

## OLVASÁSI MOTIVÁCIÓ 4., 6. ÉS 8. OSZTÁLYOS TANULÓK KÖRÉBEN

**Szenczi Beáta**

*ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar*

Az olvasás tágabb értelemben nem csupán az írott szövegek dekódolása és megértése, hanem magában foglalja az olvasás iránti igényt, elköteleződést és a mindezt lehetővé tevő olvasási motívumok sokaságát. A PISA (*Programme for International Student Assessment*) 2009-es tartalmi kereteinek értelmezése szerint „a szövegértés írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás, illetve a velük való elkötelezett foglalkozás képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben.” (OECD, 2009. 23. o. idézi Balácsi, Ostorics, Schumann, Szalay és Szepesi, 2010. 25. o.) A PISA 2009-es szövegértés definíciójában a korábbi tartalmi keretekhez képest új elemként megjelenő elkötelezett foglalkozás (*engagement*) ebben az értelemben az olvasás iránti motiváltságra utal, és egy sor affektív és viselkedéses jellemzőt foglal magában, melyek a kognitív tényezők mellett az olvasási képesség részeként értelmezendők (OECD, 2009).

A motívum- és képességrendszer szorosan összefonódva működik (Józsa, 2005). Az egyén olvasás iránt mutatott érdeklődése, attitűdjei és az olvasással töltött idő mennyisége szoros összefüggésben áll a szövegértésével (Cox és Guthrie, 2001). Minél motiváltabb valaki az olvasás iránt, annál több időt fog azzal tölteni, ami egyben gyakorlási lehetőséget is jelent számára. Az ilyen jellegű egyéni gyakorlás végső soron akár a többéves iskolai tanulást (Guthrie és Wigfield, 2000) vagy a szocioökonómiai helyzetből eredő hátrányokat is kompenzálhatja (Kirsch, deJong, Lafontaine, McQueen, Mendelovits és Monseur, 2002).

Az olvasási képesség fejlettsége és az olvasási motiváció között a kutatások aszimmetrikus kapcsolatot tártak fel, ahol a motiváció jó előrejelzője a képesség fejlettségének, azonban a jó olvasók nem feltétlenül motiváltak az olvasásra (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick és Littles, 2006; Viljaranta, Lerkkanen, Poikkeus, Aunola és Nurmi, 2008). Az olvasási képesség fejlődéséhez a formális oktatás befejeztével a motiváción keresztül vezet az út: a motivált olvasók olvasási képessége, szövegértése és szövegértelmezési képessége a minél szélesebb körű és gyakoribb olvasással fejlődik (Nagy, 2005). Ugyanakkor az aszimmetrikus kapcsolat azt is jelenti, hogy bár az olvasási képesség bizonyos szintű fejlettsége előfeltétele az olvasási motivációnak, nem feltételezhetjük, hogy az olvasási képesség fejlődésével az olvasás iránti motiváció is növekedni fog. Attól tehát, hogy valaki jól tud olvasni, nem feltétlenül lesz elkötelezett is az olvasás iránt. Ezért az iskolában elengedhetetlen az olvasásra készítő belső eredetű, pszichikai

mozgatóerők, az olvasási motívumok kialakítása és fejlesztése is a képességfejlesztéssel párhuzamosan (Józsa és Steklács, 2012).

A jól megtervezett fejlesztés előfeltétele egyrészt az, hogy ismerjük az olvasás hátterében álló motívumokat, másrészt az, hogy feltárjuk, mi jellemzi a tanulók említett motívumait az iskolaévek alatt. Vajon kellően fejlettek ezek a motívumok vagy célzottabb fejlesztésre lenne szükség? Mennyiben támogatják az olvasástanítás alkalmazott módszerei, az iskolában olvasott szövegek az iskolai évek alatt a tanulók olvasási motívumainak fejlődését? Egyre elkötelezettebbé válnak a tanulók az olvasás iránt, vagy inkább távolodnak attól?

E tanulmány egy empirikus kutatás eredményeit mutatja be, melynek keretén belül hazai 4., 6. és 8. osztályos tanulók olvasási motívumainak jellemzőit vizsgáltuk kérdőív módszerrel. Írásunk első részében áttekintjük a tanulási motiváció néhány irányadó elméletét, melyen az olvasási motiváció nemzetközi kutatásai is alapulnak. Ismertetjük kutatásunk elméleti keretét: az olvasási motiváció területspecifikus tanulási motivációként való értelmezését. Ezt követi a keresztmetszeti vizsgálat részleteinek leírása, a résztvevők és a mérőeszköz bemutatása. Az eredmények ismertetésekor külön tárgyaljuk az egyes életkori csoportok motívumainak jellemzőit, szemléltetjük a motívumrendszer összefüggésrendszerét. Kitérünk a nemek közötti különbségekre és a családi háttér befolyásoló hatására a motívumok alakulásában.

## Terület-specifikus tanulási motiváció

A humán motiváció elméletei különböző intellektuális tradíciókból eredeztethetők (Weiner, 1992), így szinte minden pszichológiai irányzatnak létezik egy saját motiváció-elmélete, mely a tanulásra vonatkoztatva is jól értelmezhető. A tanulási motiváció kutatásának kezdetén a motivációelméletek szélsőségeket ragadtak meg, és az egyénre jellemző, területeken átvélő dichotóm kategóriákat alkottak. Ezek a kategóriák gyakran a jó és a rossz paradigmán belül mozogtak, Fülöp Márta (2010) találó metaforájával a „Szépség és a szörnyeteg” jellemzőit öltötték magukra. Ilyen volt például a versengés és az együttműködés vagy a sikerorientáltság és a kudarckerülés mint személyiségjellemző.

Az évek múlásával a motivációkutatók az ellentétekben gondolkodó és egymással versengő elméletek helyett egyre inkább a felhalmozott tudás integrációjára törekedtek, így az egyes megközelítések egymás jó kiegészítőjévé váltak. Mára a tanulási motiváció igen sok elméletét különbözteti meg a pedagógiai szakirodalom, és a megközelítések közötti kapcsolatok feltárására szintén irányulnak törekvések. A tanulási motiváció egyes megközelítései – például a célelméletek (Ames, 1992; Fejes, 2011), az érdeklődéselmélet (Hidi, 2001; Renninger, 2000), az önhatékonyság-elmélet (Bandura, 1997; Schunk és Pajares, 2009) és a flowelmélet (Csíkszentmihályi, 1991) – bár önálló elméleti keretként definiálják önmagukat, ugyanakkor más szemszögből a tanulási motiváció egy-egy aspektusát jelenítik meg (Eccles és Wigfield, 2002). A tanulási motiváció hátterében álló egyes motívumokra – például a tanulási célokra (Harter, 1981; Elliot, 1997; Pintrich és Schunk, 1996), a tanulási énképre (Marsh, 1984; Marsh és Craven, 1997; Van Damme,

*Opendakker, de Fraine és Mertens, 2004*) vagy a flowmotívumra (*Baumann és Scheffer, 2011*) – fókuszálnak, azokat képességeken és teljesítményterületeken átívelő módon vizsgálják.

Szintén az utóbbi évtizedek felismerései közé tartozik, hogy a tanulási motívumok, jellegüket tekintve nagymértékben területspecifikusak, azaz egy-egy motívum jellemzője és működése képesség- vagy tantárgyi területenként az egyénen belül is eltérő lehet. Elsőként az énkép struktúrájának pedagógiai szempontú empirikus vizsgálatai (*Józsa, 1999; Marsh, 1990; Szenczi és Józsa, 2009*) mutattak rá arra, hogy az egyén saját tanulásával, képességeivel kapcsolatos meggyőződése nem szerveződik egyetlen homogén tanulási énképpé, hanem több, egymástól viszonylag független tantárgy- és képességspecifikus énkép különböztethető meg, melyek csak lazábban kapcsolódnak egymáshoz. Már az iskolás korú tanulók is bizonyos képességeiket inkább fejleszthetőnek tartják, mint másokat, így e képességek működtetésébe több energiát is fektetnek (*Freedman-Doan, Wigfield, Eccles, Blumenfeld, Arbreton és Harold, 2000*). Ha egy tanuló úgy gondolja, hogy matematikából reménytelen, fejlődésképtelen, nem fog energiát fektetni annak tanulásába, ugyanakkor ettől még sok időt szánhat az irodalom vagy a történelem tanulására. Előfordulhat tehát, hogy egy egyén magas önhatékonyságot mutat vagy jó énképpel rendelkezik az olvasás területén, de kevésbé érzi magát hatékonynak, jól teljesítőnek matematikából. A tanulók ilyen jellegű motivációs meggyőződéseit a kutatások szerint már az óvodai évek alatt differenciálódnak teljesítményterületek szerint, azaz a gyerekek gondolkodásában már korán elkülönül, hogy ők miben jók vagy rosszak (*Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece és Midgley, 1983; Gottfried, 1990; Valentine, DuBois és Cooper, 2004*).

A tanulási motívumok területspecifikus értelmezése a többi motívum egy képesség- vagy tantárgyi területen történő kutatásában is tetten érhető. Például a tanulási célok matematika területén történő vizsgálataiban (*Hannula, 2006; Fejes és Vigh, 2012*), az énekzene területén megjelenő flowélménnyel kapcsolatos (*Janurik, 2009*), illetve az olvasási és a fogalmazási önhatékonyságot (*Schunk, 2003*) érintő kutatásokban. E vizsgálatok, többek között, arra mutattak rá, hogy amellett, hogy az említett motívumok jellemzőiben területenként jelentős eltérések fedezhetők fel, a területspecifikus motívumok pontosabban megjósolják a tanulmányi eredményességet is egy adott területen belül, mint a nem területspecifikus motívumok (*Eccles és Mtsai, 1983*).

A motivációkutatások egyik legújabb irányvonalát azok a vizsgálatok adják, amelyek több, egy képesség- vagy tantárgyi területhez kötődő, motívum elemzését tűzik ki célul. Ez lehetőséget ad arra, hogy a motívumok közötti kapcsolatokat, a feltételezett motívumrendszer működését tárják fel, és a teljes motívumrendszer teljesítménnyel való összefüggéseinek elemzését végezzék el (pl. a természettudományok területén *Cavas, 2011; Tuan, Chin és Sheh, 2005; Velayutham és Aldridge, 2013*; az olvasás területén *Anmarkrud és Braten, 2009; Baker és Wigfield, 1999*). A tanulási motiváció területspecifikus értelmezése jellemzi továbbá a nemzetközi PISA-mérések affektív tényezőkre irányuló vizsgálatait is: a háromévente elvégzett felmérések a tanulók motivációs meggyőződéseiről az egyes tudásterületekhez kapcsolódóan gyűjtenek adatot.

## Olvasási motiváció

A hazai kutatásokban és módszertani ajánlásokban az olvasási motiváció általában egy adott tartalom vagy műfaj – leggyakrabban a szépirodalom – iránti érdeklődésként jelenik meg (erről részletesebben l. *Schnotz és Molnár, 2012* összefoglalását). A témában megjelenő, többnyire könyvtártudományi vagy olvasásszociológiai megközelítésű írások leginkább az olvasott tartalom függvényében ragadják meg a motivációt, fejlesztését az olvasóvá nevelés könyvtár-pedagógiai eszközeivel, így mintaadással, könyvajánlókkal, az érdeklődés felkeltésével, olvasói közösségek létrehozásával kívánják megvalósítani (pl. *Szilágyiné, 2008*). Az olvasóvá nevelés emellett gyakran összemosisdik az irodalmi-esztétikai neveléssel, melyben sokkal inkább az olvasandó tartalmak, mint a szokás jellegű olvasási motiváció fejlesztésének módszerei és eszközei kapják a figyelmet (pl. *Tóth, 1999*).

A nemzetközi szakirodalom a jelenség egy tágabb, tartalomfüggetlen, az OECD által is alapul vett értelmezését adja. A motiváció területspecifikus értelmezése mint elméleti keret az olvasási motivációt az olvasás területén érvényesülő általános viselkedési és tanulási motívumok összességének tekinti. Szoros összefüggést feltételez az olvasási képesség és az olvasási motívumok fejlődése között, és a motivációt a hatékony szövegértő olvasás feltételei között említi (*Józsa és Steklács, 2009*).

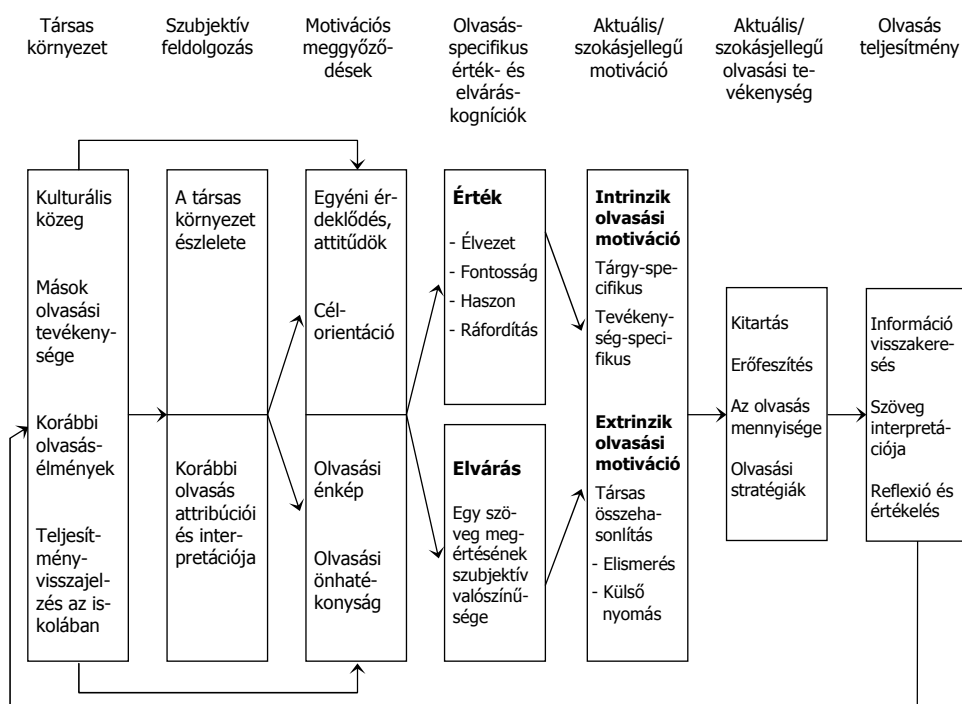
Az olvasási motiváció ez utóbbi értelmezésének keretein belül született kutatások két iránya különböztethető meg: az egymotívumos vizsgálatok, melyek egy-egy olvasási motívumra, például az olvasási énképre (*Van Damme és mtsai, 2004*) és az olvasási célokra (*Meece és Miller, 2001*) fókuszálnak, valamint az olvasási motiváció egy-egy sokdimenziós modelljén alapuló kutatások, melyek az olvasási motivációt területspecifikus tanulási motivációként értelmezik, és egyszerre több motívumot vizsgálnak. Az utóbbiak alapját képező olvasásmotiváció-modellek meglehetősen sokszínűek, ám közös vonásuk, hogy valamennyi épít a tanulási motiváció szakirodalmából is ismert motívumokra (*Szenczi, 2010*).

Az olvasási motiváció egy sokösszetevős modelljét írta le *Wigfield és Guthrie* (1997). Modelljükben a tanulási motívumok három csoportját adaptálták az olvasásra: (1) az egyének saját teljesítményhatékonyságukkal kapcsolatos meggyőződéseikre épülő motívumaikat, (2) a tevékenység végzésének indokaira vonatkozó motívumokat és (3) a motiváció társas aspektusaira vonatkozó motívumokat. Ez utóbbi az olvasási tevékenységre nézve specifikusnak tekinthető, hiszen a nem társas közegben folytatott olvasási tevékenységnek is lehetnek társas vonatkozásai (például az olvasmányélmény megosztása másokkal; *Wigfield és Guthrie, 1997*). A modell az olvasási motiváció összesen 11 lehetséges komponensét különbözteti meg: önhatékonyság (*self-efficacy*), kihívás (*challenge*), teljesítménykerülés (*work avoidance*), kíváncsiság (*curiosity*), beleélés (*involvement*), fontosság (*importance*), elismerés (*recognition*), osztályzatok (*grades*), versengés (*competition*), társas kapcsolatok (*social*), megfelelés (*compliance*). Az olvasási motiváció e modellje által leírt néhány dimenzió létét az elméleti modell alapján kifejlesztett *Motivations for Reading* (MRQ) kérdőív segítségével empirikus adatokkal is alátámasztották, a mérőeszköz széles körben elterjedt. Ugyanakkor az összes komponens

létezését nem sikerült igazolni, így a teljes modell az empirikus adatok szerint nem állja meg a helyét (Watkins és Coffey, 2004).

Wilson és Trainin (2007) modellje az olvasási motiváció három komponensét jelöli meg: (1) az önhatékonyt, (2) az észlelt kompetenciát és (3) az attribúciókat. A három elem között szoros oda-vissza kapcsolatot feltételeznek, melynek értelmében a motívumok egymást erősíthetik vagy gyengíthetik. Eredményeik szerint a modellben szereplő motívációs meggyőződések már az olvasástanulás kezdetén összefüggnek az olvasási teljesítménnyel.

Möller és Schiefele (2010) dolgozta ki az olvasási motiváció elvárás-érték elméletét, mely Wigfield és Eccles (2000) teljesítménymotívációs elméletén alapul. Ebben a két szerző megkülönbözteti a tárgyspecifikus és a tevékenység-specifikus olvasási motivációt. Előbbi bizonyos tartalmak olvasására vonatkozik, tartalomspecifikus, utóbbi az olvasással mint tartalomfüggetlen tevékenységgel kapcsolatos motiváció. Hasonlóképp különbséget tesznek az aktuális, azaz egy bizonyos olvasási eseménnyel kapcsolatos és a szokáson alapuló, vagyis a rendszeres olvasásra vonatkozó olvasási motiváció között. A modell azokat a motívációs tényezőket foglalja össze, amelyek az ezen dimenziók mentén leírható olvasási motivációhoz járulnak hozzá (1. ábra).



1. ábra

Az olvasási motiváció elvárás-érték modellje (Möller és Schiefele, 2010 idézi Garbe, Holle, Weinhold, Meyer-Hamme és Barton, 2010. 29. o.)

Az olvasási motiváció elvárás-érték modellje – a modern elvárás-érték elméletekkel összhangban – épít arra a feltételezésre, hogy a motiváció függ egyrészt az egyén siker- vagy kudarcelvárásaitól, másrészt attól a szubjektív értéktől, amit az egyén saját maga az olvasásnak tulajdonít. Ez utóbbi értéktulajdonítás mértékét meghatározhatják érzelmi motivációs tényezők – például a flow, amit az egyén újra és újra át akar élni vagy az antiflow-élmények: az unalom, az apátia, amit viszont csökkenteni szeretne, illetve eredhet az olvasásnak tulajdonított gyakorlati értékből, haszonból is. A modell értelmében az egyén minél valószínűbbnek tartja, hogy sikeresen elsajátíthatja és használhatja olvasási képességét, illetve minél értékesebb számára valamely fent említett oknál fogva az olvasás, annál motiváltabb lesz arra. Az egyén sikerelvárásaira a saját olvasási képességével kapcsolatos meggyőződései, azaz az olvasási énkép és az önhatékony-érzés van hatással, míg értéktulajdonítására egyéni érdeklődése, attitűdjei, illetve az olvasás során érvényesülő célorientációi.

## **Az empirikus kutatás jellemzői**

### **Célok és kutatási kérdések**

Empirikus kutatásunk célja az volt, hogy feltárjuk a hazai 10–14 éves tanulók olvasási motivációjának jellemzőit. Kutatásunkban az olvasási motiváció többmotívumos vizsgálatát valósítottuk meg: egyszerre több, a szakirodalom által azonosított motívumot vizsgáltunk az olvasás területén egy általunk fejlesztett mérőeszközzel. Az olvasási motiváció tartalomfüggetlen, sokösszetevős rendszerének vizsgálatára alkalmas mérőeszköz alapjául a Möller és Schiefele (2010) által kidolgozott olvasásmotiváció-modell szolgált. A modellben szereplő motivációs meggyőződések és olvasásspecifikus érték- és elvárás-kogníciók mellett vizsgáltuk az olvasás során létrejövő jelentés másokkal való megosztásának igényét, vagyis az olvasás szociális motívumait is. E tényezők összességét olvasási motívumoknak neveztük. Kutatásunkban a következő kérdésekre kerestük a választ: (1) Mi jellemzi a vizsgálatban részt vevő tanulók olvasási motívumait a különböző évfolyamokon? (2) Van-e összefüggés az egyes olvasási motívumok között, és ha igen, mi jellemzi az olvasási motívumok összefüggésrendszerét? (3) Van-e különbség a fiúk és a lányok olvasási motívumai között? (4) Hatással van-e a családi háttér a tanulók olvasási motívumainak jellemzőire?

### **Módszerek**

A sokösszetevős olvasási motiváció mérésére tanulói kérdőívet fejlesztettünk. A 65 Likert-skálás kérdőívtételt tartalmazó mérőeszköz 11 olvasási motívum mérésére szolgál: (1) olvasási énkép; (2) az olvasás szociális motívumai; (3) attitűdök a szabadidős olvasás iránt; (4) attitűdök az iskolai olvasás iránt, (5) az olvasásnak tulajdonított érték; (6) elsajátítási célok az olvasásban; (7) teljesítménycélok az olvasásban; (8) elkerülő célok

az olvasásban; (9) az olvasás során átélt flowélmények gyakorisága (10) az olvasás során átélt antiflow-élmények gyakorisága; (11) olvasási önhatékonyság.

A kérdőív fejlesztésekor hazai és külföldi mérőeszközöket vettünk alapul. A felhasznált kérdőívek listáját – a hozzájuk tartozó skála feltüntetésével – az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat. Az olvasási motiváció kérdőívek skálái és a skálák kidolgozásához felhasznált mérőeszközök

Skála	Mérőeszköz
Olvasás-önhatékonyság	Early Literacy Motivation Survey (A korai írásbeliséghez kapcsolódó motiváció mérőeszköze; <i>Wilson és Trainin, 2007</i> )
Flow az olvasásban	Flow Kérdőív ( <i>Oláh, 2005</i> )
Olvasási énkép	Self-Description Questionnaire I. (Önleíró Kérdőív I.; <i>Marsh, 1993</i> )
Olvasás-célorientáció	A célorientáció skálái ( <i>Meece és Miller, 2001</i> )
Az olvasás gyakorlati értéke	Az olvasás szerepe az iskolai előhaladásban és az életben ( <i>Szinger, 2009</i> )
Az olvasás szociális motívumai	Motivations for Reading Questionnaire (Motivációk az olvasás iránt kérdőív; <i>Wigfield és Guthrie, 1997</i> )
Attitűdök a szabadidős és a tanulási célú olvasás iránt	Elementary Reading Attitude Survey (Általános iskolások olvasásattitűd skálája; <i>McKenna és Kear, 1990</i> )

A kérdőív skálái megfelelnek az általuk vizsgált motívumoknak. A skálák adaptálása kétféle módon történt. Egyrészt az olvasási motiváció nemzetközi, többmotívumos vizsgálatainak mérőeszközait felhasználva, az angol nyelvű, olvasás területére vonatkozó skálák magyar nyelvre fordításával és adaptálásával. Másrészt a tanulási motiváció vizsgálataiban használatos hazai vagy külföldi kérdőívek skáláinak olvasásra – és szükség esetén magyar nyelvre – történő adaptálásával.

A kérdőív érvényességét faktoranalízissel ellenőriztük ( $KMO=0,92$ ). A faktoranalízis a várt 11 helyett 14, egynél nagyobb sajátértékű faktort hozott létre. A faktorok a változórendszer varianciájának 60%-át magyarázzák. Ennek egyik oka, hogy az érték skála negatív megfogalmazású két tétele külön faktorba rendeződött, feltételezhetően a megértési nehézségek miatt. Ettől eltekintve az olvasás értékére vonatkozó többi állítás egy faktort alkotott. Az antiflow skála azon tétele, mely az idő gyors múlásának észleletére vonatkozott, szintén külön skálába szerveződött és nem kapcsolódott az egyébként egységet alkotó antiflow tételeihez. Ennek elhagyása mellett döntöttünk, csakúgy, mint az interneten történő olvasásra vonatkozó tétel esetén, mely szintén elkülönült a faktorstruktúrában. Az önhatékonyságra, definíciójából eredően, mindössze egy tétel vonatkozott, ami a faktoranalízis eredménye alapján az énkép skálához szerveződött, ezért ezt a továbbiakban nem kezeltük önálló motívumként.

A skálák teljes mintára vonatkozó megbízhatósági mutatóit a 2. táblázatban közöljük. Ahogyan a faktoranalízis, az itemkihagyásos reliabilitásvizsgálat is indokolta a negatív

megfogalmazású kérdőívtételek kihagyását az elemzésekből. Az itemkihagyás után a kérdőív összesen 59 tételt tartalmaz.

2. táblázat. Az olvasási motiváció kérdőív skáláinak megbízhatósága az itemkihagyás előtt és után

<i>Olvasási motívum</i>	<i>Kérdőív-tételek száma</i>	<i>Megbízhatóság (Cronbach-<math>\alpha</math>)</i>	<i>Tételek száma tétel-kihagyással</i>	<i>Megbízhatóság (Cronbach-<math>\alpha</math>)</i>
Énkép	7	0,60	5	0,81
Szociális motívumok	7	0,82	7	0,82
Attitúd a szabadidős olvasás iránt	5	0,67	4	0,75
Attitúd az iskolai olvasás iránt	5	0,80	5	0,80
Érték	6	0,25	4	0,60
Elsajátítási cél	5	0,79	5	0,79
Teljesítménycél	5	0,87	5	0,87
Elkerülő cél	5	0,78	5	0,78
Flow	8	0,78	7	0,82
Antiflow	11	0,84	11	0,84

### Minta

Kutatásunkban Csongrád, Pest és Bács-Kiskun megyei általános iskolák 4. (n=218), 6. (n=278) és 8. (n=259) osztályos tanulói vettek részt, összesen 755 fő (3. táblázat). Az adatfelvételre 2010 novemberében került sor; mindegyik iskola valamennyi részmintába szolgáltatott adatot.

3. táblázat. A mérés mintája

<i>Korcsoport</i>	<i>n</i>	<i>Fiú</i>	<i>Lány</i>
4. évfolyam	218	111	107
6. évfolyam	278	152	126
8. évfolyam	259	116	143
Összesen	755	379	376

A vizsgálatban részt vevő tanulók szociokulturális háttéréről az anya és az apa iskolai végzettsége alapján tájékozódunk. Az évfolyamok eredményeinek összehasonlításához elengedhetetlen, hogy a korcsoportonkénti részmintákban a különböző iskolai végzettségű szülők aránya megegyezzen. A mintában sem az anya, sem az apa iskolai végzettsége



alapján nincs szignifikáns különbség a különböző évfolyamos tanulók szociokulturális hátterét illetően, így a részminták adatai összevethetők (4. táblázat).

4. táblázat. A minta korcsoportonkénti elemszáma, valamint az apa és az anya iskolai végzettségének a Kruskal–Wallis-próba alapján számított szignifikanciája

Korcsoport	n	Anya végzettsége	Apa végzettsége
		Rangátlag	Rangátlag
4. osztály	218	363,36	358,03
6. osztály	278	368,59	338,34
8. osztály	259	368,39	369,00
$\chi^2$		0,09	3,14
p		0,96 <sup>n.s.</sup>	0,21 <sup>n.s.</sup>

Megjegyzés: n. s. nem szignifikáns.

## Eredmények

### Az olvasási motívumok jellemzői

Keresztmetszeti vizsgálatunkban negyedik, hatodik és nyolcadik osztályos tanulók olvasási motívumainak jellemzőit hasonlítottuk össze. Az 5. táblázat a három életkori csoport motívumainak jellemzőit és az évfolyamok közötti különbségeket mutatja.

5. táblázat. Az olvasási motívumok életkori alakulása (%p), ANOVA

Olvasási motívumok	4. évfolyam (n=218)	6. évfolyam (n=278)	8. évfolyam (n=260)	Levene	p	F	p
Énkép	69 (20)	67 (19)	69 (18)	4,47	0,01	1,86	0,16
Szociális motívumok	48 (23)	44 (24)	44 (23)	1,25	0,27	2,57	0,08
Attitűd szabadidős	57 (26)	53 (24)	55 (25)	0,83	0,26	2,36	0,10
Attitűd iskolai	68 (23)	57 (26)	55 (22)	3,47	0,07	23,37	0,01
Érték	83 (17)	79 (18)	77 (17)	0,70	0,36	7,03	0,01
Elsajátítási cél	81 (18)	68 (25)	71 (22)	11,80	<0,01	28,66	0,01
Teljesítménycél	76 (23)	54 (32)	45 (29)	18,40	<0,01	73,46	0,01
Elkerülő cél	44 (28)	44 (26)	34 (24)	5,61	<0,01	15,30	0,01
Flow	68 (23)	63 (23)	65 (18)	9,01	<0,01	4,21	0,02
Antiflow	31 (22)	35 (23)	28 (18)	8,53	<0,01	8,42	0,01

Megjegyzés: A 0,05 szinten szignifikáns eltéréseket dőlt szedés jelzi.

Mindhárom évfolyamon az olvasásnak tulajdonított érték meglehetősen magas, a motívumok közül ez mutatja a legmagasabb értéket (5. táblázat). Ezt követik az elsajátítási célok, az énkép és a flow. A motívumok erősségének sorrendjét tekintve az évfolyamok között alig van különbség. Mindhárom évfolyam esetében az érték motívum a legmagasabb, ezt követik az elsajátítási célok. A negyedik évfolyamon a teljesítménycél mint motívum még meglehetősen magas, azonban a hatodik és a nyolcadik évfolyamra folyamatosan veszít jelentőségéből.

Az egyes olvasási motívumok az életkor növekedésével csökkenő tendenciát mutatnak. Jelentősen romlik az iskolai olvasás iránti attitűd és gyengülnek az olvasáselsajátítási célok. Kismértékű romlást mutat az olvasásnak tulajdonított érték és az olvasás szociális motívumai. Ezzel szemben növekvő tendenciát mutat negyediktől hatodik évfolyamig a munkát elkerülő célorientáció mint motívum alakulása; azonban ez nem tekinthető pozitív változásnak.

A varianciaanalízis eredményei szerint három motívum esetében a vizsgált életkori csoportok között nincs szignifikáns különbség: olvasási énkép, az olvasás szociális motívumai és szabadidős olvasás iránti attitűd. A további hét olvasási motívum fejlettségében az életkorok között szignifikáns a különbség. Az iskolai olvasás iránti attitűd negyediktől hatodik évfolyamig szignifikáns mértékben csökken, azonban a hatodik és a nyolcadik osztályosok között e tekintetben nincs számottevő különbség. Hasonlóan alakul az olvasásnak tulajdonított érték mint motívum évfolyamonkénti átlaga is: a hatodik osztályosok szignifikánsan alacsonyabb értéket tulajdonítanak az olvasásnak, mint a negyedikeselek, azonban a hatodik és a nyolcadik osztály közötti különbség nem jelentős. Ez az eredmény meglepő, hiszen az életkor növekedésével várhatnánk, hogy a tanulók egyre gyakrabban kerülnek olyan helyzetbe, ahol a mindennapi életben is szükségük van olvasási képességük használatára, ezért könnyebben felismerik annak fontosságát. Azonban ez, eredményeink szerint, éppen fordítva alakul: az alsó tagozatosok szerint az olvasás gyakorlati értéke nagyobb, mint a felső tagozatosok véleménye alapján. Az elsajátítási célorientáció szintén negyedik és hatodik osztály között mutat szignifikáns csökkenést, hatodik és nyolcadik osztály között a különbség nem jelentős.

Az olvasás motívumainak szignifikáns mértékű csökkenése az alsó tagozatból a felső tagozatba való lépéskor, esetünkben negyediktől hatodik évfolyamra, a felső tagozat megváltozott körülményeinek negatív hatására hívja fel a figyelmet. Különösen fontos ez az olvasás esetében, amit a felső tagozaton a tanulók már nem önálló tantárgyként tanulnak, hanem az irodalomtörténeti oktatásba ágyazottan. Eredményeink azt mutatják, hogy ez a változás a hazai tanulók esetében sem kedvező motivációs szempontból.

Az előzőektől eltérő mintázatot mutat a teljesítménycélok mint motívumok alakulása a vizsgált életkori szakaszban. A teljesítménycélok jelentőségének csökkenése mindhárom évfolyam között szignifikáns, tehát negyediktől hatodikra és hatodikról nyolcadikra is jelentős mértékű csökkenés figyelhető meg. Ennek értelmében az életkor előrehaladtával a tanulókat egyre kevésbé motiválják az olvasás területén a jutalmak, a dicsérek és az elismerés megszerzése. Ugyanakkor a munkakerülést célzó motívumok nem az alsó tagozatból a felső tagozatba lépéskor, hanem a hatodik és a nyolcadik évfolyam között változnak szignifikánsan csökkenő irányba. A nyolcadikosok ritkábban követnek munkakerülő célokat, mint hatodikos vagy negyedikes társaik, azaz ritkábban érzik úgy,

hogy elsődleges céljuk, hogy minél kevesebb energiát fektessenek az olvasásba. Az antiflow-élmények gyakorisága negyedikről hatodik évfolyamra szignifikánsan nő, azaz a hatodikos tanulók gyakrabban érzik úgy, hogy untatják vagy apátiás érzéseket okoznak számukra az olvasási tevékenységek, mint negyedikes társaik. Ugyanakkor az olvasás közben átélt áramlatélmény negyedik osztályról hatodikra csökken, míg nyolcadik évfolyamra kis mértékben nő. Bár ez a növekedés hatodikról nyolcadikra nem szignifikáns, viszont eredményképp a negyedik és a nyolcadik osztályosok flowélményeinek gyakorisága között nincs szignifikáns különbség.

### Az olvasási motívumok összefüggésrendszere

Elméleti modellünkben feltételeztük, hogy az olvasási motívumok összefüggnek egymással. Hipotézisünk tesztelésére korrelációanalízist végeztünk a tíz olvasási motívum bevonásával. Az egyes olvasási motívumok közötti összefüggéseket a 6. táblázat mutatja. E táblázat felső háromszögében a teljes mintára vonatkozó, az alsó háromszögében a negyedik évfolyam korrelációs együtthatóit tüntettük fel. Hasonlóképp, a 7. táblázat felső háromszöge a hatodik évfolyamra vonatkozóan, alsó háromszöge a nyolcadik évfolyam esetében mutatja az egyes motívumok közötti kapcsolatokat.

6. táblázat. Az olvasási motívumok közötti összefüggések (teljes minta és negyedik évfolyam)

Olvasási motívumok	Énkép	Szociális motíváció	Attitűd szabadidős	Attitűd iskolai	Érték	Elsajátítási cél	Teljesítmény cél	Elkerülő cél	Flow	Antiflow
Énkép		0,30	0,37	0,31	0,27	0,17	n. s.	-0,18	0,37	-0,27
Szociális motíváció	0,35		0,66	0,51	0,29	0,41	0,24	-0,23	0,50	-0,23
Attitűd (szabadidős)	0,42	0,67		0,48	0,28	0,35	0,17	-0,29	0,50	-0,34
Attitűd (iskolai)	0,45	0,54	0,59		0,32	0,46	0,30	-0,22	0,53	-0,30
Érték	0,18	0,15	0,20	0,22		0,30	0,18	-0,11	0,28	-0,17
Elsajátítási cél	0,22	0,32	0,25	0,39	0,19		0,55	-0,17	0,58	-0,23
Teljesítmény cél	0,23	0,35	0,32	0,34	0,22	0,55		0,15	0,34	0,10
Elkerülő cél	n. s.	n. s.	-0,22	-0,25	n. s.	-0,13	n. s.		-0,40	0,65
Flow	0,40	0,51	0,52	0,53	n. s.	0,51	0,50	-0,35		-0,47
Antiflow	-0,26	-0,19	-0,28	-0,36	n. s.	-0,26	n. s.	0,59	-0,48	

Megjegyzés: A felső háromszög a teljes minta, az alsó háromszög a negyedik évfolyam korrelációs együtthatóit tartalmazza; valamennyi feltüntetett érték  $p < 0,05$  szinten szignifikáns, n. s. nem szignifikáns.

A korrelációs együtthatók alapján az olvasási motívumok között többségében szignifikáns közepes erősségű összefüggések vannak. Ez alátámasztja azon feltételezésünket, miszerint az olvasási motívumok nem egymástól független konstrukciók, hanem rendszert alkotnak. A teljes mintát tekintve összességében a flow mutatja a legtöbb motívummal a legerősebb összefüggést, ami nem meglepő, hiszen ez több motívum együttes

működését is feltételezi. A teljes mintában az elsajátítási célok mutatják a legerősebb összefüggést az áramlatélménnyel: az elsajátítási célok alapját képező elsajátítási motívumot és a flowt is az intrinzik motívumok közé sorolja a szakirodalom.

7. táblázat. Az olvasási motívumok közötti összefüggések (hatodik és nyolcadik évfolyam)

Olvasási motívumok	Énkép	Szociális motíváció	Attitűd szabadidős	Attitűd iskolai	Érték	Elsajátítási cél	Teljesítmény cél	Elkerülő cél	Flow	Anti-flow
Énkép		0,26	0,30	0,23	0,28	n. s.	n. s.	-0,17	0,28	-0,25
Szociális motiváció	0,29		0,65	0,55	0,32	0,39	0,25	-0,25	0,50	-0,20
Attitűd (szabadidős)	0,39	0,66		0,49	0,31	0,35	0,13	-0,35	0,52	-0,38
Attitűd (iskolai)	0,27	0,43	0,37		0,32	0,46	0,22	-0,28	0,56	-0,37
Érték	0,33	0,35	0,37	0,32		0,29	0,13	-0,25	0,36	-0,23
Elsajátítási cél	0,22	0,47	0,42	0,42	0,33		0,59	-0,13	0,60	-0,15
Teljesítmény cél	n. s.	0,13	n. s.	0,18	n. s.	0,42		0,16	0,33	0,17
Elkerülő cél	-0,26	-0,36	-0,33	-0,24	-0,16	-0,35	0,14		-0,43	0,69
Flow	0,45	0,46	0,45	0,46	0,30	0,62	0,24	-0,48		-0,44
Anti-flow	-0,31	-0,31	-0,35	-0,18	-0,23	-0,35	0,14	0,65	-0,52	

Megjegyzés: A felső háromszög a hatodik évfolyam, az alsó háromszög a nyolcadik évfolyam korrelációs együtthatóit tartalmazza; valamennyi feltüntetett érték  $p < 0,05$  szinten szignifikáns, n. s. nem szignifikáns.

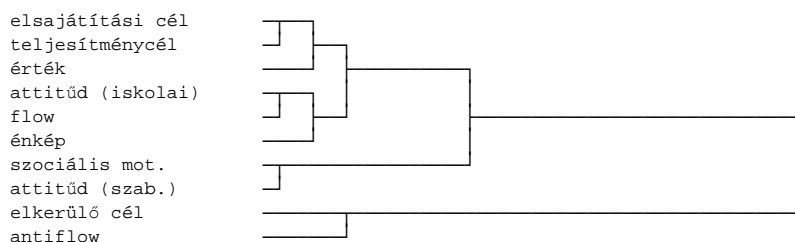
Szintén erős az összefüggés az olvasás iránti attitűdök – szabadidős és iskolai – és a szociális motívumok között, valamint az elkerülő célorientáció és az antiflow-élmények között. Előbbi esetében az összefüggés háttérben – feltehetően – a pozitív olvasásélmények gyakorisága, utóbbi esetében éppen a negatív élmények állnak. A negatív motivációs mintázatot feltételező munkakerülő célok és antiflow-élmények negatívan korrelálnak a legtöbb motívummal, azaz azok a tanulók, akiknél erőteljesebben érvényesülnek ezek a motívumok, alacsonyabb értéket tulajdonítanak az olvasásnak, az kevesebb élvezettel jár számukra, negatívabb attitűdökkel rendelkeznek, rosszabbnak értékelik saját olvasási képességüket és kevésbé követnek elsajátítási célokat. Mind a munkakerülő célok, mind pedig az antiflow gyenge, ám szignifikáns pozitív irányú összefüggésben áll a teljesítménycélokkal. Azok a tanulók, akik gyakran élnek át olvasás közben antiflow-élményt, unalmat vagy apátiát, valamint gyakran mutatnak munkakerülő magatartást, gyakrabban követnek teljesítménycélokat, vagyis jobban motiválja őket mások elismerése vagy egy-egy jutalom megszerzése. Az évfolyamonkénti korrelációanalízis eredményeiből az is kitűnik, hogy a teljesítménycélok, jelentőségük csökkenésével párhuzamosan, az évek folyamán egyre kisebb mértékben függnek össze más motívumokkal. Míg negyedik évfolyamon még erős összefüggést mutatnak a flowélmény gyakoriságával, közepes erősségűt az énképpel, az attitűdökkel, a szociális motívumokkal és az olvasásnak tulajdonított értékkel, addig nyolcadik évfolyamra ugyanezen összefüggések már gyengék vagy nem szignifikánsak. Látható az is, hogy a negyedik évfolyamon még erőteljesen érvényesülő teljesítménycélok a munkakerülő és az antiflow-motívumokkal nem

mutatnak szignifikáns kapcsolatot, az összefüggés hatodik és nyolcadik osztályban már szignifikáns, pozitív irányú.

A korrelációs együtthatók évfolyamonkénti összehasonlítása szerint az iskolai és a szabadidős olvasás iránti attitűdök között negyedik és nyolcadik évfolyam között egyre gyengül az összefüggés. Míg negyedik évfolyamon az 0,5 körüli korrelációs együtthatóból arra következtethetünk, hogy a két tevékenység kedveltsége között szoros az összefüggés, a nyolcadik évfolyam adatai alapján kapott gyengébb együttható ( $r=0,37$ ) alapján a felsőbb évfolyamos tanulók gondolkodásában élesebben kettéválik a két olvasási kontextus.

A motívumok összefüggésrendszerét szemléltetik az évfolyamonkénti klaszteranalízis eredményeként létrehozott dendrogramok (3., 4. és 5. ábra), melyek alapján a motívumrendszer struktúrája a vizsgált életkori részmintákban eltérő. Negyedik évfolyamon az első szinten az elsajátítási célok és a teljesítménycélok alkotnak egy fürtöt, az iskolai olvasás iránti attitűd és a flow egy másik fürtöt, valamint egy harmadikat a szociális motívumok és a szabadidős olvasás iránti attitűdök. A második kapcsolódási szinten az olvasásnak tulajdonított gyakorlati érték az elsajátítási célokhoz, az énkép az iskolai olvasás iránti attitűdhez csatlakozik. A negatív motivációs mintázatot tükröző antiflow-élmények és az elkerülési célok egy fürtöt alkotva távolabbról kapcsolódnak a motívumrendszerhez.

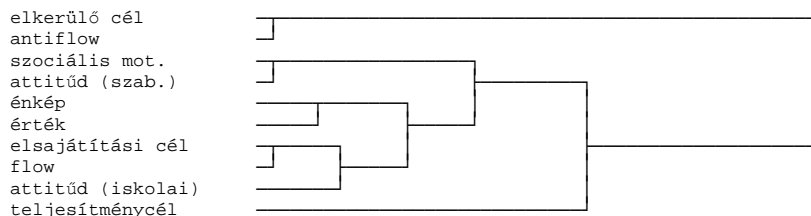
A hatodik évfolyamosok dendrogramja makrostruktúrájában nem tér el a negyedik osztályétól, lényegében ugyanazok a nagy fürtök találhatóak itt is. Viszont jelentős eltérés, hogy itt már az olvasásnak tulajdonított érték az énképpel alkot egy fürtöt első szinten. Ez a nyolcadikosok dendrogramján is hasonló: az érték itt is az énképhez kapcsolódik legszorosabban. Ez az eredmény összhangban van más kutatási eredménnyel (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles és Wigfield, 2002) miszerint az évek folyamán a tanulók egyre inkább annak tulajdonítanak értéket, amiben jónak tartják magukat. További eltérést jelent az évfolyamok motívumstruktúráját tekintve a teljesítménycélok más motívumokkal való kapcsolatrendszerének alakulása. Negyedik évfolyamon a teljesítménycélok az elsajátítási célokhoz kapcsolódnak legközelebről. Hatodik osztályban a teljesítménycélok már csak távolabbról kapcsolódnak a motívumok rendszeréhez, nyolcadik osztályban a munkakerülő célorientációval és az antiflow-élménnyel alkotnak egy fürtöt.



3. ábra

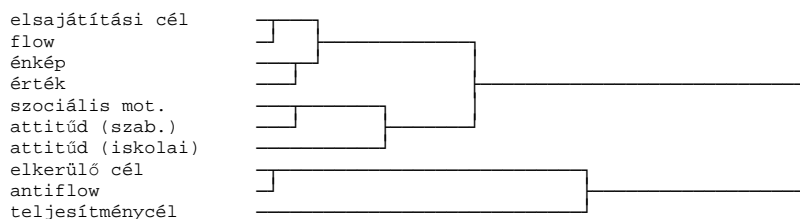
Az olvasási motívumok közötti összefüggések dendrogramja, 4. évfolyam

Szenczi Beáta



4. ábra

Az olvasási motívumok közötti összefüggések dendrogramja, 6. évfolyam



5. ábra

Az olvasási motívumok közötti összefüggések dendrogramja, 8. évfolyam

A motívumok közötti összefüggésrendszer mélyebb struktúráját regresszióanalízissel tártuk fel. Minden évfolyam esetében minden motívumot megtettünk függő változóként, s független változóként az összes többi motívumot vontuk be az elemzésbe. Ez az elrendezés így évfolyamonként tíz regresszióanalízist eredményezett.

A 8. táblázat a vizsgált olvasási motívumok összefüggésrendszerét mutatja évfolyamonkénti bontásban, a könnyebb átláthatóság érdekében csak a szignifikáns hatásokat tüntettük fel. A lineáris regressziók alapján az egyes motívumok közötti összefüggés hatásrendszerként is értelmezhető, az egyes motívumok több esetben magyarázzák más motívumok varianciáját.

Az olvasás során átélt áramlatélményt minden évfolyamon számos más motívum magyarázza. Ennek feltehetően az az oka, hogy a flow létrejöttéhez számos más motívum működésére szükség van, például a magas énképre, a pozitív attitűdökre és az intrinzik motiváció működésére. Empirikus eredményeink így alátámasztják a flow feltételrendszerét. Negyedik évfolyamon az olvasás során átélt flow varianciájának 8%-át magyarázzák az olvasás szociális motívumai, vagyis annak az igényét, hogy valakivel olvassmányélményeinket és magát az olvasási tevékenységet megosszuk. Az elsajátítási célok 10%-ot, a teljesítménycélok 11%-ot magyaráznak a flow varianciájából, tehát közel ugyanolyan mértékben járulnak hozzá a flow gyakoriságához. A felsőbb évfolyamokon ez az arány jelentősen eltolódik, mégpedig olyan irányba, mely szerint az elsajátítási célok jóval nagyobb mértékben (20% és 19%) magyarázzák az áramlatélmény gyakoriságát, mint a teljesítménycélok. Az évfolyamok között a flow tekintetében szintén jelentős különbség, hogy az énkép magyarázóereje megnő az életkor növekedésével, így az énkép mint motívum a nyolcadik évfolyamosok által átélt flow varianciájának 10%-át

magyarázza. Hatodik évfolyamon az iskolai és a szabadidős olvasás iránti attitűdök ugyancsak rendelkeznek szignifikáns magyarázóerővel, míg nyolcadik évfolyamon csak az iskolai olvasás iránti attitűd.

8. táblázat. A motívumok közötti összefüggések, regresszióanalízis

Független változók	Függő változók (rβ%)									
	Énkép	Szociális mot.	Attitűd szabadidős	Attitűd iskolai	Érték	Elsajátítási cél	Teljesítmény cél	Elkerülő cél	Flow	Anti-flow
<b>4. osztály</b>										
Énkép				7						
Szociális mot.			30	9					8	
Attitűd (szabadidős)		33		16						
Attitűd (iskolai)	11	9	14			7				
Érték										
Elsajátítási cél			-3	6			20			10
Teljesítmény cél						20				11
Elkerülő cél										26
Flow		9				14	16			14
Anti-flow								30	11	
R <sup>2</sup> (%)	11	51	47	38	0	41	36	30	40	40
<b>6. osztály</b>										
Énkép					5	1			3	
Szociális mot.			31	16						3
Attitűd (szabadidős)		31							6	5
Attitűd (iskolai)		14				7			8	6
Érték	5									
Elsajátítási cél	-1			8			31		20	
Teljesítmény cél						24		2	4	3
Elkerülő cél							3		8	37
Flow	5		7	11		21	5	9		7
Anti-flow		4	6	8			4	40	6	
R <sup>2</sup> (%)	11	49	44	43	5	53	43	51	55	61
<b>8. osztály</b>										
Énkép			7		7	3				10
Szociális mot.			34	8	6					
Attitűd (szabadidős)	10	33								
Attitűd (iskolai)		6			5				2	2
Érték	6	4		4		3				
Elsajátítási cél	4				6		21		19	
Teljesítmény cél						14		2	3	2
Elkerülő cél							3		6	30
Flow	17			13		21	5	8		14
Anti-flow				3			3	32	12	
R <sup>2</sup> (%)	37	43	41	28	24	41	32	42	50	48

Megjegyzés: A táblázatban csak a szignifikáns rβ%-értékeket tüntettük fel.

Az olvasási énkép varianciáját a magasabb évfolyamokon szintén egyre több másik motívum magyarázza. Míg negyedik évfolyamon csak az iskolai olvasás iránti attitűd rendelkezik szignifikáns magyarázóerővel, addig hatodik évfolyamon három másik motívum szerepe erősödik meg: az olvasásnak tulajdonított gyakorlati érték, az olvasás elsajátítási célok és a flow. Nyolcadik évfolyamon a hatásrendszer újból átrendeződik: a szabadidős olvasás iránti attitűdök az egyéni különbségek 10%-át, a flow 17%-át magyarázza. Szignifikáns, de alacsonyabb magyarázóerővel rendelkezik az olvasásnak tulajdonított érték és az olvasás-elsajátítási célok.

Az olvasás szociális motívumainak varianciáját minden évfolyamon magyarázzák az olvasás iránti attitűdök: a szabadidős olvasáshoz való értékelő viszonyulás a szociális motívumok varianciájának több mint 30%-át magyarázza minden évfolyamon, míg a szabadidős olvasás iránti attitűd negyedik évfolyamon 9%-ot, hatodik évfolyamon 14%-ot, nyolcadik évfolyamon 6%-ot magyaráz. A szociális motívumok maguk is ugyanilyen arányban magyarázzák a szabadidős olvasás iránti attitűdök egyéni különbségeit, a két motívum közötti összefüggés szoros.

A szabadidős olvasás iránti attitűdök egyéni különbségeit csak negyedik osztályban magyarázzák az iskolai olvasás iránti attitűdök, hatodik évfolyamon a szociális motívumok mellett a flow és az antiflow, nyolcadik osztályban az olvasási énkép rendelkezik szignifikáns magyarázóerővel. Ez az eredmény szintén az olvasás két kontextusának évek során történő eltávolodására enged következtetni.

Negyedik évfolyamon az érték motívumot egyetlen másik olvasási motívum sem magyarázza, és egyetlen másik olvasási motívumot sem magyaráz. A motívumrendszer-től való függetlenségéből arra következtethetünk, hogy más tényezőktől függ, mekkora jelentőséget tulajdonítanak a tanulók az olvasás elsajátításának, s nem attól, hogyan látják olvasásteljesítményüket vagy mennyire szeretnek olvasni. Ez a viszonylagos függetlenség ugyanakkor hatodik és nyolcadik évfolyamra megszűnik, ekkor már az olvasásnak tulajdonított értéket is számos más motívum magyaráz, valamint az értéktulajdonítás hatással van más motívumok alakulására is. Figyelemre méltó eredmény, hogy az olvasási énkép például szignifikáns magyarázóerővel rendelkezik az olvasásnak tulajdonított érték alakulásában, azaz, ha a tanuló jó olvasónak tartja magát, nagyobb valószínűséggel tulajdonít magasabb értéket az olvasásnak. Ez az eredmény alátámasztja a szakirodalomban (*Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles és Wigfield, 2002*) fellelhető azon korábbi eredményeket, miszerint a tanulók nagyobb értéket tulajdonítanak azoknak a tevékenységeknek, amelyek területén jónak ítélik saját képességeiket.

A különböző olvasási célorientációk közül az elsajátítási és a teljesítménycélok minden évfolyamon magyarázzák egymást, bár a magyarázóerő nyolcadik évfolyamra jelentősen csökken. Ennek oka lehet, hogy a két célorientáció egy ugyanazon cél, azaz a megközelítő (*approach*) motiváció két dimenzióját jelenti (*Fejes, 2011*). Az életkor növekedésével az összefüggés és hatásrendszer erejének csökkenése feltételezhetően a teljesítménycélok hangsúlyának relatív csökkenésére vezethető vissza. A célorientáció másik nagy dimenziója, a munkakerülés, legerőteljesebben az olvasási tevékenység közben átélt antiflow-élményekkel függ össze, a két konstruktum egymás varianciáját szignifikáns mértékben magyarázza minden évfolyamon. Ennek értelmében minél inkább a munkakerülés a cél egy tanuló olvasási tevékenysége során, annál több antiflow-élményt



él át és megfordítva, minél több antiflow-élményt él át egy tanuló olvasás során, annál erőteljesebben fog nála érvényesülni az energiabefektetés elkerülésének motívuma.

### Az olvasási motívumok nemek közötti különbségei

Az olvasási motívumok fejlettségét a nemek függvényében is vizsgáltuk (9. táblázat). Egy motívum – a teljesítménycélok – kivételével valamennyi esetben szignifikáns a különbség a fiúk és a lányok olvasási motívumai között. A pozitív orientációt tükröző motívumok esetében rendre a lányok, a negatív orientációt tükrözők esetében a fiúk értékei magasabbak. A lányok szignifikánsan jobbnak ítélik meg saját olvasási képességeiket, gyakrabban osztják meg olvasásélményeiket és jobban kedvelik a közös olvasási feladatokat. Pozitívabb attitűdökkel rendelkeznek a szabadidős és az iskolai olvasás iránt, magasabb értéket tulajdonítanak az olvasásnak, valamint gyakrabban követnek elsajátítási célokat és merülnek bele az olvasásba, mint fiú kortársaik. Ezzel szemben a fiúk szignifikánsan többször követnek elkerülő célokat és élnek át unalmat vagy apátiás érzéseket olvasás közben. Ez a mintázat egyértelműen a lányok pozitívabb olvasás iránti motivációjára mutat rá.

9. táblázat. Az olvasási motívumok átlagai nemenkénti bontásban

N	Fiú		Lány		Levene		Kétmintás t	
	379	376	379	376	F	p	t / d	p
Énkép	64	18	67	19	0,13	0,72	-2,56	0,01
Szociális motívumok	37	21	52	22	0,79	0,38	-9,49	0,01
Attitűd (szabadidős)	44	24	64	22	0,91	0,34	-11,83	0,01
Attitűd (iskolai)	53	23	62	22	0,98	0,32	-5,90	0,01
Érték	77	18	80	16	9,35	0,01	-2,82	0,01
Elsajátítási cél	66	23	74	20	6,31	0,01	-4,42	0,01
Teljesítménycél	54	30	56	30	0,12	0,75	-0,70	0,49
Elkerülő cél	42	25	35	24	2,45	0,12	3,86	0,01
Flow	61	21	68	21	2,50	0,11	-4,08	0,01
Antiflow	35	22	27	19	11,61	0,01	5,23	0,01

Megjegyzés: A 0,05 szinten szignifikáns eltéréseket dőlt szedés jelzi.

Az olvasási motívumok nemek közötti különbségeit évfolyamonként is vizsgálva az egyre magasabb évfolyamokon egyre több motívum esetében találunk a lányok és a fiúk között szignifikáns különbséget. Negyedik osztályban öt motívum esetében van szignifikáns különbség: az olvasás szociális motívumai, a szabadidős és az iskolai olvasás iránti attitűdök, az olvasás elsajátítási célok és az olvasásteljesítmény-célok. Mind az öt esetben a lányok motívumai erősebbek.

Hatodik évfolyamon már hét motívum esetén tudtunk kimutatni szignifikáns nemek közötti különbségeket. A hét motívum között nem szerepelnek a negyedik évfolyamon szignifikáns különbséget mutató elsajátítási és teljesítménycélok, azaz hatodik évfolyamon nincs különbség abban a tekintetben a lányok és a fiúk között, hogy milyen gyakran követnek elsajátítási és teljesítménycélokat olvasás közben. Ugyanakkor szignifikáns különbséget találtunk ismét a szociális motívumok, illetve a szabadidős és iskolai olvasás iránti attitűdök tekintetében. A hatodikos lányok és fiúk mindezen túl az elkerülő célok érvényesülésének, valamint a flow- és antiflow-élmények átélésének gyakorisága tekintetében is különböznek.

A nyolcadik osztályos tanulók válasza alapján csupán két motívum esetében nincsen szignifikáns különbség a nemek között. Az olvasásnak tulajdonított érték még nyolcadik osztályban is viszonylag magas mindkét nem esetében, valamint az olvasásteljesítménycélok, melyek a többi motívumhoz képest alacsonyak ebben az életkorban. A többi motívum esetében szignifikánsak a nemek közötti különbségek, melyek ismét a lányok pozitívabb motivációját szemléltetik.

A magasabb életkorokban a nemek közötti különbségek mértékének növekedése, az egyes motívumokat illető eltérések jelentőssé válása arra utalhat, hogy a különbségek tanultak, azaz az évek folyamán szerzett tapasztalatok vannak eltérő hatással a fiúk és a lányok olvasási motívumaira. Ez a hatásrendszer egyértelműen a fiúkra nézve negatív.

### **Az olvasási motívumok és a családi háttér összefüggése**

A családi háttér olvasási motívumokra gyakorolt hatását az apa iskolai végzettsége mint a család szocioökonómiai státuszának egyik mutatója alapján vizsgáljuk. Mintánkban az apa és az anya iskolai végzettsége közötti korrelációs együttható meglehetősen magas (0,79) ezért döntöttünk úgy, hogy az adatisméltés elkerülése érdekében csak az apa iskolai végzettségének függvényében elemezzük a motívumokat. A 10. táblázat a legfeljebb általános iskolát végzett, a szakiskolát végzett, az érettségizett és a felsőfokú végzettségű apák gyermekeinek olvasási motívumait mutatja.

A varianciaanalízis eredményei szerint az említett csoportok között három motívum esetében szignifikáns a különbség, ezek az olvasási énkép, a szabadidős olvasás iránti attitűd és az antiflow-élmények gyakorisága. Mindhárom motívum esetében a magasabb végzettségű apák gyermekei jellemezhetők pozitívabb motívumokkal, ők rendelkeznek jobb olvasási énképpel, jobban kedvelik az olvasást mint szabadidős elfoglaltságot és kevesebb antiflow-élményt élnek át olvasás közben. A post hoc elemzés szerint szignifikáns különbség van a legfeljebb nyolc általános iskolai osztályt végzett apák és a szakiskolát végzett apák, valamint a szakiskolát végzett apák és az érettségizett vagy felsőfokú végzettséggel rendelkező apák gyermekeinek olvasási énképe között. A főiskolát vagy egyetemet végzett apák gyermekeinek szabadidős olvasás iránti attitűdjei szignifikánsan pozitívabbak, mint az alacsonyabb végzettségű apák gyermekeié, ugyanakkor az alacsonyabb iskolai végzettségekkel rendelkező, például az érettségizett és a nyolc osztályt végzett apák gyermekeinek attitűdjei nem mutatnak szignifikáns különbséget. Az antiflow-élmények gyakoriságát illetően a különbség a felsőfokú végzettséggel rendelkező és a legfeljebb szakiskolát végzett apák gyermekei között szignifikáns, tehát a fel-

sőfokú végzettségű apák gyermekei kevesebb unalmat vagy apátiát élnek át olvasásfeladatok végzése során.

10. táblázat. Az olvasási motívumok fejlettsége az apa iskolai végzettsége szerinti bontásban

Olvasási motívumok	Általános iskola	Szakiskola	Érettségi	Felsőfok	F*	p
Énkép	61 (20)	66 (19)	73 (18)	74 (18)	14,04	0,01
Szociális motívumok	44 (24)	46 (23)	43 (24)	48 (21)	1,49	0,22
Attitűd (szabadidős)	52 (24)	54 (25)	53 (26)	62 (23)	3,64	0,01
Attitűd (iskolai)	60 (25)	61 (23)	59 (25)	59 (24)	0,31	0,82
Érték	76 (19)	80 (16)	80 (18)	81 (15)	1,86	0,14
Elsajátítási cél	72 (20)	73 (22)	70 (25)	74 (23)	0,74	0,53
Teljesítménycél	58 (29)	57 (30)	57 (32)	54 (35)	0,30	0,82
Elkerülő cél	42 (26)	42 (26)	39 (26)	36 (26)	1,63	0,18
Flow	64 (23)	64 (20)	64 (23)	69 (21)	1,82	0,14
Antiflow	35 (23)	32 (21)	30 (21)	25 (18)	4,20	0,01

Megjegyzés: \* A varianciaanalízis F próbájának értéke és szignifikanciája. A 0,05 szinten szignifikáns eltéréseket dőlt szedés jelzi. Zárójelben a szórások láthatók.

Az, hogy a magasabb iskolai végzettségű apák gyermekei jobban kedvelik a szabadidős olvasást, magasabb énképpel rendelkeznek és kevesebb negatív élményt élnek át olvasás közben, magyarázható a magasabban fejlett olvasási képességgel, ami általában a magasabban képzett apák gyermekeit jellemzi. A fejlett olvasási képesség lehetővé teszi a tanulók számára, hogy az olvasás ne elsősorban erőfeszítést jelentsen, hanem élményszerzést. Egy másik lehetséges magyarázat, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülők úgy nevelik gyermekeiket, hogy az az említett motívumok fejlettségéhez vezet. Például a gyakori közös olvasás vagy a családon belül az olvasmányélmények megbeszélése eredményezhet pozitív attitűdöket a szabadidős olvasás iránt.

## Összegzés és további kutatási lehetőségek

Kutatásunkban negyedik, hatodik és nyolcadik osztályos tanulók körében vizsgáltuk az olvasás motívumait. A tanulási motiváció irányadó elméleteiből kiindulva és nemzetközi modelleket figyelembe véve tíz olvasási motívum együttes vizsgálatát valósítottuk meg. Keresztmetszeti vizsgálatunkban feltérképeztük az olvasási motívumok életkori alakulását, az olvasási motiváció nemek közötti különbségeit, valamint a családi háttér és az egyes motívumok összefüggéseinek jellemzőit. Feltártuk a motívumrendszer összefüggéseit, a motívumok egymásra gyakorolt hatásrendszerét. Eredményeink szerint az álta-

lános iskola felsőbb évfolyamai számára fejlesztett sokösszetevős olvasási motiváció kérdőívünk az olvasási motívumok vizsgálatára megfelelő eszköznek bizonyult, segítségével megbízható becslést adhatunk az egyes motívumok jellemzőiről.

Negyedikről nyolcadik évfolyamig stagnáló vagy csökkenő tendenciát azonosítottunk a motívumok évfolyamonkénti átlagát tekintve. Azon motívumok esetében, ahol a magasabb évfolyamokon az átlagok egyre alacsonyabbak, a legtöbb esetben a legnagyobb különbséget a negyedik és a hatodik évfolyam között találtuk. Ez az eredmény az alsó tagozatból a felső tagozatba kerülés, a megváltozott körülmények negatív motivációs hatására hívja fel a figyelmet az olvasás területén. Viszont további vizsgálatok szükségesek azoknak a finomabb összefüggéseknek a feltárására, amelyek az olvasási képességek fejlesztésére irányuló iskolai tevékenységek, az olvasott szövegek jellemzői és a pedagógusok olvasási képességeikkel és olvasási motivációval kapcsolatos meggyőződéseit, valamint a tanulók olvasási motívumait veszik górcső alá.

Kutatásunk egyik újdonsága, hogy a különböző motivációelméletek által feltárt és operacionalizált motívumokat együttesen vizsgáltuk egy adott képességterületen, az olvasás területén. Eredményeink alátámasztották azt a feltételezést, miszerint a sokszínű motívumrendszer egyes elemei összefüggésben állnak egymással, az egyes motívumok egymást erősítik, támogatják. Elemzésünk az olvasásmotívum-rendszeren belüli kapcsolatok megismerésével elősegítheti a komplex szemléletmód erősödését a motívumok fejlesztésében, és megalapozhatja olyan segítő-fejlesztő programok tervezését, amelyek az olvasási képesség fejlesztése mellett az olvasási motívumok fejlesztését is célul tűzik ki.

A motívumrendszer struktúráját illetően az egyik legfigyelemreméltóbb különbség a teljesítménycélok strukturális átrendeződése negyedikről nyolcadik évfolyamra. Míg negyedik osztályban a jutalomért, dicséretért és elismerésért tanulás legszorosabban az elsajátítási célokhoz kötődik, addig hatodik évfolyamra a teljesítménycélok követése eltávolodik a többi pozitív, megközelítő motívumtól. Nyolcadik évfolyamon a teljesítménycélok már legszorosabban az elkerülő célokhoz és az antiflow-élményhez kapcsolódnak, azaz ebben az életkorban azok a tanulók, akik gyakran teljesítménycélokat követnek olvasás közben, gyakrabban élnek át unalmat vagy apátiát olvasás közben, illetve gyakrabban törekednek a lehető legkevesebb energia befektetésére. Az összefüggésrendszer ilyen jellegű évfolyamonkénti elemzésének árnyaltabb képe ezért a jutalomra, elismerésre való fogékonyság kérdéskörét is új megvilágításba helyezi.

Az olvasási motívumok fejlettségében szignifikáns nemek közötti különbségeket találtunk. Az egyre magasabb évfolyamokon egyre több motívum esetében tér el a lányok és a fiúk eredménye. Negyedik évfolyamon öt, hatodikban hét motívum esetében találtunk szignifikáns különbséget a nemek motívumfejlettségét illetően, nyolcadikban már csupán két motívum, a teljesítménycélok és az olvasás értéke esetében nincsen szignifikáns különbség. Amellett, hogy egyre több motívumban mutatkozik különbség a lány és fiú tanulók között, a nemek közötti eltérés mértéke is nő az egyre magasabb évfolyamokon. Ezen eredményekből arra következtethetünk, hogy a nemek közötti különbségek alakulásában nagy szerepe van a tapasztalatnak, azaz a különbségek tanultak. További kutatási kérdésként merül fel, hogy vajon miért a lányok motívumrendszere kedvezőbb minden évfolyamon, valamint mi indukálja ezeket a nemek közötti különbségeket az olvasási motívumok rendszerében.

Vizsgálatunk eredményei a családi háttér és az olvasási motiváció kapcsolatát illetően jelzésértékűek, további adatokra van szükség ahhoz, hogy a családi háttér olvasási motívumokra gyakorolt hatásrendszerét megismerjük. Így szükséges megismerni például a családban végzett olvasási tevékenységek és az olvasási képességre irányuló fejlesztések jellemzőit, a szülők olvasási motívumait, olvasási szokásait, valamint gyermekükkel kapcsolatos elvárásait.

---

A vizsgálat az OTKA K68798 és K83850 pályázatok támogatásával valósult meg.

## Irodalom

- Ames, C. (1992): Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, **84**. 3. sz. 261–271.
- Anmarkrud, O. és Bråten, I. (2009): Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, **19**. 2. sz. 252–256.
- Baker, L. és Wigfield, A. (1999): Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, **34**. 4. sz. 452–477.
- Balázi Ildikó, Ostorics László, Schumann Róbert, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2010): *A PISA 2009 tartalmi és technikai jellemzői*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman, New York.
- Baumann, N. és Scheffer, D. (2011): Seeking flow in the achievement domain: The flow motive behind flow experience. *Motivation and Emotion*, **35**. 3. sz. 267–284.
- Cavas, P. (2011): Factors affecting the motivation of Turkish primary students for science learning. *Science Education International*, **22**. 1. sz. 31–42.
- Cox, K. E. és Guthrie, J. T. (2001): Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, **26**. 1. sz. 116–131.
- Csikszentmihályi Mihály (1991): *Flow – Az áramlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Eccles J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. és Midgley, C. (1983): Expectancies, values, and academic behaviors. In: Spence, J. T. (szerk.): *Achievement and achievement motivation*. W. H. Freeman, San Francisco, CA. 75–146.
- Eccles, J. S. és Wigfield, A. (2002): Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, **53**. 1. sz. 109–132.
- 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*. JAI Press Inc. Greenwich, Connecticut. 143–179.
- Fejes József Balázs (2011): A tanulási motiváció kutatásának új iránya: A célorientációs elmélet. *Magyar Pedagógia*, **111**. 1. sz. 25–51.
- Fejes József Balázs és Vígh Tibor (2012): A célorientációk megismerésére alkalmas kérdőív fejlesztése klaszszikus és valószínűségi tesztelmélet felhasználásával. *Magyar Pedagógia*, **112**. 2. sz. 93–123.
- 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**. 4. sz. 379–402.

- Fülöp Márta (2010): Tanulási motiváció és versengés: barátok vagy ellenségek? In: Molnár Éva és Kasik László (szerk.): *PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 73.
- Garbe, C., Holle, K., Weinhold, S., Meyer-Hamme, A. és Barton, A. (2010): Characteristics of adolescent struggling readers. In: Garbe, C., Holle, K. és Weinhold, S. (szerk.): *ADORE – Teaching struggling adolescent readers in European countries*. Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main. 25–44.
- Gottfried, A. E. (1990): Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, **82**. 3. sz. 525–538.
- 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 Littles, E. (2006): Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, **32**. 3. sz. 282–313.
- Hannula, M. S. (2006): Motivation in mathematics: Goals reflected in emotions. *Educational Studies in Mathematics*, **63**. 165–178.
- 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. (2001): Interest, reading and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, **13**. 3. sz. 191–209.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. és Wigfield, A. (2002): Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, **73**. 2. sz. 509–527.
- Janurik Márta (2009): Flow-élmény az énekórákon: A többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, **109**. 3. sz. 193–226.
- 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 és Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, **109**. 4. sz. 365–397.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137–188.
- 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.
- Marsh, H. W. (1984): Relationships among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept, and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, **76**. 1291–1380.
- 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.

- McKenna, M. C. és Kear, D. J. (1990): Measuring attitude towards reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, **43**. 9. sz. 626–639.
- Meece, J. L. és Miller, S. D. (2001): A longitudinal analysis of elementary school students' achievement goals in literacy activities. *Contemporary Educational Psychology*, **26**. 4. sz. 454–480.
- Möller, J. és Schiefele, U. (2010): The motivational foundations of reading literacy. Kézirat.
- Nagy József (2005): A hagyományos pedagógia kultúra csődje. *Iskolakultúra*, 6–7. sz. melléklet.
- OECD (2009): *PISA 2009 assessment framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. OECD, Paris.
- Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény: Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Pintrich, P. R. és Schunk, D. H. (1996): *Motivation in education: Theory, research and applications*. Prentice-Hall, Englewood Cliff, New Jersey.
- Renninger, A. K. (2000): Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In: Sansone, C. és Harackiewicz, J. M. (szerk.): *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. Academic Press, San Diego, CA. 373–404.
- Wolfgang Schnotz és Molnár Edit Katalin (2012): Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 87–136.
- Schunk, D. H. (2003): Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal-setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, **19**. 2. sz. 159–172.
- Schunk, D. H. és Pajares, F. (2009): Self-efficacy theory. In: Wentzel, K. R. és Wigfield, A. (szerk.): *Handbook of motivation at school*. Routledge, New York. 35–53.
- Szenczi Beáta (2010): Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, **110**. 2. sz. 119–147.
- Szenczi Beáta és Józsa Krisztián (2009): A tanulási énkép összefüggése a tanulmányi eredményekkel és a képességfejlettséggel. In: Molnár Gyöngyvér és Kinyó László (szerk.): *PÉK 2009 – VII. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Program – Tartalmi összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged, 103.
- Szilágyiné Gálos Ildikó (2008): *Az olvasóvá nevelés megalapozása óvodás kortól kisiskolás korig. Módszertani Kézikönyv*. Szeretve Tanulni Oktatási Egyesület, Budapest.
- Szinger Veronika (2009): Nagycsoportos óvodások írásbeliséggel kapcsolatos tudása és tevékenységei. *Elektronikus könyv és nevelés*, **11**. 2. sz. [http://www.tanszertar.hu/eken/2009\\_02/szv\\_0902.htm](http://www.tanszertar.hu/eken/2009_02/szv_0902.htm). Letöltés ideje: 2012. január 21.
- Tóth Tibor (1999): Az olvasásra nevelésről. *Iskolakultúra*, **9**. 1. sz. 66–68.
- Tuan, H., Chin, C. és Shieh, S. (2005): The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education*, **27**. 6. sz. 639–654.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L. és Cooper, H. (2004): The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, **39**. 111–134.
- 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](http://self.uws.edu.au/Conferences/2004_Van_Damme_Opendakker_De_Fraine_Mertens.pdf). Utolsó letöltés: 2007. december 12.
- Velayuthan, S. és Aldridge, J. M. (2013): Influence of psychosocial classroom environment on students' motivation and self-regulation in science learning: A structural equation modeling approach. *Research in Science Education*, **43**. 2. sz. 507–527.

Szenczi Beáta

- Viljaranta, J., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Aunola, K. és Nurmi, J. E. (2008): Cross-lagged relations between task-motivation and performance in arithmetic and literacy in kindergarten. *Learning and Instruction*, **19**. 4. sz. 335–344.
- Watkins, M. W. és Coffey, D. Y. (2004): Reading motivation: Multidimensional and indeterminate. *Journal of Educational Psychology*, **96**. 1. sz. 110–118.
- Weiner, B. (1992): *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Sage, Newbury Park, CA.
- Wigfield, A. és Eccles, J. S. (2000): Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, **25**. 1. sz. 68–81.
- Wigfield, A. és Guthrie, J. T. (1997): Motivation for reading: individual, home, textual, and classroom perspective. *Educational Psychologist*, **32**. 2. sz. 57–135.
- Wilson, K. M. és Trainin, G. (2007): First-grade students' motivation and achievement for reading, writing and spelling. *Reading Psychology*, **28**. 3. sz. 257–282.

## ABSTRACT

BEÁTA SZENCZI: READING MOTIVATION IN 10- TO 14-YEAR-OLD SCHOOLCHILDREN

The aim of this paper is to present the findings from a cross-sectional study of reading motivation among 10- to 14-year-old Hungarian schoolchildren. On the basis of the relevant literature, a possible model of domain-specific reading motivation was outlined consisting of eleven components: (1) reading self-concept; (2) social motives for reading; (3) attitudes towards recreational reading; (4) attitudes towards reading for school; (5) value attributed to reading; (6) mastery goals for reading; (7) performance goals for reading; (8) work-avoidant goals for reading; (9) flow in reading; (10) antiflow in reading; and (11) reading self-efficacy. Reading motives were measured with a questionnaire including 65 Likert-type items. The Cronbach's alpha indices for the subscales ranged between 0.6 and 0.9. Participants were 755 Hungarian primary schoolchildren from Year 4 (ages 10-11; n=218), Year 6 (ages 12-13; n=278) and Year 8 (ages 14-15; n=259). Results show that reading motives either stagnate or gradually decrease with age. Attitudes towards reading for school and mastery goals for reading are significantly lower at higher ages. The difference is the greatest between Years 4 and 6, thus highlighting the negative effects of the transition from lower to upper school, which occurs in Year 5 in the Hungarian school system. Our data also suggest that there is a moderate to strong relationship ( $r=0.10-0.66$ ) between the individual motives for reading in both lower and upper years. However, the relationships between these motives are different in nature in the different years. Significant gender differences were found for all but one reading motive, with girls exhibiting more positive motivational beliefs for reading. As regards parental background, children of parents with lower qualifications reported lower reading self-concept, less positive attitudes towards recreational reading and more frequent antiflow experiences during reading.

Magyar Pedagógia, **113**. Number 4. 197–220. (2013)

Levelezési cím / Address for correspondence: Szenczi Beáta, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, H-1097 Budapest, Ecséri út 3.