

Nemes Gyöngyi

Pécsi Tudományegyetem BTK Nyelvtudományi Tanszék

A nyelvi hátrányos helyzet és az anyanyelvi olvasás diagnosztikus értékelése – elméletek, módszerek

Az elmúlt évek nemzetközi vizsgálatai lesújtó képet adnak a magyar gyerekek olvasási-szövegértési teljesítményéről: a diákok az ilyen feladatokban rendre rosszul teljesítenek. Felvetődik a kérdés: mi állhat ennek hátterében? Mi a rossz teljesítmény oka?

Számos hazai és nemzetközi vizsgálat igazolta, hogy a nyelvileg hátrányos helyzetű gyermekek az iskolában alulteljesítenek, a gyenge olvasási-szövegértési teljesítmény tehát a rossz szociokulturális háttérből fakadó nyelvi hátrányos helyzettel is magyarázható.

Tanulmányom középpontjában az áll, miként lehet legyőzni a nyelvi hátrányt, illetve milyen eszközökkel lehet segíteni a nyelvileg hátrányos helyzetű tanulókon.

A hátrány leküzdésében és a jobb olvasási-szövegértési teljesítmény elérésében segíthet az olvasás diagnosztikus értékelése. A diagnosztikus értékelés egyik nagy előnye, hogy nemcsak kideríti, mi áll a probléma hátterében, hanem a fejlesztésben is segít. Miként kapcsolódik össze a nyelvi hátrány és az olvasás diagnosztikus értékelése? Miként tud segíteni a diagnosztikus értékelés a nyelvileg hátrányos helyzetű tanulókon? Az alábbiakban ezekre a kérdésekre keressük a választ.

A nyelvi hátrányos helyzet és az ehhez kapcsolható kutatások

Amikor arról beszélünk, hogy nyelvi hátrány vagy nyelvi hátrányos helyzet, érdemes tisztáznunk, hogy a fogalom melyik jelentésére gondolunk: a két (vagy több) nyelvűségből adódó vagy a rossz szocioökonómiai státusból fakadó nyelvi hátrányra. Jelen írás inkább az utóbbi értelemben használja a terminust, viszont nem szabad megfeledkeznünk azokról a csoportokról sem, ahol az első értelmezés is teret nyer(het): a kisebbségekben élő csoportokról, a cigányságról. A későbbiekben a cigány gyerekek nyelvi szocializációjával is foglalkozunk, elsőként azonban nézzük meg, milyen vizsgálatok születtek a nyelvi hátrányos helyzet kutatása terén, miként értelmezik a nyelvi hátrányt a nemzetközi és a hazai szakirodalmak.

A nyelvi hátrányos helyzet fogalmának feltérképezése, az ezzel kapcsolatos kutatások megkezdése a 20. század második felére tehető. Basil Bernstein (1975) volt az, aki először vizsgálta a nyelvhasználat és a szociális szint összefüggéseit. Kutatásait munkás-

osztálybeli, valamint középosztálybeli családokkal végezte. Kétféle kódtípust különböztetett meg: a korlátozott és a kidolgozott kódot. A korlátozott kódot használóknál az utalásszerű megértéstől függ a kommunikáció sikeressége, a kidolgozott kódot használók viszont képesek elvonatkoztatni az adott kontextustól, univerzális jelentésű tartalmakat tudnak mondani (Bernstein in Somlai, 1922. 22. o.). A kétféle kódtípus osztályszelektív módon fordul elő: Bernstein e megállapítása alapján vezette be a zárt (pozicionális) és a nyílt (személyorientációjú) családtípus fogalmát. A zárt családtípusban a kommunikáció nem egyénített, a normákat tekintélyi alapon, külső mechanizmus révén fogadják el, nem annak belső magyarázata útján. A nyílt családtípus esetében viszont a szándékok állandó megfogalmazása, a normakialakítás megtervezése a jellemző (Bernstein in Somlai, 1992. 22–23. o.). Mindezek alapján tehát kulcsfontosságú, hogy egy gyermek milyen típusú családban nő fel: pozicionális vagy személyorientációjú családban. Hiszen az a gyermek, akinél otthon a korlátozott kód érvényesül, nem tudja olyan szinten kifejezésre juttatni gondolatait, mint az a gyermek, aki kidolgozott kódot használ: a korlátozott kódúak tehát nyelvileg hátrányos helyzetbe kerülnek kidolgozott kódot használó társaikhoz képest (Somlai, 1996; Várnagy – Várnagy, 2003).

A hazai szakirodalomban is találunk olyan kutatásokat, melyek a nyelvi hátrányos helyzet mibenlétét kutatták. Bíró Zoltán (1984) a határon túli magyar diákok nyelvhasználatát vizsgálva, *A környezet fogságában* c. tanulmányában a következőket írja a nyelvi hátrányról: – „Nyelvi hátránynak azt a helyzetet nevezzük, amikor valakinek valamilyen okból vállalnia kell a beszélést, és az illető nincs tisztában a szabályrendszerrel, amelyet alkalmaznia kellene” (Bíró, 1984. 14. o.). Bíró ezek mellett felállítja azt a hipotézist, melyet később vizsgálataiban is alátámaszt, mely szerint a Bernstein által – „korlátozott kóddal jellemzett szövegek meglepően hasonlítanak falusi tanulóink iskolában produkált szövegeihez. Ha a mai faluban adva van az a feltételrendszer, amely kitermeli és újratermeli a nyelvi hátrányos helyzetet, akkor ez gyökereiben kapcsolatban kell, hogy legyen a hagyományos paraszti kultúrával, annak ma meglévő elemeivel. Következésképpen azokban a városokban, ahol a hagyományos paraszti kultúra elemei ma már kevésbé vannak jelen, a nyelvi hátrányos helyzet kisebb fokú kell, hogy legyen. Más szóval: a falusi tanulók a városiakhoz képest nyelvi hátrányos helyzetben vannak.” (Bíró, 1984. 27–28. o.).

Bíró Zoltán kutatásához hasonlóan szintén falusi és városi gyerekek teljesítményét vizsgálta Derdák Tibor és Varga Aranka (1996). A kutatás legfőbb kérdése az volt, milyen különbségek lépnek fel egyes, nem hátrányos helyzetű iskolák (JPTE Gyakorló Iskola, Berek Utcai Általános Iskola – Pécs) és egyes hátrányos helyzetű iskolák (Rakacai Általános Iskola, Tiszabői Általános Iskola, Alsószentmártoni Általános Iskola stb.) tanulói között. A szerzők arra a következtetésre jutottak – mind a hátrányos, mind a nem hátrányos helyzetű iskolások esetében –, hogy a tanulmányi eredményeket elsősorban a szülők és a tanulók szociális helyzete befolyásolja. A szerzőket idézve: – „az iskola nyelvének birtoklása, illetve nem birtoklása a tanulók szociális helyzetével áll összefüggésben. Ez azt jelenti, hogy vannak olyan magyar és cigány anyanyelvű családok, ahol soha nem kerül elő esténként a mesekönyv, mert más történetek formálják a család gondolkodását. Sem magyarul, sem más nyelven nem találkozik a kisgyermek az iskolához közel álló tárgyakkal, fogalmakkal, magyarázatokkal: élete más dimenziókra épül” (Derdák és Varga, 1996. 12. o.).

Oláh Örsi Tibor (2005) a nyelvi hátrányos helyzet okát a családi háttér különbözőségeivel magyarázza, véleménye szerint a család művelődési-kulturális mutatói igazítanak el minket a hátrány megállapításában; a legmeghatározóbb tehát az, milyen a család szociokulturális háttere. Oláh Örsi megjegyzi azt is, hogy leginkább a szövegalkotási helyzet adhat képet a diákok nyelvi-kognitív, absztrakciós képességéről, továbbá rámutat arra, hogy a nyelvi kreativitás az iskolai évek alatt folyamatosan fejlődik, ezért a nyelvi

fejlesztésnek az általános iskolában és a középiskolában is folytatódnia kell (nemcsak a korai szakaszban) (Oláh Örsi, 2005. 126. o.). A szerző arra is felhívja a figyelmet, hogy a magyar közoktatásban nem egyértelműen minőségromlás, hanem a különbségek kiéleződése tapasztalható (Oláh Örsi, 2006. 132. o.).

A nyelvi hátrány kutatásával kapcsolatban érdemes beszélünk a cigány gyermekek nyelvi szocializációjáról is. A roma tanulók helyzete azért is mondható többszörösen nehéznek, mivel esetükben mind a szocioökonómiai, mind a kétnyelvűségből adódó nyelvi hátrány is megjelen(het) egyszerre. Habár számos kutatás foglalkozott a roma tanulók iskolai teljesítményének vizsgálatával – lásd pl. a fent bemutatott Derdák – Varga – kutatást – mégis fontos, hogy kiemeljünk néhány olyan megoldási stratégiát, melyek segíthetnek a cigány tanulók nyelvi hátrányának leküzdésében.

Forray R. Katalin (1999), Szépe György (2011), valamint Réger Zita (2001) szerint a cigány gyermekek esetében kiemelt szerepe van az iskola előtti nevelésnek, az óvodába járásnak. Forray a – „beszoktatás” fontosságára hívja fel a figyelmet, ami annyit jelent, hogy a kisgyerekek – „meg kell tanulnia”, hogy reggel fel kell időben kelni, megmosakodni, reggelizni, felöltözni, elindulni az óvodába stb.. De nemcsak a gyerekek, hanem a szülőnek is fel kell ismernie az óvodába járás fontosságát, mivel ha a cigány szülőben nem alakul ki ez az igény, akkor valószínűleg csak annyi haszna lesz az óvodának – Forrayt idézve, hogy – „enni kap a gyerek”. (Forray, 1999). Ennek – „megtanítása/megtanulása” azért lenne kiemelten fontos, mivel a roma családok időkezelése más, mint a nem romáké: – „A roma családok rugalmasan kezelik az időt, nem kötött napirendben élnek az életüket, ami megnehezíti az iskola időköttöttségeihez való alkalmazkodásukat.” (Fejes József, 2005. 4. o.) Nyelvi szempontból azért lenne hasznos az óvoda, mert a cigány kisgyerekek megismerkedhetnének a magyar köznyelvvél, elsajátíthatnák azt, és – ahogy Szépe György fogalmaz – a kisgyerekeknek általános iskolába kerülve már csak az írással és az olvasással kellene megküzdeniük. A legoptimálisabb az lenne, ha korszerűsíteniék az óvodai és az iskolai-előkészítő rendszert (Szépe, 2011), hiszen az időben elkezdett felzárkóztató programok pozitív hatásával semmilyen későbbi fejlesztő projekt sem versenyezhet (Réger, 2001. 89. o.).

Gúti Erika (2001) *Romák az oktatásban* c. tanulmányában a cigány nyelv standardizációjára és modernizációjára hívja fel a figyelmet. Összességében ez annyit jelent, hogy a roma nyelvet alkalmassá kellene tenni a tudományok közvetítésére, az lenne a cél, hogy a cigány nyelv az oktatás nyelvvé váljon. Kiemelendő ennek kapcsán az is, hogy az anyanyelv használatának joga alapvető emberi jog, ami sajnos hiányzik a közoktatásból: a cigány diákoknak tehát joguk lenne az anyanyelvükön tanulni (Gúti, 2001. 57. o.).

Ahogy láthattuk, a nyelvi hátrányos helyzet egy olyan komplex probléma, ami már az iskolába lépés kezdete előtt meghatározza egy kisgyermek életét, iskolai pályafutását. A segítségnek és a prevenciónak kulcsfontosságúnak kell lennie, hiszen ezek hiányában a minél jobban fokozódó hátrány ahhoz fog vezetni, hogy a gyermeknek egyre nehezebb lesz változtatnia a kialakult helyzetet. Felmerülhet a kérdés, hogyan lehetne segíte-

Ahogy láthattuk, a nyelvi hátrányos helyzet egy olyan komplex probléma, ami már az iskolába lépés kezdete előtt meghatározza egy kisgyermek életét, iskolai pályafutását. A segítségnek és a prevenciónak kulcsfontosságúnak kell lennie, hiszen ezek hiányában a minél jobban fokozódó hátrány ahhoz fog vezetni, hogy a gyermeknek egyre nehezebb lesz változtatnia a kialakult helyzetet.

ni az alacsonyabb társadalmi státuszban lévő, nyelviileg hátrányos helyzetű tanulókon. A segítségnyújtás egyik eszközeként funkcionálhat a diagnosztikus mérés és értékelés, a diagnosztikus tesztek alkalmazása.

A diagnosztikus értékelésről

A diagnosztikus mérés és értékelés célja az, hogy kiderítsük, miért teljesít rosszul a tanuló: az alapvető ismeretek hiánya vagy a gondolkodási műveletek fejletlensége miatt? A diagnosztikus mérés első fázisában fel kell deríteni, mik azok a részképességek, amelyek jól mennek a gyerekeknek, és mik azok, amelyek kevésbé (Csapó és mtsai, 2012), így a tanárok is megtudhatják, mely területeken szükséges a fejlesztés. A második fázis tehát a fejlesztés fázisa, melynek végén a gyerekek teljesítményében pozitív jellegű változást tapasztalhatunk majd a kiinduló helyzethez képest. A diagnosztikus mérések esetében fontos megemlíteni azt is, hogy a vizsgálatoknak követniük kell a tanulók fejlődésének időbeli változásait (Csapó és mtsai, 2012. 12. o.).

A SZTE munkatársai ezért egy olyan háromdimenziós modellt dolgoztak ki, mely a pszichológiai, az alkalmazási és a diszciplináris dimenzió alapszik. A pszichológiai dimenzió lényege a gondolkodás fejlesztése; az alkalmazási, vagyis a társadalmi dimenzió célja, hogy az iskola a gyakorlatban is alkalmazható tudást nyújtson a gyerekeknek; a harmadik dimenzió pedig a diszciplináris, ami akkor valósul meg, ha a tanulók az adott tudományterület szempontjai alapján közelítenek a tananyaghoz (Csapó és mtsai, 2012. 199. o.).

Ennek a háromdimenziós megközelítésének az előnye az, hogy a matematika, a természettudományok és az olvasás területén is alkalmazható, továbbá, hogy ez a három dimenzió nem minden esetben különül el (Csapó és mtsai, 2012. 200. o.).

A háromdimenziós megközelítés az olvasás szempontjából

Az olvasásra vonatkoztatva a háromdimenziós megközelítést, a következőket mondhatjuk el: a pszichológiai dimenzió azoknak a készségeknek a megtanulását, elsajátítását jelenti, amelyeket tudni kell ahhoz, hogy tudjunk olvasni. Az alkalmazási, társadalmi dimenzió a szövegtípusok, szövegformák, olvasási műveletek megismertetésével foglalkozik, amelyek a mindennapi élethez szükségesek. A diszciplináris dimenzió pedig az olvasás iskolai tantárgyakhoz kapcsolható összetevőit jelenti (Csapó és mtsai, 2012. 202–203. o.). A fent említett dimenziók a különböző életkorokban más-más erősséggel bírnak, kivéve a diszciplináris dimenziót, amelyik mindegyik korcsoportban azonos erősségű; a pszichológiai, kognitív folyamatok az 1–2. osztályban; az alkalmazási dimenzió fejlesztése pedig az 5–6. osztályban válik meghatározóvá. Természetesen fontos azoknak az olvasási-képesség-fogalmaknak a tisztázása is, amiket mérni szeretnénk (beszédhangok, betűk, szavak felismerése, mondatértés, olvasási stratégiák stb.) (Csapó és mtsai, 2012. 201. o.).

Miért hasznos tehát az olvasás diagnosztikus mérése és értékelése, a diagnosztikus tesztek alkalmazása? Azért, mert az alapkoncepción túl – melynek lényege tehát a lehetséges problémák feltárása, majd egy fejlesztő projekt segítségével ezen problémák megszüntetése – segíti a gyerekek olvasási motivációjának növekedését, valamint az olvasási nehézségek megszüntetésében is fontos szerepet játszhat.

A diagnosztikus értékelés és a motiváció között az összefüggés a következő: ha egy pedagógus a mérés során megtudja, melyek azok a problémák, melyek miatt a gyermek – „nem tud rendesen olvasni”, a fejlesztő fázis ideje alatt olyan feladatokat gyakoroltathat

vele, melyekkel a probléma megoldhatóvá válik. Ha pedig az olvasási nehézség megszűnik – vagy megszűnőben van – és a gyermeknek sikere van az olvasásban, akkor a kedve is megnőhet ahhoz, hogy a kötelezőkön túl kezébe vegyen egy könyvet.

Természetesen ennek elérése nagyon sok időt és energiát vesz igénybe és idealiztikusnak is tűnhet, de talán nem lehetetlen. Fejes József Balázs (2012) *A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében* c. tanulmánya pozitív példaként szolgálhat a tekintetben, hogy kölcsönhatásba állítja a motiváció és a fejlesztő projekt pozitív egymásra hatását. Vizsgálata olyan gyerekek iskolai teljesítményére, tanulási motivációjára és szövegértési teljesítményére irányult, akiket a Hallgatói Mentorprogram keretében mentoráltak. A kutatásban részt vevő gyerekek hátrányos helyzetűek voltak, de a kontrollcsoportba tartozó tanulók nem részeseültek mentorálásban. A kutatás kimutatta, hogy a mentorálásban részt vevő gyerekek elsajátítási motivációja a tanév elején és végén nem változott, míg a kontrollcsoportba tartozóknál a tanév végére csökkent a motiváció. A mentorált tanulók tanév eleji és végi motivációjának azonosságát sikerként könyvelték el a vizsgálatban, hiszen általánosságban véve a tanulók tanév végi motivációcsökkenése nem meglepő, szinte természetesen mondható (Fejes József, 2012. 89. o.) Az olvasás iránti attitűd esetében is hasonló eredmények születtek, a szövegértési eredményekben viszont nem volt különbség a két csoport teljesítményében. A vizsgálat eredményeit tehát pozitívan értékelhetjük, hiszen az eredményekből kiderült az, hogy az olvasási motiváció fejlesztőprojekt segítségével alakítható, formálható. A diagnosztikus mérés és értékelés, valamint a diagnosztikus tesztek alkalmazása pedig nagy segítség lehet ebben a tekintetben.

A diagnosztikus értékelés nemcsak a motivációt növelheti, hanem az olvasási nehézségek leküzdésében is segíthet. Az olvasás pszichológiai dimenzióját mérő, a kognitív képességekre fókuszáló feladatok segíthetik a pedagógusokat abban, hogy már kisiskolás korban felismerjék, milyen olvasási nehézséggel küzd a tanuló. Az olvasási nehézséggel küzdők esetében fontos megemlíteni, hogy csoportjuk nem homogén, ezért is nehezebb komplex képet kialakítani róluk (Grácz – Gósi – Imre 2007. 215. o.). Nagy József és Adamikné Jászó Anna szerint a gyengén olvasók esetében az írott nyelv megtanulásának egyik akadály a beszédhanghallás és a fonématudatosság zavarában keresendő (Nagy 2004, Adamikné Jászó 2006 in Grácz – Gósi – Imre 2007. 215. o.). Fontos hangsúlyozni, hogy a beszédhanghallási képesség már óvodáskorban is kimutatható, és ezért a képesség fejlesztése kiemelten fontos kellene hogy legyen, azért, hogy a gyermek a későbbiekben ne váljon gyengén olvasóvá, ne küzdjön olvasási nehézségekkel (Józsa és Steklács, 2009. 367., 371., 372., o.).

A nyelvi hátrányos helyzet és a diagnosztikus értékelés kapcsolata

A fentiekből talán már láthatjuk, milyen összefüggés van a nyelvi hátrány és az olvasás diagnosztikus értékelése között: a diagnosztikus értékelés segítségével a nyelvi hátrány leküzdhető.

Általánosan ismert, hogy az alacsony szociokulturális közegben felnövő gyerekeknek már az iskolába lépés kezdetén nehézségekkel kell megküzdeniük, hiszen számukra – ahogy már a fentiekben is olvashattuk – „az iskola nyelve idegen nyelv.” (Derdák és Varga, 1996). Nem tudnak olyan szinten teljesí-

Nem tudnak olyan szinten teljesíteni, mint a többiek, és ennek oka nem feltétlenül a mentális képességeik alulfejlettségében keresendő, hanem abban, hogy nem rendelkeznek azzal a kulturális tőkével, amivel a közép-, és magasabb szociokulturális háttérrel rendelkező társaik.

teni, mint a többiek, és ennek oka nem feltétlenül a mentális képességeik alulfejlettségében keresendő, hanem abban, hogy nem rendelkeznek azzal a kulturális tőkével, amivel a közép-, és magasabb szociokulturális háttérrel rendelkező társaik. Bár a kulturális tőke hiánya teljes mértékben sosem pótolható (Bourdieu, 1978), mégis fontos, hogy mindent megtegyünk annak érdekében, hogy a gyerekek teljesítményét közelítsük a maximumhoz. Az olvasás diagnosztikus értékelése ebben azért tud segíteni, mert

- a gyerekek és a pedagógusok is megismerik, melyek azok az olvasási képességek (pl. fonématudatossági és beszédhanghallási képesség zavara), amelyekkel nehezen boldogul a tanuló, így ezek a képességek nagyobb eséllyel javulhatnak a fejlesztés során;
- a diagnosztikus tesztek segítségével olyan képességek is fejleszthetők, melyek a mindennapi életben is hasznosíthatóak (pl. a hétköznapiakhoz szükséges szöveg-típusok megismerése az alkalmazási dimenzió keretén belül)
- segíti a tanulás tanulását, a szövegtést (a tankönyvi szövegek olvasásával a diszciplináris dimenzió keretén belül)
- a fejlesztés során nem a többség teljesítményéhez mérjük a tanuló teljesítményét, hanem a saját teljesítményéhez
- nincsenek időbeli korlátok, mindent a tanulók fejlődésének üteme határoz meg
- a fejlődés – mivel tudjuk, melyek a fejlesztendő készségek – szemmel látható, emiatt a gyerekekben növekedhet az olvasási és a tanulási motiváció
- és ami a legfontosabb: segítségével a nyelvi hátrány leküzdhető.

Összegzés

Írásomban a nyelvi hátrányos helyzet és a diagnosztikus értékelés kapcsolatára próbáltam felhívni a figyelmet. A nyelvi hátrány és az ehhez kapcsolódó kutatások ismertetése után a diagnosztikus értékelésről esett szó, külön hangsúlyt fektetve az anyanyelvi olvasás diagnosztikus értékelésére és annak háromdimenziós megközelítésére. Az utolsó részben azoknak a kapcsolódási pontoknak a bemutatására került sor, melyek a diagnosztikus értékelés hátránykompenzációs mivoltára hívják fel a figyelmet a tekintetben, hogy miben különbözik – mennyivel hatékonyabb – a diagnosztikus értékelés, mint a többi, a hátrányos helyzeten segítő eszköz, módszer.

A nyelvileg hátrányos helyzetű gyerekek olvasásfejlesztése nagyon fontos, a diagnosztikus értékelés pedig a hátrány leküzdésében – ahogy a fentiekből is kiderült – segítő, kompenzáló eszközként funkcionálhat. A fejlesztés során sosem szabad megfeledkeznünk arról, honnan indultunk és melyek azok a reális célok, melyeket a fejlesztés végére elérhetünk. Természetesen egy fejlesztő projektben számos elérendő célt tervezhetünk meg, de a legfontosabbak egyike talán az, hogy tudatosuljon a gyerekekben: olvasási képességeik és készségeik nincsenek előre determinálva, hiszen minden képesség és készség fejleszthető. Ha pedig ezt megérik és megtapasztalják, máris sikert értünk el.

Irodalomjegyzék:

- Bourdieu, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Bíró Zoltán (1984): A környezet fogságában. In: A. Jászó Anna – Bódi Zoltán (szerk.) (2002): *Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 196–219.
- Csapó Benő, Józsa Krisztián, Steklács János, Hódi Ágnes és Csikos Csaba (2012): A diagnosztikus olvasás felmérések részletes tartalmi kereteinek kidolgozása: elméleti háttér és gyakorlati kérdések In: Csapó Benő- Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléshez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 189–219.
- Derdák Tibor – Varga Aranka (1996): Az iskola nyelvezete idegen nyelv. *Regio – Kisebbség, politika, társadalom*, 7. 2. sz.
- Fejes József Balázs (2005): *Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők*. Iskolakultúra 2005/11.
- Fejes József Balázs (2012): *A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében*. Iskolakultúra 2012/7–8.
- Forray R. Katalin (1999): *Cigány kisebbségi oktatáspolitikai*. Educatio, 2. 223–234.
- Gráczy Tekla Etelka – Gösy Mária – Imre Angéla (2007): Olvasási nehézség és diszlexia a beszédpercepció tükrében. In: Gösy Mária (szerk.): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol Kkt., Budapest, 214–229.
- Gúti Erika (2001): *Romák az oktatásban*. Romák és oktatás. Iskolakultúra, Pécs. 54–65.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2009): *Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései*, Magyar Pedagógia **109.** évf. 4. szám 365–397.
- Józsa Krisztián, Steklács János, Hódi Ágnes, Csikos Csaba, Adamikné Jászó Anna, Molnár Edit Katalin, Nagy Zsuzsanna és Senczi Beáta (2012): Részletes tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléshez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 219–309.
- Nemes Gyöngyi (2014): *Az iskolai teljesítmény vizsgálata a hátrányos helyzetűség tükrében – esettanulmány a Somogyhársági Általános Iskolában és a Tinódi Lantos Sebestyén Általános Iskolában*. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs.
- Oláh Örsi Tibor (2005): Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. *Új Pedagógiai Szemle* **55.** 7–8. sz. 45–58. 2014. 01. 11-i megtekintés, *Új Pedagógiai Szemle* (on-line) <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00094/2005-07-ta-Olah-Iskolai.html>
- Oláh Örsi Tibor (2006): *A nyelvi hiányelmélet*. Anyanyelvi Nevelési Tanulmányok II. Iskolakultúra, Pécs. 116–137.
- Réger Zita (2001): *A cigánygyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei*. Romák és oktatás. Iskolakultúra, Pécs. 85–91.
- Somlai Péter (1996): A beilleszkedéstől a címkézésig – A szocializáció elméleti In: Tausz Katalin – Várnai Györgyi (szerk.): *Rejtőzködő jelen. Tanulmányok Ferge Zsuzsánának*. Hilscher Rezső Szocpol Egyesület, Budapest. 315–336.
- Somlai Péter (1992): Elméletek a szocializációról. In: Somlai Péter (szerk.): *Értékrendek és társadalmi-kulturális változások. Válogatott tanulmányok. TS 3/2 kutatási beszámoló*. ELTE Szociológiai Intézet, Budapest.
- Szépe György (2011): *A folyton megújuló nyelvészet*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Várnagy Elemér – Várnagy Péter (2003): *A hátrányos helyzet pedagógiája*. Corvinus Kiadó, Budapest.