

F. Joó Anikó

Az olvasási attitűd kutatása Mathewson modellje alapján

A tanulmány a fiatalok körében világszerte tapasztalható csökkenő olvasási kedvre és az olvasási teljesítmények nemek közötti különbségeire hívja fel a figyelmet. A nemzetközi mérések eredményei szerint a lányok jobban olvasnak, mint a fiúk. A tanulmány az olvasási teljesítmény és az olvasási attitűd összefüggéseit vizsgálja, az attitűdöt mint a teljesítmény háttérében álló magyarázó változót elemzi. Bemutatja Mathewson olvasásiattitűd-modelljét, amelynek segítségével az attitűd minden aspektusát figyelembe véve, a moderáló tényezők kontrollálásával az attitűd mind jobban megismerhető, fejlődésének segítése tudatosabb pedagógiai tevékenységgé szervezhető. A modell alapján az olvasási attitűd kvantitatív és kvalitatív kutatása is lehetséges és indokolt lehet. A tanulmány a modellnek a pedagógiai gyakorlatban bevezethető, közvetlen alkalmazási lehetőségeit is bemutatja.

Csökkenő olvasási kedv

A nemzetközi és a hazai tanulói teljesítménymérések arra a jelenségre világítanak rá, amellyel a gyakorló pedagógusok és a szülők is szembesülnek az utóbbi időben: a fiatalok körében az olvasás – akár mint iskolai, akár mint szabadidős tevékenység – egyre népszerűtlenebbé válik. Mind többen nem szeretnek, nem akarnak és nem tudnak olvasni. Számos nemzetközi kutató hívja fel a figyelmet arra, hogy az olvasási kedv csökkenő tendenciát mutat a tizenéves populációban (például Roberts–Wilson 2006). A csökkenő olvasási kedv mellett az olvasási teljesítmények sem kielégítőek, a szövegértési képesség fejlettsége elmarad a XXI. század követelményeitől. A fiatalok úgy léptek át az új évezredbe, amely minden eddiginél magasabb elvárásokat támaszt az írásbeliség terén, hogy olvasási teljesítményük elmarad az előző generációkétól (Józsa–Steklács 2009).

A nemzetközi mérések eredményei

Az olvasási teljesítmény hiányosságait jelzik a nemzetközi mérések, a PISA és a PIRLS eredményei is. A PISA-mérés 2000-ben indult, és a tizenöt éves korosztályt méri háromévenként három mérési területen: az olvasási, a matematikai és a természettudományos műveltség területén az OECD tagállamaiban és a méréshez csatlakozott országokban. A PISA negyedik, 2009-es mérési ciklusának eredményei szerint az olvasásmérési területen a mérésben részt vevő 65 ország közül a tanulók átlagteljesítménye mindössze 14 országban haladta meg a 2000-ben kalibrált 500 pontos OECD-átlagot, 3 országban egyezett meg ezzel, és 48 ország teljesítménye maradt alatta (Balázsi et al. 2010). Ezek az adatok is azt támasztják alá, hogy világjelenségről van szó, még akkor is, ha bizonyos országok (Finnország hagyományosan, Sanghaj–Kína és az „ázsiai kistigrisek” újabban) kimagasló teljesítményt érnek el a mérés során.

A magyar tanulók olvasási-szövegértési teljesítménye sem felel meg a XXI. század követelményeinek (Vári 2003; Csíkos 2006). A PISA-mérés olvasásmérési területén a magyar tanulók átlagteljesítménye az első, 2000-es mérési ciklusban 480 pont volt, ez 2003-ban és 2006-ban gyakorlatilag stagnált. Elmozdulás – ahogyan az 1. táblázatban látható – 2009-ben következett be először. A 494 pontos átlagteljesítmény mindössze egy

ponttal haladja meg a 2009-es 493 pontos OECD-átlagot (PISA 2009). Ez azért sajnálatos, mert az olvasási képesség minden további tanulás alapjául szolgál.

A szövegértési képesség és a másik két mérési terület eredményeinek (1. táblázat) szoros kapcsolatát mutatják a matematikai és a természettudományos teljesítmények is, amelyek egy kivétellel (2009-es matematika) ugyan jobbak voltak az olvasási teljesítménynél, OECD-átlag körüliek, ám szignifikánsan nem javultak a négy mérési ciklus alatt.

1. táblázat
A négy mérési ciklus hazai eredményei a három mérési területen

	Szövegértés	Matematika	Természettudományok
2000	480	488	496
2003	482	490	503
2006	482	491	504
2009	494	490	503

Nemek közötti különbségek

A PISA és a PIRLS nemzetközi mérések eredményei ráirányítják a figyelmet a konzisztensen létező, jelentős mértékű fiú-lány teljesítménykülönbségekre is. A PISA-mérés minden eddig nyilvánosságra hozott eredménye alapján a lányok olvasási teljesítménye túlszárnyalja a fiúkét. A különbség a négy mérési ciklus alatt nőtt, az utóbbi két mérés alkalmával pedig gyakorlatilag megegyezett. A lányok jobb olvasási teljesítményét nem kompenzálják a fiúk matematikai és természettudományos eredményei. Matematikából a fiúk megelőzik a lányokat, a természettudományok terén viszont kiegyenlített a két nem teljesítménye (2. táblázat).

2. táblázat
A nemek közötti különbségek OECD-átlaga a PISA négy mérési ciklusában

		Olvasás-szövegértés	Matematika	Természettudományok
2000	Fiú	485	506	501
	Lány	517	495	501
	Kül.	-32	11	0
2003	Fiú	477	508	503
	Lány	511	496	496
	Kül.	-34	12	6
2006	Fiú	473	503	501
	Lány	511	492	499
	Kül.	-38	11	2
2009	Fiú	474	501	501
	Lány	513	490	501
	Kül.	-39	11	0

Az általános iskola 4. évfolyamán ötvenként szövegértést mérő nemzetközi PIRLS-vizsgálatnak eddig három ciklusa zárult le: a 2001-es, a 2006-os és a 2011-es. A magyar eredmények itt sokkal biztatóbbak, mint a PISA-mérésben, de félrevezetőek is lehetnek, ugyanis a mérésben kevesebb ország vett részt. Magyarország a negyedik évfolyamos tanulók szövegértési teljesítménye alapján a PIRLS-mérésben a részt vevő országok

ranglistáján 2001-ben a 8., 2006-ban a 9., 2011-ben a 20. helyet foglalta el, minden alkalommal az átlag felett teljesítve. A legutóbbi mérésben elért 20. hely részben annak köszönhető, hogy a mérésben részt vevő országok köre bővült (2001-ben 35 ország, 2006-ban 40 ország és Kanada 5 tartománya, 2011-ben 49 ország vett részt a mérésben), ám amint a 3. táblázat adataiból kiderül, tanulóink teljesítménye is csökkent. A 2006-os javulás után a magyar tanulók olvasási teljesítménye 2011-ben a 2001-es szintet sem érte el.

3. táblázat

A PIRLS-mérések hazai és nemzetközi átlageredményei és a nemek közötti különbségek

	Fiú	Lány	Különbség	Fiú-lány együtt	Nemzetközi fiú	Nemzetközi lány	Különbség	Nemzetközi fiú-lány együtt
2001	536	550	-14	543	490	510	-20	500
2006	548	554	-6	551	509	509	-17	500
2011	532	547	-15	539	520	520	-16	512

A fiúk és a lányok teljesítményében mutatkozó különbségek az alábbiakra hívják fel a figyelmet. A negyedik évfolyamon a két mérési ciklusban a nemek közötti különbség nemzetközi átlaga 20 pontról 17-re csökkent. Magyarország esetében ennél jelentősebb mértékű a csökkenés. A 2001-es 14 pontos különbség 2006-ra 6 pontra redukálódott. Összevetve mindezt a PISA-eredményekkel a következőket lehet megállapítani. Egyrészt a negyedik évfolyamon még nem mutatkoznak olyan teljesítménybeli különbségek az olvasásban a fiúk és a lányok között, mint a 15 éves korosztálynál. A PIRLS három mérési ciklusában a különbség 16–20 pont, a PISA négy mérési ciklusának mindegyikében 30 pont feletti. Másrészt ami a hazai eredményeket illeti, tanulóink olvasási teljesítménye javuló tendenciát mutat, ez a 2009-es PISA-mérés eredményeiben már megmutatkozik, és reményeink szerint még jelentősebb javulást értünk el a 2012-es mérésben (az eredményeket 2013 decemberében hozzák nyilvánosságra). Ugyanakkor a 2001-es PIRLS- és a 2006-os PISA-mérések – amelyek többé-kevésbé ugyanazt a tanulói csoportot mérték – eredményeinek összehasonlításakor az látható, hogy a 15 évesek rosszabbul olvasnak, mint negyedikes korukban, azaz a negyedik osztályosok legutóbbi eredményei alapján a PISA 2015-ös mérésében a magyar tanulók olvasási teljesítményének csökkenésére lehet számítani.

Mindkét nemzetközi mérés eredményei azt mutatják, hogy a lányok jóval magasabb pontszámot érnek el az olvasásmérési területen még azokban az országokban is, amelyek átlagosan (a fiúk és a lányok együttes eredményei alapján) kimagaslóan teljesítenek a többi országhoz képest. Ilyen ország például Finnország, ahol a fiú-lány olvasási teljesítménykülönbség a PISA-mérésben a legmagasabb volt az OECD-országok körében az első és a legutóbbi mérési ciklusban is, és a magasabb eredmények között volt a PIRLS-mérésben is. A jelenség általános abban a tekintetben, hogy a PISA és a PIRLS valamennyi eddigi mérési ciklusában minden részt vevő ország esetében a lányok olvasási teljesítménye túlszárnyalta a fiúkét (kivétel ez alól Kolumbia olvasási eredménye a legutóbbi PIRLS-mérésben, amelyben a fiúk nyújtottak jobb teljesítményt, de a különbség nem volt szignifikáns, illetve az ország 448 pontos olvasási átlagteljesítménye a kevésbé jó eredmények közé tartozott).

A probléma kutatása nemcsak azért kerülhet a középpontba, mert minden ország igyekszik javítani a tanulói teljesítményeken, és ez az olvasásmérési területen önmagában a fiúk teljesítményének javításán keresztül valósítható meg, hanem azért is, mert a nemzetközi felmérések nemekre vonatkozó eredményei jó indikátorai annak, hogy a különböző nemzeti oktatáspolitikák hogyan működnek az esélyegyenlőség tekintetében, így a figyelmet a közösségi emberi jogi tartalmú elvek és kötelezettségek érvényesülésének a kihívásaira irányítják.

Az utóbbi évtizedekben a nemek közötti egyenlőség, illetve egyenlőtlenség kérdése az oktatásban alaposan megváltozott, és komplexebbé vált. A nemek közötti különbségek kutatása azt mutatja, hogy nehéz

különválasztani az öröklött és a tanult viselkedést, és nem könnyű megérteni, hogy a sztereotípiák milyen mértékben befolyásolják a nemek között létező perceptuális, konatív, azaz a cselekvésre való készenléti és kognitív különbségeket. Ugyanakkor fontos leszögezni és minden kutatásban szem előtt tartani, hogy a nemek közötti különbségek csekélyek a hasonlóságokhoz képest, illetve hogy nem csak az egyik tényező az, amely befolyásolja a teljesítményt. Nagyon erős, teljesítményt befolyásoló tényező a szocioökonomiai státusz, ezért amikor a gyengébb teljesítmény hátterében meghúzódó tényezőket keressük, a nem mellett meg kell vizsgálni a családi hátteret és a többi környezeti tényezőt is.

A nemek közötti különbségek és az olvasási attitűd

A nemek közötti teljesítménykülönbségek hátterében tehát számos tényező áll, a kutatási eredmények szerint a különbségek kapcsolatban vannak a képességekkel (McKenna 1997). Az affektív tényezők, mint az olvasási motiváció vagy az olvasási attitűd, bizonyítottan hatnak az olvasási teljesítményre. Az olvasási motiváció és a pozitív olvasási attitűd összefügg a jobb olvasási teljesítménnyel és a nagyobb olvasási gyakorisággal (Sainsbury–Schagen 2004). A tanuló környezetében lévő személyek olvasási attitűdje is hatással van a tanulóéra. A tanárok olvasási attitűdje kapcsolatban áll mind a fiúk, mind a lányok olvasási attitűdjével, de erőteljesebb kapcsolat mutatható ki a fiúk esetében (Cloer–Pearman 1991). A fiúk olvasási attitűdje összefügg az apáéval (McKenna 1997), gyakran megegyezik azzal (Mazurkiewicz 1960). A környezeti tényezők hatásaként értelmezhető az is, hogy a fiúkat gyakrabban titulálják az iskolában gyenge olvasónak, mint a lányokat, és az olvasási átlagteljesítményük is gyengébb. Gyakrabban kerülnek korrekciós csoportokba annak ellenére, hogy kevés bizonyíték szól amellett, hogy ez a fejlődésüket szolgálja; nagyobb arányban idegenednek el az iskolától, buknak meg, maradnak ki az oktatásból (Kush–Watkins 1996). Az olvasási attitűdre hatással van a tanulók és környezetük olvasással kapcsolatos vélekedése, meggyőződése is. Az olvasást az általános iskolás gyerekek – mind a lányok, mind a fiúk – feminin tevékenységnek tartják, és ez a meggyőződés az életkor növekedésével egyre erőteljesebbé válik. Míg az alsó tagozaton a fiúk többsége lányos tevékenységnek tartja az olvasást, a felső tagozaton már szinte minden fiú és lány annak véli. Ez a vélekedés a 8. osztály felé egyre erőteljesebbé válik, a legdrámaibb növekedés az 5. osztály környékén tapasztalható (McKenna–Kear–Ellsworth 1995).

A lányok kedvezőbb olvasási attitűdöt mutatnak mind az iskolai, mind a kedvtelésből történő olvasással szemben (McKenna 1997). Ami az olvasmányválasztást illeti: amíg az alsó tagozaton a történetek, a regények, a versek, a képregények és az ismeretterjesztő olvasmányok a népszerűbbek, addig a tizenévesek nagyobb arányban olvasnak újságot és különféle magazinokat. Az olvasás módja és az olvasási attitűd kapcsolatának nemek közötti összehasonlításakor az derül ki, hogy azok a lányok, akik szeretnek magukban, némán olvasni és könyvtárba járni, szignifikánsan pozitívabb olvasási attitűddel rendelkeznek, mint a fiúk, akik jellemzően nehéznek és unalmasnak tartják az olvasást, nem szeretnek olvasni, nem mutatnak érdeklődést a könyvek iránt, inkább tévéznek (Sainsbury–Schagen 2004). A fiúk intrinzik motivációja, képességeikkel kapcsolatos meggyőződése és attitűdje jobban függ az olvasási teljesítménytől, mint a lányoké (Logan–Medford 2011). Mind a fiúk, mind a lányok a lányokat tartják jobb olvasónak (McKenna 1997). Az olvasási attitűd az életkor növekedésével kedvezőtlenebbé válik (Kazelskis et al. 2004–2005; Kush–Watkins 1996; McKenna–Kear–Ellsworth 1995). A lányok olvasási attitűdje időben stabilabb, mint a fiúké (Kush–Watkins 1996). Az ok-okozat iránya bármennyire is vitatott, a jó olvasók rendszerint pozitívabb attitűddel rendelkeznek a gyengébben olvasóknál, a lányok olvasási attitűdje kedvezőbb a fiúkénál, és a fiatalabb tanulók pedig pozitívabb olvasási attitűdöt mutatnak, mint idősebb társaik.

Az olvasási attitűd kutatása – Mathewson modellje

Az olvasási teljesítmény és az olvasási attitűd fentiekben ismertetett összefüggései alapján az olvasás affektív tényezőinek, ezen belül az olvasási attitűdnek a kutatása a neveléstudománnyal foglalkozó szakemberek érdeklődésének a középpontjába kerülhet. Tanulóink olvasási-szövegértési teljesítményének a növelése, amely jobb munkaerő-piaci esélyeket teremt, és hozzájárul hazánk kedvezőbb nemzetközi megítéléséhez is, kihívást jelent kutatónak és gyakorló pedagógusnak egyaránt. Jobb teljesítményre van szükség mind a fiúk, mind a lányok részéről, de a nemek közötti jelentős differencia alapján, önmagában a fiúk olvasási teljesítményének a javulásával jelentősen növekedhet hazánk mérési eredménye.

Az olvasási attitűd mind jobb megismerésével és a nemek közötti eltéréseinek a megértésével a kutatás egy olyan pedagógiai gyakorlat megalapozásához járulhat hozzá, amelynek célja az olvasás technikájának megtanításán túl az olvasási képesség fejlődésének a segítése. Mindez történhet az olvasás megszerettetésével, az olvasás iránti érdeklődés fenntartásával és a tanuló szűkebb környezetének, a családnak a hatékony bevonásával a tanulók olvasóvá nevelésébe.

Attitűd – olvasási attitűd

Az attitűd meghatározása „problematikus”: különböző definíciói az értékelést, a cselekvést vagy az érzelmeket hangsúlyozzák (Adamikné 2006). Az attitűdöt bizonyos személyek, tárgyak, dolgok pozitív vagy negatív értékeléseként (Beck 1983), azokra kedvezően vagy kedvezőtlenül való reagálásként (Ajzen 1989) vagy az azokkal kapcsolatos pozitív vagy negatív érzésként (Cacioppo–Petty–Morris 1993) írják le. Az attitűd ilyen – egy kiválasztott aspektust hangsúlyozó – definíciói minimalista megközelítések, amelyekben az attitűd koncepciójának a gazdagsága elvész. Inkluzívabb, erősen a szociálpszichológiában gyökerező megközelítés a három különböző aspektust egyszerre magába foglaló nézet, a háromkomponensű modell, amelyben az értékelés a kognitív, az érzelem az affektív és a cselekvőkészség a konatív komponens (Mathewson 2004).

Az olvasási attitűdnek is számos definíciója létezik. Guthrie és Wigfield egy tágabb struktúra, a motiváció részeként értelmezi, és öt aspektusát különbözteti meg: a tanulói orientációt vagy elszántságot az olvasottak megértésére; az intrinzik motivációt mint az olvasás élvezetét; az extrinzik motivációt vagy jutalmazást; a hatékonyságot vagy a teljesítményt és végül a szociális motivációt, az olvasottak megosztását másokkal (Guthrie–Wigfield 2000). McKenna, Kear és Ellsworth érdeklődése ezzel szemben közvetlenül az olvasási attitűdre irányul. Ezt mint az olvasás iránt a pozitívtól a negatívig terjedő érzelmi kontinuumot értelmezik, és ez együtt jár az olvasási lehetőség keresésének vagy kerülésének a hajlamával. Azt a döntést, amely az olvasás elkezdéséhez vagy folytatásához szükséges, három komponens – a mások elvárásain alapuló szubjektív normák, az olvasási szándék és az olvasás eredményétől függő olvasási attitűd – kombinációjaként írják le (McKenna–Kear–Ellsworth 1995). Ez a fajta megközelítés a külső elvárásokkal az attitűd extrinzik jellegét hangsúlyozza, és azt feltételezi, hogy a teljesítmény határozza meg az attitűdöt.

Sainsbury és Schagen az olvasási attitűdöt intrinzik motivációként értelmezi, amely a pozitív olvasói énkép, az olvasási hajlam, az olvasás élvezete vagy ezek ellentétéként a negatív olvasói énkép, az olvasás kerülésére való hajlam, az olvasás iránti ellenszenv formájában nyilvánul meg. Az olvasási attitűd ilyen értelmezése nem különbözik a más tevékenységekhez, a tanuláshoz általában vagy a különböző tantárgyakhoz kapcsolódó attitűdtől. Az olvasás azonban más tanulási tevékenységekkel szemben olyan érzelmi többletet kínál, amely túlmutat a tantárgyak tanulását. A 6–12 éves gyermekek esetében az olvasáshoz köthető az önállósodás, a szociális szerepekhez kapcsolódó növekvő tudatosság az iskolában, a családban és tágabb értelemben a társadalomban. Ez azzal magyarázható, hogy az olvasás iránti elkötelezettség a képzeleten keresztül különböző világokban más és más szerepek megélését teszi lehetővé a gyermekek számára, ez pedig a

személyiség fejlődéséhez és az egyén szocializációjához éppúgy hozzájárul, mint az olvasási készség, a szövegértési képesség elsajátításához (Sainsbury–Schagen 2004).

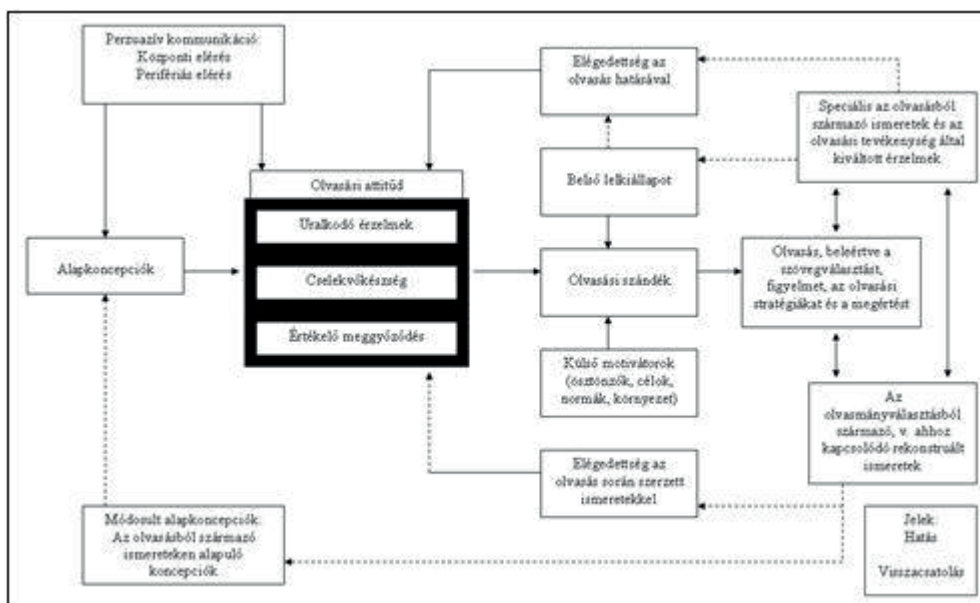
Az olvasási attitűd a fentiekén túl értelmezhető érzelmek rendszereként, amely az olvasási szituációba való belekerülésre vagy az olvasási szituáció elkerülésére készíteti az egyént (Alexander–Filler 1976). Meghatározható olyan érzelmekkel kísért lelkiállapotként, amely az olvasásnak mint cselekvésnek a bekövetkeztét valószínűvé vagy kevésbé valószínűvé teszi (Smith 1990). Felfogható olyan tényezőként, amely befolyásolja az önálló olvasás gyakoriságát, az iskolai olvasásban való részvételt, a tanulók olvasmányválasztását, az olvasás szeretetét és az olvasási teljesítményt (Logan–Johnston 2009). Ezek a definíciók mutatnak ugyan eltéréseket, de mindegyikben hangsúlyos az érzelem mint affektív tényező, valamint a döntés, a személyiség aktivizálása a cselekvésre. A döntéssel kapcsolatban Nagy József szerint az attitűd attraktív vagy averzív jellegétől függően attraktív vagy averzív döntést vált ki (Nagy 2010).

Logan és Johnston olvasási attitűd-értelmezésében megjelenik az olvasási teljesítmény mint az attitűd által befolyásolt jelenség, amely Csapó szerint az attitűdnek nem lineáris függvénye. A maximális teljesítmény nem az affektív változó maximális értékénél, hanem az affektív változók optimális szintje, sajátos együttállása esetén figyelhető meg (Csapó 1992). Valószínűsíthető tehát, hogy a maximális olvasási teljesítmény sem a legpozitívabb olvasási attitűd, hanem az attitűd és az olvasást befolyásoló egyéb affektív tényezők legkedvezőbb együttállása esetén valósul meg. Számos kutató egyetért azonban abban, hogy a magas motiváció és a pozitív attitűd együtt jár a jobb olvasási teljesítménnyel és a rendszeresebb olvasással (például Baker–Wigfield 1999; McKenna–Kear–Ellsworth 1995). Minél pozitívabb a tanuló olvasási attitűdje, annál jobb olvasási teljesítményt nyújt (McKenna–Kear–Ellsworth 1995), és annál gyakrabban olvas (Sainsbury–Schagen 2004), sőt a pozitív olvasási attitűd az egész életen át tartó olvasási kedv alapjául is szolgál (Cullinan 1987).

Az ismertetett elméleti modellek szerint kapcsolat van tehát az olvasás affektív tényezői és az olvasási készség, a szövegértési képesség fejlődése között, vagyis az olvasási attitűd fontos szerepet játszik abban, hogy valaki kompetens olvasóvá váljon. Az olvasási attitűd az olvasási teljesítményen felül az olvasás iránti elkötelezettségre is hatással van, közöttük ok-okozati viszony tételezhető fel. Az attitűd és a teljesítmény, az attitűd és az elkötelezettség között az ok-okozat iránya azonban nem tisztázott kérdés (Sainsbury–Schagen 2004). Az attitűd mindenestre olyan tényező, amely szerepet játszik az olvasási teljesítményben, így a nemek közötti teljesítménykülönbségek kialakulásában is.

Mathewson olvasási attitűd-modellje

Az olvasási attitűd hatása az olvasásra és az olvasás tanulására attitűdmodellt (1. ábra) Mathewson alkotta meg, miután korábbi modelljeit (az 1976-os és az 1985-ös modellt) felülvizsgálta (Adamikné 2006). A modell megalkotásához annak megkérdőjelezése vezette, hogy az attitűd kulcskonstrukcióként valóban központi szerepet érdemel-e. Az attitűd régóta játszik főszerepet a pszichológiai kutatásokban, de a kognitív változók előtérbe kerülésével tanulmányozása valamelyest háttérbe szorult. Kutatottságának hanyatlása ezen túl azzal is magyarázható, hogy több esetben vallott kudarcot a viselkedés előrejelzésében, azaz az olvasási attitűd nem mindig prediktora az olvasási teljesítménynek. Éppen ezért a modell megalkotásakor Mathewson abból a nézetből indult ki, hogy az attitűd és a viselkedés közötti inkonzisztens kapcsolat jobban megérthető, ha azt kérdezzük, hogy milyen körülmények között, milyen személyek, milyen attitűdje jelez előre valamilyen viselkedést. A pszichológiai kutatásokra támaszkodva olyan változókat épített a modellbe, amelyek moderálják az attitűd és a viselkedés kapcsolatát. Ilyen változók a normatív kényszerek, a hajtóerők, a személyes tényezők, a morális megfontolás szintje, valamint az önellenőrzés (Mathewson 2004).



1. ábra

Az olvasási attitűd hatása az olvasásra és az olvasás tanulására (Mathewson 2004, a szerző fordításában)

Az olvasási attitűdnek az olvasásra gyakorolt hatását leíró modell az extrinzik motivációt, a részvételt, a viselkedés nyilvánosságát, a korábbi viselkedés felbukkanását, az egót, az előzetes tudást és az olvasási célt tekinti a legszignifikánsabb moderátorváltozóknak. A modellben a hatás-visszacsatolás kapcsolatok az olvasási attitűd és az olvasás kapcsolatának a ciklikusságát, folyamatának főbb dinamikáit reprezentálják. Az alapfogalmak (értékek, célok, énkép) és a meggyőző kommunikáció direkt hatást gyakorol az olvasási attitűdre. Az olvasási attitűd hat a szándéokra, és amennyiben megvalósul az olvasás, az olvasó ismereteket szerez, az olvasás gondolatokat szül, és egy speciális, az olvasási tevékenységnek köszönhető belső lelkiállapot alakul ki. A ciklikusságot visszacsatolásként az új ismeretekkel és az olvasásból származó belső lelkiállapottal való elégedettség tartja fent. Mindez azt jelenti, hogy a kedvező olvasási attitűd fenn fogja tartani az olvasási szándékot és az olvasási tevékenységet mindaddig, amíg az olvasó elégedett az olvasás eredményével.

Az olvasásból származó specifikus érzelmek visszahatnak a belső lelkiállapotra, például olyan módon, hogy a humoros olvasmány az olvasóból valószínűleg jókedvet vált ki, míg a „jelentést romboló” elírások dühös vagy lehangolt lelkiállapotot eredményezhetnek. A lelkiállapotra közvetlenül vagy közvetve a modell bármelyik másik eleme is hat. A negatív énkép lehangoltságot okozhat, a külső motiváció – az ellenőrzés vagy korlátozás miatt – gondterhelte teheti az olvasót. A pozitív énkép, a külső motiváció elfogadása olvasás közben pozitív belső lelkiállapotot eredményezhet. A specifikus érzelmek és a belső lelkiállapot együttesen járul hozzá ahhoz, hogy az olvasó elégedett legyen az olvasás hatásával. Ha az olvasás hatása az elégedettség, a modell jól jelzi előre az attitűd kedvezőbbé válását. Az olvasás során keletkező gondolatokkal, az olvasásnak köszönhetően szerzett új ismeretekkel való elégedettség hasonlóan jól jósolja meg az attitűd fejlődését. Az elégedetlenség ezzel szemben az olvasási attitűd kedvezőtlenebbé válását mutatja, amely csökkent olvasási szándékhoz vezet.

A modellben az is megfigyelhető, hogy az olvasásból származó gondolatok, új ismeretek visszahatnak az alapfogalmakra, felülírhatják ezeket. Ha az alapfogalmak az olvasás során megerősítést kapnak, az attitűd pozitív irányba mozdul el, ha megkérdőjeleződnek, az olvasási attitűd negatívvá válik. A modell mindezek alapján azt sugallja, hogy az olvasók olyan olvasnivalót keresnek, amely megerősíti az általuk „dédeltetett” értékeket, célokat és énképet, és elkerülik azokat, amelyek az ellenkező hatást váltják ki (Mathewson 2004).

A modell alkalmazásának lehetőségei az attitűd kutatásában

Az olvasási attitűd és az olvasás kapcsolatát leíró, a fentiekben ismertetett modell egyaránt alkalmazható a kutatásban és a pedagógiai gyakorlatban. Mathewson a modell alapján az olvasási attitűd kutatásának következő formáit javasolja. Véleménye szerint a korábbi kvantitatív kutatások nem elég hatékonyak az olvasás, illetve az olvasási attitűd komplex hatásmechanizmusának a feltárására, ennek igazolására három érvet is felsorakoztat. Elsőként a kvantitatív kutatások figyelmen kívül hagynak olyan, az olvasás és az olvasási attitűd kapcsolatát moderáló változókat, mint az extrinzik motiváció. Másodsorban nem mérik az attitűd minden aspektusát. Végül, de nem utolsósorban, nem képesek az attitűd tárgyát adekvát módon definiálni.

A fenti modell segítségével ugyanakkor ezek a problémák megoldhatók az extrinzik motiváció kontrollálásával, az attitűd mindhárom, a modellben feltüntetett komponensének a mérésével és az attitűd tárgyának a definiálásával. A modellben az extrinzik motiváció külön komponensként jelenik meg, és ez azért lényeges, mert az extrinzik motiváció fenntarthatja az olvasási szándékot még akkor is, ha az olvasási attitűd negatív vagy semleges, éppen ezért a kvantitatív kutatásokban szükség van annak kontrollálására. A külső ösztönzők, illetve célok hatása csökkenthető, esetleg kiküszöbölhető, ha az attitűdöt úgy mérjük, hogy a tanulókat akkor kérdezzük meg, hogy mennyire szeretnek olvasni, amikor kedvtelésből és nem tanulási célból olvasnak. A környezet is módosítható. Ha a mérésben vagy kísérletben részt vevő tanulók nem az iskolában, hanem például egy váróteremben vagy egy művelődési házban (az otthonihoz hasonló bútorozással) olvasnak, az olvasás érzékenyebb lesz az attitűdváltozókra. Ráadásul ha a mérőeszköz nyílt végű kérdéseket tartalmaz, nem küszöböli ki ugyan az extrinzik motivációt, de a megkérdezett válaszai jobban tükrözik azt, hogy elsődleges olvasási attitűdje miként befolyásolja a szöveg megértését és interpretálását.

Az attitűd mindhárom komponensének, az értékelő meggyőződésnek, az uralkodó érzelmeknek és a cselekvőkészségnek a mérésével az attitűd minden összetevője megjelenik, ezáltal megbecsülhető az olvasás szubjektív fontossága. Ha mindhárom pozitív, az olvasás szubjektív fontosságú az egyén számára. Ha az értékelő meggyőződés pozitív, a másik kettő azonban negatív vagy semleges, nem valószínű, hogy az olvasás szubjektív fontossággal rendelkezik, mivel hiányzik az affektív érintettség és a cselekvésre való készenlét.

Az attitűd tárgyának definiálása, azaz hogy mit akarunk mérni, szintén kiemelten fontos. Mathewson szerint az attitűdöt az olvasással mint speciális viselkedéssel kapcsolatban kellene mérni, nem pedig az olvasás tartalmára vonatkozóan. Döntő fontosságú különbséget kell tenni aközött, hogy szeretünk valamit, és szeretünk valamiről olvasni.

Az attitűdhez kapcsolódóan mindezek alapján a meggyőző kommunikáció vagy meggyőzés, az olvasási szándék, az olvasás és az olvasással kapcsolatos elégedettség mérése a kvantitatív kutatások új területei lehetnek. A modell szerint a meggyőző kommunikáció, akár a központi, akár a perifériás elérésen keresztül, az alapfogalmak közvetítésével az attitűdöt direkt és indirekt módon is befolyásolja. A direkt racionális meggyőzés a felnőttek esetében hatékonyabb, míg a gyermekek esetében az érzelemorientált meggyőzési technikák működnek jobban (Mathewson 2004). Külön kutatás tárgyát képezheti, hogy a gyermekeknél a perifériás, majd azt követően a centrális meggyőzés erősebben alapozza-e meg a kedvező olvasási attitűdöt, mint a perifériás meggyőzés önmagában. Lehetséges kutatási irány az alapfogalmak olvasási attitűdre gyakorolt hatásának a kutatása is. Ha a tanár felfedezésre, olyan olvasásra készíti a tanulókat, amely szélesíti a tanuló horizontját, az pozitív olvasási attitűd kialakulásához vezethet. Ha az olvasmány esztétikai értékeit, nyelvi szépségét hangsúlyozza, a költészet, az irodalom iránti pozitív attitűd kialakulását stimulálja.

A modell nagyszámú komponensének és a közöttük levő összefüggéseknek a feltárása kvantitatív kutatással mindemellett nehézségekbe ütközhet. A komponensek operacionalizálása és szimultán tesztelése valid és reliábilis tesztekkel szinte lehetetlen. A modell tesztelésére éppen ezért a kvalitatív kutatás tűnik relevánsabbnak

– megfigyelésekből, interjúkból és különböző dokumentumokból gyűjtött adatok segítségével. Az adatgyűjtés elsődleges „eszközei” maguk a kutatók lehetnek, akik egyben a kutatás alanyai is, mivel a különböző kutatási szituációk interakcióinak egyszerre megfigyelői és szereplői. A kutatók az adatgyűjtést az osztálytermi környezetben túl a tanulók más természetes – korábban már említett – környezetében is elvégezhetik. Az interjúkat diktafon segítségével rögzítik, és jegyzeteket készítenek a tanulók által megfogalmazott olvasási szándékról, naplót vezetnek az olvasmányválasztásról, az olvasottak felelevenítéséről, a tanulók olvasással kapcsolatos érzéseiről, az alapfogalmak módosulásának bizonyítékairól és az olvasással kapcsolatos elégedettségéről. A külső motiváció hatását is feljegyzik. A kutatók a gyűjtött adatokat indexelt jegyzetek, táblázatok, grafikonok formájában vagy egyéb összegző módon szintetizálják. Az összegzések nyilvánvaló koherens mintái ezt követően összevethetők a modell alapján alkotott hipotézisekkel (Mathewson 2004).

A modell alkalmazásának lehetőségei a pedagógiai gyakorlatban

A modell alkalmazása kiterjedhet tehát a pedagógiai gyakorlatra is. A moderáló tényezőkre gyakorolt közvetlen vagy közvetett hatáson keresztül az olvasási attitűd kedvezően befolyásolható különböző pedagógiai tevékenységek, illetve módszerek segítségével. A modell számos gyakorlati alkalmazására van lehetőség, amelyek közül Mathewson a következőket ajánlja:

- (1) *Az olvasási attitűdöt befolyásoló alapfogalmakon keresztül* a tanár hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulóban olyan személyes értékek, célok és énkép alakuljon ki, amely pozitív olvasási attitűdhöz vezet. Ha például a tanár támogatja a tanulókat a felfedezésben és abban, hogy magukat felfedezőnek tartsák, felkeltheti az érdeklődésüket a felfedezők iránt, és stimulálhatja az olvasást a témában. A tanárnak lehetősége van arra is, hogy az olvasást a tanulók korábbi értékeihez, céljaihoz, énképéhez kösse. Ehhez a tanulók mind jobb megismerésére van szükség, amely beszélgetések, megfigyelések, a tanulók fogalmazásai vagy a szabad olvasmányválasztás által valósulhat meg, hogy csak néhányat említsünk a számos megközelítési lehetőség közül.
- (2) *A meggyőzésen keresztül*: A meggyőzés történhet a perifériás elérésen keresztül a tanulók érzelmeire hatva vagy a központi elérésen keresztül a kritikai gondolkodásra apellálva. Eric Knight Lassie hazatér című könyvének elolvasása iránt a tanár például felkeltheti az érdeklődést úgy, hogy kutyás képeket mutat a tanulóknak; ugyanakkor egy naprendszerről szóló könyvet azért ajánl a tanulók figyelmébe, mert a szerző a téma elismert szakértője. A meggyőzés különböző formáinak az alkalmazását befolyásolja a tanulók életkora, előzetes tudása, érdeklődése és az is, hogy milyen típusú szöveg (könyv, cikk vagy egyéb szöveg) olvasásáról van szó, ám a különböző meggyőzési technikák kombinálhatók is.
- (3) *Az olvasási szándékot kedvezően befolyásoló iskolai, osztálytermi környezet és normák kialakításával*: Az olvasási szándékra a könnyű eligazodást segítő könyvtári katalógusrendszer, a rendezett könyvespolcok, a folyóirat-gyűjtemény, a kényelmes olvasóasztalok és székek, a könyvismertető katalógusok és plakátok kedvezően hatnak. Az olvasási szándékot pozitívan befolyásoló viselkedési normák a következők: a tanár elvárásai a folyamatos olvasással kapcsolatban, mások tisztelete, amikor olvasnak, az iskolai olvasási időnek és az olvasást követő megbeszélésnek a tiszteletben tartása.
- (4) *A külső ösztönzők minimalizálásával*: Ha a tanulók erőteljes külső ösztönzésnek vannak kitéve, az olvasással kapcsolatban olyan értékelő meggyőződést alakíthatnak ki, miszerint nem önmaguk, hanem a tanár kedvéért olvasnak. Ez a meggyőződés kedvezőtlen érzelmeket szül, és csökkenti a cselekvőkészséget. Ezzel szemben a külső ösztönzők minimális szintre szorításával a tanulóban az a meggyőződés alakul ki, hogy csak tőlük függ, mikor és mennyit olvasnak. Ez a meglátás ráadásul fenntarthatja az olvasási szándékot az osztálytermen és az iskolán kívül is, ahol a tanár nincs jelen.

- (5) *Élményszerző olvasmányokkal:* A megelégedettség az olvasás által kiváltott érzelmekkel és gondolatokkal a visszacsatoláson keresztül kedvezően befolyásolja az olvasási attitűdöt. Annak a tanulónak, aki szereti a lovakat, élményt jelent a lovakról olvasni, a költői metaforákat kedvelő olvasóból pedig a versek olvasása váltja ki ugyanezt a megelégedettséget. A kötelező olvasmányokkal ellentétben a szabad olvasmányválasztás az, amely lehetővé teszi a tanulók számára, hogy olvasási képességük egyéni ütemben fejlődjön, élményt jelentsen az olvasás, és pozitív olvasási attitűdöt alakuljon ki bennük.
- (6) *A cselekvőkészség fejlődésének segítségével:* A cselekvőkészség akkor fejlődik a leghatékonyabban, ha a tanulók sok olyan szöveget olvasnak, amely elégedettséggel tölti el őket. Ha folyamatosan érdekes szöveget kapnak, nem lesz akadály a olvasás elkezdésének, és kedvező olvasási szokások alakulnak ki. A rendszeres iskolai olvasás és a tanulók biztatása az otthoni olvasásra kedvezően hathat az olvasási attitűd cselekvőkészség komponensére és ezáltal az attitűdre is.
- (7) *A megfelelő nehézségű szöveg kiválasztásával:* Az olvasással kapcsolatos elégedettség az olvasás által kiváltott érzelmeknek és gondolatoknak köszönhető, az érzelmek egy része azonban származhat magából az olvasási folyamatból. Ha a tanulónak nehézséget jelent a szöveg megértése, elégedetlen lesz az olvasással, ez pedig kedvezőtlen olvasási attitűd kialakulásához vezethet. A negatív attitűd kialakulásának a megelőzésére a tanárnak segítenie kell a tanulókat abban, hogy az olvasási képességük fejlettségének megfelelő nehézségű olvasmányt válasszanak. Ez nem azt jelenti, hogy a tanulóknak nem adhat a tanár alkalmanként nehéz szöveget, csak ne az legyen a norma.
- (8) *A hatékony olvasáshoz szükséges készségek fejlesztésével:* A jelentés sikeres rekonstrukciója az olvasási élmény előfeltétele. A kedvező olvasási attitűd kialakulásához így szükség van a betű-hang megfeleltetési és a szófelismerési készség, valamint a szókincs fejlesztésére, a szövegkohéziós eszközök és a metakognitív stratégiák fontosságának a tudatosítására.
- (9) *A modell alkalmazásával az olvasástanulás kezdeti szakaszában:* Az olvasás kezdeti periódusában a szülők és a pedagógusok meggyőző kommunikációjának következtében kialakuló olvasást támogató alapfogalmak segítik a tanulót az olvasás tanulásában. Az olvasással kapcsolatos alapfogalmak kedvezően hatnak az olvasási attitűdre, és az segíti az olvasási szándék fejlődését. Ha a korai olvasási tapasztalatok affektív és kognitív elégedettséget eredményeznek, kedvezően alakul az attitűd és az olvasási szándék is, mindez elősegíti az olvasási képesség fejlődését. Végül, de nem utolsósorban az olvasóbarát környezet (könyvek, magazinok, képregények, olvasólámpa, olvasó szülők és testvérek) is kedvezően hatnak az olvasással kapcsolatos érzésekre és az olvasási szándékre már az olvasástanulás kezdeti szakaszában.

Összegzés, következtetések

Mathewson modellje az olvasásiattitűd-kutatások és az attitűd kedvező irányú befolyásolását célzó pedagógiai gyakorlat új irányait és lehetőségeit kínálja. A modell alapján az attitűd valamennyi komponensének és az ezeket befolyásoló tényezőknek a figyelembevételével olyan kutatások kezdeményezhetők, amelyek eredményei alapján az olvasási attitűd mind jobban megismerhetővé válik, kedvező irányú fejlődésének segítése egzaktabban a nevelési célok rendszerébe lesz illeszthető, és az ilyen irányú iskolai nevelés hatékonyabbá tehető.

A magyar tanulók olvasási teljesítménye a nemek közötti különbségek és a korábbi kutatási eredmények tükrében – amelyek szerint a környezetükben lévő személyek (tanár, azonos nemű szülő) attitűdje jelentősen befolyásolja a tanulók attitűdjét – további vizsgálatokat érdemel a környezetnek mint a meggyőző kommunikáció forrásának a szempontjából. A meggyőző kommunikáció már az olvasás tanulásának kezdeti szakaszában kedvezően befolyásolja az olvasási attitűdöt, de különböző hatékonyságú lehet a fiúk és a lányok esetében attól függően, hogy a (azonos nemű) szülő, a tanár vagy a testvér a forrása. A pedagógusokon és a közvetlen

családtagokon túl jelentős hatást gyakorolhat még a meggyőzés terén a kortárscsoport, a média és az internet is.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna 2006. *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó. Budapest. 548–550.
- Ajzen, Icek 1989. Attitude structure and behaviour. In: Pratkanis, Anthony R. – Breckler, Steven J. – Greenwald, Anthony G. (eds.) *Attitude structure and function*. Erlbaum, Hillsdale/New Jersey. 241–274.
- Alexander, Estill J. – Filler, Ronald C. 1976. *Attitudes and Reading*. International Reading Association, Newark/Delaware.
- Baker, Linda – Wigfield, Allan 1999. Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly* 4: 452–477. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4>
- Balácsi Ildikó et al. 2010. *PISA 2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Oktatási Hivatal. Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa_2009_osszfojl_jel_110111.pdf (2013. február 3.)
- Beck, Robert C. 1983. *Motivation: Theories and Principles*. Prentice Hall, Englewood Cliffs/New Jersey.
- Cacioppo, John T. – Petty, Richard E. – Morris, Katherine J. 1993. Effects of need for cognition on message evaluation, recall and persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology* 45: 805–918. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.45.4.805>
- Cloer, Thomas Jr. – Pearman, Beverly 1991. *The relationship of gender to attitudes about academic and recreational reading*. http://americanreadingforum.com/yearbook/yearbooks/93_yearbook/pdf/12_Cloer2.pdf (2013. február 3.)
- Cullinan, Bernice E. 1987. *Children's literature in the reading program*. International Reading Association, Newark/Delaware.
- Csapó Benő 1992. *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Csíkos Csaba 2006. Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 175–186.
- Guthrie, John T. – Wigfield, Allan 2000. Engagement and motivation in reading. In: Kamil, Michael L. – Mosenthal, Peter B. – Pearson, David P. – Barr, Rebecca (eds.) *Handbook of reading research: Volume III*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah/New Jersey. 403–422.
- Józsa Krisztián – Steklács János 2009. Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia* 109: 365–397.
- Kazelskis, Richard – Thames, Dana – Reeves, Carolyn et al. 2004–2005. Reliability and Stability of Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) Scores Across Gender, Race, and Grade Level. *The Professional Educator* 27: 29–37.
- Kush, Joseph C. – Watkins, Marley W. 1996. Long-term Stability of Children's Attitudes Toward Reading. *The Journal of Educational Research* 89: 315–319. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941333>
- Logan, Sarah – Johnston, Rhona 2009. Gender differences in reading ability and attitudes: examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading* 2: 199–214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x>
- Logan, Sarah – Medford, Emma 2011. Gender differences in the strengths of association between motivation, competency beliefs and reading skill. *Educational Research* 53: 85–94. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.552242>

- Mathewson, Grover C. 2004. Model of Attitude Influence Upon Reading and Learning to Read. In: Ruddell, Robert B. – Unrau, Norman. J. (eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association, Newark. 1431–1461. <https://doi.org/10.1598/0872075028.50>
- Mazurkiewicz, Albert J. 1960. Socio-cultural influences and reading. *Journal of Developmental Reading* 3: 254–263.
- McKenna, Eileen 1997. *Gender Differences in Reading Attitude*. Masters Theses. Kean College of New Jersey.
- McKenna, Michael C. – Kear, Dennis J. – Ellsworth, Randolph A. 1995. Children's attitudes toward reading: a national survey. *Reading Research Quarterly* 30: 934–956. <https://doi.org/10.2307/748205>
- Nagy József 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó. Szeged.
- PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science. Volume 1.* 2010 <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf> (2013. május 12.)
- Roberts, Michael S. – Wilson, Janell D. 2006. Reading Attitudes and Instructional Methodology: How Might Achievement Become Affected? *Reading Improvement* 43: 64–69.
- Sainsbury, Marian – Schagen, Ian 2004. Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading* 27: 373–386. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00240.x>
- Smith, Cecil M. 1990. A Longitudinal Investigation of Reading Attitude Development from Childhood to Adulthood. *The Journal of Educational Research* 83: 215–219. <https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885958>
- Vári Péter 2003. *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.

F. Joó, Anikó

The investigation of reading attitude based on Mathewson's model

The study aims to draw attention to the decreasing motivation for reading among youngsters all around the world and to the gender differences in reading performance. The results of international measures show that girls are better at reading than boys. This study investigates the relation between reading performance and reading attitude. It analyses attitude as an explanatory variable of performance. Mathewson's model of reading attitude is introduced which aims at better understanding attitude by taking all its aspects into consideration and controlling all moderating factors. The model also helps to organize the development of attitude into a more conscious pedagogical activity and justifies the quantitative and qualitative research of reading attitude. Finally, the study shows how the model is directly applicable in teaching practices.

Kulcsszók: olvasási teljesítmény, olvasási attitűd, nemek közötti különbségek, modell, moderáló változók

Keywords: reading performance, reading attitude, gender differences, model, moderating factors

Az írás szerzőjéről

F. Joó Anikó

Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Debrecen, Magyarország

anijo[kukac]kfrtkf.hu

<https://orcid.org/0009-0000-1615-2859>