

Bizonyítékokon alapuló szövegértés-fejlesztés: fókuszban az olvasási stratégiák és az olvasási motiváció erősítése

Kutatási terv

Fejes József Balázs

MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport

<https://edu.u-szeged.hu/omk/>

Bevezetés.....	2
1. A vizsgálandó probléma felvázolása – magyar kontextus	2
1.1. A magyar tanulók olvasási teljesítménye	2
1.2. Gyengén teljesítők.....	4
1.3. A szövegformák és az olvasási teljesítmény kapcsolata	4
1.4. A pedagógusok elégtelen felkészítése a szövegértés támogatására	5
2. A kutatás szükségességének indoklása	5
3. A kutatási irányok áttekintése	6
4. Első kutatási irány: olvasási stratégiák és olvasási motiváció kombinálására építő módszertan fejlesztése és tesztelése	7
5. Második kutatási irány: megvalósítást és disszeminációt támogató kutatások.....	8
5.1. Tanári nézetek feltárása az olvasási stratégiák tanítása kapcsán.....	8
5.2. Tanári nézetek és gyakorlat megismerése az olvasási motiváció kapcsán.....	9
5.3. Tanárjelöltek olvasási stratégiahasználata.....	9
5.4. Tanárjelöltek vélekedése az olvasási stratégiák használatáról és tanításáról	10
5.5. A tanári visszajelzések hatása motivációs szempontból	11
5.6. A tanári visszajelzéseket befolyásoló tényezők vizsgálata	11
6. Harmadik kutatási irány: az olvasás-szövegértés fejlődésének és befolyásoló tényezőinek vizsgálata.....	12
6.1. Az otthoni literációs környezet kontextusainak vizsgálata	12
6.2. Szövegértés szövegformátumok mentén néhány háttérváltozó tükrében.....	13
6.3. A szövegértési ökoszisztéma néhány tényezőjének feltárása	14
6.4. Vélemények az iskola-előkészítő évfolyam bevezetésének lehetőségéről.....	14
7. Várható eredmények és hasznosulás	15
8. Személyi feltételek	15
9. A tervezett feladatok ütemezése.....	16
Irodalom	17

Bevezetés

A projekt a magyar tanulók olvasási teljesítményének emelésére fókuszál, elsősorban az alsó tagozatot követő évfolyamokon. A projekt célja (1) egy bizonyítékokon alapuló, olvasási motivációt és olvasási stratégiákat fejlesztő módszertan fejlesztése és tesztelése, (2) a program hatékony megvalósítását, továbbfejlesztését és disszeminálását támogató kutatások folytatása, valamint (3) a magyar tanulók körében az olvasás-szövegértés fejlődésének, valamint a fejlődést befolyásoló tényezőknek a feltárása.

Kutatási tervünkben röviden áttekintjük a magyar tanulók teljesítményét az olvasás-szövegértés területén, főként a nemzetközi tudásvizsgálatok eredményeire támaszkodva, emellett kitérünk a pedagógusok felkészítése kapcsán tapasztalható hiányosságokra. Ezt követően ismertetjük a kutatás koncepcióját és a tervezett kutatások részleteit. Az egyes kutatási irányok bemutatása során kitérünk arra is, hogy a magyar iskolarendszer kihívásaira fókuszáló projektünk hogyan illeszkedik a nemzetközi kontextusba. Végül kitérünk munkánk várható eredményeire, ütemezésére és személyi feltételeire.

1. A vizsgálandó probléma felvázolása – magyar kontextus

1.1.A magyar tanulók olvasási teljesítménye

E pontban a magyar tanulók olvasás-szövegértés eredményeit tekintjük át röviden az elérhető nemzetközi források alapján az ezredfordulót követő nemzetközi mérések alapján. A magyar tanulók tudását egyrészt a nemzetközi méréseken nyújtott korábbi eredményekhez, másrészt különböző országok és országcsoportok eredményeihez hasonlítjuk. Magyarország esetében a hasonló történelmi és gazdasági jellemzők miatt a visegrádi országok az egyik gyakran használt viszonyítási pont (l. Csapó et al., 2014, 2019). Emellett az OECD-országok – mint legfejlettebb országok – mutatói ugyancsak általánosan használt viszonyítási pontot jelentenek a nemzetközi méréseken elért tanulói teljesítmények megítélésben. További viszonyítási pontként az EU15-ök¹ átlagát használjuk.

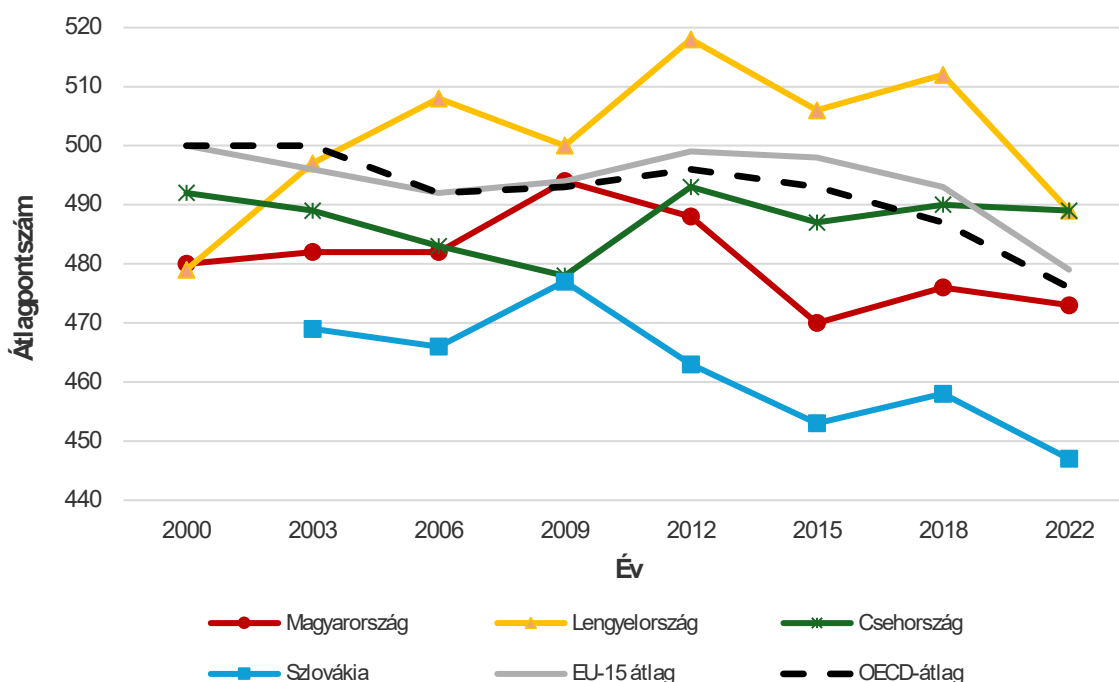
Az első, 2001-ben lebonyolított PIRLS-mérésen az átlagot jelentősen meghaladva, 543 pontot értek el a magyar negyedikes diákok (Martin et al., 2003), és a 2006-os 551 pontos teljesítmény (Mullis et al., 2007) ehhez képest is javulást mutatott. Ezzel szemben a 2011-es vizsgálat kisebb mértékű csökkenést jelzett, a tanulók eredménye 539 pontra esett vissza (Mullis et al., 2012). A 2016-os adatfelvétel során a magyar tanulók átlageredménye javulást mutatott 554 pont volt, ami kiemelkedő, mindössze hét ország tanulói érték el ennél szignifikánsan jobb eredményt (Mullis et al., 2017). A legfrissebb, 2021-es vizsgálat eredményei alapján a magyar negyedikes diákok átlageredménye 539 pont volt, ami a romlás ellenére továbbra is kedvező nemzetközi összevetésben. Fontos ugyanakkor megjegyezni, hogy a 2021-es mérésben részt vevő legtöbb ország átlageredménye csökkent, ami a Covid-világjárványnak tulajdonítható.

A visegrádi országokat tekintve a magyar tanulók jellemzően a cseh diákokhoz hasonlóan teljesítenek, míg hozzájuk képest a lengyelek jobban, a szlovákok viszont gyengébben olvasnak. 2021-ben a lengyel negyedikes diákok pontszámának átlaga 549, a cseheké 540, a szlovákoké 529 volt (Mullis et al., 2023). A PIRLS eredményei összességében arról tanúskodnak, hogy tanulóink az alsó tagozat végén az olvasás terén nemzetközi viszonylatban jól teljesítenek, és a teljesítményekben kismértékű, a lengyel és szlovák eredményekhez hasonló ingadozások azonosíthatók.

¹ EU15 – az Európai Unió 15 tagállama, amelyek Magyarország 2004-es csatlakozása előtt már az EU tagállamai voltak.

Az OECD PISA szövegértés-vizsgálatainak eredményei aggodalomra okot adó trendre mutatnak rá a 15 évesek körében (1. ábra). A 2000-es, a 2003-as és a 2006-os PISA-vizsgálatok magyar eredményei (480, 482, 482 pont) az OECD-országok és az EU15-ök átlagai alatt voltak. Bár a 2009-es mérésben a magyar szövegértés-eredmények 494 pontra javultak, addig a 2012-es mérések a szövegértés minőségének kismértékű esését jelezték (488 pont), majd 2015-re az eredmények zuhanását mutatták (470 pont). A 18 pontos csökkenés nagyjából egy évnyi olvasástanulásnak felel meg (OECD, 2023). Később, 2018-ban és 2022-ben valamelyest javultak a magyar átlageredmények (476 és 475 pont). Bár az egymással nagyjából párhuzamosan futó OECD- és EU15-átlagok trendjéhez közelebb került 2022-ben Magyarország, ennek az az oka, hogy az utóbbi években ezen országcsoportok átlagai is jelentősen csökkentek, elsősorban a 2018–2022 közötti időszakban. Az utóbbi két mérési ciklus közötti különbség az OECD-országok átlagában az olvasás területén 10 pont volt, ami vélhetően főként a koronavírus-járvány miatti lemaradás következménye (European Commission, 2024).

1. ábra. A 15 éves tanulók szövegértés-eredményei a visegrádi országokban, valamint az OECD- és EU15-átlagok a PISA-vizsgálatokban 2000 és 2022 között (átlagpontszám)



Forrás: Saját szerkesztés az OECD PISA-vizsgálatok megfelelő évi adatai alapján (OECD, 2001, 2004, 2007, 2010, 2013, 2016, 2019, 2023).

A visegrádi országok 15 éves tanulói közül a csehek és a lengyelek az adatfelvételek többségében jobban teljesítettek a magyaroknál, akik csak a szlovák tanulóknál voltak jobbak. A lengyel diákok tudása jellemzően meghaladja az OECD-átlagot, a cseh diákok szövegértése általában az OECD-országok átlagának közelében van. A szlovák diákok eddig mindig az OECD-átlag alatt teljesítettek, míg a magyar tanulók esetében volt példa arra (2009-ben és 2022-ben), hogy az eredmények nem különböztek szignifikánsan az OECD átlagától.

A PIRLS- és PISA-felvételek eltérő olvasási készségek mérésére vonatkozó koncepciója miatt az eredmények közvetlen összehasonlítása nem javasolt, ugyanakkor a visegrádi országokkal összehasonlítva megállapítható, hogy míg a PIRLS esetében a magyaroknál jellemzően csak a lengyel diákok teljesítenek jobban, addig a PISA-méréseken a

lengyelek mellett a cseh diákok eredményei is kedvezőbbek, mint a magyaroké. Ez megerősíti azokat a véleményeket (pl. Fejes et al., 2022), miszerint a magyar oktatási rendszer eredményességének központi problémája, hogy az olvasás célzott fejlesztése az alsó tagozatot követően nem elég hangsúlyos. Ez magyarázatot adhat arra is, hogy a fejlett országok többségével ellentétben miért nem romlottak jelentősen a magyar eredmények a Covid-járvány következtében.

1.2. Gyengén teljesítők

A PISA-elemzésekben a tanulói teljesítmények képességszintek szerinti jellemzése többek között arról kínál információkat, hogy egy ország oktatási rendszere mennyire kiegyensúlyozott, a tanulók mekkora hányadát ruházza fel versenyképes tudással. A PISA-vizsgálatokban kitüntetett szerepe van a második képességszintnek, amelynek elérése a modern társadalmi életben való részvételhez minimálisan szükséges tudást jelöli. A magyar eredményeket és az OECD-átlagot az 1. táblázat összegzi.

Az olvasás terén 2009-ig a kudarcot vallók arányában egy megtorpanással, de összességében csökkenő tendencia volt megfigyelhető, azonban 2012-ben újra emelkedett az alulteljesítő tanulók aránya. Bár 2006-ban és 2009-ben alig különböznek eredményeink az OECD-átlagtól, minden mérésben átlag feletti volt az olvasásból rosszul teljesítő magyar 15 évesek aránya. A 2015-ös és a 2018-as mérés lényegesen kedvezőtlenebb eredményekről számol be, hiszen mind abszolút értelemben, mind az OECD-átlaghoz viszonyítva jelentős az elmaradás. Bár az OECD-átlagtól való eltérés az utolsó mérés esetében valamelyest csökkent, ebben fontos szerepet játszik, hogy az OECD-átlag is kedvezőtlenebb. Hasonló kép tárul elénk a 2022-es mérés esetében is. Bár a szövegértés területén gyengén teljesítők arányában eredményeink először kedvezőbbek az OECD-átlagnál, a 2018-as eredményekhez viszonyítva a magyar gyengén teljesítők aránya nem csökkent. Az OECD-átlag növekedésének hátterében a Covid-járvány miatt megjelenő általános teljesítménycsökkenés és az egyenlőtlenségek növekedése feltételezhető. A magyar alulteljesítők arányának változatlansága kapcsán – az átlageredményekhez hasonlóan – ugyancsak megfogalmazható, hogy a Covid-járvány miatti iskolabezárások hatása alig érvényesült, amiben vélhetően a direkt olvasásfejlesztés hiánya is szerepet játszik. Összességében tehát a 15 éves magyar diákok 25,9 százaléka nem érte el a hatszintű képességskála második szintjét az utolsó PISA-felmérésen, ami azt jelenti, hogy a tizenöt éves magyar tanulók negyede funkcionális analfabéta.

1. táblázat. A gyengén teljesítők aránya a PISA-mérések alapján szövegértésből (%) (OECD, 2001, 2004, 2007, 2010, 2013, 2016, 2019 alapján)

Mérés éve	Magyarország	OECD-átlag	Eltérés
2000	22,7	19,3	3,4
2003	20,5	18,4	2,1
2006	20,8	20,6	0,2
2009	18,5	17,6	0,9
2012	19,7	18,3	1,4
2015	27,5	20,1	7,4
2018	25,3	22,6	2,7
2022	25,9	26,3	-0,4

1.3.A szövegformák és az olvasási teljesítmény kapcsolata

Az adatok rendre azt mutatják, hogy tanulóink szövegértési teljesítménye a szöveg formájától függően számottevően változik. A folyamatos szövegekben igazodnak el jobban, és szignifikánsan gyengébb teljesítményt nyújtanak a nem folyamatos szövegek megértésében.

A mérőeszközök mind a PIRLS-, mind a PISA-mérésekben tartalmazzák a szövegformát rendezőelvként, és a tendenciák mindegyik felmérésben azt jelzik, hogy a hagyományostól eltérő, azaz nem folyamatos elrendezésű szövegeken gyengébben teljesítenek tanulóink (pl. Balácsi et al., 2010; Hódi et al., 2017; Hódi et al., 2025; Molnár, 2006; OECD, 2010).

Bár a szövegformátumok mentén mért teljesítménykülönbség évtizedek óta fennáll, a vizsgálatokról készült jelentések és a kapcsolódó tanulmányok csupán néhány gondolat erejéig foglalkoznak a jelenséggel, valamint annak lehetséges okaival. A feltételezések szerint a nem folyamatos szövegek megértésének problémái mögött a magyar tanulók esetében a hagyományostól (folyamatos szöveg) eltérő formátumú szövegeknek a közoktatásban való alulreprezentáltsága állhat (pl. Halász, 2000).

1.4.A pedagógusok elégtelen felkészítése a szövegértés támogatására

Annak ellenére, hogy több, úgynevezett puha ösztönzőt is találhatunk a hazai iskolarendszerben, amelyek a szövegértés fejlesztésének szükségességét támogatják (pl. Országos Kompetenciamérés, a központi középfokú felvételi eljárás és az érettségi szövegértés-feladatai), a rendelkezésre álló adatok, így például a nemzetközi mérések alapján, azt mondhatjuk, hogy ezek hatására viszonylag keveset változott az osztálytermi gyakorlat. Az olvasástanítás elsősorban a tanítóképzésben jelenik meg, de e tekintetben sem lehetünk elégedettek, a korszerű ismeretek az olvasástanítás kapcsán lassan jelennek meg, akár a hazai, akár a nemzetközi tudományos eredmények adaptációját tekintve (Steklács, 2009). Az olvasási motiváció támogatásának lehetőségei szinte ismeretlenek a hazai gyakorlati szakemberek számára, de általánosságban is megfogalmazható, hogy a motivációkutatások eredményeinek gyakorlatba való átültetése nehézkes, ami nemcsak a hazánkban, de más országokban is jól azonosítható (pl. Kaplan et al., 2012; Linnenbrink-Garcia et al., 2016; Turner, 2010; Urdan & Kaplan, 2020).

A magyar pedagógusok szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos gyakorlatáról tudósító felmérések szerint az alsó tagozatot követően elsősorban a magyartanárok és az idegen nyelveket tanító pedagógusok gyakorlatában jelenik meg hangsúlyosabban az olvasás támogatása (Tóth, 2015; Tóth & Sipos, 2014; Tary, 2021a). E felmérések további lényeges következtetése, hogy a pedagógusok többségének szakmai támogatásra lenne szüksége a szövegértés fejlesztésében (Tóth, 2015, Tóth & Sipos, 2014). E megállapítás vélhetően a tanárjelöltekre vonatkozóan is igaz, ugyanakkor körükben alig rendelkezünk tudással arról, hogyan gondolkodnak a szövegértés-fejlesztésről, illetve milyen olvasók (Tary, 2021b). Mivel a pedagógusok támogatásának egyik leghatékonyabb lehetősége a szövegértés-fejlesztés tanárképzésbe való beillesztése lehet, így kulcsfontosságúnak tűnik, hogy információkkal rendelkezünk a tanárjelöltek kapcsán e területről annak érdekében, hogy a képzés tartalmát a meggyőződéseikhez igazítsuk.

2. A kutatás szükségességének indoklása

A szövegértés optimális szintjének elérése megközelítőleg egy évtizedet vesz igénybe, és számos nemzetközi kutatás bizonyítja, hogy még a felsőoktatásban is szükség lehet a szövegértés célzott támogatásra a szakszövegek értelmezéséhez (pl. de-la-Peña & Luque-Rojas, 2021; Livingston et al., 2015). Ennek ellenére a magyar oktatási rendszerben az olvasás fejlesztése a legtöbb esetben a negyedik évfolyam végével lezárul (Tóth et al., 2025; Steklács, 2018). A direkt olvasástámogatás túlzottan korai befejezésének következtében az alacsony szintű szövegértés a tanulók jelentős hányada esetében a tantárgyi ismeretek hatékony tanításának és tanulásának gátjává válik (Molnár & Józsa, 2006; Nagy, 2006),

emellett a motivációs problémák (Fejes, 2012b; Józsa & Józsa, 2014; Szenczi, 2013) és az iskolai lemorzsolódás (Kertesi & Kézdi, 2010) egyik okának tekinthető.

Bár nemzetközi összehasonlításban számos országban találhatunk kedvezőtlenebb eredményeket, ennek ellenére nem kétséges, hogy a tanítás és tanulás hatékonyságának emelésében központi szerepe lehet a szövegértési teljesítmény emelésének, különösen az alacsony szocioökonómiai státuszú tanulókat tekintve. A szövegértés fejlesztése olyan beavatkozási pont, amely számos további területet hatékonyságát segítheti, az idegen nyelvek elsajátításától kezdve a természettudományok eredményesebb tanulásán át a tanulási motiváció erősítéséig.

Az elmúlt évtizedekben számos nemzetközi, empirikusan igazolt program foglalkozott a szövegértés fejlesztésével, ugyanakkor e programok hazai adaptációja nem történt meg (l. Józsa & Steklács, 2009; Steklács et al., 2020). Az olvasási motiváció kontextusba ágyazott fejlesztésére kidolgozott beavatkozások eredményei, módszertana (pl. Guthrie et al., 2012) szinte teljesen ismeretlen a magyar gyakorlat számára. Néhány hazai kezdeményezés megemlíthető e területen, amelyek a szövegértés fejlesztésének egy-egy szeletével foglalkoztak (pl. Csíkos, 2005; Fejes, 2012a; Kerber, 2011; Kiss et al., 2015; Pap-Szigeti et al., 2006), ugyanakkor a kidolgozott módszertanok nem terjedtek el, az eredmények gyakorlatba integrálása nem történt meg.

A hazai lehetőségeket figyelembe véve, vagyis azt, hogy a felső tagozattól kezdődően nincs dedikált idő az olvasásfejlesztésre, egy tantárgyakba ágyazható módszertan kidolgozása és széleskörű alkalmazása kulcsfontosságúnak tűnik a magyar tanulók olvasási teljesítményének emelését tekintve. Egyetértés mutatkozik abban, hogy ehhez – a támogatott életkor figyelembe véve – elsősorban az olvasási stratégiák tanításának és az olvasási motiváció támogatásának kombinációja kínálhat alapokat (l. McBreen & Savage, 2020).

Véleményünk szerint egy, a szövegértés fejlődését támogató tantárgyakba ágyazható empirikusan alátámasztott fejlesztőprogram fontos mérföldkönek tekinthető hazai kontextusban, ugyanakkor a kidolgozott módszertan disszeminációjához elengedhetetlen a tágabb kontextus figyelembevétele. Kiemelten fontosnak tűnik a pedagógusok és pedagógusjelöltek nézeteinek és gyakorlatának feltárása a szövegértésfejlesztés és motiváció kapcsán. A pedagógusok és pedagógusjelöltek e jellemzői alapvetően befolyásolhatják a kidolgozott módszertannak az iskolai gyakorlatba, valamint pedagógusképzésekbe és pedagógus-továbbképzésekbe való beépítésének lépéseit. A magyar tanulók olvasás-szövegértés kapcsán jellemző fejlődésének, valamint a fejlődését befolyásoló körülményeknek az alapos ismerete ugyancsak kulcsfontosságú a tanulók szükségletéhez igazodó olvasástámogatási lehetőségeket tekintve.

3. A kutatási irányok áttekintése

Jelen pályázat fő célja, hogy bizonyítékokon alapuló kutatásokkal támogassa a magyar tanulók szövegértési teljesítményének emelését, elsősorban az alsó tagozatot követő évfolyamokra fókuszálva három területen. A tervezett kutatások három nagyobb témakörbe rendezhetők. (1) Az első pályázati ciklusban a nemzetközi szakirodalom alapján kidolgozott, az olvasási stratégiák és az olvasási motiváció fejlesztésére építő módszertan (Szenczi et al., 2024a, 2024b; Tary et al., 2022, 2023) további finomítását és vizsgálatát tervezzük egy kontrollcsoportos fejlesztőkísérlet keretében. (2) Emellett olyan kutatásokat tervezünk, amelyek közvetlenül felhasználhatók az említett fejlesztőprogram hatékony implementációjához, közvetve pedig további szövegértés-fejlesztést támogató programok tervezéséhez és megvalósításához. (3) Munkánk további célja, hogy a magyar tanulók olvasási teljesítményének fejlődést befolyásoló tényezőket alaposabban megismerjük a

szövegértés hatékony támogatása érdekében. A következőkben e három területen tervezett kutatásokat részletezzük.

4. Első kutatási irány: olvasási stratégiák és olvasási motiváció kombinálására építő módszertan fejlesztése és tesztelése

Bár egy, a nemzetközi szakirodalom tapasztalatai alapján kidolgozott hazai fejlesztőprogram jelentősége a magyar diákok olvasási teljesítményének emelését tekintve vitathatatlan, lényegesnek tartjuk, hogy projektünk eredményei a nemzetközi szakirodalomban azonosítható kutatási rések kitöltéséhez is hozzájáruljon. Jelen pontban nemzetközi perspektívából tekintjük át projektünk lehetséges előnyeit, amelyek elsősorban szövegértést fejlesztő programok tervezését és megvalósítását támogathatják.

Nemzetközi szinten számos olyan innovatív fejlesztőprogramot találunk, amely az olvasási képesség, azon belül pedig a szövegértés fejlesztését tűzte ki célul. Ezek közül néhány a képességfejlesztés mellett az olvasási motiváció támogatására is figyelmet fordít, minthogy a kettő egymásra kölcsönösen hatással van (Kim & Guryan, 2010; Szenczi, 2013; Toste et al., 2020).

Kutatócsoportunk a KFKP-pályázat első ciklusban jelentős előrelépést tett az említett területeken. A nemzetközi szakirodalom alapján áttekintettük a szövegértést támogató empirikusan megalapozott lehetőségeket a gyakorlati alkalmazásra fókuszálva. Ennek eredményeként az olvasási stratégiák (Tary et al., 2022, 2023) és az olvasási motiváció (Szenczi et al., 2024a, 2024b) területre fókuszálva kínálunk tantárgyakba ágyazható megoldásokat a szövegértés fejlesztéséhez, amelyet fejlesztőfeladatok kidolgozásának és alkalmazásának bemutatásával gazdagítottunk (Fejes et al., előkészületben). Az áttekintett módszertan alapján fejlesztőprogramot állítottunk össze, amelyet kontrollcsoportos kísérlet keretében ötödik osztályos tanulók körében, történelem tantárgy keretében teszteltünk sikerrel (Fejes et al., 2025; Hódi et al., 2025).

Bár konszenzus mutatkozik abban, hogy a szövegértést támogató, elsősorban az olvasási stratégiákra fókuszáló beavatkozások hatékonyságához jelentősen hozzájárul, amennyiben az olvasási motiváció fejlesztésére sor kerül az intervenció során. Ugyanakkor nyitott kérdés, hogy a beavatkozások különböző összetevőinek mekkorák a relatív előnyei, így például valóban az olvasási stratégiák és olvasási motiváció egyidejű célzása esetén jelentkezik e szinergia, illetve milyen módon választhatók ki a komponensek egy fejlesztőprogramhoz. E kérdések megválaszolása nemcsak magyar, de nemzetközi kontextusban is hozzájárulhat a jövőbeni fejlesztőkísérletek tervezéséhez és megvalósításához.

Cél

Célunk egy olyan kontrollcsoportos fejlesztőkísérlet szervezése, amelyben összehasonlíthatók a szövegértés, a stratégiahasználat és a motiváció tekintetében a következő kísérleti csoportok: (1) olvasási stratégiák és olvasási motiváció kombinálására épülő módszertan, (2) olvasási stratégiák tanítására épülő módszertan, (3) olvasási motivációt támogató módszertan. A pedagógusok véleményének megismerése a módszertan megvalósítása kapcsán ugyancsak a vizsgálatunk célja.

Főbb kutatási kérdések

- Hogyan befolyásolja a program a szövegértés fejlődését, az olvasási stratégiák és motiváció alakulását?
- Milyen különbségek mutathatók a program hatásában a különböző képességszinten álló, különböző motivációs profillal rendelkező tanulók között?

- Hogyan vélekednek a bevont pedagógusok a módszertan mindennapi gyakorlatba való integrálhatóságáról?

Módszerek

Fejlesztőkísérletünk megvalósítását felső tagozatos tanulók (kb. 400 fő) és pedagógusaik (kb. 20 fő) körében tervezzük. A fejlesztés eredményét szövegértés-teszt, a tanulási és olvasási motivációt, valamint az olvasási stratégiákat mérő kérdőívekkel tervezzük megismerni, míg a pedagógusok véleményét félig strukturált interjúk segítségével kívánjuk feltárni.

5. Második kutatási irány: megvalósítást és disszeminációt támogató kutatások

Annak érdekében, hogy a projekt eredményei a szövegértés-fejlesztés támogatása kapcsán szervesen beépülhessenek a mindennapi gyakorlatba, további cél a pedagógusok és pedagógusjelöltek hatékony felkészítését megalapozó kutatások folytatása. Ennek érdekében az említett célcsoportok olvasással és motivációval kapcsolatos nézeteinek, tapasztalatainak és gyakorlatának vizsgálatát, valamint ezek feltáráshoz szükséges mérőeszközök kidolgozását tervezzük. A következőkben ezek részleteit ismertetjük.

5.1. Tanári nézetek feltárása az olvasási stratégiák tanítása kapcsán

A nemzetközi szakirodalom alapján megállapítható, hogy az olvasási stratégiák osztálytermi alkalmazásának gyakorisága, minősége és az alkalmazott stratégiák köre általában elmarad a kutatók elvárásaitól (pl. Anmarkrud & Bråten, 2012; Concannon-Gibney & Murphy, 2011; Klette & Carlsten, 2012). A korábbi munkák kevés kivételtől eltekintve (pl. Duffy, 1993) jellemzően az olvasási stratégiák alkalmazásának gyakoriságáról gyűjtöttek adatokat, ugyanakkor e megközelítés csak korlátozott képet adhat arról, milyen akadályai vannak az olvasási stratégiák tanításának. Annak ellenére, hogy a Nemzeti Alaptanterv és néhány kerettanterv is nevesít olvasási stratégiákat (Tary et al., 2022), a magyar pedagógusok vélekedéseiről az olvasási stratégiák tanítása kapcsán nem rendelkezünk információkkal. Nehéz átfogó képet alkotni arról, hogy mely stratégiákat tekintik hasznosnak, kevésbé hasznosnak a pedagógusok, milyen tudással rendelkeznek ezekről, illetve miben látják alkalmazásuk nehézségét. Valamint arról is, hogy az egyes tantárgyak kapcsán milyen különbségek adódhatnak a pedagógusok véleménye szerint. E kérdések megválaszolása kulcsfontosságú, hogy célzott segítséget kínáljunk a stratégiák alkalmazásához.

Cél

Empirikus kutatásunk célja a pedagógusok nézeteinek megismerése az olvasási stratégiák tanításáról.

Főbb kutatási kérdések

- A különböző olvasási stratégiákat mennyiben tartják hasznosnak és kivitelezhetőnek a pedagógusok?
- Milyen különbségek adódnak a hasznosság és a kivitelezhetőség között?
- Milyen háttértényezők befolyásolják a stratégiákról alkotott nézeteket?

Módszerek

Kényelmi mintavételen alapuló online felmérést tervezünk, amelyben általános iskolai és középiskolai pedagógusok vesznek részt (kb. 300 fő). A nemzetközi szakirodalom alapján kiválasztott olvasási stratégiákat hasznosság és alkalmazhatóság szempontjából értékeli Likert-skálán a pedagógusok.

5.2. Tanári nézetek és gyakorlat megismerése az olvasási motiváció kapcsán

Nagy mennyiségű szakirodalom halmozódott fel a tanulási motiváció támogatása kapcsán, ugyanakkor e kutatások eredményei a tanári gyakorlatot tekintve alig realizálódtak (pl. Kaplan et al., 2012; Linnenbrink-Garcia et al., 2016; Turner, 2010; Urdan & Kaplan, 2020). Feltételezések szerint a jelenség magyarázata részben a pedagógusok tanulási motivációval kapcsolatos nézeteihez köthető, melyek vélhetően jelentősen eltérnek a kutatói nézetektől és meggátolják a kutatási eredmények befogadását (pl. Kaplan et al., 2012; Turner, 2010). Egy további lehetséges magyarázat, hogy a javaslatok egy része nem állja ki a gyakorlat próbáját, azaz a mindennapi osztálytermi gyakorlatban alig vagy csak jelentős energiabefektetéssel megvalósítható, így motivációs ajánlások felülvizsgálatra szorulnak (Mezei & Fejes, 2020). Ebből következően a tanulási motivációval összefüggő tanári nézetek megismerése fontos mérőföldkönek tűnik a kutatási eredmények gyakorlatba történő átültetése felé vezető úton. Az olvasási motiváció támogatásának lehetőségeit tekintve számos kutatás támaszkodik Guthrie keretrendszerére (Guthrie et al., 2004; Guthrie et al., 2012), amely egy pedagógusok körében végzett kutatással is összecseng (Unrau et al., 2014). Vagyis jól körülhatárolhatók azok a motivációs stratégiák, amelyek az olvasás ösztönzése érdekében alkalmazhatók. Az olvasási motivációt támogató osztálytermi munka segítségével tehát kulcsfontosságú lehet annak részletes feltárása, hogy mely javaslatokat alkalmazzák könnyebben, melyeket nehezebben a pedagógusok, és milyen okok állnak ezek hátterében.

Cél

Célunk a szakirodalom áttekintésével annak feltárására, hogyan támogathatók a pedagógusok az olvasási motivációt ösztönző gyakorlatok alkalmazásában. Ezt kiegészíti egy mérőeszköz fejlesztése, amely a pedagógusok e motivációs stratégiákkal kapcsolatos nézeteit vizsgálja.

Főbb kutatási kérdések

- Mely motivációs javaslatokat tartják hasznosnak, megvalósíthatónak a pedagógusok?
- Hogyan alkalmazzák a pedagógusok a motivációs javaslatokat konkrét tananyaghoz kapcsolva?

Módszerek

Szakirodalmi áttekintés, Likert-skálás kérdőív fejlesztése és kipróbálása pedagógusok körében a motivációs javaslatokkal kapcsolatos nézetekről (kb. 200 fő). Emellett a fejlesztőprogramban részt vevő pedagógusokkal a program előkészítését célzó workshopokon készített hangfelvételek elemzése a motivációs javaslatok tananyaghoz kapcsolásáról.

5.3. Tanárjelöltek olvasási stratégiahasználata

Annak ellenére, hogy az olvasási stratégiák tanítása során a stratégiák alkalmazásának modellezését és a tanári visszajelzést széles körben hatékony gyakorlatként ismerik el a tanulói olvasási stratégiák fejlesztésében (pl. Pressley et al., 1992; Rhoder, 2002), a pedagógusok saját olvasási stratégiáinak alkalmazásáról szóló kutatások meglehetősen szűkösek (Broemmel et al., 2019; Soodla et al., 2017). Noha gyakran feltételezik, hogy az olvasási stratégiák tanítása összefügg a pedagógusok saját olvasási stratégiáival (pl. Piasta et al., 2009; Soodla et al., 2017), empirikus vizsgálatok alig állnak rendelkezésre arra vonatkozóan, hogy a tanárok hogyan alkalmazzák e stratégiákat, illetve milyen tényezők befolyásolják használatukat. A pedagógusok olvasási stratégiáinak és azok alkalmazását befolyásoló kontextuális tényezők mélyebb megértése alapvető fontosságú a pedagógusképzés fejlesztése és az olvasásértés hatékonyabb tanítása szempontjából. A

tanárképzési és szakmai továbbképzési programok kialakításához elengedhetetlen azoknak a tudáselemeknek és készségeknek a feltérképezése, amelyek hiánya akadályozza a pedagógusokat abban, hogy hatékonyan fejlesszék tanulóiuk szövegértési képességeit (Soodla et al., 2017). Tudomásunk szerint eddig nem készült olyan áttekintő tanulmány, amely rendszerezetten foglalkozna a pedagógusok és leendő pedagógusok olvasási stratégiáival.

Cél

Célunk, hogy megismerjük a pedagógusjelöltek és gyakorló pedagógusok által alkalmazott olvasási stratégiákat elemző kutatások főbb eredményeit egy feltáró jellegű áttekintés (scoping review) által. A feltáró áttekintések több funkciót is betöltenek, így például segítik az irodalomban fellelhető hiányterületek azonosítását, valamint hozzájárulnak a jövőbeli kutatási irányok megalapozásához (Tricco et al., 2018). E célkitűzések határozzák meg a tervezett munka törekvéseit is.

Főbb kutatási kérdések

- Hogyan jellemezhetők a leendő és gyakorló pedagógusok olvasási stratégiáival kapcsolatos meglévő kutatások köre?
- Milyen kutatási módszereket alkalmaznak a leendő és gyakorló pedagógusok olvasási stratégiáit vizsgáló tanulmányokban?
- Milyen kutatási témák rajzolódnak ki a leendő és gyakorló pedagógusok olvasási stratégiáira fókuszáló vizsgálatok alapján?

Módszerek

Feltáró jellegű áttekintésben (scoping review) feldolgozzuk azokat az empirikus kutatásokat, amelyek a pedagógusjelöltek és gyakorló pedagógusok saját olvasási stratégiáit elemzik.

5.4. Tanárjelöltek vélekedése az olvasási stratégiák használatáról és tanításáról

Az olvasási stratégiák használatáról végzett vizsgálatok szerint míg az önbevallásos kérdőíveken viszonylag magas stratégiahasználatról tesznek bizonyosságot a tanárjelöltek, kvalitatív módszerek bevonásakor gyakran kiderül, hogy valójában limitált a stratégiahasználatuk (Karasakaloglu, 2012) és alacsonyabb gondolati műveleteket igénylő stratégiákat aktivizálnak olvasáskor (Lesley et al., 2007). Találhatunk arra is bizonyítékot, hogy az olvasásstratégia használat összefügg az olvasási stratégiák tanításának hatékonyságával (Sulentic-Dowel et al., 2006).

Cél

E feltáró jellegű kutatás célja, hogy tanárjelöltek körében megismerhessük az olvasási stratégiahasználatot, illetve az olvasási stratégiák taníthatóságára vonatkozó vélekedéseket.

Főbb kutatási kérdések

- Hogyan vélekednek a tanárjelöltek az olvasásstratégia használatukról?
- Milyen nehézségeik adódnak anya- és idegen nyelvű olvasás közben?
- Hogyan látják az olvasási stratégiák tanítását?

Módszerek

Mélyinterjúk által kérdezzük 5-10 tanárjelöltet olvasással kapcsolatos jellemzőikről.

5.5.A tanári visszajelzések hatása motivációs szempontból

A projekt egyik központi célja az olvasási motiváció empirikusan alátámasztott fejlesztési lehetőségeinek adaptálása és implementálása a hazai gyakorlatban. A motivációt tekintve a tanári visszajelzések kulcstényezőnek tekinthetők (Ames, 1992; Koenka & Anderman, 2019), ugyanakkor a tanári visszajelzések motivációs hatásának vizsgálata a nemzetközi szakirodalomban is alulkutatott területnek számít. Bár számos mérőeszköz készült már a tanulók tanári visszajelzésekkel kapcsolatos észleléseinek vizsgálatára (pl. van der Kleij, 2019) ezek az eszközök nem alkalmasak a visszajelzések és a tanulói motiváció egyes jellemzői közötti kapcsolat kutatására, elsődlegesen nem a visszajelzések motivációs hatásaira fókuszálnak. Kutatásunk e hiányosságok mérséklését célul tűzi ki. A tervezett kérdőív Hattie és Timperley (2007) visszajelzési modelljére, valamint Koenka és Anderman (2019) tanári visszajelzés motivációs következményeire vonatkozó elveire épül. Hattie és Timperley (2007) modellje átfogó keretet nyújt a visszajelzések természetének és hatékony közlésének értelmezésére, míg Koenka és Anderman (2019) munkája a visszajelzések tanulói motivációra gyakorolt hatásait elemzi.

Cél

Olyan mérőeszköz fejlesztése és kipróbálása, amely alkalmas a tanári visszajelzések tanulói észlelésének és azok motivációs hatásainak feltárására.

Főbb kutatási kérdések

- Megjelenik-e az elméleti modellnek megfelelő faktorszerkezet?
- Alátámasztják-e a motivációs klíma egyes skálái a kérdőív külső validitását?
- Megfelelő-e a létrehozott skálák belső megbízhatósága?

Módszer

A kérdőívfejlesztés négy szakaszban történik: kezdeti tételalkotás, tanulói workshopok, szakértői validáció, valamint pilot vizsgálat. A Likert-skálás kérdőív kipróbálása legalább 200 fős tanulói mintán történik.

5.6.A tanári visszajelzéseket befolyásoló tényezők vizsgálata

A tanuló teljesítményéről nyújtott részletes, informatív, a tanulási folyamat sikerességét megerősítő és azt továbbfejlesztő tanári visszajelzések jelentős mértékben növelhetik a tanulók tanulási motivációját (Koenka & Anderman, 2019). Ehhez a tanároknak olyan tudást és készségeket (feedback literacy) szükséges elsajátítaniuk, amelyek támogatják őket a hatékony visszacsatolási folyamatok tervezésében, megvalósításában, reflektálásában (Carless & Winstone, 2020). A korábbi, főként a felsőoktatás kontextusában végzett kutatások elsősorban a tanári visszajelzést támogató tudáselemeket tárták fel (pl. Boud & Dawson, 2023), ugyanakkor elenyésző számú kutatás (Zhan, 2022, 2023) vállalkozott a tanárok visszajelzésével kapcsolatos tudásának jellemzésére a közoktatásban. A tanári visszajelzéseket alapvetően meghatározhatja, hogy az értékeléssel kapcsolatban milyen tudással és készségekkel (assessment literacy) rendelkeznek (Xu & Brown, 2016), így ezek fejlesztése a tanárképzés egyik meghatározó feladata (Daniels & Poth, 2017). Korábbi vizsgálatok szerint a tanárjelöltek értékeléssel kapcsolatos nézeteinek (Kyttälä et al., 2022), értékelési magabiztosságának (Xu & Brown, 2016) és hatékony gyakorlatának fejlesztése (Ogan-Bekiroglu & Suzuk, 2014) kulcsfontosságú, ugyanakkor e tényezők kapcsolatrendszerének feltárása szükséges a tanárképzési programok hatékonyságának növelése érdekében (Oo et al., 2022).

Cél

Célunk, hogy korábbi elméleti és empirikus munkák szakirodalmi szintézisével feltárjuk, hogyan jellemezhető és vizsgálható a tanárok visszajelzéssel és tanárjelöltek értékeléssel kapcsolatos tudása és készsége. E feltáró jellegű és szisztematikus áttekintések alapján célunk olyan hiányterületek azonosítása, amelyek hozzájárulhatnak a pedagógusok visszajelzési tudásának és gyakorlatának, illetve a tanárképzésben résztvevők értékeléssel kapcsolatos nézeteinek, magabiztosságának és gyakorlatának empirikus vizsgálatához.

Főbb kutatási kérdések

- Milyen elméleti keretrendszerek alapján jellemezhető a tanárok visszajelzési tudása és hogyan vizsgálták ezt korábbi kutatásokban?
- Mi jellemzi a közoktatásban tanító pedagógusok visszajelzési tudásával kapcsolatos percepcióit és ezek milyen kapcsolatban állnak a visszajelzési gyakorlatukkal?
- Milyen összefüggések azonosíthatók a tanárjelöltek értékeléssel kapcsolatos nézetei, az értékelési tudásuk önértékelése és önbeszámolókon alapuló értékelési gyakorlatuk között?

Módszerek

Feltáró jellegű áttekintésben (scoping review) feldolgozzuk azokat a kutatásokat, amelyek a tanárok visszajelzési tudásával kapcsolatos modellekre, keretrendszerekre és mérőeszközökre vonatkoznak. Interjú és kérdőíves vizsgálatokkal feltárjuk közoktatásban dolgozó pedagógusok visszajelzési tudásával kapcsolatos percepcióit. Szisztematikus áttekintést (systematic review) végzünk a tanárjelöltek értékelési tudását és az azt befolyásoló tényezőket feltáró empirikus vizsgálatokról. Kérdőíves vizsgálattal elemezzük tanárjelöltek értékelési nézeteit és gyakorlatukat.

6. Harmadik kutatási irány: az olvasás-szövegértés fejlődésének és befolyásoló tényezőinek vizsgálata

6.1. Az otthoni literációs környezet kontextusainak vizsgálata

Az olvasás-szövegértés és olvasási motiváció fejlődésének jelentős kontextusa az iskolai közeg mellett az otthoni környezet (Boerma et al., 2017). Ezt figyelembe véve több olvasásfejlesztő program az iskolai fejlesztést a szülők bevonásával is megtámogatja (Villiger et al., 2012). Ahhoz, hogy a jövőben a szülők bevonását célként tűzzük ki, kulcsfontosságú az otthonokban jelenlévő olvasástámogató tevékenységek, minták és források mélyebb megismerése. Az otthoni literációs környezet hagyományosan a tárgyi adottságokat (pl. az otthoni gyermekkönyvek száma), a szülők olvasási szokásait, attitűdjeit és a gyermekkel közösen végzett tevékenységeket (közös meseolvasás, könyvtárlátogatás) foglalja magába (Szenczi et al., 2023). Bár az otthoni környezet és a gyermekek olvasási teljesítménye közötti kapcsolattal foglalkozó kutatások száma jelentős, a nemzetközi összehasonlító vizsgálatokban használt, jellemzően a nyugati, tehetősebb kultúrákra kidolgozott és tesztelt otthoni literációs környezeti modellek (pl. Burgess et al., 2002), és az arra épülő mérőeszközök korlátozottan alkalmasak más kultúrákban, valamint az alacsony jövedelmű, hátrányos helyzetű térségekben való vizsgálódásra (Nag et al., 2024, Zuilkowski et al., 2019). Korábbi hazai, valamint külföldi kutatások ezzel összhangban szintén rámutattak, hogy a különböző szocioökonómiai háttérrel jellemezhető családok az otthoni olvasástámogató tevékenységek tekintetében nem mennyiségi, sokkal inkább minőségi különbségeket mutatnak (Can & Ginsburg-Block, 2016;

Szenczi, 2012). Szükség lenne ezért az otthonok közötti különbségeket jobban megragadni képes, inkluzívabb otthoni környezeti modellre és azon alapuló mérőeszközök kidolgozására.

Cél

Célunk az otthoni literációs környezet különböző kontextusainak alaposabb megismerése.

Főbb kutatási kérdések

- Hogyan jellemezhetők az otthoni literációs környezetre irányuló kutatások? Milyen arányban jelennek meg a vonatkozó szakirodalomban a különböző kultúrákban, illetve kifejezetten az alacsony szocioökonómiai státuszú otthonokra irányuló kutatások?
- Hogyan vélekednek a szülők az otthoni olvasástámogatásról, illetve az otthoni környezet mely elemeit tartják fontosnak és hasznosnak az olvasás-szövegértés és az olvasási motiváció szempontjából?

Módszerek

Feltáró áttekintésben (scoping review) feldolgozzuk azokat az empirikus kutatásokat, amelyek az otthoni olvasástámogató környezet elemeit vizsgálták különböző kultúrákban és jövedelmi helyzettel rendelkező térségekben. Kismintás kvalitatív vizsgálat keretében feltárjuk a szülők olvasásfejlődéssel és -támogatással kapcsolatos meggyőződéseit, szokásait és tevékenységét.

6.2.Szövegértés szövegformátumok mentén néhány háttérváltozó tükrében

A szövegértés-teljesítmény összetett jelenség, amelyet különböző kognitív és non-kognitív tényezők egyaránt befolyásolnak (Hódi et al., 2025). Az olvasás heurisztikus modellje (Snow & Sweet, 2003) hangsúlyozza, hogy a szövegértés nem csupán a nyelvi és logikai struktúrák megértését jelenti, hanem a szövegekhez való viszonyulást és a háttérismeretek integrálását is. A projekt keretében célunk a különböző formátumú szövegek – folyamatos, nem-folyamatos és kevert – megértését befolyásoló non-kognitív tényezők alapos vizsgálata, különös figyelmet fordítva az attitűdök, a szövegnehézség és a feladat ismertségi szint szerepére. A szövegekhez való attitűd, az észlelt nehézség, a feladatok ismerete és a témakörökkel kapcsolódó való háttértudás meghatározó szerepet játszanak, mivel ezek a tényezők nemcsak a szövegértés minőségét, hanem a tanulói motivációt és elköteleződést is nagymértékben befolyásolják. Az elemzés hozzájárulhat, hogy jobban megértsük az olvasástanulás kezdeti szakaszában felmerülő kihívásokat, és hatékonyabb stratégiákat dolgozzunk ki kezelésükre.

Cél

A tanulók szövegértés-teljesítményének minél rétegzettebb megértése érdekében különböző formátumú (folyamatos, nem-folyamatos, kevert) szövegek megértését befolyásoló non-kognitív tényezők vizsgálata az olvasástanulás kezdeti szakaszában.

Főbb kutatási kérdések

- Milyen összefüggés azonosítható a tanulók szöveghez, feladatokhoz való viszonyulása, a feladatismertség, valamint a percipiált szövegnehézség és a különböző szövegformátumon nyújtott teljesítmény között?
- Milyen összefüggés azonosítható a háttértudás és a különböző szövegformátumon nyújtott teljesítmény között?

Módszerek

A Szegedi Iskolai Longitudinális Program szövegértés adatainak másodelemzése.

6.3.A szövegértési ökoszisztéma néhány tényezőjének feltárása

Az olvasás heurisztikus modellje (Snow & Sweet, 2003) szerint az olvasástanítás kontextusa ugyanolyan fontos az olvasásfejlesztés szempontjából, mint a tanulók által a szöveg olvasása közben végzett tevékenységek és a szöveg jellemzői, vagy az olvasó képességei és tapasztalatai. Az olvasás kognitív folyamataira vagy a tanulók jellemzőire összpontosító kutatások számához képest hazánkban különösen kevés az olyan kutatás, amely az osztálytermi gyakorlatoknak a szövegértési teljesítményére gyakorolt hatására helyezi a hangsúlyt. Ennek egyik lehetséges magyarázata, hogy az 1960-as évektől kezdve az olvasáskutatást a nyelvészeti, pszichológiai, pszicholingvisztikai és alkalmazott nyelvészeti megközelítések uralták, háttérbe szorítva a korábbi gyakorlati és módszertani irányzatokat, amelyek segítették a gyakorlati szakembereket az olvasástanítás legjobb gyakorlatainak kidolgozásában (Gósy, 2008). Vizsgálatunk e hiányt kívánja pótolni, továbbá igyekszik azonosítani az iskola azon jellemzőit, amelyek számítanak a szövegek megértésében.

Cél

Célunk a szövegértési ökoszisztéma néhány elemének feltárása az olvasni tanulás kezdeti szakaszában (2. évfolyam).

Főbb kutatási kérdések

- Hogyan jellemezhető a második évfolyamos tanulókat tanítók módszertani eszköztára, gyakorlata és a tanítás és tanulás feltételei?
- Milyen hatással bír a második évfolyamos tanulókat tanítók módszertani eszköztára, gyakorlata és a tanítás és tanulás feltételei a tanulók szövegértés-teljesítményére különböző szövegformátumok mentén?

Módszerek

A Szegedi Iskolai Longitudinális Program szövegértés adatainak másodelemzése.

6.4.Vélemények az iskola-előkészítő évfolyam bevezetésének lehetőségéről

A köznevelés első színtere, a nevelés és oktatás korai évei döntő szerepet játszanak a gyermekek kognitív és szociális fejlődésének alakításában, így a későbbi szövegértés alakulásában is. Az elmúlt években számos országban bevezették az iskolai előkészítő évet, hogy a gyermekeket jobban felkészítsék a formális iskolába való átmenetre. Az iskola-előkészítő évfolyam a környező országokban (pl. Románia, 2012; Szlovákia, 2008) mutatott nagy előrelépést. Magyarországon ennek bevezetésére való törekvés a 2018. augusztus 31-én megjelenő Nemzeti alaptanterv tervezetében jelent meg. Az intézkedés megosztó volta, és a Magyar Óvodapedagógiai Egyesület szakmai állásfoglalása miatt nem került bevezetésre a javaslat (Bartáné, 2018). Az ÓNOAP idei módosítása, valamint a tény, hogy a téma hazai tudományos kutatás tárgyát nem képezte, alátámasztja a kutatás aktualitását.

Cél

Célunk az iskolai előkészítő év lehetséges bevezetésének vizsgálata, feltárva megvalósíthatóságát, előnyeit és oktatási gyakorlatra gyakorolt hatását az érintettek körében.

Főbb kutatási kérdések

- A szülők, óvodapedagógusok és tanítók mennyire elégedettek az óvodában megvalósuló iskolára való felkészítéssel?

- A szülők, óvodapedagógusok és tanítók milyen véleménynel vannak az Nkt. 2011. évi CXCV. törvény 45. § (2) bekezdésében foglalt beiskolázási törvényről?
- A szülők, óvodapedagógusok és tanítók hogyan képzelnék el az iskola-előkészítő osztály rendszerszintű kialakítását? (hely, személyi feltétel, időtartam)

Módszerek

Kismintás vizsgálat. Írásbeli kikérdezéssel gyűjtünk adatokat az érintettektől.

7. Várható eredmények és hasznosulás

Empirikus bizonyítékokkal alátámasztott, felső tagozattól kezdődően alkalmazható, a szövegértés és a motiváció együttes fejlesztését támogató módszertan koncepciója születik meg, amely az olvasáskutatás kurrens területeit összekapcsolva kínál útmutatást felső tagozatos és középiskolás tanulók szövegértési teljesítményének emeléséhez. A fejlesztési koncepció a szövegfeldolgozásra épülő tanulási folyamatok hatékonyságához, a tanulási motiváció erősítéséhez és a lemorzsolódás preventív kezeléséhez egyaránt hozzájárulhat. Úgy véljük, a szövegértés fejlesztése kapcsán a hazai osztálytermi gyakorlat, valamint a pedagógusképzés megújítása irányába jelentős lépéseket tesz kutatási projektünk.

Kutatásunk számottevően hozzájárul az olvasáskutatás nemzetközi eredményeinek hazai megismertetéséhez és alkalmazásához. Mivel a tervezett kutatásoknak nemcsak hazai, de nemzetközi relevanciája is van minden kutatási irány esetében, így projektünk eredményei nemzetközi kontextusban is hasznosíthatók, erősítve a hazai és nemzetközi szakirodalom kapcsolatát, megteremtve jövőbeni nemzetközi kooperációk lehetőségét.

A fejlesztőprogramhoz pedagógusképzés és műhelymunkák kapcsolódnak, melyek során a pedagógusok és a kutatók közösen dolgozzák ki a fejlesztőprogram részleteit, majd választják ki a szövegeket, alakítják ki a gyakorlatokat. Ez lehetőséget kínál arra, hogy reflektáljunk a hazai gyakorlat kihívásaira is, a pedagógusok pedig aktív részesei legyenek a módszertani megújulásnak. Fejlesztőprogramunk nagy előnye, hogy nem csupán kész módszertani modulokat kínál a pedagógusok számára, hanem felkészíti őket arra, hogy saját tantárgyuk tanítása során alkalmazni tudják a fejlesztőprogram alapelveit.

A kutatási programban részt vevő kutatók mindegyike felsőoktatásban vagy közoktatásban oktat, és a pedagógusok és segítő szakemberek rendkívül heterogén csoportját érik el (pl. pedagógusok, gyógypedagógusok, pedagógiai szakos bölcsészek, szociálpedagógusok, gyakorló pedagógusok). Így a kutatási projekt eredményei hosszútávon, a pedagógusok és segítő szakemberek felkészítésén keresztül is jelentősen hozzájárulhatnak a módszertani kultúra változásához.

8. Személyi feltételek

A tervezett kutatási projekt vezetője *Fejes József Balázs*, a kutatócsoport tagjai: *Dancs Katinka*, *Halász Csenge*, *Hódi Ágnes*, *Markócs-Mezei Tímea*, *Szenczi-Velkey Beáta*, *Tary Blanka* és *Vígh Tibor*. Halász Csenge kivételével (aki várhatóan 2025 szeptemberétől kezdi meg doktori tanulmányait), a kutatói státuszú tagok mindannyian doktori címmel rendelkeznek neveléstudományból (ketten részben a korábbi KFKP-pályázatnak köszönhetően szerezték meg doktori címüket), és aktív publikációs tevékenységet folytatnak. A kutatói státuszú résztvevők pedagógus-továbbképzésekben, valamint korábbi kutatási programokban való részvételük miatt elő kapcsolatokat ápolnak számos iskolával, pedagógussal. Két kutató egyben gyakorló pedagógus is (*Markócs-Mezei Tímea*, *Tary Blanka*). A doktorált kutatók egy-három résztémaért felelnek majd, ugyanakkor minden publikációt több társzerző jegyez majd. A kutatói státuszú résztvevők közül többen

témavezetők az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskolában (*Fejes József Balázs, Hódi Ágnes, Szenczi-Velkey Beáta, Vigh Tibor*), akik hallgatóikat lehetőség szerint ugyancsak bevonják a kutatási tevékenységekbe. A kutatói státuszú résztvevők mellett egy fő kutatási asszisztens (*Varga Andrea*), egy fő pénzügyi asszisztens bevonását tervezzük (*Mesterháziné Turi Diána*). A fejlesztőprogram előkészítésében és megvalósításában, valamint hatékonyságának feltárásában várhatóan 20 pedagógus működik közre.

9. A tervezett feladatok ütemezése

	Első év
Elvégzendő feladatok	• Fejlesztőkísérlet előkészítése (4.) • Szakirodalmi áttekintések elvégzése: tanárjelöltek stratégiahasználat (5.3.) tanári visszajelzések (5.6.), tanárjelöltek értékelési tudása (5.6.), otthoni literációs kontextusok (6.1.)
Disszemináció, publikációk	• 4 db angol (Q1/Q2) • 2 db konferenciaelőadás
	Második év
Elvégzendő feladatok	• Fejlesztőkísérlethez pedagógusok felkészítése (4.) • Fejlesztőkísérlethez mérőeszközök előkészítése (4.) • Kérdőíves felmérés az oktatási stratégiákról (5.1.), motivációról (5.2.) pedagógusok körében • Interjúkutatás tanárjelöltekkel az olvasási stratégiák használatáról és tanításáról (5.4.) • Kérdőíves vizsgálat tanulókkal a tanári visszajelzések motivációs hatásáról (5.5.) • Vélemények feltárása az iskola-előkészítő évfolyam bevezetése kapcsán (6.4.)
Disszemináció, publikáció	• 3 db angol (Q1/Q2), 2 db magyar tanulmány • 2 db konferenciaelőadás
	Harmadik év
Elvégzendő feladatok	• Fejlesztőkísérlet lebonyolítása (elő- és utómérésekkel, 4.) • Pedagógusok véleményének összegyűjtése a fejlesztés kapcsán (4.) • Adatbázis másodelemzése a szövegformátumok kapcsán (6.2.) és az osztálytermi gyakorlatok kapcsán (6.3.)
Disszemináció, publikáció	• 1 db angol (Q1/Q2), 1 db magyar tanulmány • 2 db konferenciaelőadás
	Negyedik év
Elvégzendő feladatok	• Fejlesztés eredményeinek kiértékelése (tanulók, pedagógusok, 4.)
Disszemináció, publikáció	• 2 db angol (Q1/Q2), 1 db magyar tanulmány • 2 db konferenciaelőadás • Önálló rendezvény pedagógusoknak a projekt eredményeiből

Irodalom

- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327–348). Lawrence Erlbaum Associates.
- Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2012). Naturally-occurring comprehension strategies instruction in 9th-grade language arts classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 591–623.
- Balázs, I., Ostorics, L., Szalay, B., & Szepesi, I. (2010). *PISA 2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Oktatási Hivatal.
- Bartáné Tóth, M. (2018). Problémafelvetés: óvoda-iskola átmenet. *Módszertani Közlemények*, 58(3), 3–6.
- Boerma, I. E., Mol, S. E., & Jolles, J. (2017). The role of home literacy environment, mentalizing, expressive verbal ability, and print exposure in third and fourth graders' reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 21(3), 179–193.
- Boud, D., & Dawson, P. (2023). What feedback literate teachers do: An empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 158–171.
- Broemmel, A. D., Evans, K. R., Lester, J. N., Rigell, A., & Lochmiller, C. R. (2019). Teacher reading as professional development: Insights from a national survey. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 58(1), 1–21.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408–426.
- Can, D. D., & Ginsburg-Block, M. (2016). Parenting stress and home-based literacy interactions in low-income preschool families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 51–62.
- Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 150–163.
- Concannon-Gibney, T., & Murphy, B. (2011). School-based teacher professional development to transform the teaching of reading comprehension: An Irish case study. *Professional Development in Education*, 38(1), 131–147.
- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L., & Tóth, E. (2019). Educational achievement in social and international contexts. In: T. Kolosi & I. Gy. Tóth (Eds.), *Social report 2019* (pp. 217–236). TÁRKI.
- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L., & Tóth, E. (2014). Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: T. Kolosi & I. Gy. Tóth (szerk.), *Társadalmi Riport 2014* (pp. 110–136). TÁRKI.
- Csikós, Cs. (2005). Metakognícióra alapozott fejlesztő kísérlet 4. osztályos tanulók körében a matematika és az olvasás területén. *Magyar Pedagógia*, 105, 127–152.
- Daniels, L. M., & Poth, C. A. (2017). Relationships between pre-service teachers' conceptions of assessment, approaches to instruction, and assessment: An achievement goal theory perspective. *Educational Psychology*, 37(7), 835–853.
- de-la-Peña, C., & Luque-Rojas, M. J. (2021). Levels of reading comprehension in higher education: Systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Duffy, G. G. (1993). Teachers' progress toward becoming expert strategy teachers. *The Elementary School Journal*, 94, 109–120.
- European Commission. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2024). *The twin challenge of equity and excellence in basic skills in the EU. An EU comparative analysis of the PISA 2022 results*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/881521>
- Fejes, J. B. (2012a). A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében. *Iskolakultúra*, 22(7–8), 80–95.
- Fejes, J. B. (2012b). Learning motivation of disadvantaged students. In: N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 1935–1937). Springer.
- Fejes, J. B., Hódi, Á., Szenczi, B., Tary, B., & Vigh, T. (2022). Nem érti, amit olvas! Kinek a feladata az olvasás tanítása? *Anyanyelv-pedagógia*, 15(2), 5–28.
- Fejes, J. B., Hódi, Á., Szenczi, B., Tary, B., & Vigh, T. (előkészületben). *Motivációalapú szövegértés-fejlesztés*. Motiváció Oktatási Egyesület.
- Fejes, J. B., Vigh, T., Szenczi, B., Hódi, Á., & Tary, B. (2025). Egy történelem tantárgyba ágyazott szövegértés-fejlesztő kvázi kísérlet eredményei. In L. Kinyó & K. Dancs (Eds.), *PÉK 2025 / CEA 2025: Konferenciakötet / Conference proceedings* (p. 77). Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Gósy, M. (2008). A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*, 1.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Klauda, S. L. (Eds.). (2012). Adolescents' engagement in academic literacy.

<http://www.cori.umd.edu/research-publications/>

- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403.
- Halász, G. (2000). Az oktatás minősége és eredményessége. In G. Halász & J. Lannert (szerk.), *Jelentés a magyar közoktatásról* (pp. 303–326). Országos Közoktatási Intézet.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hódi, Á., B. Németh, M., & Tóth, E. (2017). Text formats in the frameworks and reports of system-level reading assessment programs. *Docere*, 1(3-4), 26–60.
- Hódi, Á., B. Németh, M., & Tóth, E. (2017): Második évfolyamos tanulók szövegértés teljesítményének alakulása az olvasástanítás személyi, módszertani és környezeti feltételeinek tükrében. *Magyar Pedagógia*, 117(1), 95–136.
- Hódi, Á., Tary, B., Fejes, J. B., Vigh, T., & Szenczi, B. (2025). Tanárok tapasztalatai az olvasási stratégiák tanításáról egy tantárgyakba ágyazott szövegértés-fejlesztő program kapcsán. In L. Kinyó & K. Dancs (Eds.), *PÉK 2025 / CEA 2025: Konferenciakötet / Conference proceedings* (p. 78). Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Hódi, Á., Tóth, E., & Nikolov, M. (2025). Interactions among text formats and reading processes in young learners' L1 reading literacy. *Reading Research Quarterly*, 60(1), e595.
- Józsa, G., & Józsa, K. (2014). A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*, 114, 67–89.
- Józsa, K., & Steklács, J. (2009). Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109(4), 365–397.
- Kaplan, A., Katz, I., & Flum, H. (2012). Motivation theory in educational practice: Knowledge claims, challenges, and future directions. In: K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, J. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook. Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 165–194). American Psychological Association.
- Karasakaloglu, N. (2012). The relationship between reading comprehension and learning and study strategies of prospective elementary school teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 1939–1950.
- Kerber, Z. (szerk.). (2011). *Sokarcú implementáció: Kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetése a HEFOP 3.1.3. iskolákban*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet.
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2010). Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló az Educatio Életpálya-felmérésének 2006 és 2009 közötti hullámaiból. In: T. Kolosi & I. Gy. Tóth (szerk.), *Társadalmi Riport 2010* (pp. 371–407). TÁRKI.
- Kim, J. S., & Guryan, J. (2010). The efficacy of a voluntary summer book reading intervention for low-income Latino children from language minority families. *Journal of Educational Psychology*, 102, 20–31.
- Kiss, V., Csemesz, P., & Fejes, J. B. (2015). Motiváció Ösztöndíjprogram – Egy szövegértést fejlesztő mentorprogram koncepciója és tapasztalatai. *Anyanyelv-pedagógia*, 8(1).
- Klette, K., & Carlsten, T. C. (2012). Knowledge in teacher learning. In: K. Jensen, L. C., Lahn, & M. Nerland, (Eds.), *Professional learning in the knowledge society. The knowledge economy and education* (vol 6., pp. 69–84). Sense Publishers.
- Koenka, A. C., & Anderman, E. M. (2019). Personalized feedback as a strategy for improving motivation and performance among middle school students. *Middle School Journal*, 50(5), 15–22.
- Kyttälä, M., Björn, P. M., Rantamäki, M., Lehesvuori, S., Aro, M., & Lerkkanen, M.-K. (2022). Assessment conceptions of Finnish pre-service teachers. *European Journal of Teacher Education*, 47(3), 529–547.
- Lesley, M., Watson, P., & Elliot, S. (2007). “School” reading and multiple texts: Examining the metacognitive development of secondary-level preservice teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(2), 150–162.
- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E. A., & Pekrun, R. (2016). Adaptive motivation and emotion in education. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 228–236.
- Livingston, C., Kloppe, B.-C., Sanet-Uys, C. (2015). The impact of an academic reading program in the bachelor of education (intermediate and senior phase) degree. *Reading & Writing*, 6(1), 1–11.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Gonzalez, E. J., & Kennedy, A. M. (2003). *Trends in children's reading literacy achievement 1991–2001*. Boston College, PIRLS International Study Center, Lynch School of Education.
- McBreen, M., & Savage, R. (2020). The impact of motivational reading instruction on the reading achievement and motivation of students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 1–39.
- Mezei, T., & Fejes, J. B. (2020). Tanári nézetek feltárása a célelmélet TARGETS dimenziói kapcsán –egy interjúkutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 30(7), 26–45.
- Molnár, E. K. (2006). A műfaji tudás és tanítása. In K. Józsa (szerk.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 259–280). Dinasztia Tankönyvkiadó.

- Molnár, Gy., & Józsa, K. (2006). Az olvasási képesség értékelésnek tesztelméleti megközelítései. In K. Józsa (szerk.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 155–174). Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O. M., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 international results in reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 international results in reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 international results in reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Nag, S., Vagh, S. B., Dulay, K. M., Snowling, M., Donolato, E., & Melby-Lervåg, M. (2024). Home learning environments and children's language and literacy skills: A meta-analytic review of studies conducted in low-and middle-income countries. *Psychological Bulletin*, 150(2), 132.
- Nagy, J. (2006). Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In K. Józsa (szerk.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 17–42). Dinasztia Tankönyvkiadó.
- OECD. (2001). *Knowledge and skills for life. First results from the OECD Program for International Students Assessment (PISA) 2000*. OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2004). *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2007). *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world*. OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: What students know and can do: Student performance in reading, mathematics and science* (volume I). OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2013). *PISA 2012 results. What 15-year-olds know and what they can do with what they know* (volume I). OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2016). *PISA 2015 results (volume I): Excellence and Equity in Education*. OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (volume I): What students know and can do*. OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing, Paris.
- Ogan-Bekiroglu, F., & Suzuk, E. (2014). Pre-service teachers' assessment literacy and its implementation into practice. *The Curriculum Journal*, 25(3), 344–371.
- Oo, C. Z., Alonzo, D., & Asih, R. (2022). Acquisition of teacher assessment literacy by pre-service teachers: A review of practices and program designs. *Issues in Educational Research*, 32(1), 352–373.
- Pap-Szigeti, R., Zentai, G., & Józsa, K. (2006). A szövegfeldolgozó képességfejlesztés módszerei. In K. Józsa (szerk.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 235–258). Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Piasta, S. B., Connor, C. M., Fishman, B., & Morrison, F. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Scientific Studies of Reading*, 13, 224–248.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J., & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal*, 92(5), 513–555.
- Rhoder, C. (2002). Mindful reading: Strategy training that facilitates transfer. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(6), 498–512.
- Snow, C. E., & Sweet, A. P. (2003). Reading for comprehension. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension. Solving problems in the teaching of literacy* (pp. 1–11). Guilford Publications.
- Soodla, P., Jõgi, A. L., & Kikas, E. (2017). Relationships between teachers' metacognitive knowledge and students' metacognitive knowledge and reading achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32, 201–218.
- Steklács, J. (2009). Az olvasástanításról jövőidőben, feltételes módban. *Könyv és Nevelés*, 11(3).
- Steklács, J. (2018). PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. *Könyv és Nevelés*, 20(1), 30–49.
- Steklács, J., Hódi, Á., & Török, T. (2020). Az olvasás-szövegértés tanításának megújítása az elméleti keretek, az értékelés és a fejlesztőprogramok területén. *Magyar Tudomány*, 1, 11–23.
- Sulentic-Dowell, M. M., Beal, G. D., & Capraro, R. M. (2006). How do literacy experiences affect the teaching propensities of elementary pre-service teachers? *Reading Psychology*, 27(2–3), 235–255.
- Szenczi, B. (2012). *Az olvasási motiváció vizsgálata 8–14 éves tanulók körében* [Doktori disszertáció, Szegedi Tudományegyetem]. SZTE Doktori Repozitórium. https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/1493/1/PhDertekezes_Szenczi_Beata.pdf
- Szenczi, B. (2013). Olvasási motiváció 4., 6. és 8. osztályos tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 113(4), 197–220.

- Szenczi, B., Fejes, J. B., Vigh, T., Hódi, Á., & Tary, B. (2023). Home reading support in grades four, six, and eight: Does student reading motivation matter? *Reading & Writing Quarterly*, 40(5), 489–511.
- Szenczi, B., Fejes, J. B., Vigh, T., Hódi, Á., & Tary, B. (2024a). Javaslatok a szövegértés tantárgyakba ágyazott fejlesztéséhez – az olvasási motiváció támogatása I. *Anyanyelv-pedagógia*, 17(1).
- Szenczi, B., Fejes, J. B., Vigh, T., Hódi, Á., & Tary, B. (2024b). Javaslatok a szövegértés tantárgyakba ágyazott fejlesztéséhez – az olvasási motiváció támogatása II. *Anyanyelv-pedagógia*, 17(2).
- Tary, B. (2021a). Anya-, illetve idegen nyelvi szövegértés vizsgálata pedagógusok véleményének tükrében. *Iskolakultúra*, 31(3), 30–50.
- Tary, B. (2021b). Tanárok és tanárjelöltek olvasási stratégia használata és olvasási szokásai anya-, illetve idegen nyelven. *Képzés és Gyakorlat*, 19(3–4), 189–197.
- Tary, B., Fejes, J. B., Hódi, Á., Szenczi, B., & Vigh, T. (2022). Javaslatok a szövegértés tantárgyakba ágyazott fejlesztéséhez – az olvasási stratégiák tanítása I. *Anyanyelv-pedagógia*, 15(4), 62–83.
- Tary, B., Fejes, J. B., Hódi, Á., Szenczi, B., & Vigh, T. (2023). Javaslatok a szövegértés tantárgyakba ágyazott fejlesztéséhez – az olvasási stratégiák tanítása II. *Anyanyelv-pedagógia*, 16(1), 1–22.
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A Meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420–456.
- Tóth, E. (2015). Az országos kompetenciamérés hatása a tanítási munkára pedagógusinterjúk alapján. *Magyar Pedagógia*, 115(2), 115–138.
- Tóth, E., & Sipos, J. (2014). A rendszerszintű mérések hatása a pedagógusok tanítási gyakorlatára: egy tanári kérdőíves vizsgálat tanulságai. *Iskolakultúra*, 24(10), 38–52.
- Tóth, E., Fejes, J. B., & Kinyó, L. (2025). A magyar tanulók tudásának alakulása a nemzetközi tudásvizsgálatok tükrében európai uniós tagságunk két évtizedében. In I. G. Tóth, A. Gábos, & M. Medgyesi (szerk.), *Társadalmi riport 2024* (pp. 377–394). TÁRKI.
- Tricco, A. C. et al. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473.
- Turner, J. C. (2010). Unfinished business: putting motivation theory to the “classroom test”. In T. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement: The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement* (pp. 109–138). Emerald.
- Unrau, N., Ragusa, G., & Bowers, E. (2014). Teachers focus on motivation for reading: “It’s all about knowing the relationship.” *Reading Psychology*, 36(2), 105–144.
- Urdan, T., & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101862.
- van der Kleij, F. M. (2019). Comparison of teacher and student perceptions of formative assessment feedback practices and association with individual student characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 85, 175–189.
- Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C., & Kutzelnann, S. (2012). Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instruction*, 22(2), 79–91.
- Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162.
- Zhan, Y. (2022). Teacher educators’ perceptions of schoolteacher feedback literacy: Implications for feedback training in teacher education programmes. *Australian Journal of Teacher Education*, 47(10), 106–124.
- Zhan, Y. (2023). Feedback literacy of teacher candidates: Roles of assessment course learning experience and motivations for becoming a teacher. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33(5), 1117–1127.
- Zuilkowski, S. S., McCoy, D. C., Jonason, C., & Dowd, A. J. (2019). Relationships among home literacy behaviors, materials, socioeconomic status, and early literacy outcomes across 14 low-and middle-income countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(4), 539–555.