helyi érdekképvisező szervek övezetéből is eltűnhetnek a hátrányos helyzetű családok. A közép- és egyre gyakrabban megjelenő felső társadalmi réteg számára teljesen láthatatlanokká válhatnak. Tanodánk jelenléte tehát nem csak a hátrányos helyzetű fiatalok tanulását, hanem láthatóságát is támogatja.

Az intézmény a Református Szeretetszolgálat fenntartásával működik. Évek óta 30 gyermekkel foglalkozunk, és a hét 5 hétköznapiján tartunk nyitva, melyek közül a 2024/2025-ös tanévtől 3 felső tagozatos (hétfő, kedd, csütörtök) és 2 alsó tagozatos (szerda, péntek) nap van. (Az adatok felvételekor, a 2022/23-as tanévben ez az arány fordítva volt igaz.) A tanodában 2024. decemberig 6 pedagógiai munkatárs dolgozott. Rendszerünk arra épül, hogy azok a gyermekek, akik alsó tagozatos koruk óta a tanodába járnak, felső tagozatban is végig velünk legyenek. Éppen ezért a tanoda első sorban 1. és 2. osztályos diákokat vesz fel, hiszen alsó tagozatban könnyebb kialakítani a kereteket, szabályrendszert a gyermekek számára.

Pedagógiai programuknak nem csak a tanulás segítése, a motiváció megtalálása, hanem a tehetséggondozás és az élményhez juttatás is részét képezi. Piliscsaba város honlapján a következő bemutatkozás olvasható: „...A foglalkozások egyaránt tartalmazzak tantárgyi felkészítést és sok játékot, közös projekteket, sportot, kézműveskedést, az ünnepekhez kapcsolódó alkalmakat. A tanoda alapvető feladatai közé tartozik az iskolai lemorzsolódás megelőzése, az anyanyelvi-, matematikai- idegen nyelvi-, digitális- és szociális

*kompetenciafejlesztés, a gyermekek felelős, szélesebb látókörű, elfogadó állampolgárokká való nevelése, az integráció és a társadalmi mobilitás elősegítése. A tanoda nagy hangsúlyt fektet a gyermekek egyéni igényeihez való alkalmazkodásra és a tapasztalati úton történő, közös tanulásra...*² Ezen túl, ha forrásaik és kapacitásuk engedi, külső programokat, kirándulásokat és nyári tábort is szerveznek. Látható tehát, hogy feladatuk szerteágazó, tevékenységünk pedig hiánypótló a környéken.

Pedagógiai programunk részét képezi továbbá, hogy napi jelenléti ívet és egyéni fejlődést támogató motivációs terveket is írnak a gyerekekről. Fejlődésünk érdekében mind a munkatársak, mind az önkéntesek számára kötelező a tavasszal esedékes szervezetfejlesztés is, melynek másfél napjában általában az irányelveink szorosabb együttműködéséről, egységesítéséről, lehetséges fejlődési stratégiákról esik szó. 2024 szeptembere óta havi rendszerességgel szociális munkás is segíti feladataik szakmaibb ellátását online esetmegbeszélés formájában.

Ahhoz, hogy megteremtsék a gyermekek számára a megfelelő tanulási környezetet, minden délutánt közös beszélgetéssel és uzsonnázással nyitnak. Ezután a tantárgyi kompetenciák fejlesztése, elsajátítása következik, melyet szociális kompetenciafejlesztés céljából valamilyen közös tevékenység, játék követ. Ebbe, a sokszor feszített tempójú délutánba hetente egyszer alsó és felső tagozatban is sor került az egy órás szövegértés fejlesztő gyakorlatra.

A tanoda struktúrájának, rendszerének fejlődéséhez továbbá az is hozzájárul, hogy 2024. októberében elindíthatták első mentorprogramunkat. Az Európai Szolidaritási Testület finanszírozásából olyan tanodás gyerekek kerültek bele egy belső, munkatársakkal kialakított szempontrendszer alapján, akik szociális készségekben lemaradtak társaikhoz képest, a továbbtanulás küszöbén állnak, valamilyen szempontból plusz figyelemre van szükségük, vagy tehetséggondozással szeretnék motivációjukat, céljaikat erősíteni.

Az eredményes közös munkához elengedhetetlen a családokkal, gondviselőkkel tartott kapcsolat. A gyermekek, mielőtt megkezdik velük a közös munkát, szüleikkel, gondviselőikkel együtt megállapodást kötnek a szakmai vezetővel, melyben a tanodába érkezés és távozás keretei, illetve a házirend átbeszélése is beletartozik.

A félévente esedékes családlátogatások, és az azokból készülő jegyzőkönyv segítségével a gyerekek lakhelyének változását és sok esetben a szülői motivációkat is követni tudjuk.

² <https://piliscsaba.hu/cikk/bemutatkozas-7> [Letöltés dátuma: 2024.11.11]

2.5 Kérdésfelvetések, hipotézisek

Kérdésfelvetéseim, hipotéziseim kutatásomban ahhoz kapcsolódnak, hogy a Piliscsabai Tanodába járó 7-14 éves hátrányos helyzetű gyermekek szövegértése, szövegértési készsége fejlődött-e a tanodába járásnak köszönhetően. Kérdéseim nem csak a szövegértések százalékos teljesítményére fókuszálnak, hanem arra is keresik a választ, hogyan függhet össze az énhatékonyság erőssége az iskolai, illetve tanodai teljesítménnyel. Kutatási kérdéseimet és hipotéziseimet az alábbiakban rögzítettem:

K1: Hogyan teljesítettek a tanodás gyermekek az év eleji és év végi tesztek eredményeinek tekintetében?

H1: Azt feltételezem, hogy a gyermekek a kimeneti mérésen jobb eredményeket értek el, mint a bemeneti mérésen.

K2: Milyen összefüggés van az énhatékonysági kérdőív tevékenységekre, tanulásra, koncentrációra vonatkozó alskálájának eredményei és a gyerekek iskolai teljesítménye között?

H2: Azok a gyerekek, akik az iskolai énhatékonyság skála tanulásra, koncentrációra fókuszáló kérdéseire adott válaszaik alapján erős énhatékonysággal rendelkeznek, az iskolai teljesítményükben jobb eredményeket értek el, mint azok a gyermekek, akik gyengébb énhatékonysággal rendelkeznek.

K3: Hogyan fejlődtek a gyerekek év végére a tanodában töltött idő (tanév) függvényében?

H3: Azok a gyermekek, akik több ideje veszik igénybe a tanoda szolgáltatásait, jobban fejlődtek, mint azok, akik kevesebb ideje csatlakoztak a tanodába.

3. Módszerek

Kutatásom adatfelvétele, a mérőeszközök összeállítása, a mérés eljárása kényelmi mintavétellel, önállóan történt. A 2022 szeptember óta munkahelyemül szolgáló Piliscsabai Tanoda nyitottságával és a szakmai vezető engedélyével készítettem el empirikus kutatásom. Mintám 1-8. osztályos gyermekei alkotják a vizsgált csoportot (n=26), akik megfeleltek a kritériumoknak. Két gyermek szülei nem egyeztek bele abba, hogy gyermekük adatait használjam, kettő gyermek pedig speciális gyógypedagógiai osztályba jár, melynek keretei, alaptanterve teljesen más, mint a vizsgált gyermekek iskoláié.

A tanodások a kötelező, évenkénti bemeneti méréseket 2022 szeptemberében és októberében írták meg matematikából, illetve szövegértésből. A bemeneti tesztek megírása tanoda időben zajlik, és mindkét tesztsorra 45-45 perce van a diákoknak, melyeket önállóan, legjobb tudásuk szerint szükséges kitölteni. A bemeneti méréseket mindig az a kolléga javítja ki a tanodában,

aki az adott terület szaktárgyi felelőse alsó, illetve felső tagozatban. A pedagógiai munkatárs szerepet betöltő kollégák ezen tesztek alapján készítik el az egyéni fejlődést támogató motivációs terveket az adott gyermekekről. A bemeneti mérések teszteredményei azonban a vizsgálatom kiinduló pontjának is megfelelő keretet biztosítottak.

2023. júniusában az őszi adatfelvételhez hasonlóan kimeneti méréseket írtam a tanodásokkal. Minden évfolyam kimeneti követelményrendszere alapján magam állítottam össze a tesztek. A kimeneti mérések a különböző évfolyamok nehézségi szintjéhez igazított szövegértési feladatlapok voltak, melyekhez a nemzeti alaptantervet is figyelembe vettem. A gyermekeket ismerve úgy gondoltam, sokkal szívesebben, motiváltabban vennének részt a vizsgálatban, ha figyelembe venném, miről olvasnának szívesen, milyen téma illik hozzájuk. Ezen kívül nem szerettem volna megismételni a bemeneti mérést újra, hiszen a gyermekeknek ismerős lett volna a feladat, ami által motiválatlanná váltak volna. Igyekeztem a kimeneti méréseket úgy összeállítani, hogy azok a Nemzeti Alaptantervnek is megfeleljenek.

A kimeneti mérések felvételekor iskolai énhatékonyság kérdőívet (Nóttin, 2005) is tölttettem ki a gyermekekkel. Az ötfokú Likert-skálára épülő kérdőív összesen három alskála kérdéseit tartalmazta, melyek mindegyike úgy kezdődött, hogy *„Az iskolában képesnek érzem magam arra, hogy...”*. Az kérdőív összesen 24 itemet tartalmaz, így a három alskála mindegyike 8 állításból áll, melyek az alábbi alskálákba sorolhatók: az első a tevékenységekre vonatkozó alskála. Ebbe a tanulás, a teljesítés és a feladatra való koncentráció tartozik, például *„Az iskolában általában képesnek érzem magam, hogy jól teljesítsek”*. A második alskála a kapcsolatokra vonatkozó énhatékonyságot méri, például: *„Az iskolában képesnek érzem magam, hogy másoknak segítek, ha nehézségeik vannak”*. Ebbe beletartozik a kapcsolatok kialakítása, a másoknak való segítségnyújtás és ennek elfogadása, illetve a beilleszkedés is. A harmadik alskála kérdései az önszabályozásra vonatkoznak, úgy mint: *„Az iskolában képesnek érzem magam arra, hogy jó irányba befolyásoljam az érzéseimet”*. Ide tartoznak az érzelemmel és testi működéssel, azok kontrollálásával foglalkozó állítások. Az énhatékonyság kérdőív alskálái közül a tanulásra, teljesítésre, feladatra való koncentrációra vonatkozót választottam, mert ennek az eredményi megmutatják, hogy az adott gyermek mennyire érzi azt saját magáról, hogy eredményesen tud teljesíteni, tanulni az iskolában.

A félévi és év végi magyar nyelv-és irodalom jegyeket a gyerekek bizonyítványainak másolataiból olvastam le, melynek bejuttatása a tanodába mindenki számára kötelező. Mivel a tanodánkban hátrányos helyzetű vagy rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesült abban az időszakban mindenki, aki részt vett a kutatásban, így ezen adatokat külön nem volt szükséges rögzítenem. Mivel a kutatási kérdéseink alapján látható, hogy a gyerekek tanodában

töltött idejét (tanév) is szeretném összevetni fejlődésük mértékével, így az érdemjegyek, a mérések eredményei, az énhatékonyság kérdőív eredményi mellett ezen adatot is rögzítettem. A fejlődés mértékét úgy számítottam ki, hogy az előmérés százalékos eredményét kivontam az utómérés százalékos eredményéből. A kérdés megválaszolására lineáris regressziót alkalmaztam.

A vizsgálat az ELTE-PPK Kutatásetikai Bizottságának engedélyével zajlott, melynek száma 2023/333. A rögzített adatok statisztikai elemzéséhez a JASP0.18.1.0 szoftvert használtam.

Az adatok felvételét és a vizsgálati eljárást megelőzte, hogy tájékoztattam a tanodás gyermekek szüleit a kutatásról szóban és írásban, majd írásos beleegyezésüket kértem az adatok kezeléséhez, és gyermekük részvételéhez a kutatásban. Ezen kívül a tanodában dolgozó kollégáimat is megkértem az együttműködésre, a tanoda vezetőjétől is írásos engedélyt kaptam a kutatás lebonyolítására. A vizsgálat nem járt kellemetlen hatással, fájdalommal a gyerekek számára és 3x45 percet vett igénybe (egyszer a bementi tesztet írták meg, a tanév végén a kimeneti feladatsorokat, és a kérdőívet töltötték ki), melyet minden esetben a tanodában bonyolítottam le, tanodai időben. A tesztek kitöltése után minden gyermek nyalókát kapott jutalmul tőlem.

A résztvevők anonimitását figyelembe véve a gyerekek feladatlapjait lekódoltam, így már a teszteken sem szerepeltek a neveik. A vizsgálatot bármikor indoklás nélkül megszakíthatták, vagy megtagadhatták a tesztek kitöltését. A tájékoztatóban megadtuk az én, valamint témavezetőim elérhetőségét, amennyiben bármilyen kérdés, probléma merülne fel.

3.1 A fejlesztés menete

A gyermekek szövegértésközpontú fejlesztése a 2022/23-as tanév novemberétől júniusáig zajlott. A fejlesztéshez az olvasási stratégiák között tárgyalt *Reciprocal Teaching Method* (RTM) stratégia alapjait alkalmaztam. A négy megállós szövegértés feladatot hetente egyszer, egy órában igyekeztünk a gyermekekkel elsajátítani mind az alsó, mind a felső tagozatos csoportban. A tanodásokat általában kis csoportokra bontottam, és kezdetekben a felső tagozatos diákok is csak könnyebben értelmezhető, rövidebb meséket, ismeretterjesztő szövegeket kaptak. A stratégia alkalmazása során megfigyelhető volt, hogy az idő előrehaladtával a gyermekek egyre összetettebb kérdéseket fogalmaznak meg, és egyre bátrabban rugaszkodtak el a cím alapján más témák irányába is. Alsó tagozatban az első osztályos gyermekekre tekintettel a jóslás és kérdések feltevése után egy adott kolléga vagy magasabb évfolyamba járó gyermek olvasta fel a szöveget. Az alsósok általában meséket, kalandtörténeteket kértek, míg a felső tagozatosok egyre többször szerettek volna saját

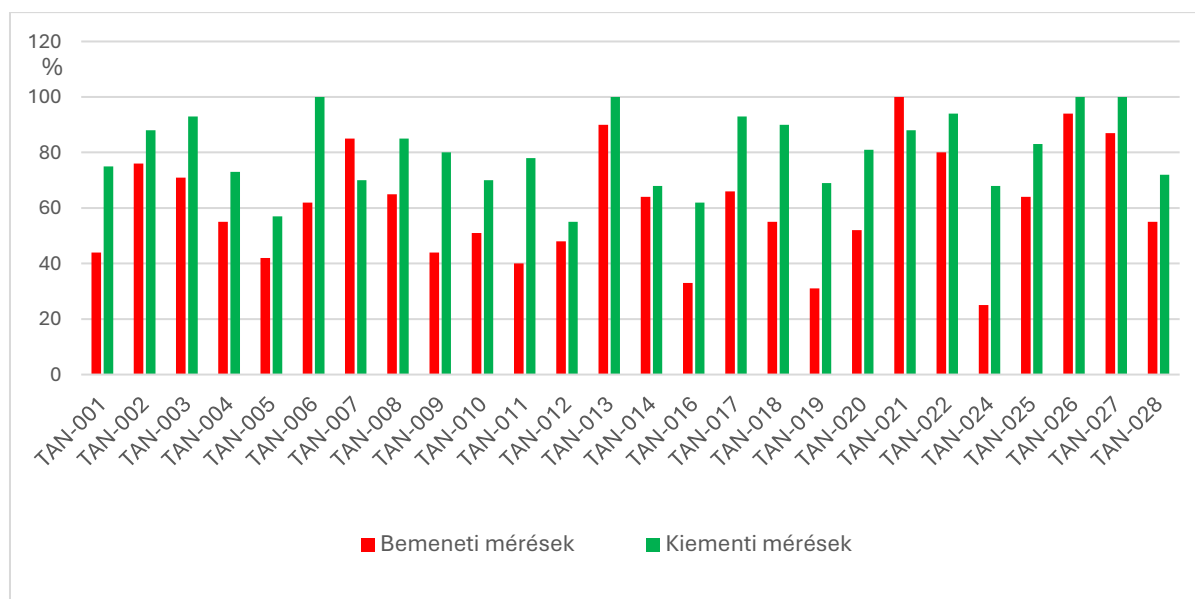
érdeklődésükre formálni a feladatot. 2023 tavaszán minden hétre választhatott valaki témát, hogy előbb-utóbb minden gyermek érdeklődési köre előkerüljön. A gyermekek a szövegértésen túl gyakorolták a kooperációt, a véleménynyilvánítást, kérdések megfogalmazását is gyakorolhatták. 2023 júniusára a felső tagozatos

4. Eredmények

A kutatásba 18 lány és 9 fiú adata került be. A tanodások átlagéletkora 9,12 év, hiszen a 2022/23-as tanévben a gyerekek nagy része még alsó tagozatos volt, illetve korán, 6 évesen kezdte meg első osztályban a tanulmányait. A gyerekek közül van, aki többször járta az első osztályt. A mintául szolgáló gyermekek közül 13-an Piliscsabára, 5-en Tinnyére, 4-en Pilisvörösvárra és szintén 4-en Pilisjászfalura járnak állami fenntartású iskolákba. Év közben azonban előfordul, hogy egy-egy gyermek másik intézménybe megy át tanulni. Alábbiakban a kutatási kérdéseim és a hozzájuk tartozó hipotéziseimet szeretném megválaszolni.

4.1. Az első hipotézis tesztelése

Kutatási kérdésem arra vonatkozott, hogy a gyermekek, hogy teljesítettek a bemeneti, illetve kimeneti méréseken, és a két eredmény között milyen összefüggés van. Az első kérdésemhez tartozó hipotézisem az volt, hogy a gyerekek jobban teljesítettek a kimeneti teszteken, mint a szeptemberi bemeneti mérések alkalmával. A 2. ábra azt mutatja be, hogy az egyes gyermekek elő, illetve utómérései hány százalékosra sikerültek.



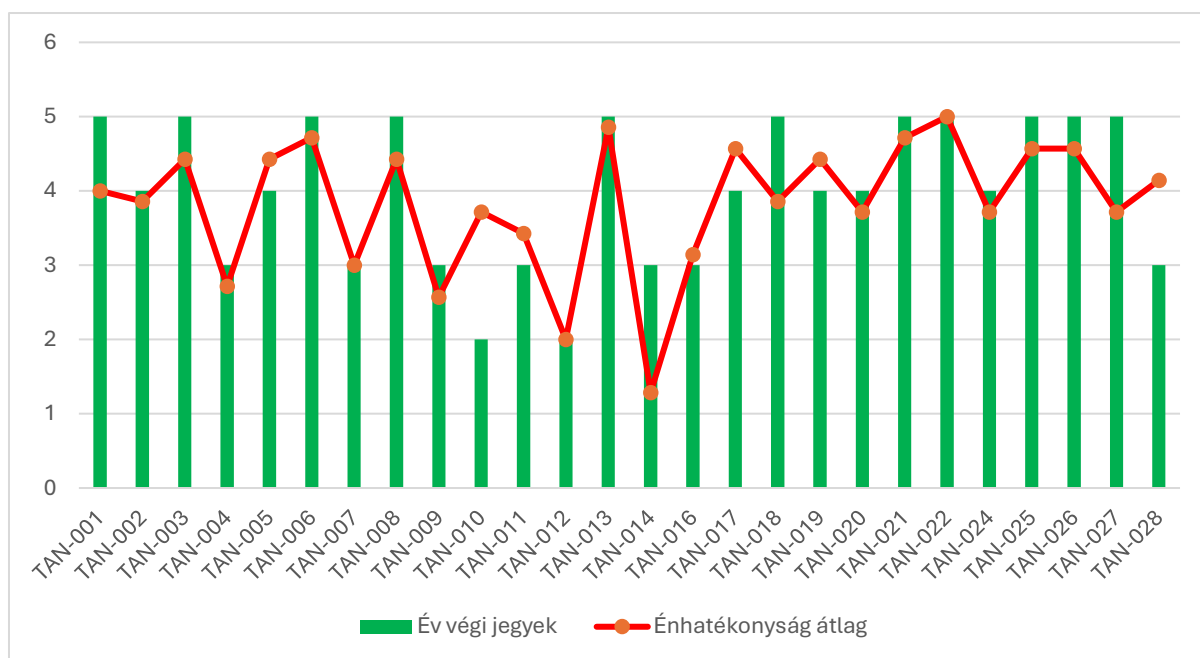
2. ábra A tanodások bemeneti és kimeneti méréseinek eredményei. Forrás: Saját szerkesztés

A 2. ábráról leolvasható, hogy a gyermekek többségének az utómérése jobban sikerült, mint a szeptemberi szövegértés feladatlap. A bemeneti mérések átlageredménye 63,1% míg a kimeneti mérések átlageredménye 78,3 % lett. Az adatok alapján elmondható, hogy a gyermekek többsége jelentősen fejlődött az előmérésekhez képest. Az ábrán egyértelműen látszik, hogy a kimeneti mérést 4 gyermekek (TAN-006; TAN-013; TAN-026; TAN-027) sikerült hibátlanra, 100%-osra teljesítenie. Legalább 80%-os eredményt 14 tanuló ért el az utóméréseken, mely az 5-ös érdemjegy értékébe esik. Azok a tanulók is értek el fejlődést a kimeneti mérések eredményei alapján, akik a bemeneti mérést is az 5-ös érdemjegy kategóriájába esve írták meg. A fejlesztés ellenére 2 tanodás gyermeknek (TAN-007 és TAN-021) nem sikerült a kimeneti tesztet jobb eredménnyel megírnia. TAN-021-es tanodás eredményeit tekintve mindkét teszt nagyon jól sikerült, a bementi mérés 100%-ra, a fejlesztés után azonban kis mértékben, de romlott a teljesítménye. A gyermekek mindketten az alsó tagozat csoportjába jártak a 2022/23-as tanévben, hektikus családi problémáik miatt azonban jóval kevesebb ideig tudtak a tanodában lenni.

Korábban említett országos reprezentatív kutatás eredményei szerint azok a gyermekek, akik tanodába jártak, a kimeneti teszteken arányaiban jobb eredményeket értek el (Fejes & Vigh, 2019), mint a kontrollcsoport tagjai. Kutatásom tehát illeszkedik az országos vizsgálat eredményei közé is, hiszen az előmérés és az utómérés között szignifikáns különbség mutatható ki a párosított mintás T teszt alapján. A fejlődés mértéke pozitív irányú. ($t(25)=6,798$; $p<0,001$). Ennek alapján elmondható, hogy a tanodában végzett szövegértésfejlesztő gyakorlat pozitív hatással volt a gyermekek kimeneti méréseinek eredményeire.

4.2 A második hipotézis tesztelése

Kutatásom második hipotézise az volt, azok a gyermekek, akik az iskolai énhatékonyság skála tanulásra, koncentrációra fókuszáló kérdéseire adott válaszaik alapján erős énhatékonysággal rendelkeznek, iskolai teljesítményükben is jobb eredményeket értek el, mint azok a gyermekek, akik gyengébb énhatékonysággal rendelkeznek. Az énhatékonyság skála azon alsóskálájára adott válaszaik pontszámát átlagoltam, melyek csak a tanuláshoz kapcsolódnak.



3. ábra: A tanodások év végi érdemjegyei és iskolai énhatékonyság skála átlageredményei. Forrás: Saját szerkesztés

A 3. ábrán látható adatok alapján elmondható, hogy a gyermekek többségénél minél erősebb lett az énhatékonyság száma, annál jobban sikerültek az év végi magyar nyelv-és irodalom jegyeik. Összesen 11 gyermek kapott 5ös érdemjegyet, 6 tanodás pedig 4-est. A 4-es és 5-ös tanulók énhatékonyságának átlagpontszáma általában 4 körül vagy afölött van. A táblázatból két kirívó eset is leolvasható, akik az arányaiban jobb énhatékonyságuk ellenére gyengébben teljesítettek az iskolában (TAN-010 és TAN-028). Egy tanuló (TAN-014) gyenge énhatékonysága ellenére az év végi jegye alapján szintén jobban teljesített.

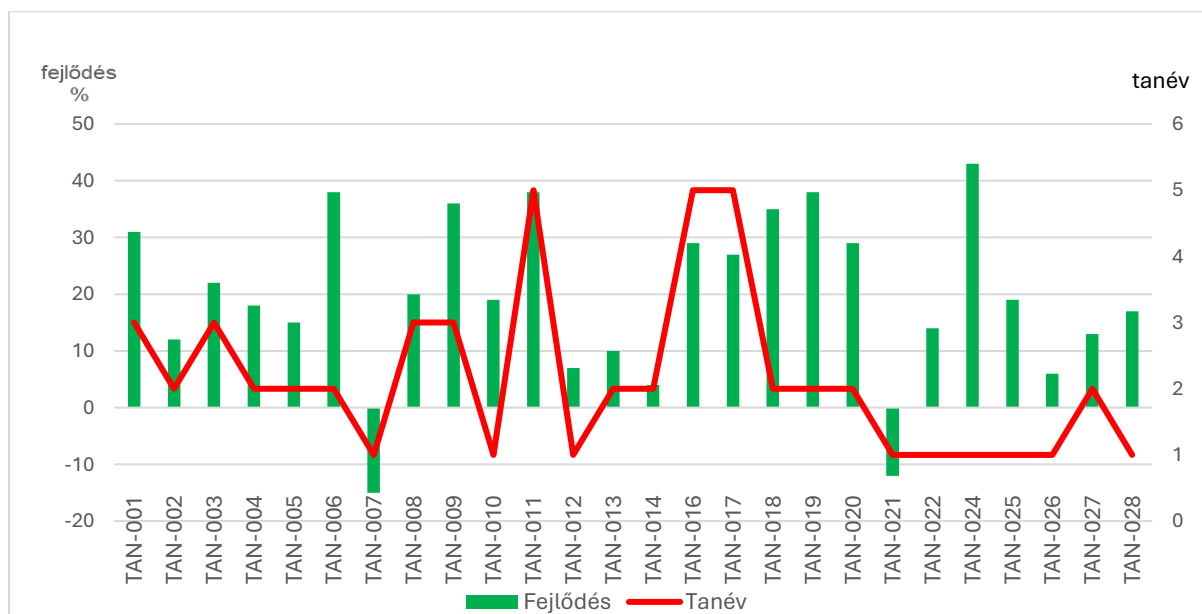
A statisztikai elemzést lineáris regresszióval készítettem el, melyben ehhez az átlaghoz hozzávettem a tanulók év végi magyar nyelv- és irodalom érdemjegyeit is. A lineáris regresszió pozitív összefüggést és pozitív korrelációt mutat ($F=27,340$; $p<0,001$ és $r=0,730$ és $p<0,001$). Eszerint a független változók (az énhatékonyság alszáma eredményei) magyarázó erővel bírnak a függő változóra (év végi magyar nyelv-és irodalom érdemjegyek), és együttesen szignifikáns hatást gyakorolnak. A korreláció ezesetben is erős, pozitív irányt mutat.

Elméleti áttekintőmben tárgyalt énhatékonyság kérdőívvel kapcsolatos megállapítások közé kutatásom eredménye is illeszkedik. Eszerint az erős iskolai énhatékonyság pozitív előjelzője lehet az év végi érdemjegyeknek. Az összefüggést több tanulmány is vizsgálta (Hegedűs, 2017); (Ladányi, 2022); (Roszik, 2023), melyek közé kutatásom eredményei is illeszkednek, az állítást alátámasztják. A tanulmányok eredményei is mind szignifikáns, erős kapcsolatot vélnek felfedezni az énhatékonyság erőssége és az iskolai teljesítmény között. Ez a korreláció az én vizsgálatomban is szignifikánsan megmutatkozott.

Összességében elmondható, hogy minél erősebb a gyermekek énhatékonyság pontszáma az öt fokozatból, annál biztosabb, hogy jobb jegyet tudtak szerezni az iskolában. Az erős iskolai teljesítményre fókuszáló énhatékonyság tehát pozitív előjelzője az iskolai, év végi teljesítménynek. Ehhez hozzátartozik, hogy az adott gyermek képes legyen felismerni tanulási gyengeségeit és erősségeit egyaránt. A fejlesztéshez használt olvasási stratégia a kérdések megfogalmazásán keresztül a motiváción túl önbizalmat adott a gyermekek számára.

4.3A harmadik hipotézis tesztelése

Vizsgálatom harmadik hipotézise az volt, hogy azok a gyermekek, akik több ideje veszik igénybe a tanoda szolgáltatásait, jobban fejlődtek, mint azok, akik kevesebb ideje csatlakoztak a tanodába. A gyermekek fejlődésének úgy számoltam ki, hogy az utómérés százalékos eredményéből kivontam az előmérés százalékos eredményét. Ezzel egy olyan számot kaptam, mely a mérések közötti fejlődés mértékét mutatja meg.



4. ábra A tanodás gyermekek fejlődése és a tanodában töltött idő (tanév). Forrás: Saját szerkesztés

A 4. ábra alapján elmondható, hogy a tanodában van olyan gyermek, aki kis mértékben, vagy negatív irányba fejlődött. Ez azt jelenti, hogy a tanodások közül van, aki a bemeneti mérésen jobban teljesített, mint a kimeneti mérés alkalmával. Van olyan gyermek is (TAN-024), aki annak ellenére, hogy csak az első osztályt fejezte be, jobban fejlődött, mint az, aki több tanéve igénybe veszi a tanoda szolgáltatásait (TAN-016; TAN-017). Két gyermekeknél (TAN-007 és TAN-021) látszik a negatív irányú teljesítmény, mindketten az első osztályosok közé tartoztak. Mivel a tanodába járó gyermekek családi háttere nagyon változó (jelenleg is), sokszor volt példa arra, hogy a nagyobbaknak esetleg otthon kellett maradniuk vigyázni a kisebb testvéreikre,

esetleg nem is engedték őket tanodába, mely sok családban most is nevelési célzatként jelenik meg, büntetés formájában.

A Tanodák bemutatásánál említett kutatás eredményei illeszkednek a harmadik hipotézisem eredményeihez. (Lannert, 2013) eredményei alapján elmondható, hogy a tanodába járó fiatalok összetett gondolkodását befolyásolja a tanodában töltött idő és szövegértési fejlettségi szintjük is. Ezt az eredményt kutatásom is alátámasztja.

A statisztikai elemzés alapján elmondható, hogy a korreláció ($r=0,461$; $p=0,018$) mérsékelt pozitív kapcsolatot mutat a tanodában töltött idő és a fejlődés között. A vizsgálat $R^2=0,213$ értéke szerint a fejlődés 21,3%-át magyarázza az ott töltött idő, mely azt jelenti, hogy a tanévek száma nem határozza meg olyan nagy mértékben a fejlődés mértékét. A tanodában töltött tanévek és a gyermekek fejlődése között van szignifikáns kapcsolat ($r=0,461$; $F=6,477$; $p=0,018$) A Piliscsabai Tanoda tehát nem csak a 2022/23-as tanévben nyújtott fejlődési lehetőséget diákjai számára, hanem feltételezhető, hogy hosszú távon is hozzájárul a gyermekek haladásához, szövegértési készségeik fejlődéséhez.

5. Diszkusszió

Empirikus kutatásom célja az volt, hogy megvizsgáljam, a tanodába járó gyermekek szövegértésének fejlődését. Céljaim közé tartozott az is, hogy különböző olvasási stratégiákat próbálhassak ki a felső, illetve alsó tagozatban, és megpróbáljam ezeket minél inkább egyénre szabottra igazítani. Választásom végül a *Reciprocal Teaching Method* (RTM) stratégiára esett, így ennek alapjával (cím alapján jóslás, kérdések felállítása, majd a kérdések megválaszolása az adott szöveg alapján, és a szöveg tartalmának összefoglalás) dolgoztam 8 hónapon át a gyermekekkel hetente egy órában, a szokásos tanodai tevékenységek közé beépítve.

Az első hipotézisemben azt feltételeztem, hogy a gyermekek a fejlesztés után jobb eredményeket értek el a kimeneti méréseken, mint a bemeneti teszteken. Az adatok a gyermekek százalékos teljesítményei voltak, az eredmény pedig pozitív kapcsolatú, szignifikáns növekedést mutatott a két eredmény között, mely (Fejes & Vigh, 2019) kutatásának eredményeit is alátámasztják. Mindezek alapján kutatásom eredménye, miszerint a gyermekek valóban fejlődnek a tanodai tevékenységek, tanulás által, illeszkedik az akadémiai diskurzus ezen részébe. Ez a tanulmány biztatott arra, hogy magam is elvégezzek egy bemeneti és kimeneti tesztre épülő kutatást tanodánkban. A különbség, hogy míg az említett tanulmány arra fókuszált, hogy a különböző tanodáknak milyen fejlesztési céljai vannak, és ahhoz képest

vizsgálta az eredményeket, én saját tanodánk céljai, általános tevékenységei mellett beemeltem egy direkt szövegértés fejlesztést is. Ezt játékos formában, indirekt módon igyekeztem behozni a közös délutánokba. Olyan kutatást, mely kifejezetten tanodás gyermekek körében méri a szövegértés fejlődését egy adott fejlesztés előtt és után, nem találtam. Azon kutatások, melyek korai olvasásnehézségről is beszámolnak a kisiskolások körében, (Szinger, 2009); (Józsa & Steklács, 2012)összeegyeztethetők felvetésemmel, miszerint a gyengébb kognitív képességekkel rendelkező gyermekek nehézségekbe ütköznek a későbbi évfolyamokon, ezáltal tanulási attitűdjük nehezen vagy egyáltalán nem alakul ki.

A szignifikáns, pozitív irányú fejlődés magyarázata kutatásomban összefügghet a gyermekek motivációjával. Bár kutatásom keretei nem engedték meg, hogy a gyermekek körében ezt is irányítottan vizsgáljam, saját tapasztalataim alapján elmondható, hogy mindenki, aki e közösség része, szeret tanodába járni. Legtöbbször hangoztatni is szokták, hogy szeretik a helyet, szívesen jönnek és vesznek részt mindenféle foglalkozáson, amit tanoda időben kitalálunk nekik. A tanulási motivációjuk változó, de felső tagozatos csoport sokkal jobban érzi már a súlyát a továbbtanulásnak, így ők összességében motiváltabbak tanulás terén, mint a kisebbek. A gyermekek közvetlensége, nyitottsága kezdetektől megfigyelhető volt számomra, ezért is tudtam már 2022 novemberében elkezdni együtt dolgozni velük.

Az eredmények értelmezését azonban nagyban befolyásolhatta a kis elemszám, ez meghatározó lehet a statisztikai erősség szempontjából.

A második hipotézisemben azt feltételeztem, hogy azok a gyerekek, akik az iskolai énhatékonyság skála tanulásra, koncentrációra fókuszáló kérdéseire adott válaszaik alapján erős énhatékonysággal rendelkeznek, jobb eredményeket értek el év végére az iskolában, mint azok a gyermekek, akik gyengébb énhatékonysággal rendelkeznek e téren. A hipotézisem ebben az esetben is beigazolódtott, és a kapcsolat az alsókála eredményei és az év végi magyar nyelv-és irodalom érdemjegyek között szignifikáns értékeket mutat.

Az énhatékonyság vizsgálatára kutatásomban azért volt szükség, mert a tanoda pedagógiai programjába beletartozik az önbizalom, fejlesztése. A saját tanodásaink körében megfigyelhető, hogy elmondásaik alapján perifériára szorultak az osztályban. Sokukat zaklatják az osztálytársaik, és sokszor saját tanáraik, osztályfőnökeik sem állnak ki mellettük, így önbizalmuk, reális önértékelésük felső tagozatra teljesen elvész. Ez a fajta önbizalomhiány pedig hatással van arra is, ahogyan önmagukat, és azt látják, mire képesek. Kollégáinkkal nagyon sokat beszélgetünk egyénileg is a felsősökkel arról, hogy milyen képességeik, adottságaik vannak, és ezekre miképp érdemes tekinteniük.

Vizsgálatom ezen részén is elmondható, hogy a kis elemszám nagyban befolyással lehet a statisztikai adatokra. Mivel a tanodások ugyanoda járnak, többségük ugyanazon környéken lakik, így az eredmények nem reprezentálják más tanodás populációk eredményeit. Ez az eredmény tehát nem általánosítható. Bár a mérőeszköz, melyet használtam, validált, az énhatékonyság sokkal komplexebb, multidimenzionális jellege miatt tehát nem biztos, hogy lefedte hipotézisem. Az sem bizonyítható továbbá, hogy kizárólag a tanodai foglalkozások segítették a gyerekeket az erősebb énhatékonyságra, specifikus hatása nem elkülöníthető az iskolai fejlődéstől sem. A magyar nyelv-és irodalom év végi érdemjegyei sem tükrözik teljeskörűen a gyermekek teljesítményét, hiszen szubjektív elemek is befolyásolhatják az értékelést.

Kutatásom harmadik hipotézise, hogy azok a gyermekek, akik több ideje veszik igénybe a tanoda szolgáltatásait, jobban fejlődtek, mint azok, akik kevesebb ideje csatlakoztak a tanodába. Szerepet játszhat az eredmények alakulásában, hogy vannak gyermekek, akik annak ellenére, hogy kötelezően tanodába kellene járniuk, nem mindig teszik meg. Ennek oka a gyakori megbetegedés, a szülők elhanyagolása, felsősök esetében a kortársak befolyása. Olyan eset is gyakran előfordul, hogy a gyermek azért nem jön, mert képlékeny az adott család lakhatása, vagy rövid időre máshol kénytelenek lakni. Ilyenkor az adott gyermek egy-két hónapra kiesik a tanoda köréből.

Az eredményeim és más kutatások (Lannert, 2013) alapján kimutatható, hogy a tanodában töltött idő növelheti a hatást, de nem kizárólagosan a tanoda által fejlődtek a gyermekek. A tanoda hozzásegíti őket azokhoz az erőforrásokhoz, mellyel eredményesebben tanulhatnak. Jelenleg azonban elmondható, hogy a 2024/25-ös tanévben négy 8.-os tanuló jár a tanodába, akik közül már a 2022/23-as tanév szövegértés fejlesztésén 3-an részt vettek, és mindhárman megírják a közelgő központi felvételi feladatsort.

5.1 A kutatás korlátai

Kutatásom korlátait részben bemutattam már a diszkusszióban, melyben összefoglaltam azt is, hogy a kutatást hogyan lehet érdemes folytatni, bővíteni. Vizsgálatom korlátjait ebben a fejezetben többféle megközelítéssel igyekszem kifejteni. Olyan szempontokat igyekeztem figyelembe venni, melyeket jelen kutatásom nem engedett rögzíteni, de egy későbbi vizsgálat alkalmával szeretném ezeket a szempontokat is beemelni.

Mivel 2022. szeptemberében kerültem pedagógiai munkatársként a tanodába, így sok szülővel nem volt még bizalmi, személyes kapcsolat az adatok felvételekor sem. Sajnos a

gyermekek szüleinek, gondviselőinek véleménye, meglátása sok szempontból nehezítette az adatfelvételem is. Eredeti tervek szerint ugyanis szerettem volna a szocioökonómiai státuszt, egy főre jutó jövedelmet, illetve a szülők/gondviselők iskolai végzettségét is bevenni az adataim közé, hogy sokkal mélyebb elemzést készíthessek a hátrányos helyzetű gyermekek szövegértésének fejlődéséről. Mivel a mintám kis létszámúnak bizonyult, kutatásom szempontjából nem lett volna célszerű, hogy ezeket a szenzitív adatokat használjam, mert több szülő is jelezte a szakmai vezetőnek, hogy nem szeretné ezen adatokat kiadni, vagy ha megteszem, a gyermeke nem vehet részt az adatfelvételben. Így az adatok közé a mérési eredmények, az év végi érdemjegyek, a gyermekek életkora, az élnhatékonyág kérdőív adatai, illetve az került, melyik gyermek hány tanéve veszi igénybe a tanoda szolgáltatásait. Jelenlegi mintám ezen feltételek mellett alakult ki.

Magát a szövegértés fejlesztés stratégiáját teljesen intuitív módon kezdtem el használni 2022 októberében. Amikor egyre többször szembesültem azzal, hogy a felső tagozatos diákok sem képesek az önálló tanulásra, elkezdtem heti rendszerességgel bevezetni a már említett olvasási stratégia mentén egy-két egyszerűbb gyakorló feladatot. Mivel maga a fejlesztésre való készülés nem egy tudatos, sokkal inkább az igényeket kielégítő, gyengeségekre koncentráló, hiánypótló elfoglaltságként indult, majd ebből kerekedett rendszeres fejlesztéssé, nem ölel fel egy teljes tanévet.

Mivel kutatásom társadalmi helyzet és szocioökonómiai státusz szempontjából is zárt közösség adatait tartalmazza, a fejlődés pontosabb meghatározása szempontjából elengedhetetlen a későbbi kutatások során kontrollcsoport bevonása. A tanodások életkori összetétele, széles skálán mozog, ami azt eredményezi, hogy nagyon nehéz lett volna életkorban is hasonló összetételű csoportot találni.

Ehhez az is hozzátartozik, hogy a gyermekek intézményei, iskolái sem voltak nyitottak a kutatásomra. Az eredeti tervek szerint a kontrollcsoport kérdésének kiküszöbölése érdekében, szerettem volna a tanodások osztályainak félévi és év végi átlagát elkérni az egyes oktatási intézményektől. Sajnos csakúgy, mint első körben a szülők, az iskolák is elzárkóztak a megkereséstől. Leveleim és az azokban szereplő kérdések megválaszolatlanok maradtak, vagy elutasításban részesültek.

Látható tehát, hogy kutatásom számos területen továbbfejleszthető, több irányba elvihető, és a jelenleg hiányzó, de pótolható adatok segítségével releváns képet kaphatunk a hátrányos helyzetű, és/vagy rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő, tanodába járó gyermekek szövegértési fejlődéséről. A kutatás bővítése, tovább gondolása érdekében érdemes lehet a bemeneti és kimeneti méréseket több tanéven keresztül is vizsgálni az előző évek

teljesítményével, hogy komplexebb képet kaphassunk a tanodában zajló fejlesztő tevékenységek hatásairól.

A második kutatási kérdésem alaposabb vizsgálata megköveteli, hogy a későbbiekben az éhatékonyságot komplexebben; akár a gyermekek egyéni tanulási attitűdjét, motivációit, családból hozott mintákat, a szülők éhatékonyságát is figyelembe vegyük. Mindezen túl érdemes lehet többféle éhatékonyság skálával is dolgozni annak érdekében, hogy a kutatás komplexebb képet kapjon.

A harmadik kérdésem alaposabb vizsgálata érdekében is célszerű lehet beemelni a családi és iskolai környezet hatását, esetleg, hogy az adott gyermek részt vesz-e más, iskola keretein belül történő fejlesztésen is. További kutatásbővítés céljából érdekes lehet a munkaerőpiaci lehetőségeket, továbbtanulási rátát is figyelembe venni. Utóbbit azért nem tettük meg, mert a tanoda mostani struktúrája még csak 5 éves, így a rendszerünk adta lehetőségeket nem tudtuk még a továbbtanulási rátával vizsgálni.

6. Összefoglalás

Kutatásom középpontjában a Piliscsabai Tanoda gyermekei és fiataljai álltak. A kutatás újdonsága egyrészt, hogy a tanodánkról, annak hatékonyságáról szól, melynek szakirodalmi igen csekély. Mivel az én életemben is nagyon régóta van jelen az olvasás, így szerettem volna, ha első munkahelyemen, ahol gyermekekkel és serdülőkkel foglalkozhatok, tudományos szinten is beemelhetem életembe ezt a hobbinak indult, de már-már misszió szintű kezdeményezést. A kutatás során bebizonyosodott, hogy a Piliscsabai Tanoda jelenléte fontos szerepet játszik a városban lakó hátrányos helyzetű gyermekek életében. Pedagógiai programja, fókusz és kiemelt figyelme a szövegértés fejlesztésére valóban fejlesztő hatással van a gyermekek teljesítményére. A bemeneti és kimeneti mérések közötti összefüggésen túl megvizsgáltam, hogy a fejlődést hogyan befolyásolja a tanodában töltött idő tanévekben mérve. Ezen kívül azt is kiemeltem kutatásomban, hogy az iskolai éhatékonyság erőssége milyen összefüggésben van az év végi magyar nyelv-és irodalom érdemjegyekkel.

Életem első nagyobb, nagyrészt egyénileg lebonyolított empirikus kutatásának eredményei afelé tendálnak, hogy a munkahelyemül szolgáló Piliscsabai Tanoda valóban fejleszt, releváns eredményeket érhet el az odajárók teljesítményében, és hosszú távon akár a lemorzsolódást is csökkentheti. Az olvasás megszerettetése a gyermekekkel, a történetek elképzelése: Legyen az mese, romantikus történet, ismeretterjesztés vagy egy hír, nagyon fontos része kell, hogy legyen az életünknek. Hiszen: „*Csak az ember olvas*”.

Nyilatkozat MI használatról

Alulírott Magyar Boglárka (Született: Nyíregyháza, 1999.12.17) kijelentem, hogy dolgozatom elkészítéséhez nem használtam MI alapú programot.

Budapest, 2025.01.07.

Magyar Boglárka
s.k.

Irodalomjegyzék

- Bagázs Közhasznú Egyesület. (2018). *bagazs.org*. Forrás: <https://bagazs.org/a-bagazs-modszer/>
- Balázs, F. J., Tóth, E., & Szabó, D. F. (2020). Az oktatási méltányosság és aktuális kérdései Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 68-78.
- Balázs, I., Ostorics, L., Szalay, B., Szepesi, I., & Vadász, C. (2014. augusztus 11.). *Oktatas.hu*. Forrás: PISA 2012 Összefoglaló jelentés: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/nemzetkozLmeresek/pisa/pisa2012_osszefoglal
- Block, J. H. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. *Open Journal os social science*, 13-30.
- Bocsi, V., & Kocsis, N. (2022). A Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogram eredményessége. *Különleges bánásmód*, 87-101.
- Bóna, J., & Imre, A. (2017). Szójelentések meghatározása 5-9 éves kor között. In B. Judit, *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban* (old.: 185-203). Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet Kempelen Farkas Beszédkutató Laboratórium.
- Csík, O. (2016). Vitakultúra-fejlesztés a tanodában. In J. B. Fejes, M. Lencse, & N. Szűcs, *Mire jó a tanoda?* (old.: 95-99). Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.
- Dávid, B., Szabó, T., Huszti, É., & Bukovics, I. (2021). COVID–19 járvány hatása a leghátrányosabb településeken élők mindennapjaira. *Scientia et Securitas*, 380-381.
- Dr. Várnagy, E., & Dr. Várnagy, P. (2000). In *A hátrányos helyzet pedagógiája* (old.: 9). Göd: Corvinus Kiadó.
- Duke, N., & Nicole, M. (2015). Best practices in informational text comprehension instruction. In L. Gambrell, & L. M. Morrow, *Best Practices in Literacy Instruction* (old.: 249-267). New York: The Guilford Press.
- EduLine. (2024. 04 03). *EduLine.hu*. Forrás: https://eduline.hu/erettsegi_felveteli/20240330_Erettsegi_2024_minden_amit_a_valtozasokrol_tudni_kell

- Elias, M. (2008). Laws of life: A literacy-based intervention for social-emotional and character development and resilience. *Perspectives in Education*, 26(1).
- Eőry, V. (2011). A szövegértés oktatásának módszeréhez. (old.: 66). Komárom: Selye János egyetem.
- Farkas, É. (2023). A minőségi oktatás nélkülözhetetlen a társadalmi fejlődéshez. *Tudásmenedzsment*, 75-88.
- Fedor, A., Zakor-Broda, R., & V. Balla, P. (2022). Roma foglalkoztatás-hátrányos helyzet-munkaerőpiaci bizonytalanság. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 90-111.
- Fejes, J. B. (2014/4). Mire jó a tanoda? *Esély*, 30-31.
- Fejes, J. B. (2016). Szövegértés-fejlesztés a tanodában. In J. B. Fejes, M. Lencse, & N. Szűcs, *Mire jó a tanoda?* (old.: 81). Szeged: Motiváció Oktatási egyesület.
- Fejes, J. B., & Vigh, T. (2019). A tanodák hatásának vizsgálata a szövegértés, matematika és néhány affektív változó alapján az eDia-platform alkalmazásával. In B. M. (szerk), *Tanodajellemzők, egyéni fejlesztés, mérés. Záró tanulmánykötet* (old.: 73-108). Budapest: Oktatási Hivatal.
- Fejes, J. B., Lencse, M., & Szűcs, B. (2016). A tanodaszféra és a TanodaPlatform kapcsolódási Pontjai. In *Mire jó a tanoda?* (old.: 13). Szeged: Motiváció Oktatási egyesület.
- Fejes, J. B., Tóth, E., & Szabó, D. F. (2020). Az oktatási méltányosság és aktuális kérdései Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 68-78. Forrás: Mersz.hu.
- Finn, J., & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 221-229.
- Geoke-Morey, M. C. (2012). Adolescents' educational outcomes in a social ecology of parenting, family, and community risks in Northern Ireland. *School Psychology International*, 243-256.
- György, K. (1967). Hátrányos helyzetben lévő tanulók. *Pedagógiai Szemle*, 388-428.
- Györgyi, Z. (2015). Felzárkóztató programok az elmúlt 20 évben. In *Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok* (old.: 7-11). Budapest: Oktatáskutató-és Fejlesztő Intézet.
- Gyurka, Z. (2015.. 06 2015.06.01.). *Jutalmazórendszerek a tanodában*. Forrás: Taní-tani Online: https://www.tani-tani.info/jutalmazo_rendszerek_a_tanodakban
- Harsányiné Petneházi, Á. (2023). Az esélyegyenlőség problematikája a családok vonatkozásában. In F. Margitics, *Család-pszichológia* (old.: 229-266). Budapest: Kery Publishing.
- Hegedűs, A. (2017). Az énhatékonyság vizsgálata tipikus fejlődésű és intellektuális képességzavart mutató tanulók körében. *Doktori Értekezés*. Budapest: Pszichológiai Doktori Iskola.
- Hermann, Z., & Kisfalusi, D. (2023). Iskolai szegregáció, tanulói teljesítmény és iskolai továbbhaladás Magyarországon. *Munkaerőpiaci Tükör*, 88-94.
- Hidegh, A. (2021). Egy jó gyakorlat bemutatása: a szövegértés fejlesztésének lehetőségei a felső tagozaton, avagy megértetni, tehát érteni. *Anyanyelv-pedagógia*, 126-129.
- Hivatal, K. S. (2021. október 2021. október 31). Forrás: <https://www.ksh.hu/sdg/1-22-sdg-1.html>
- Hivatal, O. (2023). *PIRLS 2021 Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.

- Hivatal, O. (2024). *oktatas.hu*. Forrás: PISA 2022 - Összefoglaló jelentés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merese/pisa/PISA2022.pdf
- Hivatal, O. (2024. június 2024.06.13). *oktatas.hu*. Forrás: <https://okm.kir.hu/fit2>
- Hivatal, O. (2024. február 26). *oktatas.hu*. Forrás: Jelentés a Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer alkalmazásáról.: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/merese/difer/DIFER_jelentes_2023_KPF.pdf
- Hódi, Á., & Tóth, J. (2016). A különböző szocioökonómiai státuszú tanulók iskolakezdekor mért elemi alapkészségeinek és a későbbi szövegértés teljesítményének alakulása az óvodában eltöltött évek tükrében. *Iskolakultúra*, 51-72.
- Homoki, A. (2023). The opportunities of the resilience measurement in the family and child protection system in Hungary. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 130-133.
- Homoki, A., Czinderi, K., Segal, H., Sándor, Z., & Vidor, R. (2016). A CYRM 28 gyermek és ifjúsági reziliencia skála magyar adaptált változatának jellemzői és a GYIRM 25-20 magyar gyermek és ifjúsági reziliencia skálák validálása családjaikban élő és családjaikból. Forrás: <http://mindenholotthon.hu>: <http://mindenholotthon.hu/reziliencia-2016-teljes.pdf>
- Horváth, Á., Nábelek, F., & Széll, K. (2018). *Általános iskolások pályaválasztása 2018*. Budapest: MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet.
- J. Hunsu, N. (2023). Relationships between risk factors, protective factors and achievement outcomes in academic resilience research: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, 2.
- Józsa, K., & Steklács, J. (2009). Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 365-397.
- Józsa, K., & Steklács, J. (2012). Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* (old.: 137-188). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Juhász, V., & Radics, M. (2019). Hazánkban használt szókinccsmérő eljárások I. *Anyanyelv-pedagógia XII. évfolyam*, 44-46.
- Kallós, A. (2023). Rugalmas tanulási utak az iskolarendszerű oktatásban Magyarországon. In *Jó példák az életvezetési készségfejlesztéshez Magyarországon* (old.: 20-21). Budapest: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal.
- Kelemen, V. (2016). Bevonó foglalkozások a tanodában. In J. B. Fejes, M. Lencse, & N. Szűcs, *Mire jó a tanoda?* (old.: 65-70). Szeged: Motiváció Oktatási egyesület.
- Kerényi, G. (2005). *Tanodakönyv. Javaslatok Tanodák szervezéséhez*. Budapest: Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógia és Pedagógus-továbbképzési Központ.
- Komaraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 67-72.
- Kóródi, K., & Szabó, É. (2019). A TANULMÁNYI REZILIENCIA ÉRTELMEZÉSE: Kutatási, Prevenciós és intervenciós lehetőségek. *Magyar Pedagógiai Szemle*, 3-4.
- KSH (2021) Hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek. <https://www.ksh.hu/sdg/1-22-sdg-1.html> [Utolsó letöltés: 2025.01.06.]

- KSH (2022) Népszámlálás, végleges adatok. A népesség fő jellemzői.
<https://nepszamlalas2022.ksh.hu/eredmenyek/vegleges-adatok/kiadvany/assets/nepszamlalas2022-vegleges-adatok.pdf> [Utolsó letöltés: 2025.01.06.]
- L. Ritók, N. (2016). Tanoda vagy iskola? In J. B. Fejes, M. Lencse, & N. Szűcs, *Mire jó a tanoda?* (old.: 22). Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.
- Ladányi, É. (2022). AZ ISKOLAI ÉNHATÉKONYSÁG, AZ ISKOLAI JÓLLÉT ÉS A SZOCIÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ KAPCSOLATA. *Danubius Noster*, 81-86.
- Lannert, J. (2013. október). *Tanoda kutatás-és fejlesztés 2012/2013 - Vitaanyag*. Forrás: romaeducationfund: https://www.romaeducationfund.org/wp-content/uploads/2019/05/tanoda-projekt_zarobeszamolo_2013nov_.pdf
- Lányi, A. (2008). Esélyek és egyenlőtlenségek a pályázatfinanszírozásban. *Educatio*, 526-538.
- Lencse, M. (2015. június 2015.06.30.). *Társasjátékok és kulcskompetenciák*. Forrás: Taní-tani Online: https://www.tani-tani.info/tarsasjatekok_es_kulcskompetenciak
- Lukács, Á. (2014). Szótanulás. In C. Pléh, & Á. Lukács, *Pszicholingvisztika 1* (old.: 521-550). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Magyar, A. (2022). ANYANYELVI SZÓKINCSTÉRTÉK MÉRÉSÉRE ALKALMAZOTT MÉRŐESZKÖZÖK SZISZTEMATIKUS SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉSE, ISKOLÁBA LÉPŐ ÉS ISKOLÁSKORÚGYERMEKEK SZÓKINCSENEK MÉRÉSE. *Magyar Pedagógia*, 169-173.
- Matthew, K. (2009). Az olvasástanítás és szövegértés fejlesztés trendjei külföldön. *Új pedagógiai szemle*.
- Menich, N. (2023). *Nem tipikusan fejlődő gyerekek a Gyermeksegély program látókörében és azon túl*. Budapest: Társadalomtudományi Kutatócsoport.
- Mihályi, K. (2015). Az országtanulmányok legfőbb tanulságai. In O. é. Intézet, *Kudarok és megoldások - Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* (old.: 230-250). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Molnár, E. K. (2016). Olvasási képesség és iskolai tanulás. In J. Krisztián, *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (old.: 43-60). Dinasztia Tankönyvkiadó: Budapest.
- Nagy, J. (2008). Az alsó tagozatosoktatás megújulása. In K. Fazekas, J. Köllő, & J. Varga, *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* (old.: 55-67). Budapest: Ecostat.
- Nagy, J. (2018). Funkcionális analfabetizmus. In J. Nagy, *Megelőző fejlesztési lehetőségek*. Budapest: Mozaik kiadó.
- Neufeld, P. (2006). Comprehension instruction in content area classes. *The Reading Teacher*, 302-312.
- Oktatási Hivatal (2017) PIRLS 2016 Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresek/pirls/PIRLS2016.pdf
 [Utolsó letöltés: 2024.12.28]
- Oktatási Hivatal (2023) A 2023-as digitális országos kompetenciamérés eredményei.
https://www.oktatas.hu/koznevelis/meresek/orszagos_meresek_eredmenyei_2023 [Utolsó letöltés: 2025.01.06]

- Oktatási Hivatal(2024) PISA 2022 Összefoglaló jelentés.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatás/nemzetkozi_merese/pisa/PISA2022.pdf
 [Utolsó letöltés: 2025.01.02]
- Oláh, A. (2015). A hátrányos helyzetű középiskolások tanulmányi előmenetelét támogató Arany János Kollégiumi Program. *Romológia*, 86-88.
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 117-175.
- Piliscsaba város Önkormányzata. (2024). *Piliscsaba: A megújulás városa*. Forrás:
<https://piliscsaba.hu/cikk/bemutakozas-7>
- Podlovics, É. L. (2021). Reziliencia és Pedagógiai Gyakorlat. *Sárospataki Pedagógiai Füzetek*, 71-74.
- Réthy, E. (2003). *otiváció, Tanulás, Tanítás - Miért tanulunk rosszul?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Roszik, D. (2023). Tanulási énhatékonyság, mint a szándékos önszabályozást támogató pozitív stratégia . *Módszertani Közlemények*, 25-35.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 54-64.
- Schnotz, W., & Molnár, E. K. (2012). Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In B. Csapó, & V. Csépe, *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* (old.: 92). Budapest: Nemzeti Tankönyv Kiadó.
- Smith , M. (2017). Metacognitive reading strategies for primary and elementary school students. In M. Kouider, *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction* (old.: 189-208). London.
- Stargent, S. (2017). Metacognitive reading strategies instruction for students in upper grades. *Mokhtari Kouider*, 177-188.
- Steklács, J. (2009). A funkcionális analfabetizmustól az olvasási stratégiákig. In *Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak*. Budapest: Okker kiadó.
- Steklács, J. (2013). *Olvasás stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Sternberg, R., & Grigorenko, E. (2007). Teaching for succesfull intelligence. *SAGE*.
- Szebényi, C. (2006). Alternatív módszerek a Középiskolában. In *Belvárosi Tanoda* (old.: 395-422). Budapest: SuliNova-közoktatás-fejleszti és Pedagus-továbbképzési.
- Szenczi, B. (2010). Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, 119-130.
- Szinger, V. (2009). Mese az óvodában. *szempont*, 66-68.
- Szokolszky, Á., & V. Komlósi, A. (2015). A "Reziiencia-gondolkodás" felemelkedése - Ökológiai és Pszichológiai megközelítések. *Alkalmazott Pszichológia*, 11-26.
- Szűcs, N. (2010). *TÖBBISKOLÁS TELEPÜLÉSEKEN ZAJLÓ KÖZOKTATÁSI DESZEGREGÁCIÓS*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

- Tanítsunk Magyarorszáért.* (2018). Forrás: <https://www.tanitsunk.hu/hu/page/program>
- Tóth, B. (2006). A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr*, 457-469.
- Tóth, E., Fejes, J. B., Patai, J., & Csapó, B. (2016). REZILIENCIA A MAGYAR OKTATÁSI RENDSZERBEN EGYLONGITUDINÁLISPROGRAM ADATAINAK TÜKRÉBEN. *Magyar Pedagógia*, 339-340.
- Tuell, L. (2021. december 2021. december 13.). *scholarworks.calstate.edu*. Forrás: ocioeconomic Impact on Reading Comprehension: https://scholarworks.calstate.edu/downloads/gf06g7886?utm_source=chatgpt.com
- Ungar, M. (2012). *The Social Ecology of Resilience*. Kanada: Dalhousie University.
- Urbán, N., & Kovács, L. (2016). A pszichológiai reziliencia, mint integrált alkalmazkodó rendszer. *Honvéddorvos*, 43-44.
- Vass, D. (2022). Általános iskolás tanulók olvasási motivációját fejlesztő program elméleti alapjai. *Iskolakultúra*, 66-71.
- Wikipédia. (2024. július 2024. július 30.). Forrás: Wikipédia: https://hu.wikipedia.org/wiki/Budapesti_agglomer%C3%A1ci%C3%B3
- Wooley, M., & Bowen, G. (2007). Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 92-104.
- Zs. Sejtes, G. (2015). Olvasni nehéz! - Metakogníció és szövegértési stratégia a Nemzeti alaptantervben. *A fény éve nem fényévre Konferenciaközlöny*, 32-42.