

Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola

Szenczi Beáta

Az olvasási motiváció vizsgálata 8–14 éves tanulók körében

PhD értekezés tézisei

Témavezető: Józsa Krisztián



Oktatáselmélet
doktori program

Szeged, 2012

BEVEZETÉS

A 21. század tanuló társadalma számára nélkülözhetlenné vált az olvasási képesség megfelelő fejlettségének biztosítása. Az olvasás funkciója és jelentősége a társadalomban és az iskolában is átértékelődött: az élethosszig tartó (*life-long*) és az élet minden területére kiterjedő (*life-wide*) tanulás egyik alapfeltételként jelenik meg, ezáltal fejlesztése pedig az iskola egyik legfontosabb feladatává vált (*OECD, 2006*).

Az olvasás tágabb értelemben nem csupán az írott szövegek dekódolása és megértése, hanem magában foglalja az olvasás iránti igényt, az abban való elmélyülés képességét, és a mindezt lehetővé tevő olvasási motívumok sokaságát. A nemzetközi felmérések az olvasást úgy definiálják, mint az írott szövegek megértésének, használatának, a rájuk való reflexiónak a képessége és bennük való elmélyedés igénye, abból a célból, hogy az egyén elérje személyes céljait, fejlessze tudását és képességeit, és részt vegyen a társadalomban (*OECD, 2009*). Az elmélyülés igénye ebben az értelemben az olvasás iránti motiváltságra utal, és egy sor affektív és viselkedéses jellemzőt foglal magába (*Mullis, Kennedy, Martin és Sainsbury, 2006; OECD, 2009*).

Az egyén olvasás iránt mutatott érdeklődése, olvasás iránti attitűdjei és az olvasással töltött idő mennyisége szoros összefüggésben van a szövegértésével (*Cox és Guthrie, 2001*). Minél motiváltabb valaki az olvasás iránt, annál több időt fog azzal tölteni, amely a gyakorlási lehetőségek számának növekedését nyújtja számára. Az ilyen jellegű egyéni gyakorlás végső soron akár több éves iskolai tanulást (*Guthrie és Wigfield, 2000*) vagy a szocioökonómiai helyzetből eredő hátrányokat is kompenzálhatja (*Kirsch, deJong, Lafontaine, McQueen, Mendelovits és Monseur, 2002*). A motívum- és képességrendszer szorosan összefonódva működik (*Józsa, 2005*), a képességfejlesztés mellett így az olvasás iránti motiváltság alakítása is az iskola alapvető feladata.

A nemzetközi és hazai nagymintás vizsgálatok rámutattak, hogy a hazai tanulók olvasási teljesítménye nem felel meg a 21. század által támasztott követelményeknek (*Csikos, 2006; Horváth, 1994, 1996; Vári, 2003*). A nemzetközi vizsgálatok az olvasás-szövegértés teljesítmény mellett több esetben az azt befolyásoló affektív, motivációs jellemzőket is vizsgálták. E vizsgálatok eredményei szintén a hazai tanulók lemaradásáról számolnak be (*Artelt, Baumert, Julius-Mc-Elvany és Peschar, 2003*). A nemzetközi rendszerszintű mérések hatására egyre nagyobb figyelem fordult hazánkban is az olvasási képesség fejlettségének vizsgálatára, fejlesztési lehetőségeinek feltárására (lásd például *Józsa, 2006*). Kevés vizsgálat irányul ugyanakkor az olvasási képesség fejlődésének motivációs hátterére. Annak feltárására, hogy milyen a hazai tanulók viszonya az olvasáshoz, mit és mennyire szeretnek olvasni, miért olvasnak, hogyan látják saját olvasási képességüket és iskolai teljesítményüket, és hogy mindezt milyen háttértényezők vannak hatással.

Jelen dolgozat célja, hogy a tanulási és olvasási motiváció nemzetközi szakirodalmának áttekintésével felvázolja azokat az elméleti kereteket, melyek mentén az olvasási motiváció mint az olvasási tevékenység megindítója és fenntartója operacionalizálhatóvá válhat. Empirikus kutatásunkban általános iskolás korú tanulók körében vizsgáljuk az olvasási motívumokat. Célunk, hogy felvázoljuk az olvasási motívumok jellemzőit, megvizsgáljuk azok teljesítménnyel való kapcsolatát, és feltárjuk az azokat befolyásoló tényezőket.

ELMÉLETI HÁTTER

A tanulási motiváció elméletei a különböző motívumok összetett rendszerét tárták föl (Józsa, 2007). Az utóbbi évtized tanulási motivációval kapcsolatos kutatásai a tanulási motiváció egyes összetevőire, az egyes motívumokra – például a tanulási célokra (Elliot, 1997; Harter, 1981; Pintrich és Schunk, 1996) vagy a tanulási énképre (Marsh és Craven, 1997; Van Damme, Opdenakker, de Fraine és Mertens, 2004) mint motívumra – fókuszáltak, és azokat képességeken és teljesítményterületeken átívelő módon vizsgálták.

A kutatások eredményei alapján megállapítható, hogy az egyes motívumok képesség- vagy területspecifikus vizsgálata részletesebb információval szolgálna a motívumok működéséről, mint az általános motívumok vizsgálata. Kérdéses ugyanis, hogy vajon az előbbieken említett motivációs konstruktumok ugyanazt jelentik-e minden életkorban és minden teljesítményterület esetén. A motívumok területenként más készségekre és képességekre vonatkoznak, ezért nem feltételezhetjük, hogy működésük hasonló módon történik. Ismeretes továbbá, hogy az iskoláskorú tanulók bizonyos képességeiket inkább fejleszthetőnek tartják, mint másokat, így e képességek működtetésébe több energiát is fektetnek (Freedman-Doan, Wigfield, Eccles, Blumenfeld, Arbreton és Harold, 2000). Előfordulhat például, hogy a tanuló úgy érzi, teljesen reménytelen matematikából, de fejlődőképesnek látja magát az olvasás területén. A minőségi különbségek mellett a mennyiségi szempontok alapján is léteznek eltérések a motívumok között területenként. A tanulási motiváció kutatásában jól megalapozott konstruktumok, mint például az érdeklődés, az észlelt kompetencia, az intrinzik motiváció vagy az önhatékonyság, eltérő erősségűek lehetnek teljesítmény- vagy képességterületenként (Eccles, Wigfield, Harold és Blumenfeld, 1993). Előfordulhat, hogy egy egyén magas önhatékonyságot mutat, vagy éppen jó énképpel rendelkezik az olvasás területén, de kevésbé érzi magát hatékornak vagy jól teljesítőnek matematikából.

A hazai kutatásokban az olvasás iránti motiváltság általában egy adott tartalom vagy műfaj – leggyakrabban a szépirodalom – iránti érdeklődésként jelenik meg. Ezzel szemben a nemzetközi szakirodalom a tanulási motiváció területspecifikus értelmezéséből kiindulva a jelenség egy tágabb, az OECD által is alapul vett értelmezését adja. Ez utóbbi szerint az olvasási motiváció egy sokösszetevős rendszer, melynek kutatása elsősorban a tanulási motiváció elméletét követve indult meg. Az olvasási motiváció összetevői közül számos a tanulási motiváció szakirodalmából ismert motívumot és néhány kifejezetten az olvasáshoz kapcsolódó területspecifikus motívumot azonosítottak. A következőkben ezeket tekintjük át röviden.

Olvasási énkép: Az énkép struktúrájának pedagógiai szempontú, empirikus vizsgálatai (Józsa, 1999; Marsh, 1990) rámutattak, hogy nem beszélhetünk egyetlen tanulási énképről, hanem több, egymástól viszonylag független tantárgy- és képességspecifikus énkép különböztethető meg, amelyek csak lazábban kapcsolódnak egymáshoz. Ilyen képességspecifikus énképként értelmezhető az olvasás énkép is. Az énkép Marsh/Shavelson-féle sokösszetevős, hierarchikus modellje szerint az olvasás énkép a tanulók saját olvasási készségeikkel, képességeikkel és érdeklődésükkel kapcsolatos értékeléseit foglalja magában (Marsh, 1993).

Olvasási önhatékonyság: Wilson és Trainin (2007) korai olvasási motiváció modelljében az *olvasási önhatékonyság* arra vonatkozik, hogy a tanuló saját megítélése szerint mennyire teljesítene jól egy-egy specifikus olvasási feladaton, mint például egy szó kibetűzésében. Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick és Littles (2006) az olvasási önhatékonyságot ennél

átfogóbban értelmezik, és központi elemeinek a saját képességfejlettséggel és fejlődési lehetőségekkel kapcsolatos önértékeléseket tekintik.

Az olvasásnak tulajdonított érték: A motiváció elvárás-érték elmélete (*expectancy-value theory*; Wigfield és Eccles, 2000) szerint az egyén motiváltsága a sikerre való esélyével és az általa a feladatnak tulajdonított fontossággal növekszik. Minél nagyobb esélyt látunk arra, hogy sikerrel teljesítsünk egy feladatot, és minél nagyobb értéket tulajdonítunk annak a feladatnak, annál motiváltabbak leszünk a feladat végzésére. Az egyén által a feladatnak tulajdonított értéknek több típusát határozhatjuk meg (Wigfield és Eccles, 2000). Az úgynevezett gyakorlati érték (*utility value* vagy *usefulness*) az egyén szubjektív megítélése, hogy mennyire tartja hasznosnak egy adott feladat teljesítését vagy egy készség elsajátítását más feladatok teljesítésében (Eccles és mtsai, 1983). Az például, hogy mennyire tartja hasznosnak és fontosnak valaki az olvasást az életben való boldoguláshoz, nagyban meghatározza, hogy mennyi energiát kíván annak tanulásába és gyakorlásába fektetni. A teljesítmény érték (*attainment value* vagy *importance*), azaz az egyén vélekedése arról, hogy mennyire fontos számára, hogy jól teljesítsen egy adott feladaton, hasonlóképp működik. Ha fontos számára, hogy jól megtanuljon olvasni, hogy képes legyen a munkája során hatékonyan használni ezt a képességet, motiválttá teszi az olvasásra (Wigfield és Eccles, 2000).

Olvasási célok, célorientáció: A célorientációs elmélet képviselői azt vizsgálják, hogy az egyén miért és hogyan vesz részt egy adott, például olvasási, feladat teljesítésében. Ennek értelmében Dweck és Leggett (1988) a teljesítményszituációban érvényesülő céloknak két fajtáját különbözteti meg: az elsajátítási célokat és a teljesítmény- (vagy más néven viszonyító vagy személyes) célokat. Míg az elsajátítási cél az egyén kompetenciaérzetének növelésére, addig a teljesítménycél a kompetencia mások által történő elismerésére irányul (Fejes, 2011; Józsa, 2007). A célok egy másik dimenzió mentén is feloszthatók aszerint, hogy az egyén a teljesítmény keresésére vagy épp elkerülésére törekszik (Linnenbrink és Pintrich, 2001). A két említett dimenzió mentén a célok négy kategóriába sorolhatók be: elsajátítási teljesítménykereső, elsajátítási teljesítménykerülő, viszonyító teljesítménykereső és viszonyító teljesítménykerülő (Fejes, 2011).

Az olvasás szociális motívumai: Az olvasási motiváció területspecifikus motívumaiként definiálta Wigfield és Guthrie (1997) a szociális motívumokat. Az átfogó kategóriába mindazok a motívumok tartoznak, amelyek az olvasás eredményeként létrejövő jelentés másokkal történő megosztására vonatkoznak (Wigfield, Guthrie és McGough, 1996).

Érdeklődés az olvasás iránt, attitűdök: Az érdeklődés mint motívum egy olyan pszichológiai állapotként vagy prediszpozícióként írható le, amely arra készíti az egyént, hogy bizonyos jellemzőik alapján egy csoporthoz tartozó tárgyakban, eseményekben vagy ideákban újra és újra elmélyedjen (Hidi és Renninger, 2006). Az olvasás iránti érdeklődés mindig valamely egyén és tartalom közötti interakció eredménye (Krapp, 2000), azaz csak és kizárólag tartalomspecifikusan létezik, nem értelmezhető tevékenységeken átívelően. A kutatók az érdeklődés alapjaként említik egyrészt az öröklött alapú kíváncsiságot másrészt pedig a tanult attitűdöket, értékelő viszonyulásokat (Nagy, 2000). Alexander és Filler (1976) az olvasás-specifikus attitűdöket úgy definiálta, mint „az olvasásra vonatkozó érzések rendszere, amelyek az olvasási szituáció megközelítésére vagy elkerülésére készítetik az egyént” (Alexander és Filler, 1976, 1.o.).

Flow az olvasásban: A Csíkszentmihályi (1991) által definiált flow vagy áramlatélmény nem egyetlen motívum, hanem egy olyan pszichológiai állapot, amely több dimenzió, több

motívum együttes működésének eredményeként jöhet létre, és amely maga is motivátora lehet bizonyos tevékenységeknek. A flow elmélet szerint, amikor teljesen elmélyülünk valamiben, olyan érzelmi állapotba kerülünk, amelyet optimális élményként élünk meg. Az optimális élmény önjutalmazó jellege folytán, az áramlatban kivitelezett cselekvések megismétlésére, folytatására törekszünk. A flow egy jutalom, amely biztosítja, hogy az adott tevékenységbe újra és újra belekezdjünk, azaz élményérdekelt motivációt eredményez. *Csikszentmihályi* (1991) szerint az olvasás tipikus flow tevékenység.

A fenti olvasási motívumok kutatása a nemzetközi szakirodalomban többféle módon történik. Léteznek az úgynevezett egymotívumos vizsgálatok, amelyek a tanulási motiváció elméletében megalapozott egy-egy motívumot vizsgálják az olvasás területére – és gyakran egyidejűleg más területekre, például a matematikára – vonatkozóan. Egy másik kategóriába sorolhatók azok a szintén egymotívumos kutatások, amelyek egy tanulási motívum területspecifikus jellegének felismerése nyomán jöttek létre. E kutatásokban az olvasási motívum egy területspecifikus tanulási motívum, mérése pedig az adott tanulási motívum mérőeszközének egy alskáláját alkotja, esetenként pedig maga az olvasási motiváció mint egydimenziós konstruktum. Az olvasási motiváció mérésének harmadik típusát a többmotívumos vizsgálatok adják, amelyek alapjául mindig az olvasási motiváció valamely sokösszetevős modellje szolgál. Az olvasási motiváció mint komplex és önálló konstruktum mérése leggyakrabban kérdőíves módszerrel történik, de találunk példát a szakirodalomban interjúmódszerrel történő vizsgálatokra is.

A KUTATÁS CÉLJA ÉS HIPOTÉZISEI

Az alapkutatás célja, hogy átfogó képet kapjunk a hazai általános iskolás tanulók olvasás iránti motivációjáról, az azt befolyásoló tényezőkről, és az olvasási teljesítménnyel való összefüggéséről. A központi mérés fontos előzményének tekinthető két korábbi vizsgálatunk, amelyek közül az első az olvasási motiváció egyik komponensére, az olvasási énképre irányult. A második az egydimenziós olvasási motiváció kutatásokban illeszkedik, azaz maga az olvasási motiváció mint önálló konstruktum egydimenziós vizsgálatára tett kísérletet. Az első – *Józsa Krisztián*nal közösen végzett – vizsgálatunk középpontjában az olvasási énkép mint a tanulási énkép egyik alapvető komponense állt (*Szenczi és Józsa, 2008, 2009*). Célunk az volt, hogy az énkép területspecifikusságát vizsgáljuk, azaz egyetlen olvasási motívum, az olvasási énkép, kapcsolatát feltárjuk más területekkel. Az első pilot mérés hipotézisei:

H₁: Területspecifikusság: Hipotézisünk szerint a szakirodalom által azonosított énképkomponensek a hazai tanulóknál is azonosíthatók, az egyes énképkomponensek elkülönülnek.

H₂: Az énképkomponensek jellemzői: Az általános iskolás tanulók többnyire pozitív énképpel rendelkeznek, de az egyes énképkomponensek jellemzői eltérnek egymástól. Az életkor növekedésével az énkép csökken. A tanulmányi énképkomponensek közül az olvasás énkép kevésbé romlik a matematika énképhez képest.

H₃: Belső összefüggésrendszer: Az énképkomponensek között közepes erősségű kapcsolatokat feltételezünk. Az énképkomponensek hierarchiát alkotnak: a tanulmányi énképkomponensek egy szinttel feljebb egy általános tanulmányi énképpé állnak össze, a

felsőbb szintek pedig egy minden énképkomponenst átfogó általános énképpé szerveződnek a hierarchia csúcsán.

H₄: Az énképkomponensek és a teljesítmény összefüggése: Az énkép és a teljesítmény között kapcsolatot feltételezünk. Az egyes területspecifikus énképkomponensek legszorosabban az adott területen nyújtott teljesítménnyel függnek össze, így például az olvasási énkép szoros kapcsolatban áll az olvasás-szövegértés teljesítménnyel és az olvasás/irodalom osztállyal.

H₅: Külső összefüggésrendszer: Az énképkomponensek összefüggésben állnak a családi háttér egyes jellemzőivel és az IQ-val. Az egyes tantárgyak kedveltsége és a megfelelő tantárgyi énképek között szoros kapcsolatot feltételezünk, azaz a tanulók azokat a tantárgyakat kedvelik, amelyekben jónak látják saját teljesítményüket. Szignifikáns nemek közötti különbségeket feltételezünk továbbá az egyes énképkomponensek jellemzőit illetően.

A második pilot kutatás az egydimenziós olvasási motivációt vizsgálta többségi és tanulásban akadályozott tanulóknál, *Józsa Krisztiánnal, Fazekasné Fenyvesi Margittal és Kelemen Ritával* közösen végeztük (*Józsa és Fazekasné, 2008; Kelemen, Józsa és Szenczi, 2010*). E kutatás azért fontos előzménye központi kutatásunknak, mert elsőként vizsgálja a hazai tanulók olvasási motiváltságát, emellett pedig az eltérő fejlődés hatásaira is rámutat. A második pilot vizsgálat hipotézisei:

H₁: A tanulók olvasási motivációja az életkor növekedésével egyre csökken.

H₂: A tanulásban akadályozott és többségi tanulók olvasási motivációja között jelentős különbség van. A tanulásban akadályozott tanulók olvasási motivációja minden évfolyamon alacsonyabb, mint a többségi tanulóké.

H₃: Az olvasás-szövegértés teljesítmény és a szóolvasás készség fejlettsége is összefüggést mutat a tanulók olvasási motivációjával.

H₄: A családi háttér, a nem és az IQ is összefügg az olvasási motivációval.

Központi kutatásunkban az olvasási motiváció mint területspecifikus tanulási motiváció sokösszetevős vizsgálatára teszünk kísérletet. Az olvasási motivációt olyan sokösszetevős rendszerként definiáljuk, amely magába foglalja mindazokat a területspecifikus tanulási motívumokat, amelyek az olvasási tevékenység megkezdésében és folytatásában, az olvasásban való elmélyülésben és az az iránt való elköteleződésben tartalomtól függetlenül szerepet játszanak. Az olvasási motiváció mint önálló konstruktum motívumok rendszere, azaz azon belső pszichikus komponensek összessége, amelyek az olvasási viselkedés viszonyítási alapjai.

Vizsgálódásunk az általános iskola kezdeti szakaszától az alapfokú oktatás-nevelés végéig terjed. Választásunk azért esett e populációjára, mert a szakirodalom alapján az olvasás elsajátítása, az e területen szerzett affektív tapasztalatok hatással vannak a későbbiekben az összes többi tantárgy tanulására, az azok iránti motivációra. Az olvasási motiváció jellemzőinek, fejlődésének megismerése így feltételezhetőleg jó alapot szolgáltat a tanulási motiváció más területekre is kiterjedő területspecifikus vizsgálataihoz.

Tekintve, hogy a hazai szakirodalom nem rendelkezik az olvasási motiváció tartalomfüggetlen, sokösszetevős rendszerének modelljével és az annak vizsgálatára alkalmas mérőeszközzel, első célunk, hogy a nemzetközi szakirodalom megismerésével, a nemzetközi

olvasási motiváció modellek adaptálásával a konstruktum általános iskolai mérésére alkalmas mérőeszközöket fejlesszünk, ezt követően pedig feltárjuk a hazai általános iskolás tanulók olvasási motívumainak jellemzőit. Az olvasási képesség és az olvasási motívumok fejlődésének két legfőbb kontextusának, az otthoni és az iskolai kontextus, egyes jellemzőinek olvasási motívumokra gyakorolt hatását szintén vizsgáljuk. A központi kutatás hipotézisei öt problémakör köré csoportosulnak:

1. Mérés

H₁: Strukturált interjúk keretében felvett kérdőívekkel megbízható becslés adható az olvasási motívumok működéséről az olvasástanulás kezdeti szakaszában.

H₂: Kérdőíves módszerrel megbízható becslés adható a motívumok működéséről az olvasástanulás későbbi szakaszában.

H₃: A faktoranalízis eredménye alapján a tanulási motiváció és az olvasási motiváció irodalma által tárgyalt motívumok azonosíthatók és elkülöníthetők.

H₄: Félig-strukturált interjúmódszerrel megbízhatóan vizsgálható a tanulók énképének forrása és az általuk az olvasás(tanulás)nak tulajdonított célok.

H₅: Képes szóolvasás teszttel megbízható becslés adható a szóolvasó készség működéséről.

H₆: Szövegértés teszttel megbízható becslés adható az olvasás-szövegértés képességének működéséről.

2. Motívumok:

H₇: Az olvasástanulás kezdeti szakaszában a tanulókat az olvasás iránti magas motiváltság jellemzi.

H₈: A motívumok erőssége a felsőbb évfolyamokon egyre alacsonyabb.

H₉: A motívumok működését illetően az évfolyamok között jelentős különbségek vannak.

H₁₀: Már az olvasástanulás kezdeti szakaszában számos különbség lelhető fel a nemek között a motívumok erősségét illetően.

3. Belső összefüggésrendszer:

H₁₁: Az olvasás motívumai között már az olvasástanulás kezdeti szakaszában is összefüggések vannak.

H₁₂: Az egyes kategóriákba tartozó motívumok között (értékmotívumok és elvárásmotívumok) a kapcsolat erősebb, mint a kategóriák között.

H₁₃: A magasabb évfolyamokon a kategóriák közötti kapcsolat erősebb, mint az alacsonyabb évfolyamokon.

4. Motívumok és teljesítmény:

H₁₄: Az olvasási motívumok és az olvasási teljesítmény között összefüggés van.

H₁₅: Az olvasási motívumok és az olvasási teljesítmény közötti összefüggés erőssége függ az olvasási teljesítmény indikátorától, azaz, hogy a tanár által adott értékelést vagy a képességfejlettséget tekintjük az olvasási teljesítmény mutatójának.

H₁₆: Az olvasási motívumok erősebben korrelálnak az osztályzatokkal, mint az olvasási képesség fejlettségével.

H₁₇: A magas képességfejlettségű tanulók nem feltétlenül motiváltak az olvasásra.

H₁₈: Az olvasás iránti motiváció meghatározója a képességfejlettségnek.

5. Külső összefüggésrendszer:

H₁₉: A tanulók olvasási motívumai összefüggést mutatnak az otthoni és az iskolai fejlesztés egyes aspektusaival.

H₂₀: A tanulók olvasási motívumait az olvasástanulás kezdetén erősen befolyásolják a tanító és a szülők visszajelzései.

H₂₁: A tanulók olvasástanulással kapcsolatos céljait a szülői és pedagógusi tevékenységek alakítják.

H₂₂: A családi háttér egyes jellemzői és az olvasási motívumok fejlettsége között kapcsolat van.

A központi mérés iskolai kontextussal kapcsolatos eredményei hívták életre a kiegészítő vizsgálatot, melynek keretében leendő és gyakorló pedagógusok olvasással, olvasástanítással és olvasási motivációval kapcsolatos meggyőződéseit tártuk fel egy kismintás kvalitatív és kvantitatív módszereket is alkalmazó kutatás keretében. A felmérést Nagy Zsuzsannával közösen végeztük. A kiegészítő vizsgálat hipotézisei:

H₁: A pedagógusok és a pedagógusjelöltek is képességeként értelmezik az olvasást, melynek két legfőbb komponense a dekódolás és a megértés.

H₂: A pedagógusok és a pedagógusjelöltek is egy szűk definícióját adják az olvasási motivációnak, mely elsősorban bizonyos szövegek iránti érdeklődéssel és az olvasás gyakoriságával azonosítja a jelenséget.

H₃: Az olvasási motiváció definíciójával összhangban a pedagógusok és a pedagógusjelöltek is az érdeklődés felkeltését, a gyerekek számára érdekes szövegek olvastatását tartják majd a legmegfelelőbb eszköznek az olvasási motiváció fejlesztésére.

H₄: A leendő és gyakorló pedagógusok definíciói és a módszerekkel való egyetértésük mértéke között szignifikáns különbségeket feltételezünk, melyek háttérben a tapasztalat mennyisége áll.

MÓDSZEREK

Az első pilot mérésben a tanulók énképkomponenseinek vizsgálatához a *Shavelson* és munkatársai által kidolgozott énképmodellt alapul vevő *Shavelson/Marsh*-modell alapján kifejlesztett *SDQ I. (Self-Description Questionnaire I.)* mérőeszközt adaptáltuk. A magyar nyelvű adaptált mérőeszköz az eredeti, angol nyelvű változathoz hasonlóan egy 76 itemből álló ötfokú Likert-skálás önértékelő kérdőív. A vizsgálatban 3. (N=218), 5. (N=194) és 7. (N=174) osztályos tanulók (N=586) vettek részt. A nemek aránya mindhárom részmintában azonosnak tekinthető. A fiúk aránya harmadik osztályban 59%, ötödikben 56%, hetedikben pedig 51%. Az adatfelvételre 2008 elején került sor.

A második pilot mérés az olvasási motiváció egydimenziós vizsgálatát célozta meg. Kérdőíves felmérésünkben 3. (N_{többségi}=298; N_{tanak}=236), 5. (N_{többségi}= 323; N_{tanak}=148) és 7. (N_{többségi}=319; N_{tanak}=226) osztályos többségi és tanulásban akadályozott tanulók vettek részt. Az olvasási motiváció egydimenziós mérésére egy háromfokú Likert-skálás kérdőívteteleket tartalmazó mérőeszközt használtunk, amelyet *Falus* (2003) alapján fejlesztettünk. Az adatfelvételre 2008 első negyedében került sor.

A központi empirikus kutatás az olvasási motiváció tíz komponensét vizsgálja. Nemzetközi és hazai mérőeszközök adaptálásával a motívumok mérésére két kérdőívváltozatot készítettünk: egyet az általános iskola első és második osztálya, egyet pedig a felsőbb évfolyamok számára. Az olvasási motívumok vizsgálatára második évfolyamon strukturált és félig strukturált interjúk keretében került sor, a felsőbb évfolyamon a kérdőívet a tanulók egyénileg töltötték ki. Második osztályban a mérőeszköz nyílt végű kérdéseket is tartalmazott, melyek az olvasástanulás céljára és az olvasási énkép forrásaira vonatkoztak. A válaszokat hangfelvételen rögzítettük és a tartalomelemzés módszerével dolgoztuk fel. Mind a második, mind pedig a felsőbb osztályokban az olvasásteljesítmény mérésére olvasástesztet alkalmaztunk: második osztályban képes szóolvasás tesztet (Nagy, 2006), negyedik, hatodik és nyolcadik évfolyamon pedig szövegértés tesztet, amit Józsa Krisztián és Hrabovszky Mihály dolgozott ki. Az iskolai és az otthoni kontextus vizsgálatára a PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) háttérkérdőívek alapján szülői és tanári kérdőíveket fejlesztettünk.

Központi vizsgálatunkban 24 csongrád, pest és bács-kiskun megyei általános iskolából vettek részt második (N=135), negyedik (N=218), hatodik (N=278) és nyolcadik (N=259) osztályos tanulók; összesen 890 fő. Az adatfelvételre 2010 novemberében került sor.

Kiegészítő vizsgálatunkban leendő és gyakorló pedagógusok olvasással, olvasási motivációval, és ezek fejlesztésével kapcsolatos meggyőződéseit vizsgáltuk. A kismintás felmérésben 37 tanítási tapasztalattal nem rendelkező másod- és harmadéves tanító szakos hallgató és 60 gyakorló pedagógus vett részt. A gyakorló pedagógusoknak mintegy fele rendelkezett tíz évnél hosszabb gyakorlattal. A nemzetközi mintára fejlesztett Likert-skálás tételeket és nyílt végű kérdéseket tartalmazó kérdőívvel történő adatfelvételre 2011 elején került sor. Az adatfelvétel online történt.

EREDMÉNYEK

Dolgozatomban a hazai tanulók olvasási motívumainak megismerését egy központi vizsgálat és három kisebb kutatás tette lehetővé. Empirikus kutatásunk középpontjában egy központi vizsgálat áll, amelyet két pilot vizsgálat előzött meg, valamint egy kiegészítő vizsgálat követett. Az empirikus kutatások eredményeit a következőben a vizsgálat céljának rövid összefoglalása után a kutatás kiindulópontjául szolgáló elméleti hipotézisek mentén tekintem át.

Az első pilot vizsgálatban egy olvasási motívum, az olvasási énkép fejlődését, teljesítménnyel, attitűdökkel és egyéb énképkomponensekkel való kapcsolatát elemeztük. A motívumok területspecifikusságát elsőként az énkép kapcsán mutatták ki. Az énkép szerkezetét, komponenseit vizsgáló kutatások eredményei szerint nem létezik egyetlen átfogó tanulmányi énkép; az egyes énképek a tantárgyi területek és képességek szerint jól elkülönülnek. Pilot vizsgálatunkban a nemzetközi modell alapján vizsgáltuk a hazai tanulók énképét azzal a céllal, hogy megtudjuk vajon azonosíthatók és elkülöníthetők-e a hazai mintán is az énképkomponensek, és amennyiben igen, milyen helyet foglal el a tanulók hierarchikus énképstruktúrájában az olvasási énkép.

Kutatásunk kezdetén a szakirodalom alapján öt problémakörhöz kapcsolódóan fogalmaztunk meg hipotéziseket. A következőkben az egyes problémakörök szerint ismertetjük a kutatás eredményeit.

H₁: Területpécifikusság: Eredményeink szerint a szakirodalom által azonosított énképkomponensek a hazai tanulóknál is azonosíthatók, az egyes énképkomponensek jól elkülönülnek a tanulók gondolkodásában. Ez az eredmény alátámasztja a tanulási motívumok közül az énkép területpécifikusságát, mely alapján joggal feltételezhetjük, hogy a többi motívum esetében is szerepet játszik a tartalomspecifikusság.

H₂: Az énképkomponensek jellemzői: Adataink szerint az általános iskolás tanulók többnyire pozitív énképpel rendelkeznek, de az egyes énképkomponensek jellemzői eltérnek egymástól. Az életkor növekedésével az énképkomponensek romló tendenciát mutatnak, a magasabb osztályfokokon a tanulók énképe egyre alacsonyabb. A tanulmányi énképkomponensek közül az olvasás énkép kevésbé romlik a matematika énképhez képest az évek folyamán, a csökkenés azonban itt is számottevő.

H₃: Belső összefüggésrendszer: Az énképkomponensek között közepes erősségű kapcsolatok állnak fenn. Az énkép struktúrájának elemzése rámutatott, hogy az egyes tanuláshoz kapcsolódó énképkomponensek nem alkotnak egy felsőbb szinten egy tanulmányi énképet. Az iskolai énképhez a felsőbb évfolyamokon legszorosabban az olvasási énkép kapcsolódik, míg a matematika énkép teljesen függetlenné válik a rendszertől. Ez az eredmény alátámasztotta azokat a nemzetközi kutatási eredményeket, mely szerint az iskolai énkép alakulásában az olvasás énképnek nagy szerepe van, és feltételezhetően erre épül a többi tanuláshoz kötődő énkép. Ezen eredmény alapján joggal feltételezhetjük, hogy az olvasás központi szerepe a többi tanulási motívum esetében is fennáll.

H₄: Az énképkomponensek és a teljesítmény összefüggése: Az énkép és a teljesítmény között kapcsolat van. Az egyes területpécifikus énképkomponensek legszorosabban az adott területen nyújtott teljesítménnyel függnek össze, így például az olvasási énkép szoros kapcsolatban áll az olvasás-szövegértés teljesítménnyel és az olvasás/irodalom osztályzattal. A teljesítmény mutatója, azaz hogy az osztályzatot vagy a képességfejlettséget vesszük alapul, nagyban befolyásolja a kapcsolat erősségét és irányát. Az olvasási énképre hatással csak az osztályzat van.

H₅: Külső összefüggésrendszer: Az énképkomponensek összefüggésben állnak a családi háttér egyes jellemzőivel és az IQ-val. Ezek hatását az énképkomponensekre azonban csak bizonyos esetekben tudtuk kimutatni. A különböző iskolai végzettségű szülők gyermekeinek olvasási énképe között szignifikáns különbség van: a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei magasabb énképpel rendelkeznek az olvasás terén. A tantárgyak kedveltsége és a megfelelő tantárgyi énképek között szintén kapcsolat van, a felsőbb évfolyamokon a tanulók azokat a tantárgyakat kedvelik, amelyekben jónak látják saját teljesítményüket.

Második pilot vizsgálatunkban az olvasási motiváció egydimenziós vizsgálatára tettünk kísérletet. Ez azt jelentette, hogy nem az egyes olvasási motívumokat vizsgáltuk, hanem az olvasási motiváció mint önálló, homogén rendszer egészét. Célunk az volt, hogy feltárjuk, általánosságban véve milyen fejlődési tendenciája figyelhető meg az olvasási motivációnak, illetve milyen kapcsolatban áll a teljesítménnyel és egyéb egyéni változókkal, mint például az IQ-val és a nemmel. Kutatásunkban lehetőségünk nyílt arra is, hogy az eltérő fejlődés hatását elemezzük az olvasási motivációra mint komplex egészre. Vizsgálatunkban többségi és tanulásban akadályozott tanulók vettek részt, az adatgyűjtésre 2008-ban került sor.

Az eredmények alátámasztották, hogy az olvasási motiváció a fejlesztett mérőeszközzel mérhető többségi tanulók és tanulásban akadályozott tanulók esetében. Az egyszerűsített, háromfokú válaszadó skála a tanulásban akadályozott tanulók számára megkönnyítette a

válaszadást, a mérőeszköz megbízhatósága az ő esetükben is kielégítő. A további eredmények a hipotézisek szerint rendezve a következők:

H₁: Életkori változás: Keresztmetszeti kutatásunkban lehetőségünk nyílt a különböző életkorú tanulók olvasási motivációjának mennyiségi mutatóinak összevetésére. Ez alapján megállapítható, hogy a tanulók olvasási motivációja az életkor növekedésével, azaz az egyre magasabb osztályfokokon, egyre alacsonyabb.

H₂: Az eltérő fejlődés hatása: Feltételezésünk, miszerint a tanulásban akadályozott és többségi tanulók olvasási motivációja között jelentős különbség van, csak részben igazolódott be. Harmadik és ötödik évfolyamon a két populáció között a különbség valóban szignifikáns. Ezekben az osztályokban a tanulásban akadályozott tanulók olvasási motivációja számottevően alacsonyabb, mint a többségi tanulóké. Nyolcadik osztályban ez az eltérés ugyanakkor már nem szignifikáns: a tanulásban akadályozott tanulók olvasási motivációja megegyezik a többségi tanulókéval.

H₃: Olvasási motiváció és teljesítmény: Kutatásunk kezdetekor feltételeztük, hogy az olvasás-szövegértés teljesítmény és a szóolvasás készség fejlettsége is összefüggést mutat a tanulók olvasási motivációjával. Eredményeink azonban ezt a hipotézist csak részben támasztották alá. A szóolvasás készség fejlettsége nem, az olvasás-szövegértés képessége pedig csak gyenge kapcsolatban van az olvasási motiváció fejlettségével. A teljesítményeszeletek szintén nem állnak kapcsolatban a tanulásban akadályozott tanulók esetében a motivációval.

H₄: A családi háttér, a nem és az IQ is összefügg az olvasási motivációval, az összefüggés azonban nem erős. Az IQ és az apa iskolai végzettsége gyenge kapcsolatban áll az olvasási motivációval, a tanulásban akadályozott tanulók esetében pedig az IQ és az apa iskolai végzettsége egyáltalán nem mutatott szignifikáns összefüggést azzal. Ezen eredmények alapján feltételezhetjük, hogy az olvasási motivációt egyéb tényezők, például az otthoni és iskolai olvasásfejlesztő tevékenységek egyes jellemzői alakíthatják.

Központi mérésünk koncepcióját a szakirodalmi áttekintésre, valamint a két pilot vizsgálat eredményeire alapoztuk. A célunk az volt, hogy átfogó képet kapjunk a hazai általános iskolás tanulók olvasás iránti motivációjáról, az azt befolyásoló tényezőkről, és olvasási teljesítménnyel való összefüggéséről. Központi kutatásunkban a nemzetközi szakirodalom alapján az olvasási motivációt sokösszetevős rendszerként definiáltuk, melynek komponensei az olvasási motívumok. Általános iskolás, második, negyedik, hatodik és nyolcadik osztályos tanulókkal végzett felmérésünkben tíz olvasási motívum együttes vizsgálatára tettünk kísérletet. Az eredményeket ismét a vizsgálat alapjául szolgáló hipotézisek mentén összegezzük.

H₁-H₆: Mérés: A kutatás középpontjában álló problémakör első eleme az olvasási motívumok mérhetőségével kapcsolatos. Kutatásunk kezdetén feltételeztük, hogy a szakirodalmi feltárás által azonosított motívumok az alsóbb évfolyamokon strukturált interjúk keretében felvett, a felsőbb évfolyamokon pedig egyénileg kitöltött kérdőívekkel megbízhatóan vizsgálhatók. A kérdőívek validitásának és reliabilitásának vizsgálati rámutattak, hogy a strukturált interjúk keretében felvett kérdőívekkel valóban megbízható becslés adható az olvasási motívumok működéséről az olvasástanulás kezdeti szakaszában. A felsőbb évfolyamok számára fejlesztett, egyéni kitöltéses kérdőíves módszerrel pedig megbízható becslés adható a motívumok működéséről az olvasástanulás későbbi szakaszában. A faktoranalízis eredménye alapján a tanulási motiváció és az olvasási motiváció irodalma által tárgyalt motívumok azonosíthatók és elkülöníthetők már az olvasástanulás kezdeti

fázisában is. Félig-strukturált interjúmódszerrel továbbá megbízhatóan vizsgálható a tanulók énképének forrása és az általuk az olvasás(tanulás)nak tulajdonított funkciók. Második évfolyamon a képes szóolvasás teszttel megbízható becslés adható a szóolvasó készség működéséről. A magas átlagteljesítmény miatt a készség és a motívumok közötti összefüggés azonban csak korlátozottan értelmezhető. Szövegértés teszttel megbízható becslés adható az olvasás-szövegértés képességének működéséről az általános iskola negyedik, hatodik és nyolcadik évfolyamán.

H₇-H₁₀: Az olvasási motívumok jellemzői: Kutatásunkban az olvasási motívumokat második, illetve negyedik, hatodik és nyolcadik évfolyamokon néhány aspektusában eltérő mérőeszközökkel és két különböző adatfelvételi eljárás során vizsgáltuk. A második és a felsőbb évfolyamok eredményeinek statisztikai eszközökkel történő összehasonlítására így nincs lehetőség. Ennek megfelelően az eredményeket is külön tárgyaltuk. Második évfolyamon, azaz az olvasástanulás kezdeti szakaszában a tanulókat az olvasás iránti magas motiváltság jellemzi. A tanulók többségének minden olvasási motívuma magas, azaz többek között jó olvasás énképpel rendelkezik, magas értéket tulajdonít az olvasástanulásnak, szeret olvasni, az elsajátítási és a teljesítménycélok is motiválják, és gyakran él át flow élményt olvasás vagy olvasás feladatok megoldása során. Szinte minden motívum esetében találkozhatunk azonban a tanulóknak egy szűk rétegével, akik már az olvasástanulás ilyen korai szakaszában negatív orientációt tükröző motívumokkal rendelkeznek az olvasás területén, így például alacsony önhatékonyság vagy énkép jellemzi őket, gyakran követnek elkerülő célokat, negatívan viszonyulnak az olvasáshoz, és előfordul, hogy antiflow élményeket, unalmat vagy apátiát élnek át olvasási feladatok megoldása vagy olvasás közben.

A felsőbb évfolyamokon a motívumok összességében véve alacsonyabbak, mint második osztályban. Számos egyéni különbséget találunk a motívumok fejlettségében. A motívumok az egyre magasabb évfolyamokon vagy nem változnak, vagy csökkenő tendenciát mutatnak, azaz a felsőbb évfolyamokon egyre alacsonyabbak. A legtöbb motívum esetében a legnagyobb különbség a negyedik és a hatodik évfolyam között mutatható ki, amely a felső tagozatba való átmenet negatív hatásaira hívja fel a figyelmet. Az olvasás motívumai közül a szabadidős olvasás iránti attitűdre, az antiflow élmények gyakoriságára és az olvasás énképre is hatással van a családi háttér. A motívumok fejlettségében a második évfolyamon nem találtunk a nemek között különbséget, a felsőbb évfolyamokon azonban egyre több motívumban és egyre nagyobb különbségek fedezhetők fel.

H₁₁-H₁₃: Belső összefüggésrendszer: A motívumok között már az olvasástanulás kezdeti szakaszában is összefüggések vannak. A motívumok közötti összefüggésrendszer a felsőbb évfolyamokon is fennáll. Nem állja meg a helyét ugyanakkor az a feltételezésünk, hogy az egyes kategóriákba tartozó motívumok között (értékmotívumok és elvárásmotívumok) a kapcsolat erősebb, mint a kategóriák között. A különböző évfolyamokon a motívumok közötti kapcsolatrendszer eltérő. A motívumrendszer struktúráját illetően az eredmények közül külön kiemelendő, hogy míg az alsóbb évfolyamokon a teljesítménycélok a pozitív motivációs orientációra utaló motívumokhoz kapcsolódnak (legközelebből az elsajátítási célokhoz), addig a felsőbb évfolyamokon a negatív, elkerülő motívumokhoz kapcsolódnak legszorosabban. Ez alapján feltételezhetjük, hogy a teljesítménycélok követése az alsóbb évfolyamokon pozitív orientációhoz vezet, az általános iskola végén azonban már motivációs szempontból negatívnak tekinthetők.

H₁₄-H₁₈: Motívumok és teljesítmény: Kutatásunkban az olvasási teljesítmény mutatójaként a tanár által adott értékelést vagy osztályzatot, illetve a képes szóolvasás teszten vagy – a

felsőbb évfolyamokon – a szövegértés teszten nyújtott teljesítményt alkalmaztuk. Második évfolyamon az olvasásteljesítmény két mutatója és az olvasási motívumok között nem találtunk szignifikáns összefüggést. A felsőbb évfolyamokon azonban a legtöbb motívum szignifikánsan korrelált a teljesítménymutatókkal, azaz a tanári értékeléssel és a képességfejlettséggel is. A korrelációs együtthatók alapján az összefüggések gyenge vagy közepes erősségűek. Egyes olvasási motívumok és az olvasási teljesítmény közötti összefüggés függvénye az olvasási teljesítmény indikátorának, azaz hogy a teljesítmény indikátoraként a tanári értékelést/osztályzatot vagy a képességteszten elért eredményt vesszük alapul. A szociális motívumokon kívül valamennyi motívum hatással van a teljesítménymutatókra valamely évfolyamon, és a magasabb évfolyamokon egyre több motívum rendelkezik magyarázóerővel. A teljesítménymutatók az egyre magasabb évfolyamokon szintén egyre több motívum egyéni különbségét magyarázzák, az összmegmagyarázott varianciák azonban összességében véve itt alacsonyabbak. Az eredmények alapján tehát az olvasási motívumok és az olvasási képesség közötti hatásrendszer kétirányú, a hatásrendszer erőssége azonban motívumként eltérő.

H₁₉-H₂₂: Külső összefüggésrendszer: Központi kutatásunkban második osztályban tanulói interjúkkal tettünk kísérletet az otthoni és iskolai kontextus egyes, a gyerekek meggyőződésrendszerére ható, elemeinek megismerésére. Feltételeztük, hogy az internalizációs folyamat kezdetén a gyerekek válaszaiban még tetten érhetők a szülők és pedagógusok visszajelzése, az általuk fontosnak tartott és hangoztatott értékek és célok. Eredményeink szerint a gyermekek két tanult meggyőződéseken alapuló motívuma, az olvasási énkép és az olvasásnak tulajdonított érték, meglehetősen magas ebben az életkorban. A tanulók énképének legfőbb forrásai a tanár által nyújtott hangos olvasási helyzetben nyújtott visszajelzések, amelyeket a gyerekek már ebben az életkorban magukénak tekintenek. A felsőbb évfolyamokon az otthoni és az iskolai kontextus megismerése céljából szülői és tanári kérdőíveket használtunk. A tanulók olvasási motívumai összefüggést mutatnak az otthoni és az iskolai fejlesztés egyes aspektusaival. A családi háttér jellemzőjeként kiemelendő, hogy az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők kevesebb olvasmányélményen alapuló tevékenységet végeznek a gyerekekkel, alacsonyabb elvárásaik vannak gyermekük olvasásteljesítményével és olvasási motiváltságával szemben, ugyanakkor többször nyújtanak számukra segítséget, és gyakrabban ellenőrzik gyermekük olvasási képességének fejlődését. Az iskoláskor előtti és alatti fejlesztő tevékenységek gyenge összefüggést mutatnak bizonyos olvasási motívumokkal, a szülők által támasztott elvárások azonban már szinte valamennyi motívummal korrelálnak. Míg az egyes fejlesztő tevékenységek, mint például a segítségnyújtás, negatív hatással lehet például a gyerekek olvasási énképére, céljaira, addig az elvárások a pozitív motivációs jellemzőket erősítik. Az otthoni kontextus jellemzőjeként a szülői elvárások mutatják a legszorosabb összefüggést az olvasás motívumaival, míg az iskolai kontextus kapcsán a tanár által alkalmazott tanulásszervezési formák és források szerepe kiemelendő. Azok az osztályok, akiknek tanárai vagy tanítói gyakrabban alkalmaznak frontális munkát, illetve adnak egyéni, de nem egyénre szabott feladatokat a tanulóiknak, gyakrabban követnek elkerülő célokat, és szintén gyakrabban élnek át antiflow élményeket olvasás órán. Az IKT eszközök bekapcsolása az olvasásfejlesztésbe ugyanakkor erős pozitív összefüggést mutat az iskolai olvasással kapcsolatos attitűdökkel és az olvasásnak tulajdonított gyakorlati értékkel is.

A központi kutatás eredményei szerint a pedagógusok által alkalmazott módszerek hatással vannak az általuk tanított osztályok olvasási motívumaira. Ez az eredmény motiválta a

kiegészítő vizsgálat elvégzését, melynek célja pedagógusok és leendő pedagógusok olvasással és olvasási motivációval kapcsolatos meggyőződések feltárása volt. A legfőbb eredmények a hipotézisek alapján összegezve a következők:

H₁: A pedagógusok és a pedagógusjelöltek többsége is képességként értelmezi az olvasást, a legtöbben azonban vagy csak dekódolásként vagy pedig csak szövegértésként definiálják azt. A gyakorló pedagógusok egy jelentős hányada nem adott valós definíciót, az olvasást egy jellemzőjével vagy funkciójával definiálta, esetleg irreleváns meghatározást adott.

H₂: Az olvasási motivációt a pedagógusok és a pedagógusjelöltek is szűken értelmezik, és várakozásainknak megfelelően elsősorban bizonyos szövegek iránti érdeklődéssel és az olvasás gyakoriságával azonosítják azt.

H₃: Az olvasási motiváció definíciójával összhangban a pedagógusok és a pedagógusjelöltek is az érdeklődés felkeltését, a gyerekek számára érdekes szövegek olvastatását tartják a legmegfelelőbb eszköznek az olvasási motiváció fejlesztésére. Többségük az olvasási motiváció fejlesztésének direkt eszközeit, a gyakori olvastatást, a könyvtárba járást, könyvek ajánlását tartja megfelelő módszernek, és kevésbé értenek egyet a tanulói autonómiára építő, a szabad olvasmányválasztáson alapuló módszerekkel. Fontos eredmény továbbá, hogy az IKT eszközök alkalmazásával a pedagógusok és a pedagógusjelöltek sem értenek egyet teljesen, annak fejlesztő hatását megkérdőjelezzik. Ez alapján arra következtethetünk, hogy a számítógépes szoftverek ritka alkalmazása olvasás vagy magyar órán nem csupán az eszközhányagnak, hanem a pedagógusok meggyőződésrendszerének is felróható.

H₄: A leendő és gyakorló pedagógusok olvasás és olvasási motiváció definíciói között alig találtunk szignifikáns különbségeket, a módszerekkel való egyetértésük mértékében pedig egyáltalán nincs szignifikáns eltérés. A tapasztalatnak tehát kisebb szerepe van az olvasással és olvasási motivációval kapcsolatos meggyőződések alakulásában, mint azt feltételeztük.

ÖSSZEGZÉS

Kutatásunkban megismertük a hazai általános iskolás tanulók olvasási motívumainak jellemzőit, összefüggésüket az olvasási teljesítménnyel és képességfejlettséggel, az otthoni és az iskolai kontextus jellemzőivel. Méréssorozatunkban hazánkban elsőként tettünk kísérletet az olvasási motiváció mint területspecifikus tanulási motiváció vizsgálatára, az olvasás területén azonosított motívumok együttes megismerésére.

Kutatásunk eredményeként létrejött egy mérőeszközcsalád, amely lehetővé teszi az olvasási motívumok vizsgálatát az általános iskola kezdetétől egészen a középiskolába lépésig. A második pilot vizsgálatban olyan mérőeszközt dolgoztunk ki, amely alkalmas a tanulásban akadályozott gyermekek olvasási motivációjának a vizsgálatára, felhasználásával a tanulási problémákkal küzdő és a többségi tanulók olvasási motivációját hasonlítottuk össze.

Keresztmetszeti vizsgálatunkban a különböző életkorú tanulók olvasási motívumait elemeztük. Eredményeink szerint a vizsgált olvasási motívumok az általános iskola folyamán csökkennek, esetenként stagnálnak. Tovább lépést jelentene a tanulók olvasási motívumainak megismerésében olyan longitudinális vizsgálatok folytatása, amelyek az általános iskola kezdetétől nyomon követnék a tanulók olvasási motívumainak fejlődését. Ehhez a szükséges eszközök és módszerek kutatásunk eredményeképp rendelkezésre állnak.

Központi vizsgálatunk és az azt kiegészítő kismintás meggyőződés-vizsgálat a pedagógusok és az iskolai olvasástanítás szerepére hívta fel a figyelmet az olvasás iránti motiváció fejlesztésében, ugyanakkor arra is rámutatott, hogy sem a leendő sem pedig a gyakorló pedagógusok nem rendelkeznek kellően mély ismeretekkel az olvasási motívumok fejlesztéséhez. Kutatásunk eredményeinek integrálása és interpretálása a tanárképzésbe előrelépést jelentene a pedagógusok témával kapcsolatos ismereteinek bővítésében, az eredményes iskolai motívumfejlesztés megalapozásában.

A kutatás az OTKA K83850 és a TÁMOP 3.1.9/08/01-2009-0001 pályázatok támogatásával valósult meg.

IRODALOM

- Alexander, J. E. és Filler, R.C. (1976): *Attitudes and reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N. és Peschar, J. (2003): *Learners for Life, Student approaches to learning, Results from PISA 2000*. OECD, Paris.
- Cox, K. E. és Guthrie, J. T. (2001): Motivational and Cognitive Contributions to Students' Amount of Reading. *Contemporary Educational Psychology*, **26**. 116–131.
- Csikós Csaba (2006): Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 175–186.
- Csikszentmihályi Mihály (1991): *Flow - Az áramlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dweck, C. S. és Leggett, E. L. (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, **95**. 2. sz. 256–273.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. és Blumenfeld, P. (1993): Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, **64**. 830–847.
- Elliot, A. J. (1997): Integrating the „classic” and the „contemporary” approaches to achievement motivation. A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In: Maehr, M. L. és Pintrich, P. R. (szerk.): *Advances in motivation and achievement*. Vol.10. JAI Press Inc., Greenwich, Connecticut. 143–179.
- Fejes József Balázs (2011): A tanulási motiváció kutatásának új iránya: A célorientációs elmélet. *Magyar Pedagógia*, **111**. 1. 25–51.
- Freedman-Doan, C., Wigfield, A., Eccles, J., Blumenfeld, P. B., Arbreton, A. és Harold, R. D. (2000): What am I best at? Gender and grade differences in elementary school-age children's beliefs about their abilities at different activities. *Applied Developmental Psychology*, **21**. 379–402.
- Guthrie, J. T., és Wigfield, A. (2000): Engagement and motivation in reading. In: Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. és Barr R. (szerk.): *Reading research handbook III.*, Erlbaum, Mahwah, New Jersey. 403–424.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, M., Humenick N. M. és E. Littles (2006): Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*. **32**. 282–313.
- Harter, S. (1981): A model of mastery motivation in children. In: Collins, W. A. (szerk.): *Minnesota Symposia on Child Psychology*. Vol. 14. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey. 215–255.
- Hidi, S. és Renninger, K. A. (2006): The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, **41**. 2. sz. 111–127.
- Horváth Zsuzsanna (1994): Olvasás, szövegértés. Monitor '93. *Új Pedagógiai Szemle*, **44**. 7–8. sz. 97–108.
- Horváth Zsuzsanna (1996): A szövegértési képesség fejlődésének vizsgálata. Monitor '95. *Új Pedagógiai Szemle*, **46**. 7–8. sz. 74–90.
- Józsa Krisztián (1999): Mi alakítja az énértékelésünket fizikából? *Iskolakultúra*, **9**. 10. sz. 72–80.
- Józsa Krisztián (2005): A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In: Kelemen Elemér és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 283–302.
- Józsa Krisztián (2006, szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2008): Az olvasás iránti motiváltság alakulása tanulásban akadályozott és többségi gyermekek esetében (szimpózium-előadás). VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola, Budapest. Tartalmi Összefoglalók, 61.
- Kelemen, R., Józsa, K. és Szenczi, B. (2010): Reading motivation of students with and without learning disabilities. Presented at the 12th International Conference on Motivation, Porto, Portugal, September 2–4, 2010. In: Lemos M., Goncalves, T., Verissimo, L. és Meneses, H. (szerk.): *Motivation: New Directions in Mind*. Book of Abstracts. 163–164.

- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. és Monseur, C. (2002): *Reading for Change: Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000*. Organisation for Economic Cooperation and Development, Paris.
- Krapp, A. (2000): Interest and human development during adolescence: An educational psychological approach. In: Heckhausen, J. (szerk.): *Motivational Psychology of Human Development*. Elsevier, Amsterdam. 109–128.
- Linnenbrink, E. A. és Pintrich, P. R. (2001): Multiple goals, multiple contexts: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. In: Volet, S. és Järvelä, S. (szerk.): *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications*. Elsevier, Amsterdam. 251–269.
- Marsh, H. W. (1990): The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, **82**, 4. sz. 623–636.
- Marsh, H. W. (1993): Academic self-concept: Theory, measurement and research. In: Suls, J. (szerk.): *Psychological perspectives on the self*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 59–98.
- Marsh, H. W. és Craven, R.G. (1997): Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In: Phye, G. (szerk.): *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement and adjustment*. Academic Press, US. 131-198.
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O. és Sainsbury, M. (2006): *PIRLS 2006 assessment framework and specifications*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2006): Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 17–42.
- Pintrich, P. R. és Schunk, D. H. (1996): *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Prentice–Hall, Englewood Cliff, New Jersey.
- Programme for International Student Assessment (2006): The PISA 2006 Assessment Framework. OECD, Paris. <https://www.pisa.oecd.org/dataoecd/63/35/37464175.pdf> 2012.01.12.
- Programme for International Student Assessment (2009): The PISA 2009 Assessment Framework. OECD, Paris. <https://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf> 2012.01.12.
- Szenci Beáta és Józsa Krisztián (2008): Az énképet vizsgáló SDQI kérdőív hazai adaptációja (előadás). VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola, Budapest. Tartalmi Összefoglalók, 328.
- Szenci Beáta és Józsa Krisztián (2009): A tanulási énkép összefüggése a tanulmányi eredményekkel és a képességfejlettséggel (előadás). PÉK 2009 – VII. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2009. ápr. 24–25. Tartalmi összefoglalók, 103.
- Van Damme, J., Opendakker, M. C., De Fraine, B. és Mertens, W. (2004): Academic Self–Concept and Academic Achievement: Cause and Effect. Előadás: Third Biennial SELF Conference. Max Plank Institute, Berlin, 2004. július 4–7. http://self.uws.edu.au/Conferences/2004_Van_Damme_Opendakker_De_Fraine_Mertens.pdf. 2007. 12. 12.
- Vári Péter (2003): *PISA–vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Wigfield, A. és Guthrie, J. T. (1997): Motivation for reading: individual, home, textual, and classroom perspective. *Educational Psychologist*, **32**, 57–135.
- Wigfield, A., Eccles, J. S. (2000): Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, **25**, 68–81.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., és K. McGough (1996): A questionnaire measure of children’s motivations for reading (Instructional Resource 22). Athens, GA: National Reading Research Center, University of Georgia and University of Maryland. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/78/b0.pdf 2008.12.01.
- Wilson, K. M. és Trainin, G. (2007): First–grade students’ motivation and achievement for reading, writing and spelling. *Reading Psychology*, **28**, 257–282.

AZ ÉRTEKEZÉS TÉMAKÖRÉHEZ KAPCSOLÓDÓ PUBLIKÁCIÓK

- Szenczi Beáta (2008): Énkép és tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Iskolakultúra Online*, **1.** 2. sz. 104–118.
- Szenczi Beáta és Józsa Krisztián (2008): Az énképet vizsgáló SDQI kérdőív hazai adaptációja (előadás). VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola, Budapest. Tartalmi Összefoglalók, 328.
- Szenczi Beáta és Józsa Krisztián (2009): A tanulási énkép összefüggése a tanulmányi eredményekkel és a képességfejlettséggel (előadás). PÉK 2009 – VII. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2009. ápr. 24–25. Tartalmi összefoglalók, 103.
- Szenczi Beáta (2010): Olvasási motiváció: Definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, **110.** 2. sz. 119–147.
- Kelemen Rita, Józsa Krisztián és Szenczi Beáta (2010): Reading motivation of students with and without learning disabilities. Poszter. 12th International Conference on Motivation. University of Porto, Portugal, 2010. szept. 2–4.
- Szenczi Beáta és Józsa Krisztián (2010): Moderating effects of achievement measures on the relationship between academic self-concept and academic achievement. Előadás. 12th International Conference on Motivation. University of Porto, Portugal, 2010. szept. 2–4.
- Szenczi Beáta (2010): Az olvasási motiváció mérése kisiskolás korban: Egy pilot vizsgálat eredményei. Szimpózium előadás. X. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, 2010. nov. 4–6. Tartalmi összefoglalók, 204.
- Szenczi Beáta (2010): Az olvasási motiváció mérése: egy egyetemisták körében végzett pilot vizsgálat eredményei. Előadás. PÉK 2010 - VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2010. ápr. 16-17. Tartalmi összefoglalók, 118.
- Szenczi Beáta (2011): Measuring motivation within the domain of reading: A pilot study. Előadás. European Association for Research on Learning and Instruction, Junior Researcher (EARLI JURE) Pre-conference. Exeter, United Kingdom, 2011. aug. 29–30.
- Szenczi Beáta (2011): Leendő és gyakorló tanítók meggyőződése az olvasási motivációról. Előadás. PÉK 2011 - IX. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2011. ápr. 29–30. Tartalmi összefoglalók, 73.
- Józsa Krisztián, Szenczi Beáta és Hricsovinyi Julianna (2011): A tanulási motiváció számítógép-alapú mérési lehetőségei. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 147–171.
- Szenczi Beáta (2012): Második osztályos tanulók meggyőződése az olvasástanulás céljáról és saját olvasásteljesítményükről. Elfogadott szimpóziumi előadás. PÉK 2012 - X. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2012. április 26-28.