

# A perzuazív kommunikáció mint az olvasási attitűd nemek közti különbségeinek magyarázó tényezője

© F. Joó Anikó  
DRHE Felnőttképzési Központ  
[anijo@kfrtkf.hu](mailto:anijo@kfrtkf.hu)

A modern kori történelemben először a szabad idejünkben szépirodalmat olvasó felnőttek már csak kevesebb, mint felét teszik ki a felnőtt populációnak, és ez a csökkenő tendencia jellemzi az olvasás más területeit is. A kedvtelésből olvasás gyorsan hanyatlik, és ez a folyamat különösen felgyorsult a fiatalok körében. Az utóbbi húsz évben a fiatalok, akik korábban a társadalom legtöbb irodalmat olvasó csoportját alkották, a legkevesebb irodalmat olvasókká váltak (Roberts és Wilson, 2006). Ahogyan egyre többen veszítik el, vagy meg sem szerzik az olvasás képességét, a társadalom kevésbé informált, kevésbé aktív és kevésbé önálló gondolkodású lesz. Ezek olyan kvalitások, amelyeket egy szabad, innovatív és produktív társadalom nem veszíthet el. Ilyen helyzetképet fest az amerikai társadalomról Roberts és Wilson abban a tanulmányban, amelyben az olvasási attitűd, az iskolai olvasás tanítási módszerek kapcsolatát és az olvasási teljesítmény befolyásolásának lehetséges módjait elemzik.

A jelenség az olvasási kedv és olvasási teljesítmény vonatkozásában nem amerikai. A nemzetközi felmérések, mint a PIRLS, a PISA vagy a hazai kompetenciamérések tükrében, joggal állíthatjuk, hogy világjelenségről van szó, még akkor is, ha a legutóbbi PISA felmérések adatai szerint bizonyos régiók, mint Dél-kelet-Ázsia országai, illetve tartományai kiválóan teljesítettek az olvasás mérési területen. Számos kutatási eredmény igazolja, hogy az olvasás iránti attitűd elkezdett romlani és folyamatosan romlik különösen a 10-14 éves korosztályban (McKenna, Kear & Ellsworth, 1995; Sperling és Head, 2002). Az olvasás tanításának két fő célja van: „belecsepegtetni” a hatékony olvasás képességét a tanulóba és kialakítani bennük az olvasás szeretetét (Sainsbury, 2004).

## *Fiú-lány teljesítmény különbségek*

A PISA és a PIRLS nemzetközi mérések, illetve a hazai kompetenciamérések eredményei ráirányítják a figyelmet a konzisztensen létező jelentős fiú-lány teljesítménykülönbségekre is. A PISA mérés négy mérési ciklusának eredményei azt mutatják, hogy a lányok jóval magasabb pontszámot érnek el az olvasás mérési területen még azokban az országokban is, amelyek átlagosan (fiúk és lányok együtt) kimagaslóan teljesítenek a többi országhoz képest. Ilyen ország például Finnország, ahol a fiú-lány olvasási teljesítménykülönbség a legmagasabb volt az OECD országok körében az első és a legutóbbi mérési ciklusban is. A jelenség általános abban a tekintetben, hogy a PISA mind a négy mérési ciklusában minden résztvevő ország esetében a lányok olvasási teljesítménye túlszárnyalta a fiúkéét. A probléma kutatása nem csak azért kerülhet a középpontba, mert minden ország igyekszik a tanulói teljesítményeken javítani, amely az olvasás mérési területen önmagában a fiúk teljesítményének javításán keresztül megvalósítható, hanem azért is, mert a nemzetközi felmérések nemekre vonatkozó eredményei jó indikátorai annak, hogy a

különböző nemzeti oktatáspolitikák, hogyan működnek az esélyegyenlőség tekintetében, így ráirányítják a figyelmet a közösségi emberi jogi tartalmú elvek, kötelezettségek érvényesülésének esetleges kihívásaira.

Az utóbbi évtizedekben a nemek közti egyenlőség, illetve egyenlőtlenség az oktatásban alaposan megváltozott és komplexebbé vált. A nemek közti 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 és kognitív különbségeket. Ugyanakkor fontos leszögezni, és minden kutatásnál szem előtt tartani, hogy a nemek közti különbségek csekélyek a hasonlóságokhoz képest, illetve, hogy a nem csak az egyik tényező, amely befolyásolja a teljesítményt. Nagyon erős teljesítményt befolyásoló tényező a szocioökonómiai státusz, ezért amikor a gyengébb teljesítmény háttérében húzódo tényezőket keressük, a nem mellett meg kell vizsgálni a családi háttér és a többi környezeti tényezőt is.

## *Az olvasási teljesítmény és az olvasási attitűd*

Számos elméleti modell szerint van kapcsolat az affektív tényezők és az olvasási teljesítmény között, és számos mérőeszköz létezik az olvasási attitűd, motiváció és érdeklődés mérésére, mint például a Measuring Reading Activity Inventory (Guthrie, McCough & Wigfield, 1994), a Reader Self-Perception Scale (Henk & Melnick, 1995) vagy a Motivations for Reading Questionnaire (Wigfield, Guthrie & McCough, 1996). Az egyik leggyakrabban használt az Elementary Reading Attitude Survey (ERAS), amit McKenna és Kear fejlesztett ki abból a célból, hogy a tanárok hatékony és megbízható képet kapjanak a tanulók olvasási attitűdszintjéről. Úgy vélték, hogy az olvasással kapcsolatos korábbi kutatások mellőzték az olvasási attitűdnek mint a tanulók olvasóvá válásában fontos szerepet játszó tényezőnek a mérését. Ennek az lehetett az oka, hogy az olvasás affektív tényezői rosszul definiáltak voltak, és olyan árnyékváltozónak tűntek, amelyeket nehéz operacionalizálni és mérni (Athey, 1985).

Az elmúlt két évtizedben számos kutatásban használták az ERAS-t az olvasási attitűd, az olvasási szokások és a különböző kognitív változók, valamint az olvasási attitűd, az olvasási képesség és a nemek közti különbségek kapcsolatának megismerésére (Kazelskis et al., 2004). Ezekben az attitűd kutatásokban, amelyek akár az olvasási attitűdre általában, akár a nemek közti különbségekre fókuszáltak, jellemzően a következő hatásmechanizmusokat vizsgálták: (1) a tanuló környezetében lévő személyek (szülők, tanár, kortárs csoport), (2) a lakhely, illetve iskola földrajzi elhelyezkedése, (3) a készenlét (biológiai érettség), (4) az olvasás céljának (tanulás vagy kedvtelésből olvasás), (5) az olvasás módjának (néma vagy hangos), (6) az olvasmányok, (7) az olvasásra fordított időnek, (8) az életkornak, valamint (9) az olvasással kapcsolatos meggyőződésnek a hatását az olvasási attitűdre.

A kutatási eredmények szerint a nemek közti különbségek kapcsolatban állnak a képességekkel (McKenna, 1997). 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 hatással van a tanuló olvasási attitűdjére. 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 apa olvasási attitűdjével (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 olvasási átlagteljesítményük is gyengébb. Gyakrabban kerülnek korrekciós csoportokba, annak ellenére, hogy kevés bizonyíték van arra nézve, hogy az 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 és a fiúk, feminin tevékenységnek tartják, amely meggyőződés az életkor növekedésével egyre erőteljesebbé válik. Míg az alsó tagozatban a fiúk többsége tartja lányos tevékenységnek az olvasást, a felső tagozatban mind a fiúk, mind a lányok annak tartják. Ez a vélekedés a 8. osztály felé fokozódik, a legdrámaibb növekedés az 5. osztály környékén tapasztalható (McKenna, Kear & Ellsworth, 1995).

A lányok kedvezőbb olvasási attitűdöt mutatnak mind az iskolai, mind a kedvtelésből olvasással szemben, mint a fiúk (McKenna, 1997). Ami az olvasmányválasztást illeti, amíg az alsó tagozatban a történetek, regények, versek, képregények és ismeretterjesztő olvasmányok a népszerűbbek, addig a fiatal tizenévesek nagyobb arányban olvasnak újságot és különféle magazinokat. Az olvasás módja és az olvasási attitűd kapcsolatának nemek közti összehasonlításakor az derül ki, hogy 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, és 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, 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 kedvezőbb olvasási attitűddel rendelkeznek a fiúknál és a fiatalabb tanulók pozitívabb olvasási attitűdöt mutatnak, mint idősebb társaik.

## *Mathewson modellje*

Az olvasás és az olvasási attitűd kapcsolatának eddigi legkomplexebb modelljét *Mathewson* alkotta meg, amelyhez annak megkérdőjelezése vezette, hogy az általa korábban alkotott két modellben az attitűd, mint kulcskonstrukció, megérdemli-e a központi szerepet. Igaz, hogy az attitűd régóta játszik főszerepet a pszichológiai kutatásokban, de a kognitív változók kutatásának előtérbe kerülésével, kutatása valamelyest háttérbe szorult. Kutatásának hanyatlása ezen túl azzal is magyarázható, hogy több esetben vallott kudarcot a viselkedés előrejelzésében, i. e. az olvasási attitűd nem mindig jóslja be az olvasási teljesítményt. Éppen ezért új modelljének megalkotásakor *Mathewson Fazio* és *Zana* azon nézetéből indult ki, hogy az attitűd és a viselkedés közötti inkonzisztens kapcsolat jobban megérthető, ha azt kérdezzük, hogy milyen körülmények között, milyen személyek, milyen

attitúdje jelez előre milyen viselkedést. *Mathewson* a pszichológiai kutatásokra támaszkodva épít be olyan változókat az új modellbe, amelyek moderálják az attitúd és a viselkedés kapcsolatát. Ilyen változók a normatív kényszerek, a hajtóerők, a perszonális tényezők, a morális megfontolás szintje, valamint az önellenőrzés (*Mathewson*, 2004).

Az olvasás és az olvasási attitúd kapcsolatát leíró modell szempontjából az extrinzik motivációt, az involválódást, a viselkedés nyilvánosságát, a korábbi viselkedés felbukkanását, az ego-t, az előzetes tudást és az olvasási célt tekinti relevánsnak, és építi be az új modellbe, mint legszignifikánsabb moderátor változókat. A modellben a hatás-visszacsatolás kapcsolatok az olvasási attitúd és az olvasás kapcsolatának ciklikusságát, folyamatának főbb dinamikáit reprezentálják. Az alapkoncepciók (értékek, célok, énkép) és a perzuazív (meggyőző) kommunikáció direkt hatást gyakorol az olvasási attitúdre. Az olvasási attitúd hat a szándéokra, és amennyiben megvalósul az olvasás, az olvasó ismereteket szerez, az olvasás gondolatokat szül és kialakul egy speciális, az olvasási tevékenységnek köszönhető belső lelkiállapot. A ciklust az új ismeretekkel és az olvasásból származó belső lelkiállapottal való megelégedettség, mint visszacsatolás tartja fent. Mindez azt jelenti, hogy a kedvező olvasási attitúd fenn fogja tartani az olvasási szándékot és az olvasási tevékenységet mindaddig, amíg az olvasó meg van elégedve az olvasás eredményével.

Az olvasásból származó specifikus érzelmek is visszahatnak a belső lelkiállapotra például oly módon, hogy a humoros olvasmány az olvasóból valószínűleg jó kedvet 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 – gondterheltté tehetik az olvasót. A pozitív énkép, a külső motiváció elfogadása az olvasás közben pozitív belső lelkiállapotot kelthet. A specifikus érzelmek és a belső lelkiállapot együttesen járul hozzá ahhoz, hogy az olvasó elégedett legyen azzal a hatással, amelyet az olvasás okozott. Amennyiben az olvasás hatása az elégedettség, a modell jól előre jelzi, hogy az olvasási attitúd pozitívan lesz befolyásolva. Az olvasás során keletkező az gondolatokkal, az olvasásnak köszönhetően szerzett új ismeretekkel való elégedettség hasonlóan jól jósolja be az attitúd fejlődését. Az elégedetlenség ezzel szemben az olvasási attitúd romlását fogja előre jelezni, amely csökkent olvasási szándékhoz vezet.

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

*Mathewson* a modell alapján az olvasási attitúd kutatásának következő formáit javasolja. Véleménye szerint a korábbi kvantitatív kutatások nem elég hatékonyak az olvasás és olvasási attitúd komplex hatásmechanizmusának feltárására, ami mellett három érvet is felsorakoztat. Először, a kvantitatív kutatások figyelmen kívül hagynak az olvasás és olvasási attitúd kapcsolatát moderáló változókat, mint például a külső motivációt. Másodsor, nem mérik az attitúd minden aspektusát. Végül, de nem utolsó sorban, nem képesek az attitúd tárgyát adekvát módon definiálni.

Az új modell segítségével ugyanakkor ezek a problémák feloldhatók a külső motiváció kontrollálásával, az attitúd a modellben feltüntetett mindhárom

komponensének a mérésével és az attitűd tárgyának definiálásával. A modellben a külső motiváció külön komponensként jelenik meg, ami azért lényeges, mert a külső motiváció fenntarthatja az olvasási szándékot még akkor is, ha az olvasási attitűd negatív vagy semleges, éppen ezért a kvantitatív kutatásokban kontrollálására van szükség. A külső ösztönzők, illetve célok hatása csökkenthető, esetleg kiküszöbölhető, ha az attitűdöt úgy mérjük, hogy a tanulók akkor kérdezzük meg, hogy mennyire szeretnek olvasni, amikor kedvtelésből olvasnak és nem tanulás céljából. A környezet is módosítható. Ha a mérésben vagy kísérletben résztvevő tanulók nem az iskolában, hanem például egy váróteremben, vagy egy művelődési házban (az otthonihoz hasonló bútorokkal) olvasnak, az olvasás érzékenyebb lesz az attitűd változókra. Ráadásul, ha a mérőeszköz nyílt végű kérdéseket tartalmaz, nem küszöböli ki ugyan a külső motivációt, mindazonáltal az így kapott válaszok jobban felfedik azt, hogy az olvasó elsődleges olvasási attitűdje hogyan 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 mérve lesz, ezáltal megbecsülhető lesz az olvasás szubjektív fontossága. Amennyiben mindhárom pozitív, az olvasás szubjektív fontosságú az egyén számára. Ha az értékelő meggyőződés pozitív, de a másik kettő negatív vagy semleges, nem valószínű, hogy az olvasás szubjektív fontossággal bír, mivel hiányzik az affektív és a konatív érintettség.

Az attitűd tárgyának definiálása, i. e., hogy mit akarunk mérni, szintén nagy jelentőséggel bír. *Mathewson* szerint az attitűdöt, az olvasással, mint speciális viselkedéssel kapcsolatban kellene mérni, nem pedig az olvasás tartalmára vonatkozóan. Döntő fontosságú különbséget tenni a között, hogy szeretünk valamit és szeretünk valamiről olvasni.

Az attitűdhez kapcsolódóan mindezek alapján a mérések új területei a perzuazív kommunikáció, vagy meggyőzés, az olvasási szándék, az olvasás és az olvasással kapcsolatos elégedettség lehetnek. A modell szerint a perzuazív kommunikáció, akár a központi, akár a perifériás elérésen keresztül, az alapkoncepciók közvetítésén keresztül 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. Meg lehetne vizsgálni, hogy a gyermekeknél a perifériás, majd azt követően a centrális meggyőzés erősebben alapozza-e meg a kedvező olvasási attitűdöt, mint a perifériás meggyőzés magában. Új kutatási irány lehet az alapkoncepciók olvasási attitűdre gyakorolt hatásának kutatása is. Ha a tanár a felfedezésre, olyan olvasásra készíti a tanulókat, ami szélesíti a tanulók horizontját, a pozitív olvasási attitűd kialakulásához járul hozzá. Ha az olvasmány esztétikai értékeit, nyelvi szépségét hangsúlyozza, a költészet, az irodalom iránti pozitív attitűd kialakulását stimulálja (*Mathewson*, 2004).

## A pilot mérés

A nemek közti olvasási teljesítménykülönbségek és az olvasási attitűd összefüggéseinek feltárása és mind jobb megértése érdekében 2013. tavaszán egy nagymintás olvasási attitűdmérést végzünk Hajdú-Bihar megye általános iskolás 4., 5. és 6. évfolyamos tanulóinak körében 1500 tanuló és szüleik bevonásával, amelyhez olvasási teljesítmény teszt is kapcsolódik majd. Az attitűd méréséhez a mérőeszköz fejlesztésekor *Mathewson* olvasási attitűd modelljének dimenzióiból

indultunk ki, és lehangsúlyosabban azt kívánjuk tesztelni, hogy a perzuazív kommunikáció verbális és nonverbális formái (a szülői minták), hogyan befolyásolják a tanulók attitűdjét. A mérőeszköz tesztelésének céljából végeztük azt a pilot mérést, amelynek eredményeiről tanulmányom hátralévő részében beszámolok.

## *Módszertani alapok*

Elő kutatásunk célja a mérőeszköz tesztelése mellett egy előzetes helyzetfeltárás volt, kvantitatív módszerrel. Az adatfelvételt három debreceni általános iskolában végeztük el, összesen 218 tanuló bevonásával. Az iskolák kiválasztása a kutatás céljához, valamint a rendelkezésre álló erőforrásokhoz mérten szakértői mintavétellel történt. Döntésünket befolyásolta, hogy a településen belül hol, mennyire frekvenciált helyen működik az iskola, illetve mekkora a tanulói létszám. A tanulók esetében is azonos mintavételi metódust alkalmaztunk, a fenti szempontok szerint kijelölt iskolák pedagógusai segítségével 90 fiút és 128 lányt kérdeztünk meg. Ők az előre meghatározott 4-6. évfolyam valamelyikébe járnak, és a pedagógusok megítélése szerint alkalmasak arra, hogy kitöltsék a tesztelés alatt álló, önkitöltős kérdőívet.

A válaszadó diákok korából számos módszertani sajátosság adódott az adatfelvétel során. A célcsoport önállóan nem dönthet arról, hogy részt vesz egy kérdőíves felmérésben, így minden tanuló esetében szülői engedélyre volt szükség a bevonásukat illetően. A megkeresett szülők közel 10%-a visszautasította kérésünket, esetünkben ez az arányszám mutatja a válaszmegtagadást.

A válaszadók korát és fejlettségét a kérdőív szerkesztésekor is meghatározó tényezőnek kellett tekinteni. A kérdőív struktúrája, nyelvezete és áttekinthetősége nem okozhatott értelmezési nehézségeket a gyermekek számára, ezért a gondolkodási sémájuk, valamint az általuk alkalmazott nyelvi eszközök megismerése céljából fókuszcsoporthoz interjúkat készítettünk a kvantitatív kutatást megelőzően.

Kvalitatív munkákra alapozva egy rövid, de áttekinthető kérdőívet szerkesztettünk, amely három tematikus blokkból áll. Elsőként a diákok családjára és demográfiai sajátosságaikra vonatkozó kérdések szerepeltek a kérdőívben, amit a családtagok és a diák olvasási szokásainak feltárása követett, végül pedig a központi koncepciókat jelentő olvasási attitűdökre kérdeztünk rá.

Ez utóbbi alapjául McKenna ERAS tesztjét tekintettük, azonban annak problémáit átgondolva a különböző hangulatokat sugalló „Garfield – figurákat” a manapság rendkívül elterjedt ún. hangulatjelekre cseréltük. A csere mellett leginkább az szót, hogy McKenna-ék „skálája” nem elég disztinktív, még egy felnőtt számára is nehézséget jelentett volna az eltérő hangulatok között különbséget tenni. A fókusz csoportos interjúk tapasztalatai azt mutatták, hogy a célcsoport ismeri és használja a hangulatjeleket, értik azok tartalmát, így kézenfekvő megoldásként az attitűdök mérésére az alábbi jeleket használtuk:



McKenna és Tsai módszereit tekintettük alapul az attitűdmérő itemek meghatározásakor is, amit kiegészítettünk a PISA vizsgálat vonatkozó kérdéseinek átgondolásából származó tapasztalatainknak megfelelően. Munkánk eredményeképp egy 13 itemből álló attitűd-skálát szerkesztettünk, amely az alábbi kérdéseket tartalmazta:

### Hogyan érzed magad...

- a. ...amikor kötelező olvasmányt olvasol?
- b. ...amikor a kedvenc történetedet olvasod?
- c. ...amikor olvasnod kell valamit?
- d. ...amikor könyvet kapsz ajándékba?
- e. ...amikor új könyvet kezdesz olvasni?
- f. ...ha a nyári vakáció alatt olvasnod kell?
- g. ...ha játék helyett olvasnod kell?
- h. ...a könyvtárban?
- i. ...ha a tanárod az olvasmányaidról kérdez?
- j. ...olvasás/irodalom óra előtt?
- k. ...ha hangosan kell olvasnod az osztály előtt?
- l. ...ha feladatokat kell megoldani az olvasottakkal kapcsolatban?
- m. ...ha olvasás-szövegértésből felmérést/dolgozatot írtok?

Kutatásunkban ezt tekintjük a legfőbb mérőeszköznek, így a kérdőív-részek validitásának vizsgálatakor erre a kérdéscsoportra koncentráltunk. Ha az érvényességet tágran értelmezzük, például szakmai kritériumok szerint, Mathewson számunkra releváns dimenzióit lefedik a kérdőív itemei.

A 13 itemet tartalmazó olvasási attitűd skála megbízhatósága meglehetősen magas (Cronbach-Alfa 0,873), és fontos kiemelni, hogy bármelyik itemet kivéve romlik a Cronbach-Alfa értéke.

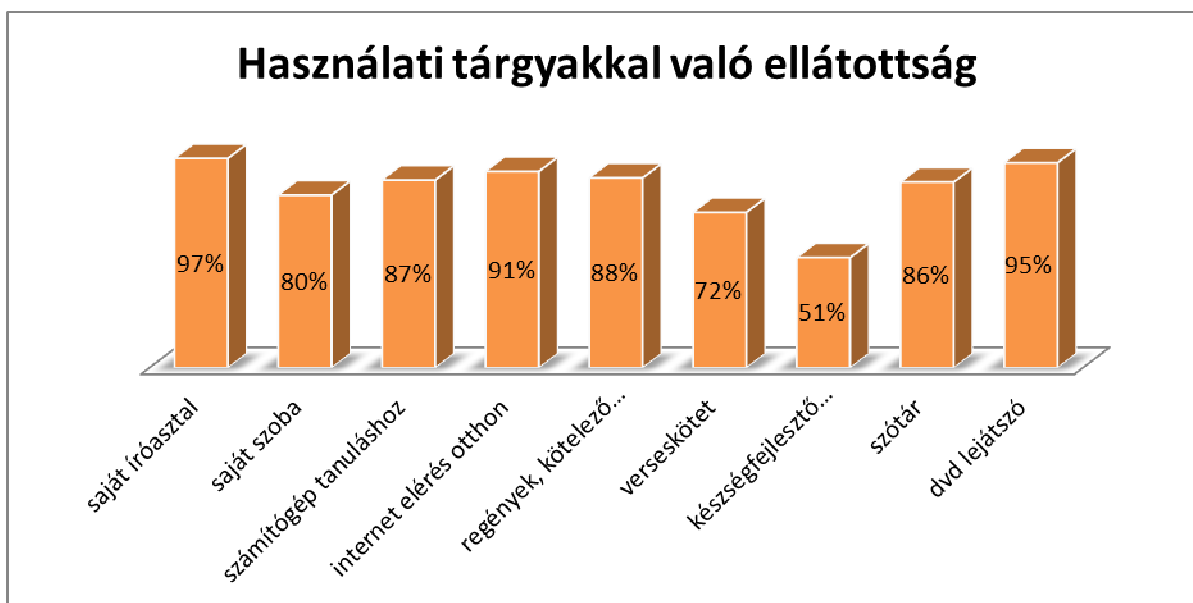
### *A minta bemutatása*

A megkérdezett 218 diákok 4-6 évfolyamon tanulnak. Közel felük a felső tagozat első évében jár, 5. osztályos (45,4%), 32,6% 6. osztályos, míg az alsó tagozat utolsó évében 22%-uk tanul. A lányok közel 60%-ban képviseltetik magukat a mintában, azonban ez nem tekinthető felülreprezentáltnak, hiszen közel azonosak a populáció béli arányok.

A pilot study részét képezte a diákok családi hátterére vonatkozó kérdések csoportja, azonban kutatásunk fontos tapasztalata, hogy a szülők foglalkozására, végzettségére, illetve a család anyagi helyzetére vonatkozó kérdések megválaszolása az ilyen korú gyermekek számára komoly nehézségeket okoz, és ilyen módon a válaszok nem elemezhetőek, főképp nem magyarázó háttérváltozóként. A fő kutatásunkban külön szülői és külön gyermek kérdőívet is készítettünk.

A különböző háztartási és infokommunikációs eszközökkel való ellátottságot azért hangsúlyoztuk, mert az olvasáshoz való hozzáállást befolyásolhatja a család anyagi helyzete, illetve az információhoz való hozzáférés lehetőségei. Eredményeink azt mutatják, hogy főként a középosztálybéli családok gyermekei kerültek a mintába, az alapvető tanuláshoz szükséges feltételeken túl (saját íróasztal, számítógép, internet, stb) a kötelező olvasmányok, illetve verseskötetek is a rendelkezésükre állnak.

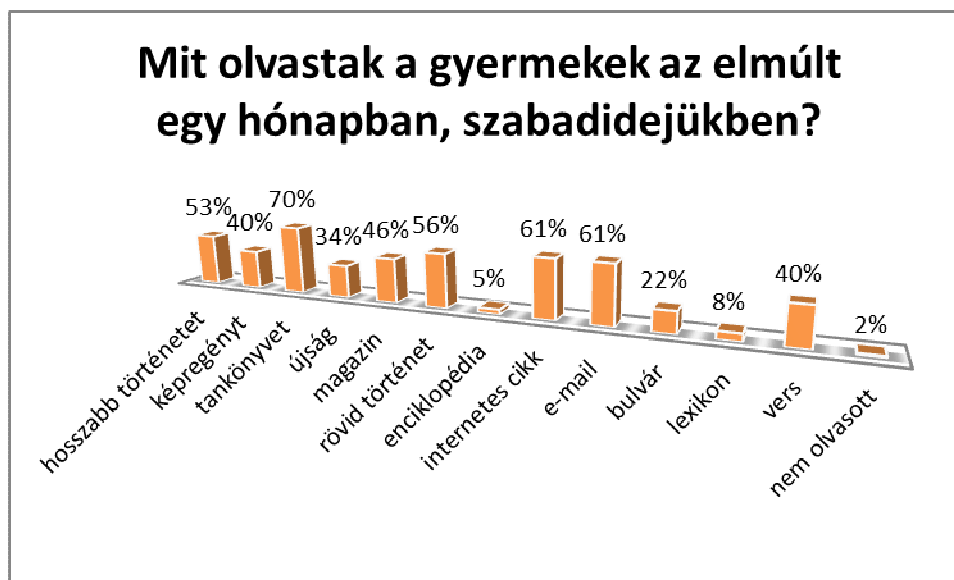
1. ábra. A megkérdezett tanulók családjainak használati tárgyakkal való ellátottsága



## *Olvasási szokások – az olvasás, mint szabadidős tevékenység*

Kutatásunkban az attitűdökön túl a gyermekek és a családjaik olvasási szokásait is megvizsgáltuk. Elsőként arra voltunk kíváncsiak, hogy a gyermekek milyen olvasmányokat preferálnak szabadidejükben.

2. ábra. A megkérdezett tanulók szabadidős olvasási preferenciái



Az olvasmányokkal kapcsolatban kérdeztük a műfaji preferenciákat is, amelynél a legtöbben (67%) a vicces történeteket emelték ki, de a kalandregények is népszerűnek bizonyultak. (60%-uk mondta, hogy szereti ezt a műfajt.)

Az olvasási szokásokkal kapcsolatban egyértelműen pozitívnak tekinthető az az eredmény, hogy a diákok kétharmada (70%-a) legalább fél órát tölt egyszerre olvasással. Konceptiónkban szerepelt, hogy az elalvás előtti tevékenységek közül az



olvasás egyre kevésbé kap szerepet. Eredményeink azt mutatják, hogy a leggyakoribb tevékenység a tv nézés (70%), ezt az internetezés követi (34%), az elalvás leótti olvasás pedig mindössze a diákok 21%-ánál jellemző tevékenység elalvás előtt. Feltételeztük, hogy az olvasási gyakoriság statisztikailag kimutatható kapcsolatban van az olvasási attitűdökkel.

1. táblázat. Az olvasással töltött idő és az olvasási attitűd kapcsolata

Mennyi időt tölt egyszerre olvasással?	Se- mennyit	Kevesebb, mint fél órát	Fél és egy óra között	Több mint egy órát
Amikor legutóbb kötelező olvasmányt olvastam (ANOVA sig.=0,041)	1,79	2,12	2,62	2,84
Amikor a kedvenc történetemet olvasom (ANOVA sig.=0,035)	3	3,46	3,67	3,92
Amikor olvasnom kell valamit (ANOVA sig.=0,039)	1,5	1,83	2,4	2,89
Amikor könyvet kapok ajándékba (ANOVA sig.=0,029)	2,21	2,98	3,2	3,73
Amikor új könyvet kezdek olvasni	1,93	2,4	3,06	3,45
Ha nyári vakáció alatt olvasnom kell (ANOVA sig.=0,039)	1,07	1,46	2,02	2,45
Ha játék helyett olvasnom kell	1	1,31	1,88	2,16
A könyvtárban (ANOVA sig.=0,0412)	2,14	2,29	2,94	3,1
Ha a tanárom az olvasmányaimról kérdez	1,79	2,1	2,55	2,92
Olvadás/irodalom óra előtt (ANOVA sig.=0,0312)	2,29	2,29	2,63	2,82
Ha hangosan kell olvasnom az osztály előtt	2,21	2,42	2,59	2,73
Ha feladatokat kell megoldanom az olvasottakkal kapcsolatban (ANOVA sig.=0,042)	2	2,04	2,46	2,81
Ha olvasás-szövegértés felmérést vagy dolgozatot írunk	1,86	2	2,42	2,55

A szülői és testvéri olvasási szokásokkal kapcsolatos mintákat a perzuazív kommunikáció nonverbális formájának tekintjük. A fiatalok olvasási szokásait, illetve az olvasáshoz való hozzáállásukat jelentősen meghatározza, hogy milyen szülői minták vannak előttük, főként az azonos nemű szülő hatása jelentős. Jellemzőbbnek tekinthető, hogy az anyák olvasnak szabadidejükben, a gyerekek 60%-a válaszolt így, míg az apákra vonatkoztatva ez az arány mindössze 35%. A szülők és a gyermekek között nem tekinthető központi kérdésnek a könyvekről, olvasmányélményekről folyó eszmecsere, a gyermekek 64%-a beszélget az anyával könyvekről, az apával pedig 36%.

Szakirodalomból származó következtetésünk, hogy a testvérek által közvetített példa is befolyásolja a tanulók olvasáshoz való hozzáállását. Szabadidejében rendszeresen a megkérdezett diákok 33%-ának testvére olvas.

Az olvasási motivációkra vonatkozóan azt mondhatjuk, hogy a szülői javaslat fordul elő leggyakrabban. (2. táblázat)

2. táblázat. Olvasási motiváció, cselekvőkészség, olvasás a megkérdezett tanulók százalékában

Olvastam már el azért könyvet, mert a barátom ajánlotta.	56%
Olvastam már azért el egy könyvet, mert a szüleim ajánlották.	73%
Olvastam már azért el egy könyvet, mert a testvérem ajánlotta.	28%
Olvastam már azért el egy könyvet, mert a tanárom ajánlotta. (nem kötelező olvasmányt)	37%
Előfordult, hogy cseréltem könyvet a barátaimmal.	42%
Többször előfordult már, hogy terveztem az olvasást, de végül mégis mást csináltam.	70%
Többször előfordult már, hogy elkezdtem egy könyvet, de nem fejeztem be.	60%
Előfordult már, hogy egy olvasmány megváltoztatta a véleményemet valamiről.	61%
Olvasás után általában úgy érzem, hogy tanultam valamit.	74%

Az olvasáshoz való hozzáállást jól tükrözi, hogy jelen van a fiatalok szabadidős aktivitásaiban, azonban sokszor előfordul, hogy nem fejezik be az adott olvasmányukat.

### *A diákok olvasási attitűdjei*

Ahogy a módszertani fejezetben kiemeltük, egy attitűdskálát fejlesztettünk, amelynek a bemutatott 13 iteme van. Megvizsgáltuk 4 fokú skálán – ahol az 1-es jelenti a negatív attitűdöt (rosszul érzem magam) a 4-es pedig az a legpozitívabb hozzáállást (nagyon jól érzem magam) –, hogy milyen a teljes minta beállítódása, ha az olvasást különböző dimenziókban tekintjük, illetve többváltozós kapcsolatokban elemezzük.

Fő hipotézisünk, hogy a lányok és a fiúk olvasási attitűdjei eltérnek egymástól, így kézenfekvő az itemek nemek közötti összehasonlítása. Eredményeink szerint a lányok és a fiúk nem térnek el szignifikánsan (variancia-analízissel vizsgálva a kategóriák közötti eltéréseket, a szignifikancia szint 0,05) egymástól egyik dimenzió esetében sem. A teljes mintát vizsgálva, várakozásainkkal ellentétben az sem hozott szignifikáns eltérést az attitűdökben, hogy rendszeresen olvas-e szabadidejében a megkérdezett gyermekkel azonos nemű szülő.

Kiindulva abból a szakirodalmi állításból, hogy az azonos nemű szülő olvasáshoz való viszonya mint a perzuazív kommunikáció nonverbális formájának megnyilvánulása, meghatározza a gyermekek olvasási attitűdjeit vizsgáltuk, hogy mennyiben térnek el egymástól azok a diákok a teljes mintában, ahol olvas rendszeresen szabadidejében az azonos nemű szülő és ahol nem. A teljes mintában nem találtunk szignifikáns eltéréseket, azonban nemenként volt néhány item, ahol megfigyelhető volt statisztikai különbség. (A szignifikáns kapcsolatok esetében a szignifikancia érték zárójelben jelölve.)

3. táblázat. Az azonos nemű szülő olvasási szokásainak összefüggései az olvasási attitűddel a fiúk esetében

Fiúk	Nem olvas azonos nemű szülő	Olvas azonos nemű szülő
Amikor legutóbb kötelező olvasmányt olvastam (ANOVA sig.=0,03)	2,02	2,72
Amikor a kedvenc történetemet olvasom	3,46	3,62
Amikor olvasnom kell valamit (ANOVA sig.=0,017)	1,84	2,44
Amikor könyvet kapok ajándékba	2,82	3,06
Amikor új könyvet kezdek olvasni	2,58	2,72
Ha nyári vakáció alatt olvasnom kell (ANOVA sig.=0,029)	1,44	2,13
Ha játék helyett olvasnom kell (ANOVA sig.=0,032)	1,37	1,72
A könyvtárban	2,39	2,69
Ha a tanárom az olvasmányaimról kérdez (ANOVA sig.=0,02)	2,02	2,59
Olvadás/irodalom óra előtt (ANOVA sig.=0,041)	2,26	2,66
Ha hangosan kell olvasnom az osztály előtt	2,23	2,59
Ha feladatokat kell megoldanom az olvasottakkal kapcsolatban	2,19	2,16
Ha olvasás-szövegértés felmérést vagy dolgozatot írunk	2,16	2,31

4. táblázat. Az azonos nemű szülő olvasási szokásainak összefüggései az olvasási attitűddel a lányok esetében

Lány	Nem olvas azonos nemű szülő	Olvas azonos nemű szülő
Amikor legutóbb kötelező olvasmányt olvastam	2,63	2,74
Amikor a kedvenc történetemet olvasom (ANOVA sig.=0,035)	3,63	3,82
Amikor olvasnom kell valamit (ANOVA sig.=0,038)	2,26	2,78
Amikor könyvet kapok ajándékba (ANOVA sig.=0,029)	3,2	3,66
Amikor új könyvet kezdek olvasni (ANOVA sig.=0,031)	3	3,31
Ha nyári vakáció alatt olvasnom kell (ANOVA sig.=0,015)	1,89	2,34
Ha játék helyett olvasnom kell (ANOVA sig.=0,021)	1,76	2,14
A könyvtárban	2,89	3,07
Ha a tanárom az olvasmányaimról kérdez	2,61	2,77
Olvadás/irodalom óra előtt	2,61	2,8
Ha hangosan kell olvasnom az osztály előtt	2,7	2,72
Ha feladatokat kell megoldanom az olvasottakkal kapcsolatban	2,5	2,7
Ha olvasás-szövegértés felmérést vagy dolgozatot írunk	2,33	2,46

Látható, hogy a lányok és a fiúk különböző dimenziókban térnek el az azonos nemű szülő szabadidős olvasása esetén.

## Összegzés

Elővizsgálatunk elsősorban arra volt hivatott, hogy a szakirodalom megállapításait tesztelni képes mérőeszközt fejlesszünk ki, amely egyaránt megfelel a tudományos elvárásoknak, illetve alkalmas arra, hogy a célcsoport által megválaszolható legyen. Eredményesnek tekinthető a pilot mérés, mivel a mérőeszköz megbízható és érvényes is. A kutatás jellegéből és a mintavételből adódóan nem tudjuk sem cáfolni sem alátámasztani a szakirodalom téziseit, ez a főkutatásunk feladata lesz, mindössze arra törekedtünk, hogy feltárjuk az alapvető trendeket.

Többváltozós elemzéseink abba az irányba mutattak, hogy az olvasási attitűdben – bár a mintában statisztikailag nem igazolt - különbség érezhető a lányok javára (a lányok jobban érzik magukat a különböző olvasási szituációkban, mint pl. kötelező olvasmány, kedvenc történet olvasása, olvasás a nyári szünetben, olvasás játék helyett, hangos olvasás az osztály előtt, mint a fiúk). A nemek szerepe hangsúlyos, ez egyértelműen látható az adatokból, azonban a mintavételi módszer e tekintetben is korlátokat állított. Az azonos nemű szülő olvasási szokásai és a tanulók iskolai olvasási feladatokkal, felmérésekkel kapcsolatos attitűdjei között nincs szignifikáns összefüggés, viszont az látható, hogy ahol olvas a szülő, ott szignifikánsan pozitívabbak az olvasási attitűdök. Eredményünk továbbá, hogy a testvér szerepére nagyobb hangsúlyt kell fektetünk, mert jelen kutatásunk tapasztalatai erre utalnak, azonban a diákok attitűdjeire gyakorolt hatásukat nem tudtuk tesztelni.

## Irodalomjegyzék

- Athey, I. J. (1985): Reading research in the affective domain. In: Singe, H., Ruddell, R.B. (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. International Reading Association. Newark, DE. 527-557.
- Cloer, T. Jr., Pearman, B. (1991): The relationship of gender to attitudes about academic and recreational reading. [americanreadingforum.com/.../93.../12\\_Cloer2.pdf](http://americanreadingforum.com/.../93.../12_Cloer2.pdf)
- Guthrie, J.T., McCough, K., Wigfield, A. (1994): Measuring reading activity: An inventory (Instructional resource No. 4) National Reading Research Center, Athens, GA.
- Henk, W.A., Melnick, S.A. (1995): The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48(6), 470.
- Kazelskis, R., Thames, D., Reeves, C., et al. (2004): Reliability and Stability of Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) Scores Across Gender, Race, and Grade Level. *The Professional Educator*, 27 (1-2), 29-37.
- Kush, J. C., & Watkins, M. W. (1996): Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, 89 (5), 315-319.
- Logan, S. and Medford, E. (2011): Gender differences in the strengths of association between motivation, competency beliefs and reading skill. *Educational Research*, 53, 85-94.
- Mathewson, G. C. (2004): Model of Attitude Influence Upon Reading and Learning to Read. In: Ruddell, R. B. és Unrau, N. J. (ed.): *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association, Newark. 1431-1461.
- McKenna, E. (1997): Gender Differences in Reading Attitude. Masters Theses. Kean College of New Jersey.
- McKenna, M.C., Kear, D. J., Ellsworth, R.A. (1995): Children's attitudes toward reading: a national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-956.
- Mazurkiewicz, A. J. (1960): Socio-cultural influences and reading. *Journal of Developmental Reading*, 3-4, 254-263.
- Roberts, M.S., Wilson, J.D. (2006): Reading attitudes and instructional methodology: How might achievement become affected? *Reading Improvement*, 43(2), 64-69.

- Sainsbury, M. (2004): Children's attitudes to reading. *Education Review*, 79, 15.
- Sainsbury, M., Schagen, I. (2004): Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 373-386.
- Sperling, R.A., Head, D.M. (2002): Reading attitudes and literacy skills in prekindergarten and kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*, 29, 233-236.
- Wigfield, A., Guthrie, J.T., McCough, K. (1996): A questionnaire measure of children's motivation for learning. National Reading Research Center, Athens, GA.