

Sipos Zsóka

Gyenge olvasási képesség és pedagógiai relevanciái

A tanulmány a Meixner Alapítvány országos, reprezentatív olvasásmérési projektjéhez (n = 934) kapcsolódik, amely a Meixner Ildikó (2000) által 4. évfolyamosok mérésére kidolgozott olvasásvizsgálati eljárás aktualizálására és sztenderdizálására irányul. Arra a kutatási kérdésre keresi a választ, hogy az olvasási tempó, a pontosság, illetve a szövegértés terén gyenge tanulók kapnak-e segítséget a nehézségeik leküzdéséhez. A cikk bemutatja a jelenlegi ellátási rendszert, áttekinti az olvasási gyengeség fajtáit és ezek elterjedtségét. A szocioökonómiai helyzet és a fejlesztéshez való hozzáférés összefüggéseit elemzi, és vizsgálja azokat a lehetséges tényezőket, amelyek a teljes minta 28%-át kitevő, fejlesztést igénylő, ám abban nem részesülő tanulók ellátatlanságának hátterében húzódnak meg. Az elemzés rámutat arra, hogy sem a településtípus, sem a szülők iskolai végzettsége nem befolyásolja az intervenció programokban való részvételt. Így a jobbítás kulcsa az ellátási rendszer egészében, annak felépítésében, a szakemberek speciális, olvasási problémák kezelésére vonatkozó ismereteinek bővítésében keresendő.

Bevezetés

A PISA-teszten (*Programme for International Student Assessment*) a hazai 15 éves diákok 27,5%-a a minimumszint alatt teljesített a szövegértés terén (Ostorics et al. 2016). Első kérdésként felvetődik: kaptak-e a gyengén olvasó tanulók megfelelő segítséget óvodai nevelésük vagy korábbi iskolai éveik során? A probléma hátterének a feltárásában elengedhetetlen a szűrés, a diagnosztika, illetve a felismert hiányosságokra irányuló fejlesztő tevékenység elemzése. Emellett a 2018 májusában végzett, 4. évfolyamos tanulók olvasástechnikájára és szövegértésére irányuló nagymintás reprezentatív olvasáskutatásnak köszönhetően azt is megvizsgálhatjuk, hogy a mérésben gyengén teljesítő tanulók kapnak-e segítséget nehézségeik leküzdésében.

Legutóbb 2009-ben állt a PISA-mérés középpontjában a szövegértés, így akkor került sor annak részletes elemzésére, hogy az egyes teljesítmények mögött milyen tényezők húzódnak meg, tehát mely objektív, kérdőívvel mérhető háttérváltozók befolyásolják leginkább az eredményes, alkalmazható képességet átadó olvasástanulást. E mérés arra hívta fel a figyelmet, hogy Magyarország rossz eredményeket ér el a társadalmi átjárhatóság terén, tehát jelentős mértékben befolyásolja egy-egy tanuló teljesítményét az, hogy milyen a család szociális, gazdasági és kulturális helyzete (Balázsi et al. 2010). A már korábban említett olvasáskutatásban gyenge teljesítményt mutató gyermekek eredményét, illetve ellátását ebből a szempontból is érdemes megvizsgálni.

Az olvasás mérésének fogalmi keretei

A szövegértés fogalmának meghatározása jelentős változáson ment át az elmúlt évtizedekben, a különböző tudományok és tudományterületek más-más folyamatleírást, szereplőt és funkciót állítottak a definíció középpontjába (Adamikné Jászó 2006; Gósy 2008; Józsa–Steklács 2009). A tanulmányban ismertetett kutatás a PISA-mérések eredményeiből kiindulva vizsgálja az olvasás problémakörét, így az OECD meghatározását veszi alapul. Eszerint „[a] szövegértés írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás, illetve a velük való elkötelezett foglalkozás képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben” (Balázsi et al. 2010: 25). Ez a definíció a hangsúlyt a szöveg megértésére, feldolgozására és értelmezésére, valamint az olvasás eszközszerepének a felismerésére és használatára helyezi, hangsúlyozva ezzel, hogy ezek megfelelő szintje a kulcs a tudás eléréséhez, a társadalomban való hatékony részvételhez.

A mért szövegértési problémák okainak vizsgálatához az olvasás pszichikus szerveződését, vagyis a szövegértő olvasásképesség kialakulásának a feltételrendszerét is meg kell ismernünk. Nagy József (2004) modelljében az olvasásképesség hierarchikusan szerveződik, elemi szinten az ismeretek (gondolatok, gondolathálók, fogalomhálók) állnak, ezt követi az olvasástechnika (beszédhanghalló készség, betű-, szó- és mondatolvasó készség, amely magában foglalja az összeolvasást is), majd erre épül rá a szövegolvasó és -értő készség. A hierarchikus szerveződésből következik, hogy az alsó szinteken lévő készségek megfelelő elsajátítása elengedhetetlen a szövegek értelmezésére is hatékonyan használható olvasásképesség kialakulásához. Ezt az egymásra épülést mutatja számos hazai és nemzetközi összehasonlító tanulmány, amelyek közös pontja az, hogy a gyenge szövegértési teljesítmény hátterében az esetek jelentős részében az olvasástechnikában tapasztalható elmaradás áll (Perfetti et al. 2005; Cromley–Azevedo 2007; Laczkó 2012; Török–Hódi 2015; Price et al. 2016; Wang et al. 2018).

Az olvasás terén gyengén teljesítő tanulók szűrése

A szűrés szó harmadik jelentése a *Magyar nyelv értelmező szótára* szerint: „személyek tömeges orvosi ellenőrzése annak felderítésére, hogy nem szenvednek-e vmely lappangó népbetegségben”. A „lappangó népbetegség”, amelynek felderítését a jelen tanulmányban a szűrés is célozza, az olvasásképesség terén tapasztalható elmaradás.

A jelenlegi törvényi szabályozás szerint Magyarországon a 3 és az 5 éves gyermekek szakszolgálati ellátásának része a minden gyermekre kiterjedő, olvasás- és íráskészültséget is mérő logopédiai szűrés (53/2016. EMMI-rendelet). Az iskolás tanulók pályafutása során az első minden tanulóra kiterjedő mérés azonban csak a hatodik évfolyamon esedékes – az Országos kompetenciamérés (2011. évi CXCV. törvény).

Az általános iskola hatodik évfolyamának végéig jelenleg a szülő, a tanító és a szaktanár jelezhet problémát. Amennyiben e személyek bármelyike észreveszi a gyermek problémáit, jelzi ezeket az intézmény fejlesztőpedagógusának vagy a logopédusnak. Esetleg elküldi a tanulót szakértői vizsgálatra

a területileg illetékes pedagógiai szakszolgálathoz. Ez azonban korántsem nevezhető objektív szűrésnek. Egyrészt azért, mert a tanítók alapképzésében nem hangsúlyos a különböző megváltozott tanulást, olvasást okozó kórképek felismerése., Másrészt azért, mert az általuk tanult és alkalmazott mérési eljárások során a nehézségek egy része rejtve marad, tekintettel arra, hogy csoportos mérés során a tanulóknak lehetőségük van az olvasás, az írás vagy a számolás terén jelentkező nehézségeik kompenzálására. A megfelelő gyakoriságú és mennyiségű, egyéni hangos olvasás egy olyan eszköz a pedagógusok kezében, amely segítene az olvasásban tapasztalható gyengeség korai felismerésében (Adamikné Jászó 2007), ám magas osztálylétszám mellett ennek gyakorlati kivitelezése nehézségekbe ütközik.

Az olvasás terén gyengén teljesítő gyermekek részletes vizsgálata

A dekódolás sebességének lassú tempója, az olvasás során tapasztalható magas hibaszám vagy az olvasott szöveg megértésének az alacsony szintje mind tünetek. A részletes vizsgálat célja annak meghatározása, hogy milyen kórkép manifesztálódik egy-egy szimptomában. Még az objektív, könnyen körülírható mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási) vagy értelmi fogyatékoság kizárását követően is számos vizsgálatot igényel annak az eldöntése, hogy az olvasás terén tapasztalható gyengeség mögött mi húzódik meg (Dékány–Mohai 2012; Mészáros 2014).

Az első komplex vizsgálat az iskolában dolgozó pedagógusok által olvasásban gyengén teljesítőnek minősített gyermekek esetében a pedagógiai szakszolgálatban (korábban nevelési tanácsadó) történik. Itt döntenek el, hogy a gyermek nehézségeinek természetéből, a tapasztalt markerekből ítélve mire lehet gyanakodni. A következők merülhetnek fel:

- Az érintett gyermek valószínűsíthetően mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd-fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus-spektrum-zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzdő sajátos nevelési igényű gyermek. (Ennek megállapítása az addigi vizsgálati dokumentáció és további vizsgálatok alapján a megyei pedagógiai szakszolgálat feladata).
- Az érintett gyermek beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló, azaz „különleges bánásmódot igénylő gyermek, aki a szakértői bizottság véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartás-szabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített, vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek” (2011. évi CXCV. törvény, 4.§ [3]).
- Az érintett gyermek nem teljesít jelentős mértékben alul, társas kapcsolati problémáinak kezelése, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságainak leküzdése, közösségbe való beilleszkedésének, személyiségfejlődésének segítése nem igényel speciális szaktudást, külön foglalkozást, megoldható tanórai keretben, a pedagógusok által birtokolt kompetenciákkal.

A tanulási teljesítményeket érintő nehézségek és zavarok között sajnos nincs éles határvonal. Annak eldöntése, hogy mi minősül „súlyos tanulási zavarnak” vagy „jelentős alulteljesítésnek”, a vizsgálatot végző szakember feladata. Ehhez nem elégséges az elvégzett tesztek elemzése, szükség van a tanuló körülményeinek részletes ismeretére is.

A súlyos tanulási zavar („sajátos nevelési igény” kategória – rövidítése SNI) mérlegeléskor fontos szerepet kap annak a vizsgálata is, hogy az adott gyermek oktatásában milyen tanítási módszereket alkalmaznak, mennyi a gyakorlásra fordított idő, illetve milyenek a családi körülmények (Dékány–Mohai 2012). Ha a kompetens szakértői vizsgálat azt állapítja meg, hogy nem megfelelők vagy nem megfelelően alkalmazottak a pedagógiai metodikák, kevés a gyakorlás, vagy rosszak a szociális körülmények, a gyermek gyenge tanulási teljesítményeinek a hátterében ezek az okok feltételezhetők. Ezek kizárásos kritériumok a „sajátos nevelési igény” kategória megítélésében.

A tanulási nehézségek („beilleszkedési, tanulási vagy magatartási nehézség” kategória – rövidítése BTM vagy BTMN) megítélésében látszólag objektívebb annak az eldöntése, hogy a tanuló jelentősen alulteljesít-e az életkora alapján elvárttól, bár a gyakorlatban iskoláskorú gyermekek esetében inkább az osztályfok alapján elvárható teljesítményt mérik a szakemberek (Juhász 1999). Azt a gyermeket, aki 9 évesen fejezi be az első osztályt az óvoda nagycsoportjának és az iskola első évfolyamának ismétlése miatt, felesleges a 3. évfolyam követelményeinek megfelelő iskolai teljesítményeket (olvasást, írást, számolást) mérő tesztek elé állítani.

Az objektivitás látszólagosságának az oka, hogy hazánkban egyelőre kevés olyan sztenderdizált, normatív teszt áll rendelkezésre, amely kutatómódszertani szempontból megalapozott, tudományosan alátámasztott mérési módszereket és diagnosztikus kritériumokat biztosít az alulteljesítés megítélésére, és egyben segítséget is nyújt az adekvát terápia megtervezéséhez. A tanulók olvasásának a vizsgálatára szinte kizárólagosan Meixner Ildikó (2000) olvasásvizsgálati eljárásait – ezek átdolgozása és sztenderdizálása jelenleg folyik –, illetve a Lőrík József által kidolgozott, 2. évfolyamosok mérésére szolgáló olvasólapokat (Kő et al. 2011) használják a diagnosztikát végző szakemberek (Torda 2006). Ez főként olyan szempontból aggályos, hogy a diákok kénytelenek ugyanazt a tesztet olvasni az iskolában végzett fejlesztő pedagógiai vagy logopédiai vizsgálat során, az első szakértői vizsgálaton, illetve sok esetben a későbbi vizsgálaton is, és ennek következtében ezek egyre kevésbé adnak reális képet a tanulók olvasásáról. A megoldás a vizsgálati eszközök bővítésén túl a különböző szintereken érvényben lévő protokollok összehangolása lenne, ez biztosítaná a különböző területen végzett vizsgálatok – és itt nem csak az olvasási tesztekre érdemes gondolni – rövid időintervallumon belüli ismétlésének az elkerülését.

A gyakorlatban a legnehezebb kérdés annak az eldöntése, hogy a rossz szociális körülmények között élő, az iskola által képviselt kulturális közegben nehezen mozgó, az olvasáshoz és az íráshoz szükséges alapkészségek terén is gyengén teljesítő, az olvasás terén hatalmas elmaradásokat mutató gyermekek mely diagnosztikai kategóriába kerüljenek. A kizárásos kritériumok következtében diagnosztikai szempontból nem összetett ez a kérdés, ám minden szakértői vizsgálat egyben fejlesztési javaslatok megfogalmazását is jelenti.

Gyengén olvasó tanulók segítése

A különböző kategóriákhoz rendelt segítő beavatkozások közül legegységértelműbb a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátása. Az ő rehabilitációs-rehabilitációs célú terápiájukat csak a fogyatékos típusának megfelelő gyógypedagógus végezheti fejlesztési terv alapján. Integráltan tanuló gyermekek esetében ez utóbbi azért is fontos eszköze a hatékony munkának, mert a gyermek oktatásában részt vevő szereplők által közösen elkészített tervvel biztosítható leginkább a fejlesztés és az osztálytermi folyamatok összehangolása.

A tanulási nehézséggel küzdő tanulók számára is kötelező fejlesztési terv készítése, ám magát a terápiás munkát végezheti fejlesztőpedagógus, pszichopedagógus és logopédus egyaránt, sőt a tanuló fejlesztése – a megfelelő körülmények hiányában – tanórai differenciálás és korrepetálás keretében is megoldható. Fontos azonban figyelembe venni és kölcsönösen tiszteletben tartani azt, hogy az egyes szakterületeken dolgozó szakemberek az alapképzés során mely diagnosztikai és fejlesztőeljárásokat ismerték meg, illetve milyen terápiás módszerek szerepelnek az eszköztárunkban (Papp 2007).

A kedvezőtlen szociális körülmények között élő gyermekek ellátása ennek tükrében nagyon összetett kérdés. Mára már nyilvánvaló, hogy a rossz szocioökonómiai státusz eredményeként az iskolai pályafutás során tapasztalható kudarcok valódi és elsődleges oka nem pusztán az akadémiai készségek elsajátításának elégtelen volta (Molnár 2006; Kertesi–Kézdi 2012; Hódi et al. 2015) – ez csak következmény. A valódi ok az otthoni és az iskolai nyelvi környezet diszkrpanciája, az, hogy ezek a tanulók olyan alapkészségekkel érkeznek az első évfolyamra, amelyek nem alkalmasak a hatékony olvasás- és írástanulásra, illetve számolásra (Manolitsis et al. 2011; Csépe 2014; van Bergen et al. 2017). Az olvasást megalapozó készségek (fonológiai tudatosság, szókinccs, lexikai hozzáférés, a beszéd grammatikai összetettsége és helyessége) fejlesztéséhez kizárólag a logopédus rendelkezik megfelelő mélységű ismeretekkel és módszertani tudással.

Az itt következő helyzetfeltáró elemzés az alábbi kérdések megválaszolására irányul:

- (1) Kapnak-e segítséget, fejlesztést a gyenge olvasási teljesítményt mutató tanulók?
- (2) A fejlesztéshez való hozzáférést befolyásolja-e az olvasási gyengeség súlyossága, a településtípus vagy a szülők iskolai végzettsége?

Hipotézisem szerint a gyenge olvasási teljesítményt nyújtó tanulók egy része nem részesül segítségben, az ehhez való hozzájutást pedig nem az olvasási nehézség súlyossága, hanem sokkal inkább a településtípus, valamint a szülők legmagasabb iskolai végzettsége befolyásolja.

Módszer

A tanulmányban bemutatott kutatási eredmények a Meixner Alapítvány „Országos kutatás diákok körében a gyermekek olvasástechnikai tudásának és szövegértésének feltérképezésére, sztenderdizálás” elnevezésű, többéves projektjének 2018 májusában lezajlott, 4. évfolyamos tanulók olvasásának a vizsgálatára irányuló fázisából származnak.

A reprezentatív minta kiválasztása kétlépcsős véletlenszerű mintavétellel történt, amelynek első lépcsőjében a kutatásban részt vevő intézményeket választottuk ki egy országos adatbázisból főváros – megyei jogú város – egyéb település szerinti rétegzettségben, majd szintén véletlenszerűen kerültek a mintába osztályok az adott iskolákból. A kutatásban való részvétel mind az iskolák, mind a pedagógusok, mind a szülők és a tanulók számára önkéntes volt. A részvételi hajlandóság az intézmények részéről 89% volt, a kieső osztályok helyére szintén véletlenszerűen pótintézmény került az adott almintából. Az osztálylétszámok alapján megállapított 1210 olvasásvizsgálatból 941 (77,8%) valósult meg, mivel azok a tanulók, akiknek a szülei nem engedélyezték a vizsgálatot, illetve a vizsgálati napon hiányzó gyermekek nem vettek részt a kutatásban. Emellett nem kerültek a mintába az értelmi, az érzékszervi vagy a mozgásfogyatékossgal küzdő tanulók olvasási eredményei (7 fő). Az alminták szerinti megoszlás az elemzett mintában a következő volt (1. táblázat):

1. táblázat

A minta rétegek szerinti megoszlása

Alminta	Elemszám
Főváros	162
Megyei jogú város	206
Egyéb település	566
Összesen	934

A tanulók a Meixner Ildikó (2000) által kidolgozott, hazai diagnosztikai gyakorlatban széleskörűen alkalmazott, aktualizálás és sztenderdizálás alatt álló „Pipitér” olvasólapot olvasták, amely az alábbi szubtesztekből áll:

- 50 magánhangzó olvasása;
- 50 mássalhangzó olvasása;
- 50 értelmetlen, kétbetűs szótag olvasása;
- 50 értelmes szó, egyre nehezedő szószerkezet olvasása;
- 50+50 szóból álló szöveg olvasása;
- szövegértést ellenőrző kérdések.

A mért változók az olvasási idő, a hibásan olvasott itemek száma, illetve az értésellenőrző kérdésekre adott hibás válaszok száma volt. Ez azt jelenti, hogy minél több (hiba)pontot kapott egy gyermek, illetve minél hosszabb volt az olvasási idő, annál rosszabb volt az olvasási teljesítménye. Tempó tekintetében egy gyermek eredménye adatfelvételi hiba miatt nem volt figyelembe vehető (az egyik szubtesztnél hiányzott az olvasási idő).

A vizsgált osztályokkal foglalkozó pedagógusok továbbá adatlapot töltöttek ki a gyermekekről, amelyben a következő háttérváltozók szerepeltek: a születési idő; a nem; a lakhely településtípusa; a szülők iskolai végzettsége; az első osztályos olvasókönyv; az esetleges fejlesztés és annak oka; az esetleges osztályismétlés ténye; a hiányzás aránya a többi tanulóhoz képest és a gyermek érdemjegye matematika tantárgyból.

Az adatlap kitöltésében hiányosságok a szülők iskolai végzettségének megjelölésében voltak, mivel az intézmények adatvédelmi okokból ezt az adatot csak külön szülői hozzájárulással tarthatják nyilván (anyák esetében 77,4%, apák esetében 74,9% a kitöltöttség aránya).

A tanulók közül 127 fő (13,6%) részesül fejlesztésben, mindannyian rendelkeznek szakértői vizsgálati diagnózissal. Ezek az esetek 38%-ában (48 fő) sajátos nevelési igényt, 62%-ában (79 fő) pedig beilleszkedési, tanulási vagy magatartási nehézséget állapítanak meg. A sajátos nevelési igényű tanulók esetében 5 gyermek BNO-kódját nem adta át az intézmény, ám nyilatkoztak arról, hogy nem az elemzésből kizárt fogyatékosságtípusok egyikével küzdenek a tanulók. A gyermekek nagy része (28 fő) a pszichés (lelki) fejlődés zavarai csoport egyik diagnózisával, 6 fő a viselkedés és érzelmi-hangulati élet rendszerint gyermekkorban vagy serdülőkorban jelentkező zavarai csoportba tartozó diagnózissal, míg 8 fő kettő, 1 fő három diagnózissal rendelkezik. A kutatás célzottságának, problémaorientáltságának megtartása érdekében a fejlesztést végző szakember végzettségéről, a fejlesztett területekről, az alkalmazott terápiás módszerekről a vizsgálatok során nem gyűjtöttünk információt.

Az eredmények elemzésére az SPSS 21.0 verzióját használtuk, a különböző mutatók alapján képzett csoportok átlagainak, szórásainak a kiszámolásán túl kétmintás t-próbát, egyszempontos varianciaanalízist, korrelációs számítást, illetve khí-négyzet próbát alkalmaztunk a különbözőségek és az összefüggések megismerésére.

Eredmények

Fejlesztéshez való hozzájárulás az olvasási gyengeség típusa és kiterjedtsége szerint

Az olvasásvizsgálat eredményei alapján állapítottuk meg a gyenge olvasás új diagnosztikus kritériumait (2. táblázat).

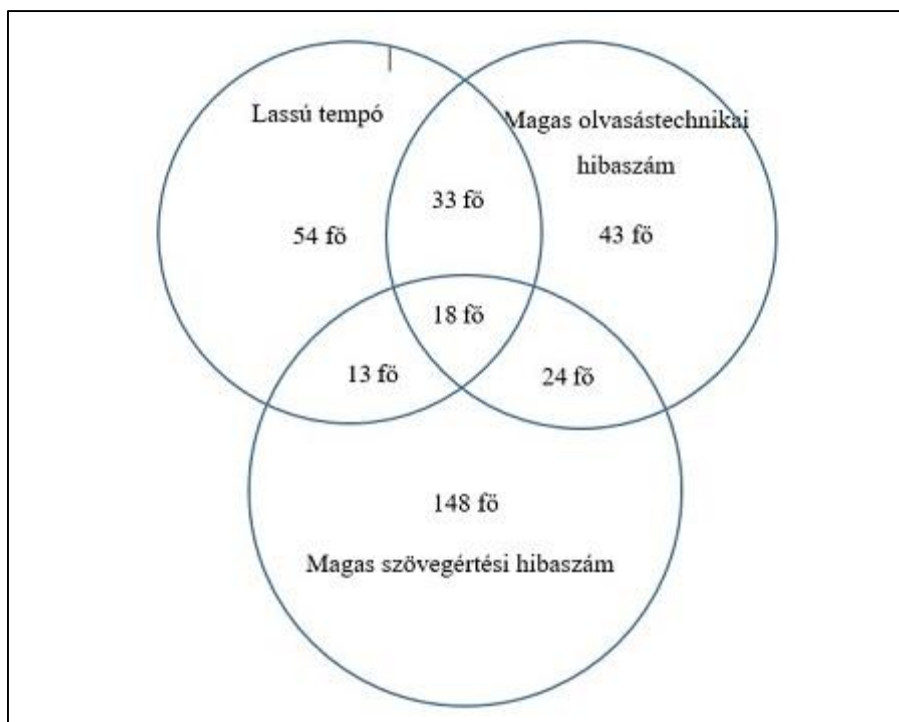
2. táblázat

4. évfolyamos tanulók olvasási eredményei

	Átlag	Szórás	Diagnosztikus kritérium
Idő (s)	250,99	60,51	310
Hiba	8,65	7,07	16
Értési hiba	3,25	1,79	5 vagy a felett

Az új határértékek alapján 343 (36,7%) tanuló olvasott egy vagy több mutató alapján a gyenge olvasási teljesítmény diagnosztikus kritériuma felett, azaz több hibapontot kapott, vagy hosszabb ideig olvasott, mint az elvárható volt. E tanulók 76,4%-a (262 fő) nem részesül fejlesztésben. Az eredmények alapján elmondható, hogy a tanulók csupán közel negyede kap segítséget olvasási problémáinak a leküzdésében.

A bevezetőben leírt szűrési anomáliák miatt azonban érdemes tanulmányozni, hogy van-e olyan aspektusa az olvasásnak, amely az átlagosnál nagyobb gondot okoz a gyerekeknek. Tempó tekintetében a tanulók 12,6%-a (118 fő), olvasási hibák tekintetében 13,7%-uk (128 fő), értési hibák tekintetében 21,7%-uk (203 fő) olvasott határérték felett. A gyermekek egy részénél több mért változó egyidejű gyengesége volt tapasztalható (1. ábra).



1. ábra

Diagnosztikus kritérium felett olvasó tanulók száma a mért változók szerint

Vizsgáltuk azt is, hogy az olvasási gyengeség könnyebben észrevehető-e valamilyen, osztályteremben egyszerűbben érzékelhető változó esetében (mint a lassú tempó vagy a pontatlan olvasás). Az eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusok legkevésbé a sok hibával olvasó diákok nehézségeit vették észre, de a több területen érintett gyermekek esetében is elmondható, hogy a tanulók 38,6%-a (33 fő) részesül csupán segítségnyújtásban (3. táblázat).

3. táblázat

A fejlesztésben részesülő tanulók száma a gyenge teljesítmény szerinti csoportokban

Gyengeséget mutató területek	Elemzés	SNI	BTMN	Nem részesül fejlesztésben
Olvasási tempó	54	5	6	44 fő (81%)
Olvasás pontossága	43	5	9	39 fő (91%)
Szövegértő olvasás	148	9	15	125 fő (84%)
Olvasási tempó és pontosság	33	7	5	21 fő (64%)
Olvasási tempó és szövegértés	13	3	2	7 fő (54%)
Pontosság és szövegértés	24	2	3	19 fő (79%)
Olvasási tempó, pontosság és szövegértés	18	3	8	7 fő (39%)
Összesen	343	40	55	262 fő (76%)

A fejlesztésben való részesülés másik, az olvasási teljesítményhez szorosan kapcsolódó lehetséges indikátora az olvasási gyengeség súlyossága lehet. A lassú tempóban olvasó tanulók között a fejlesztésben részesülők eredményei gyengébbek ($n = 39$, $M = 384,41$, $SD = 94,77$), mint a segítségben nem részesülőké ($n = 79$, $M = 362,54$, $SD = 45,55$). A végrehajtott kétmintás t-próba szignifikáns eltérést azonban nem mutatott a két csoport között ($t(46,87) = -1,37$, $p = 0,18$). A diagnosztikus kritérium feletti hibaszámmal olvasó tanulók között is gyengébbek a fejlesztésben részesülők eredményei ($n = 42$, $M = 23,33$, $SD = 7,08$), mint a segítségben nem részesülőké ($n = 86$, $M = 22,30$, $SD = 6,56$). A végrehajtott kétmintás t-próba az olvasás pontossága tekintetében sem mutatott szignifikáns eltérést a két csoport között ($t(126) = -0,81$, $p = 0,42$). A szövegértő kérdésekre adott hibás válaszok számában azonban kis különbség volt tapasztalható a fejlesztésben részesülő ($n = 45$, $M = 6,07$, $SD = 1,32$) és a fejlesztésben nem részesülő tanulók ($n = 158$, $M = 5,80$, $SD = 1,24$) között. Ezt a kétmintás t-próba is igazolta ($t(201) = -1,27$, $p = 0,21$).

A fenti eredmények alapján elmondható, hogy az olvasásban tapasztalható gyenge teljesítmény súlyossága és kiterjedtsége nem befolyásolja az intervenció programokban való részvétel esélyét.

Fejlesztéshez való hozzájutás településtípus és a szülői végzettség szerint

Magyarországon a tanulók iskolai teljesítményére meghatározó hatással van a szocioökonómiai státusz. A tanulmány második kutatási kérdése az, hogy a tanulók településtípusa, illetve szülei iskolai végzettsége hogyan befolyásolja az ellátáshoz, a segítséghez való hozzáférést.

Az olvasási eredmények településtípusonként eltérést mutattak olvasási tempó és pontosság tekintetében (4. táblázat).

4. táblázat

Tempó és pontosság az egyes településtípusokban

		Elemzés	Átlag	Szórás	Diagnosztikus kritérium felett olvasók aránya (%)
Összidő (s)	Falu	73	287,08	107,11	24,7
	Község	227	257,49	56,45	15,4
	Város	265	254,74	54,28	12,8
	Megyeszékhely	206	242,34	51,75	11,2
	Főváros	162	230,51	46,43	4,9
	Összesen	933	250,99	60,51	12,6
Összhiba (item)	Falu	73	10,64	9,54	21,9
	Község	228	9,30	6,91	15,8
	Város	265	9,43	7,58	17,0
	Megyeszékhely	206	7,35	5,66	9,2
	Főváros	162	7,20	6,22	7,4
	Összesen	934	8,65	7,07	13,7

Az egy szempontos varianciaanalízis eredménye alapján a településtípusok szerinti csoportokban a tanulók olvasása szignifikáns különbséget mutatott $p < 0,05$ szinten mind tempó [$F(4, 928) = 13,82, p = 0,00$], mind pedig pontosság szempontjából ($F(4, 929) = 6,31, p = 0,00$).

Hasonlóképpen eltérést mutatott a diagnosztikus kritérium felett olvasók aránya is. A fenti eredmények alapján megállapítható, hogy a megyei jogú városokban, illetve a fővárosban a tanulók átlagosan gyorsabban és pontosabban olvasnak, mint a kisebb településen iskolába járó gyermekek, illetve kisebb arányban szorulnak fejlesztésre e szempontok alapján.

Az olvasás tempója és pontossága terén tapasztalt különbségek azonban a szövegértésben nem jelentek meg (5. táblázat). A diagnosztikus kritérium felett olvasók arányában sem volt tapasztalható a másik két változó esetében látott tendencia.

5. táblázat

Szövegértés településtípusok szerint

		Elemszám	Átlag	Szórás	Diagnosztikus kritérium felett olvasók aránya (%)
Értési hibák száma	Falu	73	3,38	2,17	24,7
	Község	228	3,21	1,47	18,9
	Város	265	3,35	1,86	23,4
	Megyeszékhely	206	3,02	1,72	18,9
	Főváros	162	3,37	1,99	25,3
	Összesen	934	3,25	1,79	21,7

Ennek megfelelően szignifikáns különbség sem volt tapasztalható az egy szempontos varianciaanalízis eredménye alapján a településtípusok szerinti csoportokban szövegértés terén [$F(4, 929) = 1,32, p = 0,26$], tehát a különböző településtípusokban hasonló mértékben küzdenek gondokkal a tanulók. A khí-négyzet próba jelentős összefüggést mutatott a településtípus és a diagnosztikus kritérium felett olvasók csoportjában olvasási tempó [$\chi^2(4) = 20,24, p = 0,00$], valamint az olvasástechnikai hibák számában [$\chi^2(4) = 16,34, p = 0,00$], ám a szövegértést illetően nem [$\chi^2(4) = 4,07, p = 0,40$].

A kép árnyalásához, pontosításához azt is szükséges megvizsgálni, hogy van-e különbség az intervenciós programokban való részvételi esélyben a különböző településtípusokon, tehát azok a tanulók, akik a diagnosztikus kritérium felett teljesítettek egy vagy több változó tekintetében, könnyebben megkapják-e a segítséget az olvasástudásuk jobbításához bizonyos településtípusokon. A fejlesztéshez való hozzáférés terén nem tapasztalható eltérés a településtípus szerinti csoportokban (6. táblázat). Míg falvakban a gyengén olvasó tanulók 79%-a (26 fő), községekben 69%-a (60 fő), városokban 82%-a (101 fő) marad ellátatlanul, a megyei jogú városokban ez az arány 75% (69 fő), a fővárosban pedig 79% (53 fő).

6. táblázat

A fejlesztéshez való hozzáférés az egyes településtípusokban

	Elemszám	SNI	BTMN	Nem részesül fejlesztésben
Falu	33	3	4	79%
Község	87	12	15	69%
Város	101	8	10	82%
Megyeszékhely	69	7	10	75%
Főváros	53	3	9	77%
Összesen	343	33	48	76%

A khi-négyzet próba igazolta, hogy a településtípus és az intervenciós programokhoz való hozzáférés között nincs szignifikáns összefüggés [$\chi^2(4) = 4,71, p = 0,32$].

A szocioökonómiai státusz másik, háttérkérdőívben mért mutatója a szülők iskolai végzettsége. Mivel az anya és az apa iskolai végzettsége erős korrelációt mutat [$r_s(697) = 0,76, p = 0,00$], így csak az egyik szülő végzettségével vetettük össze az eredményeket. Jelen kutatásban ez az édesanya, figyelembe véve azt, hogy az édesanyák végzettségéről állt rendelkezésre nagyobb számú adat (721 fő, 77,4%).

Az olvasási teljesítmény és az édesanya legmagasabb iskolai végzettségének összefüggései alapján elmondható, hogy olvasási tempó, pontosság és szövegértés terén egyaránt jellemző, hogy minél magasabb a szülő iskolai végzettsége, annál eredményesebb az olvasás elsajátítása (7. táblázat). Különösen nagy különbség tapasztalható az olvasás fluenciájában a nyolc osztályt el nem végzett, alapfokú ($n = 83, M = 276,96, SD = 82,43$) és a szakiskolát végzett ($n = 136, M = 271,22, SD = 80,61$), valamint az érettségizett ($n = 248, M = 248,15, SD = 45,60$) és a felsőfokú végzettséggel ($n = 253, M = 234,61, SD = 49,56$) rendelkező szülők gyermekeinél. Ez az eltérés nemcsak az átlagok terén jelentkezik, hanem a csoportokon belüli különbségekben (szórás) is, azaz nem pusztán gyorsabban, folyékonyabban olvasnak a magasabb végzettségű anyák gyermekei, de köreikben a csoporton belüli különbségek is kisebbek.

7. táblázat

Tempó, pontosság és szövegértés az anya végzettsége szerinti csoportokban

		Elemszám	Átlag	Szórás	Diagnosztikus kritérium felett olvasók aránya (%)
Összidő Pipitér (s)	Alapfokú vagy alacsonyabb	83	276,96	82,43	24,1
	Szakiskola	136	271,22	80,61	20,6
	Érettségi	248	248,15	45,60	7,7
	Felsőfokú	253	234,61	49,56	7,9
	Összesen	720	251,07	61,83	12,1
Összhiba Pipitér (hiba)	Alapfokú vagy alacsonyabb	83	14,43	9,79	38,6
	Szakiskola	136	10,13	7,91	22,8
	Érettségi	249	7,98	6,18	10,4
	Felsőfokú	253	6,38	4,87	5,5
	Összesen	721	8,57	7,09	14,3

Értési hibák száma	Alapfokú vagy alacsonyabb	83	4,48	2,17	44,6
	Szakiskola	136	3,38	1,58	23,5
	Érettségi	249	3,08	1,61	17,7
	Felsőfokú	253	2,71	1,73	13,8
	Összesen	721	3,17	1,80	20,5

Az egy szempontos varianciaanalízis eredménye alapján az anya legmagasabb iskolai végzettsége szerinti csoportokban a tanulók olvasása szignifikáns különbséget mutatott $p < 0,05$ szinten mind tempó [F (3,716) = 16,88, $p = 0,00$], mind pontosság [F (3,717) = 33,78, $p = 0,00$], mind pedig szövegértés [F (3,717) = 23,00, $p = 0,00$] szempontjából. A khi-négyzet próba jelentős összefüggést mutatott az anya iskolai végzettsége és a gyengén, azaz diagnosztikus kritérium felett olvasók csoportjába kerülés között az olvasási tempó [$\chi^2(3) = 29,26$, $p = 0,00$], az olvasástechnikai hibák száma [$\chi^2(3) = 66,79$, $p = 0,00$] és a szövegértés terén is [$\chi^2(3) = 58,38$, $p = 0,00$].

Amennyiben a szakértői munkában alkalmazott, kizárásos kritériumok okán a fejlesztéshez, a segítséghez való hozzáférés és az anya legmagasabb iskolai végzettsége közötti összefüggést vizsgáljuk, a településtípusoknál leírt mintát tapasztaljuk. A szülő iskolai végzettsége inkább az olvasási teljesítményben mutatkozik meg, nem a fejlesztőprogramokban való részvétel terén (8. táblázat).

8. táblázat

A fejlesztéshez való hozzáférés az édesanya iskolai végzettsége szerint

	Elemszám	SNI	BTMN	Nem részesül fejlesztésben
Alapfokú vagy alacsonyabb	56	5	7	79%
Szakiskola	66	10	7	74%
Érettségi	75	5	14	75%
Felsőfokú	61	4	4	87%
Összesen	258	24	32	78%

A nyolc osztályt el nem végzett, illetve alapfokú iskolát végzett szülők gyermekeinek 79%-a (44 fő), a szakiskolát végzett édesanyák gyermekeinek 74%-a (49 fő), az érettségizett szülők gyermekeinek 75%-a (56 fő), a felsőfokú intézményben végzett édesanyák gyermekeinek 87%-a (53 fő) nem vesz részt semmilyen fejlesztőfoglalkozáson. A khi-négyzet próba alátámasztja, hogy az anya végzettsége és a fejlesztéshez való hozzáférés között nincs szignifikáns összefüggés [$\chi^2(3) = 3,57$, $p = 0,28$].

Következtetések

A reprezentatív mintán elvégzett országos olvasáskutatás eredményei nyomán megállapítható, hogy a magyarországi 4. évfolyamos tanulók 36,7%-a úgy fejezi be az alsó tagozatot, hogy az olvasás fluenciája, pontossága vagy értése terén nem áll készen e kultúrtechnika eszközzintű használatára. A gyenge olvasástechnikával vagy szövegértéssel küzdő gyermekek háromnegyede (az egy vagy több szempontból a diagnosztikus kritérium felett olvasók 28,1%-a) nem részesül semmilyen külön ellátásban, fejlesztésben, terápiában, amely segíthetné őt a nehézségei leküzdésében.

Az olvasási gyengeség területe, azaz hogy a tempó, a hibaszám vagy a szövegértés vonatkozásában tapasztalható-e az elmaradás, illetve kiterjedtsége, azaz az érintett területek száma sem befolyásolja jelentősen az ellátáshoz való hozzáférés esélyét.

Az egyik megfigyelt szocioökonómiai változó a településtípus, amely az olvasástechnikai mutatókban (gyorsaság és pontosság) mutatott jelentős eltérést a nagyobb és a kisebb településeken élő tanulók között. Ám szövegértésben, illetve az intervenciókhoz való hozzáférésben nem jelentkezett ez az eltérés. A másik elemzett szocioökonómiai változó az anya legmagasabb iskolai végzettsége, amely minden területen befolyásolja a fluens, pontos, értő olvasás alakulását – ám az arra rászorultak segítséghez jutását nem.

Az első hipotézis, amely szerint a gyenge olvasási teljesítményt nyújtó tanulók egy része nem részesül segítségben, sajnálatos módon beigazolódott. A második hipotézis, amelyben azt feltételeztem, hogy az ellátáshoz való hozzájutást nem az olvasási nehézség súlyossága, hanem sokkal inkább a településtípus, valamint a szülők legmagasabb iskolai végzettsége befolyásolja, csak részben igazolódott be. Az olvasási gyengeség kiterjedtsége, súlyossága valóban kevésbé befolyásolja az intervencióban való részvételt. De nem befolyásolják ezt a szocioökonómiai tényezők sem, tehát nem egy-egy körülírható csoportot érint szisztematikusan ez a probléma.

Összegzés

A gyenge olvasási teljesítmény, amely érintheti az olvasástechnikát és a szövegértést is, leghatékonyabban a probléma korai felismerésével és kezelésével javítható. A kutatási eredmények egyértelműen megmutatják, hogy rendszerszinten, olvasási teljesítménytől, szocioökonómiai státusztól függetlenül az olvasási gyengeséggel küzdő tanulók segítség nélkül maradnak, problémáik orvoslására az oktatási rendszerben az alsó tagozaton nem kerül sor.

Az olvasási teljesítmény elmaradásának lappangási ideje meglehetősen hosszú a központosított, normatív értékelési szempontokkal rendelkező mérések jelenlegi rendszerében, amely gyakorlatilag 7 évfolyam mérését mellőzi. Ráadásul a magyar oktatási rendszer szerkezetéből, illetve a *Nemzeti alaptantervből* következően ebben a szakaszban már keveset tehet az a pedagógus, akinek tanítványai az olvasás terén a 6. évfolyamon gyengén teljesítenek. Ugyan a *Nemzeti alaptanterv* minden szaktantárgy feladatául megjelöli az anyanyelvi nevelést (110/2012. kormányrendelet) és a szövegértés fejlesztését, erre sem időkeretet, sem elegendő pedagógiai módszertani segítséget nem biztosít az

alapképzésben zömében szaktárgyi ismereteket elsajátító felső tagozatos tanároknak. A felső tagozaton a tanulóknak már olvasás útján kell tanulniuk, tehát olvasva tanulnak, nem pedig olvasni tanulnak. A legnagyobb segítség, amit a szaktantárgyat tanító pedagógus a szövegértő olvasás gyengesége esetén az ötödik évfolyamtól adhat, hogy kevésbé támaszkodik a tantárgyak tanítása, valamint az ellenőrzés során az írott információra.

Az olvasást monitorozó szűrővizsgálatokat ennek megfelelően inkább az alsó tagozatra, az olvasás elsajátításának fontos csomópontjaira lenne célszerű helyezni, hiszen a korai felismerés növeli a beavatkozás hatékonyságát, illetve az alsó tagozaton tanító pedagógusok gazdagabb módszertani kultúrával rendelkeznek az olvasástanítást illetően. Továbbá a gyermekek ekkor még olvasni tanulnak, tehát nem alapvető elvárás feljükk az olvasás eszközsintű használata.

Az írott nyelv elsajátításának mérési mérföldkövei az óvodában elkezdett logopédiai szűrésekhez kapcsolódóan nyújthatnának teljes, a gyermekek egyéni fejlődési ívét is megmutató képet az adott tanulóról. Amellett, hogy egy alapkészségeket mérő bemeneti szűrőre is szükség volna az iskolába lépéskor, ez a tanulmány rámutat arra, hogy az olvasástechnika és a szövegértés mérése az első, a második, valamint a negyedik tanév végén elengedhetetlen az olvasási nehézség korai felismerésének és a hatékony intervenció biztosításának az érdekében. A minden gyermekre kiterjedő, gyógypedagógiai ismeretekkel rendelkező szakember által elvégzett egyéni szűrővizsgálatok biztosítanák, hogy a tanítók tudatosabban tervezhessék az osztálytermi munkát, illetve az arra rászoruló tanulók részletes vizsgálatban, ezáltal az olvasás terén tapasztalt gyenge teljesítmény okaira épített, egyénre szabott fejlesztésben, terápiában részesüljenek. Ily módon lehetségessé válna a komplex vizsgálat eredményeinek a megfelelő végzettségű és képzettségű szakember kijelölése, illetve az adott diákkal foglalkozó pedagógusok munkájának az összehangolása minden olyan esetben, ahol az olvasás terén elmaradás tapasztalható.

A fejlesztés biztosítása a logopédiai ellátás szélesítésén át volna a legkézenfekvőbb, ám a jelenlegi, sokkal szűkebb ellátási területtel rendelkező szakszolgálati hálózat is jelentős szakemberhiánnyal küzd, ami különösen igaz a kedvezőtlen szociális körülmények között élők nagyobb arányával rendelkező településekre. Emellett túl széles az a réteg, amely különleges bánásmódot igényel ezen a téren. A nagyszámú tanuló segítségét eredményező oktatáspolitikai megoldás az lehetne, hogy az általános pedagógusképzést és az államilag támogatott továbbképzések rendszerét ki kellene terjeszteni a tudatos, a diverzitást figyelembe vevő anyanyelvi nevelésre, az olvasási nehézségeket megelőző olvasástanítást támogató módszerekre, hatékony eszközöket adva ezzel a pedagógusok kezébe. Ez nemcsak a gyengén olvasó tanulók oktatásában hozna jelentős eredményt, hanem általánosságban véve is segítené a sajátos nevelési igényű gyerekek inkluzív nevelését.

Végezetül szeretnénk megköszönni a kutatásban részt vevő vizsgáloknak, iskoláknak, tanulóknak és szülőknak, hogy munkájukkal és elkötelezettségükkel segítették a tesztek elvégzését.

Irodalom

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny* 2011/162. 39622–39694.
- 53/2016. (XII. 29.) EMMI-rendelet egyes oktatási tárgyú miniszteri rendeletek módosításáról. https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1600053.EMM&hft=ffffff4&xtreferer=00000001.TXT. (2019. április 18.)
- 110/2012. (VI. 4.) kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny* 2012/66: 10635–10847.
- Adamikné Jászó Anna 2006. *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Adamikné Jászó Anna 2007. Okozat és okok korunk olvasáskultúrájában. *Elektronikus Könyv és Nevelés* 2. http://www.tanszertar.hu/eken/2007_02/aja_0702.htm. (2019. március 23.)
- Balázi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó 2010. *PISA2009: Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Oktatási Hivatal. Budapest. 47–62.
- Cromley, Jennifer G. – Azevedo, Roger 2007. Testing and Refining the Direct and Inferential Mediation Model of Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology* 99/2: 311–325.
- Csépe Valéria 2014. Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.) *Pszicholingvisztika 1–2. Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 339–370.
- Dékány Judit – Mohai Katalin 2012. Egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja – Specifikus tanulási zavarok (írott nyelvhasználat zavarai, diszkalkulia). In: Torda Ágnes (szerk.) *Diagnosztikai kézikönyv*. Educatio Nonprofit Kft. Budapest. http://www.educatio.hu/hirfolyam/tamop311_4pillar (2019. április 10.)
- Gósy Mária 2008. A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> (2019. október 29.)
- Hódi Ágnes – B. Németh Mária – Korom Erzsébet – Tóth Edit 2015. A Máté-effektus: a gyengén és jól olvasó tanulók jellemzése a tanulás környezeti és affektív jellemzői mentén. *Iskolakultúra* 25/4: 18–30.
- Józsa Krisztián – Steklács János 2009. Az olvasás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia* 109/4: 365–397.
- Juhász Ágnes (szerk.) 1999. *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve*. Új Múzsza Kiadó. Budapest.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor 2012. A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle* 59/7-8: 798–853.
- Kő Natália – Mészáros Andrea – Mlinkó Renáta – Rózsa Sándor 2011. *Tapasztalatok öt, hazai képességvizsgáló eljárás kismintás beméréséről – kutatási jelentés*. OS Hungary Tesztfejlesztő Kft.
- Laczkó Mária 2012. A szövegértés fejlesztésének lehetőségei – gyakorlattípusok egy szövegértést fejlesztő órára. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=383> (2019. október 29.)

- Manolitsis, George – Georgiou, George K. – Parrila, Rauno 2011. Revisiting the Home Literacy Model of Reading Development in an Orthographically Consistent Language. *Learning and Instruction*, 21/4: 496–505.
- Meixner Ildikó 2000. *A dyslexia prevenció és reedukáció módszere*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola. Budapest.
- Mészáros Andrea 2014. Komplex állapotfelmérés protokolláris szemlélettel. *Gyógypedagógiai Szemle* 1: 185–196.
- Molnár Edit Katalin 2006. Olvasási képesség és iskolai tanulás. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 43–60.
- Nagy József 2004. Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra* 14/3: 3–26.
- Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba 2016. *PISA 2015. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal. Budapest. 58–60.
- Papp Gabriella 2007. A pedagógus megváltozott szerepe az együttnevelésben. *Gyógypedagógiai Szemle* 2: 114–118.
- Perfetti, Charles A. – Landi, Nicole – Oakhill, Jane 2005. The acquisition of reading comprehension skill. In: Snowling, Margaret J. – Hulme, Charles (eds.) *The science of reading: A handbook*. Blackwell Publishing. Malden, MA. 227–247.
- Price, Katherine W. – Meisinger, Elizabeth B. – Louwse, Max M. – D’Mello, Sidney 2016. The Contributions of Oral and Silent Reading Fluency to Reading Comprehension. *Reading Psychology* 37/2: 167–201.
- Torda Ágnes 2006. Az olvasás- és írászavar diagnosztikája és terápiája. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 207–235.
- Török Tímea – Hódi Ágnes 2015. A morfológiai tudatosság fejlődése, mérési lehetőségei és az olvasás-szövegértéssel való kapcsolata. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=551> (2019. január 29.)
- van Bergen, Elsje – van Zuijen, Titia L. – Bishop, Dorothy V. M. – de Jong, Peter F. 2017. Why are Home-Literacy Environment and Children’s Reading Skills Associated? What Parental Skills Reveal. *Reading Research Quarterly* 52/2: 147–160.
- Wang, Zuowei – Sabatini, John – O’Reilly, Tenaha – Weeks, Jonathan 2018. Decoding and Reading Comprehension: A Test of the Decoding Threshold Hypothesis. *Journal of Educational Psychology* 111: 387–401.

Sipos, Zsóka
Weak reading competency and its pedagogical relevance

This study relates to the national, representative reading assessment project (n = 934) of the Meixner Foundation, which focuses on the update and standardisation of the reading comprehension test procedure measuring students in fourth grade, created by Ildikó Meixner (2000). The study aims to answer the research question whether students performing weakly in reading speed, accuracy, and text comprehension are supported so that they can overcome their difficulties. This article introduces the current system and it provides an overview on the various kinds of reading weaknesses and their prevalence. It analyses the relation between the socio-economic condition and the access to development. It also investigates the possible factors why students in need of development are not supported (28% of the total sample). The analysis points to the fact that neither the type of settlement, nor the parents' educational attainment influences the participation in intervention programs. Consequently, the key to progress lies in the supporting system as a whole, in its structure and in the enhancement of experts' knowledge of the treatment of reading comprehension problems.

Kulcsszók: olvasásmérési projekt, olvasásvizsgálat, olvasási problémák, szűrés, fejlesztés

Keywords: reading assessment project, reading comprehension test, reading comprehension problems, screening, development, inclusion

Az írás szerzőjéről

Sipos Zsóka

logopédus–okleveles gyógypedagógus
Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat XV. Kerületi Tagintézménye, Budapest

siposzsoka1[kukac]gmail.com