

OLVASÁSI MOTIVÁCIÓ: DEFINÍCIÓK ÉS KUTATÁSI IRÁNYOK

Szenczi Beáta

Szegedi Tudományegyetem, BTK, Neveléstudományi Doktori Iskola

A 21. század tanuló társadalma számára nélkülözhetlenné vált az olvasási képesség megfelelő fejlettségének biztosítása. Az olvasás funkciója és jelentősége a társadalomban és az iskolában is átértékelődött: az élethosszig tartó (*life-long*) és az élet minden területére kiterjedő (*life-wide*) tanulás egyik alapfeltételeként jelenik meg, ezáltal fejlesztése az iskola egyik legfontosabb feladatává vált (*OECD*, 2006). A nemzetközi és a hazai nagymintás vizsgálatok rámutattak arra, hogy a hazai tanulók olvasási teljesítménye nem felel meg a 21. század által támasztott követelményeknek (*Csikos*, 2006; *Vári*, 1997, 2003). Ennek hatására egyre nagyobb figyelem fordult az olvasási képesség fejlettségének vizsgálatára, fejlesztési lehetőségeinek feltárására (lásd pl. *Józsa*, 2006). Kevesebb vizsgálat irányul ugyanakkor az olvasási képesség fejlődésének motivációs hátterére, annak feltárására, hogy milyen a hazai tanulók viszonya az olvasáshoz, mit és mennyire szeretnek olvasni, miért olvasnak, hogyan látják saját olvasási képességüket és iskolai teljesítményüket. Számos hazai kutató és szakértő hívja fel a figyelmet a tanulók olvasási motivációjának fejlesztési lehetőségére és fontosságára (*Adamikné*, 2006; *Nagy*, 2006; *Cs. Czachesz*, 1999), empirikus kutatások azonban alig születtek a témában. Az egyetlen általunk ismert, az olvasási motivációt önálló konstrukciónak vizsgáló hazai kutatás *Józsa és Fazekasné* (2008) keresztmetszeti vizsgálata, rámutatva arra, hogy a hazai tanulók olvasási motivációja számottevően csökken az iskolaévek alatt.

Jelen tanulmány célja, hogy az olvasási motiváció nemzetközi szakirodalmának áttekintésével felvázolja azokat az irányvonalakat és elméleti kereteket, amelyek mentén az olvasási motiváció mint az olvasási tevékenység megindítója és fenntartója operacionálizálhatóvá válhat. Olvasási tevékenység alatt bármely írott tartalom bármilyen céllal történő dekódolását és értelmezését értjük, nem célunk ezek között különbséget tenni. A tanulmány első részében áttekintjük az olvasás válságának nevezett jelenséget, mely az olvasási motiváció különböző értelmezéseit hívja életre. Bemutatjuk a motiváció terület-specifikus értelmezését, mely megközelítés a későbbiekben vizsgálódásunk alapjául szolgál. Ezt követően az olvasási tevékenység megindítását és fenntartását szolgáló motívumok rendszerét vázoljuk fel, majd az olvasási motiváció mint komplex egész modelljeit tárgyaljuk. Áttekintjük az olvasási motiváció és az olvasási képesség összefüggéseit, rámutatva a szakirodalom ellentmondásaira. Végül kitérünk azokra a befolyásoló tényezőkre, amelyek a motívumok fejlődésében és aktiválásában szerepet játszhatnak, meg-

vizsgáljuk az olvasási képesség és motiváció fejlődésének kontextusait, illetve a különböző szövegtípusok jellemzőit.

Az olvasás válsága

Az utóbbi évtizedekben világszerte egyre többet hallhatunk az olvasás válságáról (*literacy crisis*), noha a jelenség értelmezési módjai nagy eltéréseket mutatnak attól függően, mely populációra vonatkoztatjuk azt (*Verhoeven és Snow, 2001*). A fejlődő országokban az olvasás válsága elsősorban a lakosság körében tapasztalható olvasás- és írástudatlanság, az analfabetizmus magas arányára utal, és az iskolázás kiterjesztésére, valamint a felnőtt lakosság írástudóvá tételének sürgető szükségességére hívja fel a figyelmet. A fejlett országokban, ahol az olvasás- és írástudás univerzálisnak mondható, az olvasás válsága más formában jelenik meg. Az egyik értelmezési mód szerint az olvasás válsága nem más, mint a szépirodalom (*good literature*) olvasásának és a szabadidős olvasás visszaszorulása, és az esztétikailag kevésbé értékesnek nevezhető irodalom, valamint média előtérbe kerülése. E megközelítés fényében előtérbe kerül az irodalmi nevelés fontossága és az olvasási szokások formálása. A fejlett országokat érintő másik értelmezési mód elsősorban a gazdaságilag fejlett társadalmakból indult ki, és az olvasás válságán a szövegértés és a mindennapi életben, valamint a munkaerő-piacon való érvényesüléshez szükséges olvasási képesség nem megfelelő fejlettségi szintjét érti. Az értelmezés arra mutat rá, hogy még a gazdaságilag fejlett országokban is jelentőskülönbségek vannak az egyének között az olvasástudást illetően. A lakosság egy része nem rendelkezik azokkal a készségekkel, amelyek lehetővé tennék számukra az olvasás eszköz-szerű használatát. A megközelítés keretein belül értelmezett olvasásmotiváció-kutatások arra keresik a választ, hogy melyek azok a belső pszichikus mozgatóerők, amelyek az olvasást mint tevékenységet tartalomtól függetlenül ösztönzik.

Hazánkban a nyolcvanas és a kilencvenes évektől kezdve hallhattunk az olvasás válságának jelenségéről, mely elsősorban a második megközelítési mód szellemében a szépirodalom háttérbe szorulását jelentette (lásd pl. *Adamikné, 2007; Tóth, 1999; Csáky, 1996*). Az olvasásra nevelés mozgalma az olvasási szokások megváltozása, a szabadidős olvasás mennyiségi és az olvasott tartalmak minőségi változása ellen szólalt fel, hangsúlyozva az irodalmi műveltség fontosságát. A mozgalom jelentősége, hogy bár csak a tartalmak egy szűk körére vonatkozóan is, de felhívta a figyelmet az olvasás elsajátításában és fejlődésében az affektív-motivációs tényezőkre, és megteremtette az igényt olyan pszichológiai komponensek fejlesztésére az iskolában, amelyek az „olvasási kedv felkeltését” és az „olvasóvá válást” segíthetik.

Ezzel párhuzamosan, a hazai és a nemzetközi nagymintás mérések nyomán hazánkban is megjelent az olvasás válságának előbbiekben tárgyalt harmadik értelmezési módja, mely az olvasás válságán a funkcionális analfabetizmus nagyarányú elterjedését érti (*Steklács, 2005*). A Monitor- (*Horváth, 1994, 1996*) majd a PISA-vizsgálatok (*Csikos, 2006; Vári, 2003*) nyomán az olvasás mint eszköztudás nehézségei kerültek a figyelem középpontjába, az olvasási motivációt pedig mint az olvasási tevékenységet elindító, tartalomtól független belső ösztönzőrendszert definiálták. Az olvasási motiváció ezen átfo-

gó, tartalomtól független értelmezési módjának elméleti keretei azonban mindmáig nem tisztáztak.

Terüleetspecifikus tanulási motiváció

Az eredményes tanulás affektív hátterének vizsgálata számos pedagógiai jellegű kutatás alapját képezi. A tanulók motiváltsága alapjaiban meghatározza, mennyi energiát hajlandók fektetni egy-egy tevékenységbe, így a teljesítmény jó előrejelzője lehet (Józsa, 2007). A tanulási motivációval foglalkozó kutatók az utóbbi évtizedekben megkísérelték a tanulási motiváció olyan jellegű operacionalizását, mely lehetővé teszi annak eredményes mérését, fejlesztését. Ennek eredményeként a tanulási motiváció elméletei a különböző motívumok összetett rendszerét tárták föl (Józsa, 2007). Az utóbbi évtized tanulási motivációval kapcsolatos kutatásai a tanulási motiváció egyes összetevőire, az egyes motívumokra – például a tanulási célokra (Elliot, 1997; Pintrich és Schunk, 1996; Harter, 1981) vagy a tanulási énképre (Van Damme, Opdenakker, de Fraine és Mertens, 2004; Marsh és Craven, 1997; Marsh, 1984) mint motívumra – fókuszáltak, és azokat képességeken és teljesítményterületeken átívelő módon vizsgálták.

A kutatások eredményei alapján megállapítható, hogy az egyes motívumok képesség- vagy terüleetspecifikus vizsgálata részletesebb információval szolgálna a motívumok működéséről, mint az általános motívumok vizsgálata. Kérdéses ugyanis, hogy vajon az előbbieken említett motivációs konstruktumok ugyanazt jelentik-e minden életkorban és minden teljesítményterület esetén. A motívumok területenként más készségekre és képességekre vonatkoznak, ezért nem feltételezhetjük, hogy működésük hasonló módon történik. Míg az olvasási önhatékonyság (*reading self-efficacy*) például a szövegértés és a nyelvi készségek területén való magabiztosságot jelenti, addig a matematikai önhatékonyság ettől merőben eltérő készségek, képességek hatékony működtetésének észlelését takarja. Ismeretes továbbá, hogy az iskolás korú tanulók bizonyos képességeiket inkább fejleszhetőnek tartják, mint másokat, így e képességek működtetésébe több energiát is fektetnek (Freedman-Doan, Wigfield, Eccles, Blumenfeld, Arbretton és Harold, 2000). Előfordulhat például, hogy a tanuló úgy érzi, teljesen reménytelen matematikából, de fejlődőképesnek látja magát az olvasás területén így az önhatékonyság-érzés a két területen nemcsak különböző képességekre, készségekre vonatkozik, hanem különbözően is működik.

A minőségi különbségek mellett a mennyiségi szempontok alapján is léteznek eltérések a motívumok között területenként. A tanulási motiváció kutatásában jól megalapozott konstruktumok, például az érdeklődés, az észlelt kompetencia, az intrinzik motiváció vagy az önhatékonyság, eltérő erősségűek lehetnek teljesítmény- vagy képességterületenként (Eccles, Wigfield, Harold és Blumenfeld, 1993; Gottfried, 1990; Harter, 1981). Előfordulhat, hogy egy egyén magas önhatékonyságot mutat vagy éppen jó énképpel rendelkezik az olvasás területén, de kevésbé érzi magát hatékornak vagy jól teljesítőnek matematikából. A tanulók ilyen jellegű motivációs meggyőződésai és észlelései az egyes teljesítményterületek szerint már óvodás kortól jól megkülönböztethetők, elkülöníthetők (Valentine, DuBois és Cooper, 2004; Eccles és mtsai, 1993; Gottfried, 1990).

A területspecifikus vizsgálódás melletti további érvként merül fel, hogy a területspecifikus motívumok jobban megjósolják a tanulmányi eredményességet egy adott területen belül, mint a nem területspecifikus motívumok (*Eccles és mtsai, 1993*).

Végül feltételezhetjük, hogy a tanulók egyes tantárgyak vagy tevékenységek iránti motiváltságának hátterében területspecifikus tényezők is jelen vannak. Ilyenek például az olvasási motiváció esetén a szociális motívumok, melyek arra utalnak, hogy a tanuló azért olvas el egy könyvet, hogy bizonyos társas tevékenységekben – például a könyvről való beszélgetésekben, az olvasmányélmények megosztásában – részt vehessen (*Wigfield és Guthrie, 1997*). Az olvasott szöveg jellemzői hasonló területspecifikus motívumként értelmezhetőek (*Adamikné, 2006; Nagy, 2006*).

Olvasási motiváció

Az olvasási motivációt a nemzetközi szakirodalom képességspecifikus motívumok összességéként értelmezi. Sokösszetevős rendszer, összetevői mindazok a motívumok, amelyek az olvasási tevékenység elindításában és fenntartásában szerepet játszanak (*Baker és Wigfield, 1999; Gambrell, Palmer, Codling és Mazzoni, 1996; Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick és Littles, 2006; Wigfield és Guthrie, 1997; Wigfield, Guthrie és McGough, 1996; Wilson és Trainin, 2007*).

Az olvasás erőfeszítést igénylő tevékenység, ezért a kutatókat régóta foglalkoztatja, hogy mikor, milyen feltételek teljesülése mellett vagyunk hajlandóak energiát fektetni ebbe a tevékenységbe. A tanulási motivációval kapcsolatos kutatások számos, a tanulásban szerepet játszó motívumot azonosítottak. A különböző motivációs elméleteket azután alkalmazni kezdték a motiváció területspecifikus vizsgálataiban és az olvasási motiváció jellemzésében.

A kezdeti kutatások egy-egy, a tanulási motiváció elméletei által azonosított motívumot vizsgáltak és értelmezték azt az olvasásra vonatkozóan (lásd pl. *Chapman és Tunmer, 2002; Meece és Miller, 2001*). A kutatások hátterében az a feltételezés állt, hogy az általános motivációelméletek által azonosított motívumokat az olvasásra vonatkoztatva és külön-külön vizsgálva hasznos információkhoz juthatunk adott motívum olvasásban betöltött szerepéről. E vizsgálatok, bár az olvasási motiváció értelmezésében fontos szerepet töltenek be, csak mozaikos információkkal szolgálnak, az egyes motívumok közötti összefüggés- vagy hatásrendszerrel keveset árulnak el. E hiány pótlása céljából indultak meg a többmotívumos vizsgálatok, melyek az olvasási motivációt mint önálló, sok összetevős konstruktumot vizsgálják, és amelyek hátterében az olvasási motiváció valamely elméleti modellje áll (lásd pl. *Guthrie, Taboada és Coddington, 2007; Wilson és Trainin, 2007*). Több motívum ilyen jellegű együttes vizsgálata lehetőséget ad az olvasást mint tevékenységet megindító és fenntartó teljes motívumrendszer megismerésére és az olvasási motívumok összefüggésrendszerének feltárására.

Olvasási motívumok

A következőkben azokat a tanulási motiváció elméleteiben is azonosított motívumokat tekintjük át, melyekre az olvasási motivációs kutatások is irányulnak, és amelyek az

eddig kutatások alapján kiemelkedő szerepet játszanak az olvasás iránti motiváltság alakulásában. Mivel az olvasási motiváció elméletében használatos motívumfogalmak és -értelmezések eltérhetnek az általános motiváció szakirodalmából ismeretes definícióktól – minthogy más készségekre és tevékenységekre vonatkoznak –, a szerkesztő elv, mely mentén az olvasás motívumait bemutatjuk, az általános motivációelmélet és az olvasási motiváció elmélete közötti különbségtételen alapul. Minden motívum esetében először az általános motivációelmélet szerinti értelmezést, majd az olvasás területére vonatkozó jelentéstartalmat és az ahhoz kapcsolódó legfontosabb kutatási eredményeket vázoljuk fel.

Az olvasáskészség (olvasástechnika) elsajátításának, amely a betűző olvasást teszi lehetővé, önálló motivátorai nincsenek, elsajátítása a szövegértést szolgálja (Nagy, 2006). Az olvasási képesség szerveződésében magasabb szinten lévő, komplexebb készségekhez és képességekhez kapcsolódó motiváció eredetét tekintve a belső és a külső dimenzió mentén helyezkedhet el. Célunk a nemzetközi és hazai kutatások nyomán azoknak a belső pszichikus konstruktumoknak az áttekintése, amelyek az olvasás iránti motiváltságot hosszú távon fenntartják. A következőkben Ryan és Deci (2000) és Réthyné (2003) kategóriái nyomán a beépült (internalizált) és az önjutalmazó (intrinzik) motívumokat tárgyaljuk.

1) *Érdeklődés*. Az érdeklődés mint motívum olyan pszichológiai állapotként vagy predispozícióként írható le, amely arra készíti az egyént, hogy bizonyos jellemzőik alapján egy csoporthoz tartozó tárgyakban, eseményekben vagy ideákban újra és újra elmélyedjen (Hidi és Renninger, 2006). Az érdeklődés mindig valamely egyén és tartalom közötti interakció eredménye (Krapp, 2000), azaz csak és kizárólag tartalomspecifikusan létezik, nem értelmezhető tevékenységeken átívelően.

A neveléstudományi kutatások az érdeklődés két típusát különböztetik meg: a szituatív (*situational*) és az egyéni (*individual*) érdeklődést (Krapp, 2000; Hidi, 1990). A szituatív érdeklődést általában az egyén közvetlen környezetében található inger váltja ki, amely hosszabb-rövidebb időn keresztül a figyelem összpontosítását és pozitív vagy negatív affektív reakciók kiváltását eredményezi az egyén részéről (Hidi, 1990, 2001). Az egyéni érdeklődés ezzel szemben hosszabb fejlődés eredményeként jön létre, és egyrészt egy olyan tartós predispozíciót jelent, amely arra készíti az egyént, hogy bizonyos tartalmakban újra és újra elmélyedjen, másrészt egy olyan elmélyült pszichológiai állapotra utal, amely akkor jön létre, amikor az előbbi predispozíció aktiválódik (Renninger, 2000).

Az olvasás iránti érdeklődés vizsgálható egyrészt bizonyos szövegekre aktuálisan vonatkoztatva szituatív érdeklődésként (Alexander, Jetton és Kulikovich, 1995), vagy általánosabban véve hosszú távú, bizonyos tartalmak, témák iránti egyéni érdeklődésként értelmezve (Schiefele, 1999). Azok a kutatások, amelyek az adott szövegek iránti aktuális érdeklődést tették vizsgálatuk tárgyává, a szöveg jellemzőire és a szövegtípusok különbségeire, míg az egyéni érdeklődést vizsgáló kutatások inkább az egyének közötti különbségekre fókuszáltak. A kíváncsiságon alapuló érdeklődés (Nagy, 2000) két típusa – a szituatív és az egyéni érdeklődés – értelmezhető úgy is, mint ugyanazon folyamat, az érdeklődés fejlődésének két fő állomása (Hidi és Renninger, 2006). Ezen értelmezés sze-

rint a rövid távú szituatív érdeklődés megfelelő körülmények között hosszú távú egyéni érdeklődéssé (Hidi és Renninger, 2006), majd pedig hosszú távú (olvasási) motiváltsággá fejlődhet (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks és Perencevich, 2006).

Az olvasás iránti érdeklődés és a teljesítmény kapcsolatát illetően Schiefele (1992) rámutatott, hogy azok a tanulók, akik magas fokú érdeklődésről számoltak be egy tevékenység iránt, gyakrabban számoltak be a koncentráció magasabb szintjéről, a feladatban való elmerülésről, mint a tevékenység iránt alacsonyabb érdeklődést mutató társaik. Az olvasás közben magas fokú érdeklődést mutató tanulók továbbá a beleélés-bevonódás, az élvezet és a stimuláltság magasabb fokát is mutatják (Renninger, 2000). Azok az egyének, akik az olvasott szöveg iránt érdeklődnek, könnyebben idézik fel az olvasottakat, mint érdeklődést nem mutató társaik (Renninger, 1992). Az érdeklődés a mennyiségi mutatókon túl a minőségi mutatókra is hatással van: a szövegek mélyebb feldolgozását (*deep processing*) (Schiefele, 1999), a szövegértés magasabb szintjét igénylő kérdések megválaszolását és a tudásszerveződést is elősegíti (Schiefele és Krapp, 1996).

2) *Énséma*. Az énsémához kapcsolódóan az olvasási motiváció területén végzett kutatások három motívumot azonosítottak: énkép, önhatékonyság, észlelt kompetencia. Bár a három énséma-komponens egymással szoros összefüggésben álló pszichológiai konstruktum, vizsgálati szempontból elkülönítésük szükségszerű. Az énséma más-más aspektusát írják le, minthogy (1) kialakulásukban más forrásokra támaszkodnak, (2) központi elemüket és összetételüket tekintve különböznek, (3) időbeli orientációjuk eltérő, (4) a területspecifikusság különböző fokát jelenítik meg, (5) eltérő stabilitásúak, (6) különböző kimeneteket, teljesítményeket jósolnak be (Bong és Skaalvik, 2003). Az 1. táblázat az énképet és önhatékonyságot mint énséma-összetevőket hasonlítja össze. A táblázatban kiemeltük az *észlelt kompetenciát*, azaz a harmadik komponens, amit Bong és Skaalvik (2003) alapján az énkép központi elemének tekintünk.

1. táblázat. Az énkép és az önhatékonyság összehasonlítása (Bong és Skaalvik, 2003 alapján)

	<i>Énkép</i>	<i>Önhatékonyság</i>
forrása	normatív és ipszatív viszonyítás	célreferenciájú és normatív viszonyítás
központi elem	<i>észlelt kompetencia</i>	észlelt magabiztosság
összetétel	kognitív és affektív elemek	kognitív elemek
idő-orientáció	múlt	jövő
specifikusság	terület- vagy képességspecifikus	feladatspecifikus, kontextusfüggő
stabilitás	viszonylag stabil	változó
kimenetek	motiváció, érzelmek, teljesítmény	motiváció, érzelmek, kognitív és önszabályozó folyamatok, teljesítmény

Az *énkép* (*self-concept*) Nagy (2000) fogalomhasználatával az éntudat, az egyén önértékeléseit tartalmazza: azokat a meggyőződéseket, vélekedéseket, amelyeket magára nézve az egyén igaznak gondol (Nagy, 2000). Terület- vagy képességspecifikus, de nem függ a kontextustól. Viszonylag stabil, múltbeli emlékekből táplálkozik, forrása a normatív, azaz a társak teljesítményéhez, és az ipszatív, azaz a saját korábbi teljesítményhez való viszonyítás (Bong és Skaalvik, 2003). Az *önhatékonyság* Bandura (1997) megfogalmazásában az egyén saját képességeibe vetett bizalma, illetve saját ítéletei azt illetően, hogy mennyire képes megszervezni és végrehajtani bizonyos kitűzött teljesítmény eléréséhez szükséges cselekvéssorozatot. Az *énkép* és az *önhatékonyság* közötti különbség – az előbbi definíció alapján – elsősorban az, hogy míg előbbinél az egyénnek azzal kapcsolatban alakulnak ki meggyőződései, hogy milyen képességekkel, adottságokkal rendelkezik, addig utóbbinál az észlelések arra vonatkoznak, hogy mit tehet az egyén ezekkel a képességekkel és adottságokkal az adott feladat megoldásakor adott kontextusban (Bong és Skaalvik, 2003).

Az *önhatékonyság* az egyén előzetes értékeléseit tartalmazza azzal kapcsolatban, hogy milyen sikeres lesz az előtte álló feladat végzésében, ilyen értelemben inkább jövőorientált. Az *énsémához* köthető harmadik komponens, az *észlelt kompetencia* (*perceived competence*) az egyén önértékelő ítélete saját képességei fejlettségét illetően (Pintrich és Schunk, 1996). Az *észlelt kompetenciát* Bong és Skaalvik (2003) az *énkép* központi elemének tekinti, minthogy ahhoz hasonlóan a saját képességfejlettségre vonatkozó meggyőződéseket tartalmazza, ugyanakkor az *énképpel* szemben feladatspecifikus. Az egyén *észlelt kompetenciája* magas, ha úgy érzi, az adott feladat teljesítéséhez megfelelő képességekkel rendelkezik. Az *észlelt kompetencia* mindig valamely feladathoz kapcsolódóan és valamely képességekre vonatkoztatva értelmezhető. Jelenorientált, az adott teljesítményszituációban érvényesül.

Az *énkép* struktúrájának pedagógiai szempontú, empirikus vizsgálatai (Marsh, 1990; Józsa, 1999; Szenczi és Józsa, 2008) rámutattak, hogy nem beszélhetünk egyetlen tanulási *énképről*, hanem több, egymástól viszonylag független tantárgy- és képességspecifikus *énkép* különböztethető meg, amelyek csak lazábban kapcsolódnak egymáshoz. Ilyen képességspecifikus *énképként* értelmezhető az *olvasási énkép* is. Az *énkép* Marsh/Shavelson-féle sokösszetevős, hierarchikus modellje szerint az *olvasási énkép* a tanulók saját *olvasási készségeikkel*, *képességeikkel* és *érdeklődésükkel* kapcsolatos értékeléseit foglalja magában (Marsh, 1993). A tanulási motiváció alakulásában nagy szerepe van az elemi alapkészségek elsajátításának, az itt tapasztalt kudarcoknak és sikereknek. Chapman és Tunmer (2002) a tanulási *énkép* mint tanulási motívum alakulásában a korai *olvasási énkép* szerepét hangsúlyozzák. Állításuk szerint a gyermek azon siker- vagy kudarcélményei, melyeket az olvasástanulás kezdeti fázisában él át, központi szerepet foglaltak meg a tanulmányi *énképében* is. A korábbi tanulmányi *énkép* hatással van a későbbi teljesítményre (Van Damme és Mtsai, 2004; Guay, Marsh és Boivin, 2003; Marsh, 1990), a korai *olvasási énkép* így meghatározója lehet az iskolai sikerességnek (Chapman és Tunmer, 2002).

A PIRLS 2001-es és 2006-os felmérés szűkebb értelemben, kifejezetten az *olvasási képesség* fejlődésében szerepet játszó egyik központi tényezőként vizsgálja az *olvasási*

énképet (Kelly, 2003). Az eredmények az olvasási énkép és az olvasási teljesítmény között nem mutatnak egyértelmű kapcsolatot. Minden országban azok a tanulók, akik az énképskálán a legjobb egyharmadba kerültek, szignifikánsan jobb eredményekkel rendelkeznek, mint gyengébb énképpel rendelkező társaik. Ugyanakkor azoknak az országoknak a tanulói, akik jól teljesítettek az olvasásfeladatokon, nem feltétlenül rendelkeznek átlagosan jobb énképpel is, mint az átlagnál gyengébben teljesítő országok tanulói. A jelenség egyik lehetséges magyarázata, hogy az énkép alakulásában meghatározó szerepet tölt be a társas összehasonlítás és a másoktól kapott visszajelzések. Ez utóbbit bizonyítja, hogy az olvasás énképpel az olvasási teljesítmény csak gyenge, míg az olvasás/irodalom osztályzat jóval erősebb összefüggést mutat (Szenczi és Józsa, 2009).

Wilson és Trainin (2007) korai olvasásimotiváció-modelljében az *olvasási önhatékonyság* arra vonatkozik, hogy a tanuló saját megítélése szerint mennyire teljesítene jól egy-egy specifikus olvasási feladaton, például egy szó kibetűzésében. Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick és Littles (2006) az olvasási önhatékonyságot ennél átfogóbban értelmezik, az önhatékonyság fejlődésének egyik központi elemeknek a saját képességfejlettséggel és fejlődési lehetőségekkel kapcsolatos önértékeléseket tekintik.

Wilson és Trainin (2007) ugyanebben a modellben az *írásbeliség területéhez kapcsolódó észlelt kompetencián* a gyerekek azzal kapcsolatos észleléseit értik, hogy milyen jól olvasnak, betűznek és írnak. Az olvasáshoz kapcsolódó észleltkompetencia-mérések olyan kérdéseket tartalmaznak, amelyek az írást érdeklődnek, hogy a tanulók mennyire találtak egy-egy szöveget vagy az ahhoz kapcsolódó feladatokat nehéznek, illetve mennyiben érezték, hogy megfelelő erőfeszítések mellett képességeik elegendők a feladat megoldásához (Wilson és Trainin, 2007; Kaplan és Midgley, 1997).

Az észlelt kompetencia meghatározó szerepet tölt be a teljesítmény alakulásában már egészen kicsi gyerekeknél is (Harter és Pike, 1984). Az olvasásra vonatkozóan Ehrlich, Kurtz-Costes és Loridant (1993) azt állapította meg, hogy míg a gyengébb olvasók esetén az olvasási teljesítmény legjobb bejósolója a szöfélismerés fejlettsége, addig azon tanulók esetében, akiknek olvasási képessége fejlettebb, a teljesítményt leginkább az olvasás észlelt kompetencia befolyásolja.

3) *Észlelt kontroll (perceived control)*. Az észlelt kontroll az autonómiaérzéshez (Ryan és Deci, 2000) hasonló konstruktum. Arra utal, hogy az egyén milyen lehetséges okokat tulajdonít bizonyos vágyott és nem vágyott kimeneteknek, illetve, hogy ezekben mennyi szerepet tulajdonít saját magának, saját döntéseinek, választásainak és viselkedésének (Skinner, 1995).

Az olvasáshoz kapcsolódóan az észlelt kontroll az egyén által észlelt saját szerepeként értelmezhető olvasási tevékenységének tervezésében, szervezésében és nyomonkövetésében (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick és Littles, 2006). A magas-fokú észlelt kontroll és a választás lehetősége az iskolázás későbbi szakaszaiban a fejlett olvasásképességgel pozitív összefüggésben áll (Skinner, Wellborn és Conell, 1990). Az olvasáshoz kapcsolható észlelt kontrollt leggyakrabban az olvasandó szövegek megválasztásán és az olvasási tevékenység tervezésén keresztül vizsgálják.

4) *A siker és kudarc attribúciója*. Az, hogy sikereinket, illetve kudarcainkat milyen okoknak tulajdonítjuk, kulcsfontosságú szerepet tölt be későbbi motiváltságunkban, erőfeszítéseinkben. A siker és kudarc attribúciójának általában két dimenzióját különböztet-

tik meg: az okság helyét és az okok stabilitását (*Weiner*, 1985). Ha a tanuló egy-egy sikerét csupán a szerencsének tulajdonítja, ami tünékeny, ám rajtunk kívül álló, kontrollálhatatlan, nem lesz motivált a későbbiekben erőfeszítéseket tenni egy újabb siker elérése érdekében. Még kevésbé ösztönöző, ha egy-egy siker vagy kudarc hátterében rajtunk kívülálló, ráadásul megváltoztathatatlan okokat feltételezünk. Ugyanakkor, ha úgy érezzük, hogy az okok változhatnak és tőlünk függenek, hajlamosabban leszünk erőfeszítéseket tenni a változtatás érdekében (*Weiner*, 1985).

Chapman és Tunmer (2002) a kisgyermekkori sikerek és kudarcok hatására hívja fel a figyelmet az olvasástanulásban. Az első élmények, valamint a sikereknek és kudarcoknak tulajdonított okok végigkísérhetik a tanulót egész iskolai pályafutásán. Kutatások ugyanakkor arra is rámutatnak, hogy az iskolázás elején a tanulók még nehezen különböztetik meg az események bekövetkeztének különféle okait (*Wilson és Trainin*, 2007), ezek csak később válnak különálló kategóriákká. E folyamatban a tanárok visszajelzései nagy szerepet töltenek be, a külső vagy belső okok hangsúlyozása a sikerek vagy kudarcok magyarázatában a formális olvasástanítás korai szakaszában jó előrejelzője a későbbi olvasás iránti motiváltságnak (*Natale, Viljaranta, Lerkkanen, Poikkeus és Nurmi*, 2009).

5) *Célorientáció*. *Józsa* (2007) szerint a gyermek céljai már egészen kisgyermekkortól kezdve tanulási motívumként működhetnek, bár általában az egyén céljai ekkor még nem tudatosak. A tudatos célok általában erősebben befolyásolják a viselkedést, de a nem tudatos célok is hatással lehetnek arra. *Dweck és Leggett* (1988) a teljesítményszituációban érvényesülő céloknak két fajtáját különbözteti meg: az elsajátítási célokat és a személyes célokat. Míg az elsajátítási cél az egyén kompetenciaérzetének növelésére, addig a teljesítménycél mások elismerésének megszerzésére irányul (*Fejes*, 2010; *Józsa*, 2007). A célok egy másik dimenzió mentén is feloszthatók aszerint, hogy az egyén a teljesítmény keresésére vagy épp elkerülésére törekszik (*Linnenbrink és Pintrich*, 2001). A két említett dimenzió mentén a célok négy kategóriába sorolhatók: teljesítménykereső személyes célok, teljesítménykereső elsajátítási célok, teljesítménykerülő személyes célok és teljesítménykerülő elsajátítási célok (*Fejes*, 2010).

Meece és Miller (2001) longitudinális vizsgálatukban 3–5. évfolyamig vizsgálták az olvasással és írással kapcsolatos célorientáció stabilitását, abban az időszakban, amikor az egyén önálló olvasóvá válik. Az olvasási kultúrához kapcsolódó célorientáció ebben az életkori szakaszban viszonylag stabil, az alacsonyabban fejlett képességekkel rendelkező tanulók nagyobb valószínűséggel követtek teljesítménykereső személyes vagy teljesítménykerülő célokat, míg az olvasás és az írás területén jobban teljesítő társaik inkább számoltak be teljesítménykereső elsajátítási célokról.

Lepola (2000) *Olkinuora és Salonen* (1992) nyomán különböző célorientációkat különböztetett meg az alapján, milyen megküzdési stratégiákat alkalmaznak az egyének társas közegben történő tanulási helyzetekben. A feladatorientált (*task-oriented*) tanulók többnyire belsőleg motiváltak arra, hogy megközelítsék, felderítsék és elsajátítsák a környezet által kínált kihívással járó feladatokat. Ezzel szemben a szociálisfüggőség-orientált tanulók elsősorban mások elismerését szeretnék megszerezni. Végül az énvédelemorientált tanulók legfőbb célja, hogy megvédjék saját énjüket a negatív érzések átélé-

sétől. Az ilyen tanulók gyakran kerülnek a kihívásokkal járó feladatokat, érzékenyek a társas környezet visszajelzéseire, azokat gyakran fenyegetőnek érzik. Első osztályos tanulók olvasási készségének fejlettségi vizsgálata rámutatott, hogy a kezdeti olvasási sikerességet a beszédhanghallás fejlettsége mellett a feladatorientáltság foka is szignifikáns mértékben befolyásolja (Salonen, Lepola és Niemi, 1998). Azok a gyerekek, akik magasfokú feladatorientáltságot mutattak iskoláskor előtt, az első évfolyamon jobban teljesítettek a szóolvasási feladatokban, mint azok, akik magasabb énvédő orientáltságot vagy szociális függőséget tanúsítottak iskoláskoruk előtt. A feladatorientált tanulók egyébként már iskoláskort megelőzően is a beszédhanghalló készség magasabb fejlettségét mutatják, mint nem feladatorientált társaik (Lepola, Salonen és Vauras, 2000).

6) *Az olvasásnak tulajdonított érték.* A motiváció esély-érték elmélete (*expectancy-value theory*; Wigfield és Eccles, 2000; Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece és Midgley, 1983) szerint az egyén motiváltsága a sikerre való esélyével és az általa a feladatnak tulajdonított fontossággal növekszik. Minél nagyobb esélyt látunk arra, hogy sikerrel teljesítsünk egy feladatot és minél nagyobb értéket tulajdonítunk annak a feladatnak, annál motiváltabbak leszünk a feladat végzésére. Azt, hogy mekkora esélyt látunk a sikerre, jó néhány, az előbbieken említett motívum határozza meg. Ilyen például az önhatékonyság vagy az észlelt kompetencia. Az egyén által a feladatnak tulajdonított értéknek is több típusát határozhatjuk meg (Wigfield és Eccles, 2000). Az gyakorlati érték (*utility value* vagy *usefulness*) az egyén szubjektív megítélése, hogy mennyire tartja hasznosnak egy adott feladat teljesítését vagy egy készség elsajátítását más feladatok teljesítésében (Eccles és Mtsai, 1983). Az például, hogy mennyire tartja hasznosnak és fontosnak valaki az olvasást az életben való boldoguláshoz, nagyban meghatározza, mennyi energiát kíván annak tanulásába és gyakorlásába fektetni. A teljesítményérték (*attainment value* vagy *importance*), azaz az egyén vélekedése arról, mennyire fontos számára, hogy jól teljesítsen egy adott feladaton, hasonlóképp működik. Ha fontos számára, hogy jól megtanuljon olvasni, képes legyen a munkája során hatékonyan használni ezt a képességet, motiválttá teszi az olvasásra. Ha mindennek a tudásnak csak alacsony értéket tulajdonítunk, nem lesz számunkra fontos a tudáshoz vezető út sem (Wigfield és Eccles, 2000).

Anmarkrud és Braten (2009) az olvasási önhatékonyság és az olvasás értékének hatását vizsgálták a későbbi olvasási teljesítményre. Kutatásuk az esély-érték elmélettel szemben az olvasás értékének elsődleges szerepére utalnak az esélyváltozókkal szemben a szövegértés fejlődésében. Eredményeik szerint míg az olvasásnak tulajdonított szubjektív érték jól megjósolja a későbbi szövegértés-teljesítményt, addig az önhatékonyságnak a szövegértésre nincs szignifikáns hatása.

7) *Elsajátítási öröm.* Az is indíthat valakit egy tevékenység végzésére, hogy bizonyos, az adott tevékenységhez kapcsolódó érzelmeket átéljen. Az elsajátítás során megjelenő pozitív érzelmi reakciót nevezi a szakirodalom elsajátítási örömmel (Barrett és Morgan, 1995). Az elsajátítási öröm az elsajátítási motiváció egyik expresszív komponense, kisgyermekkorban jól látható jele a feladatvégzés, elsajátítás során megjelenő mosolygás, csillogó tekintet (Józsa, 2007).

Az olvasás elsajátítása, a különböző készségek fejlődése egyértelmű visszajelzésekkel jár a gyermekek számára. A betűk elsajátítása után, azok összeolvasásával szavakat,

később mondatokat, majd egész történeteket képesek a gyerekek önállóan elolvasni, mely eredmények pozitív érzelmeket válthatnak ki belőlük (*Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick és Littles, 2006*). Mindez erősítheti az olvasás iránti elsajátítási motivációt, ami egy olyan pszichológiai mozgatóerő, ami külső jutalom igénye nélkül jön létre, és arra készíti a gyermeket, hogy próbálkozzon egy olvasási feladat megoldásával, a készség elsajátításával, sokkal inkább az eredményesség érzéséért, mint külső jutalomért (*Morgan, MacTurk és Hrnir, 1995*).

8) *Flow*. A *Csikszentmihályi* (1991) által definiált flow- vagy áramlatélmény nem egyetlen motívum, hanem egy olyan pszichológiai állapot, amely több dimenzió, több motívum együttes működésének eredményeként jöhet létre, és amely maga is motivátora lehet bizonyos tevékenységeknek. A tökéletes élmény nyolc eleme különböztethető meg, melyeket az élményt átélő személyek általában együttesen említenek: (1) világos célok, (2) a kihívás és a képességek egyensúlya, (3) a feladatra való összpontosítás, (4) a kontroll paradoxona, (5) folyamatos visszajelzések, (6) a cselekvés és a figyelem eggyé olvadása, (7) az idő átalakulása, (8) az én-tudat¹ elvesztése. A komplex flow-élmény akkor alakulhat ki, ha az egyén a képességeihez képest optimális kihívást jelentő tevékenységet végez. Ilyenkor a feladat kínálja kihívások és az elvégzésükhöz szükséges képességek egyensúlyban vannak, az egyén képes teljes figyelmét a végzett tevékenységre fókuszálni, és úgy érzi, sikeres lehet annak megoldásában. Az ily módon végzett tevékenységek tökéletes élményt nyújtanak, ezért újra és újra át akarjuk élni. Az áramlatélmény így jó motivátora a végzett tevékenységnek (*Csikszentmihályi, Abuhamdeh és Nakamura, 2005*).

A flow-élmény nyolc említett eleme közül több is átfedést mutat az olvasásban szerepet játszó eddig említett motívumokkal. A magas észlelt kontroll a tevékenység felett vagy a magas észlelt kompetencia a flow-élmény alapelemei. Az észlelt kontroll így az olvasási tevékenység feletti kontrollként értelmezhető, nem pedig tágabb értelemben a korábbiakban említett módon a tevékenység megszervezésére és az olvasmányok megválasztására vonatkozóan. Az áramlatélmény feltétele, hogy a végzendő tevékenység vagy feladat az optimális kihívást biztosítsa. Ehhez a feladat nehézsége és a feladatvégző képességei egyensúlyban kell, hogy legyenek. Ha ez a feltétel teljesül, a tevékenységet végző egyén észlelt kompetenciája magas lesz.

Az áramlatélmény az élet számos területén megjelenhet, a leggyakrabban idézett kutatások a munkavégzés (*Csikszentmihályi, 1991*), a sport (*Jackson és Csikszentmihályi, 1999*), a zene (*Janurik, 2007, 2009*), és legújabban az internethasználat (*Chen, 2006*) területét érintik. *Csikszentmihályi* (1991) az olvasást az áramlatélmény egyik legfontosabb forrásaként említi. Az olvasás közben átélt tökéletes élmény vizsgálatára azonban mindaddig csak kevés empirikus vizsgálat irányult (lásd pl. *McQuillan és Conde, 1996*).

9) *Szociális motívumok*. Az olvasási motiváció területspecifikus motívumaiként definiálta *Wigfield és Guthrie* (1997) a szociális motívumokat. Az átfogó kategóriába mind-

¹ A *Csikszentmihályi* (1991) által leírt én-tudat nem azonos a *Nagy* (2000) által definiált éntudattal. Előbbi az énnel kapcsolatos tudatosságot, az arra való koncentrációt jelenti, míg utóbbi az énképpel azonos pszichológiai komponens.

azok a motívumok tartoznak, amelyek az olvasás eredményeként létrejövő jelentés mássokkal történő megosztására vonatkoznak (*Wigfield, Guthrie és McGough, 1996*). Az olvasmányélmények megosztása, a közös jelentés-konstrukció vagy egy közösségbe való bekerülés jó motivátora lehet az olvasásnak, ugyanakkor nem tekinthetők területeken átívelő általános motívumoknak. Ha elolvassuk egy könyvet, arról diszkusziót folytathatunk azokkal, akik szintén olvasták, ezen keresztül pedig bekerülhetünk például az adott szerzőt vagy regényt olvasók közösségébe. Ugyanez nem mondható el például egy matematikapélda megoldásáról vagy egy rajz elkészítéséről. Az olvasási motivációnak tehát feltételezhetően olyan komponensei ezek, melyek szűkebb értelemben kifejezetten az olvasásra érvényesek, tágabb értelemben pedig hasonlóak lehetnek más szabadidős vagy művészeti tevékenységek – például egy zenemű meghallgatása vagy egy film megnézése – motivációs mechanizmusaihoz.

Ábrahám (2006) vizsgálatai által rendelkezünk hazai adatokkal az olvasás szociális motívumainak érvényesülési lehetőségeiről. *Ábrahám* 12–14 éves hazai tanulók olvasási szokásait vizsgálva azt találta, hogy 1977-től 2004-ig folyamatosan csökkent azoknak a gyerekeknek az aránya, akiknek lehetőségük nyílik olvasásélményeik megosztására. A vizsgált időszakban különösen nagyfokú esést mutat a kortársakkal és szülőkkel való eszmecsere gyakorisága, de jelentősnek tekinthető az iskolai, pedagógussal folytatott beszélgetések számának csökkenése is.

Az olvasás előbbiekben áttekintett motívumai közül jó néhány a tanulási motiváció szakirodalmából ismert motívumon alapul, míg mások az olvasás képesség-specifikus motívumainak tekinthetők. A fenti áttekintés alapján az általános vagy a tanulási motiváció elméleteiből már ismert motívumok esetében is érdemes különbséget tenni az általános és az olvasási motívumok között, mivel működésükben és a teljesítményre való hatásukban is eltérhetnek. A fenti motívumlista korántsem tekinthető teljesnek, az olvasás háttérében számos egyéb motívum is feltételezhető, melyekről azonban a szakirodalom alapján még nem rendelkezünk elegendő ismerettel.

Az olvasási motiváció modelljei

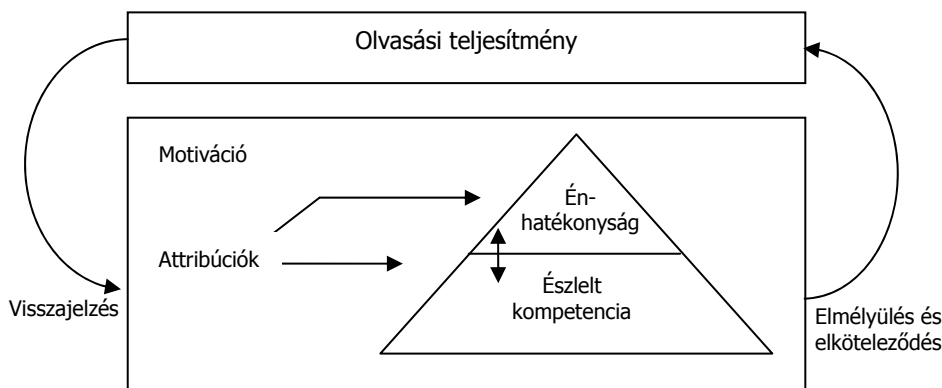
Az olvasási motivációt illetően a komponensek pontos listájával, vagy egy általánosan elfogadott, empirikus adatokkal is alátámasztott modellel a szakirodalom nem rendelkezik (*Watkins és Coffey, 2004*). Érdemes ugyanakkor áttekinteni azokat az elméleti modelleket, amelyek egy-egy kutatás háttérében álltak, azok a teljes konstruktum egy-egy aspektusáról hasznos információval szolgálhatnak. A következő, több motívumot átfogó vizsgálatok az olvasási motiváció valamely elméleti modelljére támaszkodnak. Az előbbiekben bemutatott kutatásokkal szemben egyszerre több motívumot tesznek a vizsgálat tárgyává, és egyes esetekben a motívumok közötti összefüggés- vagy hatásrendszer is megkísérlik felvázolni. Ilyen értelemben információt hordoznak arról is, hogyan képzelhető el az olvasási motiváció mint önálló konstruktum felépítése.

Az olvasási motiváció egy sokösszetevős modelljét írta le például *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 motívumo-

kat 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 (pl. 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 sikerült alátámasztani, és a mérőeszköz széles körben elterjedtté vált. Azonban az összes komponens létezését nem sikerült igazolni, így a teljes modell az empirikus adatok szerint nem állja meg a helyét (*Watkins és Coffey, 2004*). Feltételezhető továbbá, hogy az olvasási motiváció egyéb dimenziói is léteznek, tehát a modell korántsem tekinthető az olvasási motiváció átfogó modelljének (*Baker és Wigfield, 1999*).

Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick és Littles (2006) az olvasási motiváció komponenseinek felderítése céljából félig strukturált interjúkat készített negyedik osztályos tanulókkal. Az interjúk elemzése alapján öt motívumot sikerült elkülöníteni az olvasási motivációt illetően: érdeklődés, észlelt kontroll, együttműködés, önhatékonyság és beleélés.

Wilson és Trainin (2007) az olvasási motiváció egy másik lehetséges modelljét írta le (1. ábra). E modell az olvasási motiváció három komponensét jelöli meg: az önhatékonyságot, az észlelt kompetenciát és az attribúciókat. A *Wilson és Trainin (2007)* által leírt modellben szereplő összes motívum jól ismert az elsajátítási motiváció szakirodalmából, az olvasási motivációnak specifikus motívumokat nem tulajdonít. Ugyanakkor modelljük továbblépést jelent az előzőhöz képest annyiban, hogy az egyes motívumok közötti lehetséges kapcsolatokat és hatásokat is megkísérli modellálni. A modell alapjául *Schunk (1999)* teljesítményközegben érvényes társas én interakció elmélete szolgál, ami szerint a különböző társas visszajelzések – akár direkt, például a tanár megerősítő viselkedése, akár indirekt, például mások teljesítménye –, az egyén teljesítménye és az énséma egymással korrelálnak. *Wilson és Trainin (2007)* olvasási motiváció modelljében az énséma két alapkomponeense, az észlelt kompetencia és az önhatékonyság szerepel, melyek között erős összefüggés és reciprok kapcsolat feltételezhető. A teljesítmény felől érkező visszajelzések nem direkt módon, hanem az attribúciók által közvetítetten kapcsolódnak az énsémához (*Wilson és Trainin, 2007*). A visszajelzések szoros összefüggésben vannak az énséma komponenseivel, ez utóbbiak tartalma nagyban fog függni az attribúciós mechanizmusok kimenetétől, azaz attól, hogy az egyén adott körülmények között a pozitív vagy a negatív visszajelzést külső vagy belső okoknak tulajdonítja (*Weiner, 1985*).



1. ábra

A kezdeti olvasási motiváció modellje (Wilson és Trainin, 2007. 258. o.)

Az előbbieken bemutatott olvasásimotiváció-modellek a konstruktum leírásának első lépéseit képviselik. Egyetlen modell sem törekszik arra, hogy az olvasási motiváció komponenseinek átfogó listáját adja, vagy a komponensek között határozott és kizárólagos kapcsolatokat feltételezzon. Az első modellek célja, hogy a tanulási motiváció elméletéből megismert motívumokat értelmezze az olvasásra, és bizonyos komponensek között lehetséges kapcsolatokat vázoljon fel. A további komponensek, valamint a komponensek közötti összefüggés- és hatáshálózatok azonosítása jövőbeni kutatási feladat.

Az olvasási motiváció és az olvasási képesség összefüggései

A képességek és a motívumok fejlődése már korán összefonódik, a két folyamat egymást támogatja (Józsa, 2005; Réthyné, 2001). Nagy (2000) személyiségmodelljében a személyiség alapvető komponensrendszerait, a kompetenciákat, képesség- és motívumrendszerként definiálja. A két rendszer egymástól elválaszthatatlan, egymás nélkül létezésük értelmetlen.

Az olvasási motiváció és az olvasási képesség fejlettsége közötti kapcsolattal foglalkozó kutatások alapjául az olvasás fejlődésének elmélyülés és elköteleződés modellje (*engagement model of reading development*) szolgál (Guthrie és Wigfield, 2000). E modell értelmében a szövegértő képesség fejlődése a gyakori elmélyült olvasás folyamán valósul meg, azaz minél többet olvas valaki elmélyülten, annál fejlettebb lesz az olvasási képessége. A modell az elmélyült olvasás négy alapvető jellemzőjét különbözteti meg: (1) motivált, (2) stratégiahasználaton alapul, (3) tudásvezérelt és (4) társas interakció követi. Az olvasási képesség fejlettsége a modell értelmében tehát szoros összefüggésben áll az olvasás iránti motivációval, mégpedig azáltal, hogy a motivált, értő olvasás elősegíti a szövegértő képesség fejlődését. A modellben az elmélyültség a minőségi oldalt jelenti, amelynek egyik fő alappillére a motiváltság. Ugyanakkor a modell kimondja, hogy a szövegértés fejlődése feltételezi az olvasás minél gyakrabban történő gyakorlását, vég-

zését is, azaz az olvasás iránti elköteleződést. Feltételezhető, hogy az ilyen értelemben vett mennyiségi oldalra szintén hatással van a tanulók motiváltsága: az olvasási motiváció és az olvasás mennyisége között szoros összefüggést talált *Wigfield* és *Guthrie* (1997) és *Cox* és *Guthrie* (2001).

A PISA 2000-es vizsgálat egyoldalúbb értelmezést vesz alapul, és az olvasási képesség fejlődésében csak az elköteleződésnek tulajdonít szerepet². Az elkötelezettség az elmélyüléssel szemben kizárólag a mennyiségi oldal biztosításával segíti elő az olvasási képesség fejlődését. A PISA 2000 az elkötelezettség három dimenzióját határozza meg: (1) olvasással eltöltött idő, (2) olvasott szövegek változatossága és (3) olvasás iránti érdeklődés és attitűdök. Elkötelezett olvasó az, aki sok időt tölt olvasással, sokféle szöveget olvas, érdeklődő és pozitív attitűdökkel rendelkezik az olvasás iránt. A koncepció abból a feltételezésből indul ki, hogy az olvasás iránti elkötelezett tanulók szabadidejükben többet olvasnak, mint nem elkötelezett társaik. A gyakoribb olvasás így a gyakorlási lehetőségek megnövekedett számát nyújtja a tanulóknak, ami akár több éves iskolai tanulást vagy a hátrányosabb szocioökonómiai helyzetet is kompenzálhatja (*Guthrie* és *Wigfield*, 2000). A nemzetközi adatok alátámasztják e feltételezést, minthogy a felmérés eredményei szerint mindazok a tanulók, akik erősen elkötelezettek az olvasás iránt, szocioökonómiai státusztól függetlenül a legjobb olvasók közé tartoznak, míg azok, akik alacsony elköteleződést mutatnak az olvasás iránt, bármilyen családi háttérrel is rendelkeznek, a nemzetközi átlag alatt teljesítenek (*Kirsch, deJong, Lafontaine, McQueen, Mendelovits* és *Monseur*, 2002). Az olvasás iránti elkötelezettség és az ebből következő belső indítatásból fakadó gyakori olvasás képes kompenzálni azokat a hátrányokat, amelyek esetlegesen a családi háttérből fakadnak.

Wilson és *Trainin* (2007) kezdeti, azaz a formális olvasástanítás kezdeti szakaszára jellemző, olvasási motiváció modelljükben az olvasási motiváció és a teljesítmény kapcsolatát körkörös folyamatként ábrázolják. E szerint a korábbi teljesítmény meghatározza a későbbi motivációt és fordítva, a korábbi olvasási motiváció később hatással lesz az olvasási teljesítményre. *Onatsu-Arvillomi* és *Nurmi* (2000) hasonló reciprok kapcsolatot mutatott ki óvodáskorú gyerekek olvasási motivációja – feladatorientáltsága – és teljesítménye között, *Guay, Marsh* és *Boivin* (2003) pedig az olvasási énkép vizsgálatokor jutott hasonló eredményekre.

Az empirikus eredmények többsége ugyanakkor kétirányú helyett egyirányú kapcsolatot támaszt alá az olvasási motiváció és a szövegértés fejlettsége között, ahol a motiváció jó előrejelzője a későbbi szövegértési teljesítménynek, de a teljesítmény nem befolyásolja a motivációt (*Viljaranta, Lerikkanen, Poikkeus, Aunola* és *Nurmi*, 2009; *Józsa* és *Fazekasné*, 2008; *Guthrie* és *mtsai*, 2007; *Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick* és *Littles*, 2006). Az egyes motívumok és az olvasási teljesítmény közötti kapcsolat az előbbieknél árnyaltabb képet mutat, és a motívumok közötti különbségekre hívja fel a figyelmet. *Wang* és *Guthrie* (2004) szerint a teljesítményre csupán az intrinzik motiváció

² *Guthrie* és *Wigfield* (2000) modelljében és a PISA 2000 vizsgálat framework-jében eredetileg egyaránt az „engagement” kifejezés szerepel. A minőségi és a mennyiségi oldal együttes jelenlétét hangsúlyozandó *Guthrie* és *Wigfield* (2000) modelljének leírásakor az „elmélyülés és elköteleződés”, míg a PISA 2000 koncepció ismertetésekor a szűkebb értelmezést figyelembe véve csak az „elköteleződés” kifejezést használjuk.

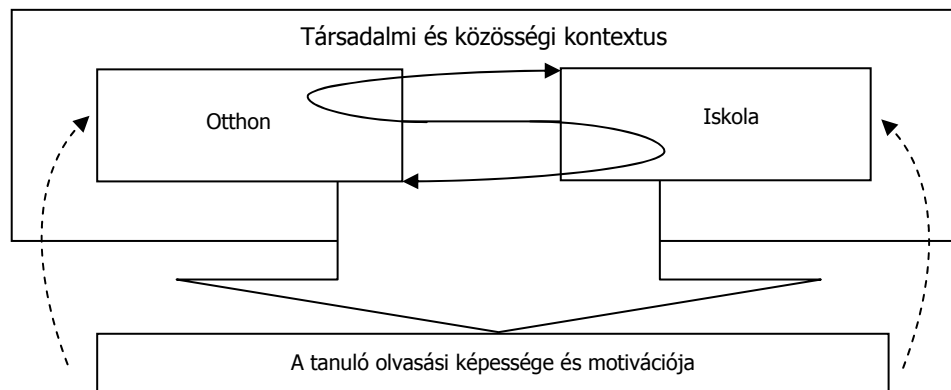
van hatással, míg az extrinzik motiváció negatív összefüggésben volt a szövegértéssel. *Bouffard, Marcoux, Vezeau és Bordeleau (2003)* vizsgálata alapján éppen az intrinzik motiváció nem állt kapcsolatban az olvasás eredményekkel, a regresszióanalízis eredményei szerint arra hatással csak az észlelt kompetencia volt.

Az egyes motivációs tényezők teljesítményre való hatását illetően tehát fellelhető némi ellentmondás, de az olvasási motiváció összességében véve jó előrejelzője a későbbi teljesítménynek. Az összefüggés azonban nem megfordítható: az olvasási motívumok növeléséhez nem elegendő az olvasási képességet fejleszteni, ahhoz célirányos motívumfejlesztésre van szükség.

Az olvasási motivációt befolyásoló tényezők

A kontextus szerepe

Az írásbeliség szociokulturális megközelítése (*Salomons és Perkins, 1998*) szerint az olvasás mindig szociális közegben zajló tevékenység, ezáltal egy bizonyos helyhez, időhöz és miliőhöz kötött. Az olvasás két nyilvánvaló kontextusa: az iskolai és az iskolán kívüli (otthoni vagy szabadidős) olvasás (*Guthrie és Cox, 2001*). Mind a két terület a társadalmi és közösségi kontextus része (*Kelly, 2003; 2. ábra*)³.



2. ábra

Az olvasási képesség és motiváció fejlődésének kontextusai (Kelly, 2003 alapján)

A különböző közegekben felnövekedett tanulók eltérő mennyiségű és minőségű tapasztalatot szereznek az olvasás és az írásbeliség értékét illetően. Az olvasás különböző kontextusai mind tartalmaznak olyan elemeket, amelyek alapjaiban meghatározhatják a tanulók olvasási-képesség-fejlődésének affektív hátterét. A kontextusok elemeinek kiter-

³ A *Kelly (2003)* által leírt modell az olvasás affektív háttere alatt a tanulók olvasás énképét és olvasás iránti attitűdjét tárgyalja, de feltételezhetően a modell kiterjeszhető más az olvasáshoz köthető motívumokra is.

jedt leírását adja *Kelly* (2003), melyet a *Wang* és *Guthrie* (2004) alapján egészítettünk ki (2. táblázat).

2. táblázat. A társadalmi és közösségi, az otthoni és az iskolai kontextusok hatótényezői (*Kelly*, 2003 alapján)

Társadalmi és közösségi kontextus	Otthoni kontextus	Iskolai kontextus
demográfiai és gazdasági jellemzők az oktatási rendszer szerkezetének és irányításának jellemzői tantervi és törvényi jellemzők kulturális sajátosságok	az olvasási képesség fejlesztését elősegítő tevékenységek otthoni nyelvhasználat otthoni források az iskola és az otthon kapcsolata a tanulók iskolán kívüli olvasási tevékenysége	iskolai környezet és források tanárképzés és a tanárok felkészültsége osztálytermi környezet és az osztály struktúrája oktatási stratégiák és tevékenységek oktatási segédanyagok, taneszközök és technológiák

Társadalmi és közösségi kontextus

Egy ország demográfiai és gazdasági jellemzői elsősorban a források elérhetőségének biztosítása szempontjából vizsgálendő az olvasási motivációt illetően. Az elérhető források mennyisége és az olvasás gyakorisága között pozitív összefüggés áll fenn mind a három fent említett kontextusban (*McQuillan* és *Au*, 2001).

Számos különbség fedezhető fel egy-egy kultúra olvasáshoz való viszonyát illetően. Az olvasás makroszintű értéke, az adott kultúra által elfogadott kánon, az értékesnek és kevésbé értékesnek tartott szövegek jellemzői szintén hatással lehetnek az egyén olvasási motivációjának alakulására (*Wang* és *Guthrie*, 2004).

Az adott ország oktatási rendszerének szerkezeti és irányítási jellemzői, illetve az oktatás-nevelés céljait és tartalmát meghatározó dokumentumokban leírtak szintén információt hordozhatnak az olvasási motiváció vizsgálatát illetően. A tanulók motiváltságát nagymértékben befolyásolják iskolai tapasztalataik (*Stipek*, 2002). Azokban az országokban, iskolákban, ahol tanterv szerint a tantárgyak jól elkülöníthetők és az olvasási képesség fejlesztése elsősorban külön tanórákon, külön tantárgy keretében történik, a tanulók olvasási motivációja inkább elhatárolható, területspecifikus lesz, mint ott, ahol az olvasási képesség fejlesztése más tantárgyak kereteibe integrálódik (*Wigfield*, *Guthrie*, *Tonks* és *Perencevich*, 2004). Az olvasási képesség, az olvasás iránti attitűdök és az olvasáshoz kapcsolható motívumok fejlesztésének hangsúlyossága, az ajánlott stratégiák és módszerek, az olvasástanítás szervezeti keretei szintén befolyásoló tényezők (*Kelly*, 2003).

Hazánkban az olvasási képesség fejlesztésére irányuló törekvések az iskolában nem válnak el az irodalomtanítástól, az olvasásfejlesztés nagyrészt irodalomórán történik. Az olvasástanításban kitüntetett szerepe van bizonyos szövegtípusoknak és műfajoknak, az olvasás iránti motiváltságot így gyakran azonosítják bizonyos kanonizált tartalmak iránti attitűddel, viszonyulással. A NAT lehetőséget biztosít az olvasási képesség tantárgyakon átívelő fejlesztésére, mely az olvasástanításban a multi- és interdiszciplináris megközelítést erősíti. A megközelítés előtérbe kerülésével a tanulók élethez közelebbi szituációkban és életszerű célok elérése érdekében változatos szövegeket olvasnának, ami az olvasás tartalomtól független motívumait erősíthetné.

Otthoni kontextus

Az otthoni kontextus egyik meghatározó eleme az otthoni olvasási tevékenység és az olvasási képesség fejlesztésére irányuló olyan törekvések, mint például a szülők és a gyerekek közös olvasási tevékenysége vagy a gyerekeknek való felolvasás. A gyerekek első találkozása az írott szövegekkel meghatározó lehet a későbbi olvasási motiváció alakulásában (Baker és Scher, 2002; Baker, Scher és Mackler, 1997). Sonnenschein és Munsterman (2002) öt éves gyerekek és szüleik otthoni „együttolvasási” szokásait vizsgálva azt találták, hogy a gyerekek írott szövegekkel való találkozásának gyakorisága összefüggést mutat a későbbi olvasási képességfejlettségükkel, ugyanakkor nincs hatással olvasás iránti motiváltságukra. Az olvasás iránti motiváltságot inkább az olvasási tevékenységet követő, illetve kísérő interakciók affektív jellege befolyásolja (Sonnenschein és Munsterman, 2002). Azon szülők gyermekei, akik az olvasás élményszerző jellegét hangsúlyozzák szemben a képességfejlesztéssel (Baker, Scher és Mackler, 1997), illetve akik az olvasott szöveg tartalmához fűznek kommentárokat a gyerekekkel való közös olvasás alkalmával (Sonnenschein és Munsterman, 2002), az olvasási motiváltság magasabb fokát mutatták.

A szülők iskolai végzettsége, olvasással és iskolával kapcsolatos attitűdjei szintén befolyásolják a tanulók olvasás iránti motivációját. Az olvasás iránti motiváltsággal erős, pozitív összefüggést mutat a szülők érdeklődése az olvasás iránt, illetve az általuk végzett élményszerző olvasás mennyisége (Baker és Scher, 2002).

Az otthoni kontextus egy meghatározó indikátora a hátrányos helyzet. Fejes és Józsa (2005, 2007) anyagilag, érzelmileg és nyelvi hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók tanulási motivációjának összehasonlításakor az olvasási énképet külön változóként vizsgálták. A három fenti szempont bármelyike alapján hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű tanulók olvasási énképe között szignifikáns különbséget mutattak ki. Mindhárom esetben a hátrányos helyzetű tanulók és olvasási énképe mutatkozott alacsonyabbnak többségi társaikénál.

Az iskola előtti formális fejlesztés kontextusa

A PIRLS 2001-es vizsgálat nem tér ki rá, de a formális olvasástanítás megkezdése előtti fejlesztés kontextusa, a megvalósító intézményi környezet, a felhasznált módszerek és eszközök szintén hatótényezői lehetnek az olvasási motiváció alakulásának, csakúgy,

mint az olvasási képesség alapkészségeinek (Nolen, 2001). Az olvasás kognitív és affektív tényezői egymással kölcsönhatásban fejlődnek már a formális olvasástanítás, azaz az iskolázás kezdete előtt (Salonen, Lepola és Niemi, 1998). Lepola, Salonen és Vauras (2000) óvodás kortól második osztályos korig fejlődési szempontból vizsgálta a célorientáció és az olvasási képesség összefüggéseit. Eredményeik szerint az azonos készségfejlettségű, de progresszív és regresszív szóolvasó készségfejlődést mutató gyerekek az iskolázás kezdete előtt nem különböztek feladatmotiváltságukat illetően. A különbség csak második osztályra vált szignifikánssá. Számottevő különbség volt ugyanakkor az alacsony készségfejlettségű regresszív fejlődést mutató és a magas készségfejlettségű progresszív fejlődést mutató csoport között.

Az olvasás előkészítésének egyik megközelítése, a bontakozó írásbeliség (*emergent literacy*) elmélete szerint a gyermek írásbeliségének fejlődése már születésekor elkezdődik azáltal, hogy folyamatosan találkozik környezetében az írásbeliséggel (Crawford, 1995). Az iskola előtti fejlesztés elsődleges feladata így a gazdag nyelvi és írásos környezet biztosítása, amely akár a hátrányos szociokulturális háttérrel is kompenzálhatja az olvasás fejlődésében (Neuman, 1999). A megközelítés a bontakozó írásbeliség korszakának azt a születéstől egészen a formalizált és tudatos olvasástanítás megkezdéséig tartó korszakot nevezi, melynek során a gyermek spontán módon az írásbeliséggel való találkozásai folyamán bizonyos attitűdöket, érdeklődést és meggyőződéseket alakít ki az olvasás iránt. A bontakozó írásbeliséget figyelembe vevő, programjában arra építő óvodák a gyermekek olvasás iránti természetes kíváncsiságára építenek, és lehetővé teszik számukra e kíváncsiság önálló vagy társas kielégítését. Az ilyen intézmények csoportosobáiban gyakoriak a könyvtársarkok, mesesarkok, sőt, a mindennapi játékba is beépül az írásbeliség (Szinger, 2007).

Az írásbeliség előkészítésének másik szemléletmódja a kiváráson alapul, és elsősorban az olvasási képesség fejlődésének alapfeltételeit képező részkészségek (*reading readiness skills*), például a fonématudatosság, fejlesztését célozza meg (Szinger, 2007). A pusztán a készség- és képességfejlesztésre, a formális olvasástanítás előkészítésére épülő programok inkább az olvasás mint tevékenységhez kapcsolódó ismeretekkel és készségekkel látják el a gyermeket, mintsem magával a tevékenység megismertetésével. Az olvasáshoz szükséges készségek fejlesztése alapvető fontosságú és nélkülözhetetlen az olvasási képesség későbbi fejlődéséhez (lásd pl. Fazekasné, 2000, 2006; Adamikné, 1993), azonban az olvasás iránti motiváltság szempontjából a bontakozó írásbeliség megközelítés olvasásra szocializáló és természetes kíváncsiságra építő elemeinek integrálása kiemelkedő fontosságú lehet.

A két megközelítés integrálását kísérli meg a DIFER Programcsomag mesékre épülő anyanyelvfejlesztő programja (Nyitrai, 2009). A 4–8 éves gyerekek számára kidolgozott program a gondolkodási, a verbális és a szociális készségek fejlesztését célozza meg, tartalmi háttérrel pedig mesék adják. A szövegértést megalapozó készségek fejlesztése így egyidejűleg történik az írásbeliségbe való bevezetéssel, méghozzá a gyermek számára vonzó írásos anyagokon keresztül.

Iskolai olvasástanítás

Az olvasás elsajátításának formális kereteit az iskolai adj, így az iskolai kontextus bizonyos jellemzői hozzájárulnak a tanulók olvasási motivációjának alakításán keresztül az olvasás elsajátításának sikerességéhez (Kelly, 2003).

Az iskolai környezet és a rendelkezésre álló források mennyisége és minősége, csakúgy, mint az otthoni vagy a társadalmi kontextus esetén, hatással van a tanulók olvasási szokásaira, gyakoriságára (McQuillan és Au, 2001). A PIRLS 2001-es vizsgálat az olvasási képesség fejlődésének iskolai kontextusának vizsgálatakor a tantermekben és az iskolai könyvtárakban a tanulók rendelkezésére álló könyvek számára is rákérdezett. A nemzetközi összehasonlításban az eredmények alapján Magyarország e szempontból a rangsor végén helyezkedett el. A rangsor elején álló Izlandon az osztálytermek 96%-ában, Svédországban 76%-ában több mint 500 könyv található. Magyarországon az osztálytermekben egyáltalán nem jellemző a könyvek jelenléte, az iskolai könyvtáraknak pedig mindössze 7%-ában található több mint 500 könyv (Mihály, 2003).

Az iskolai környezetben belül az osztálytermi tevékenységek jellegére, ezen belül pedig a tanári és tanulói kontroll egyensúlyának és a tevékenységek megválasztásának lehetőségére hívja fel a figyelmet Deci, Schwartz, Sheinman és Ryan (1981) a tanulók intrinzik motivációjának erősítésében. Connell és Wellborn (1991) osztálytermi elmélyülés (engagement) modellje szerint a tanulóknak három alapvető igénye van: a kompetenciaérzet, az autonómia és a valahová tartozás érzése. Amennyiben az osztálytermi kontextus és a tanítási stratégiák kielégítik és támogatják ezeket az igényeket, az elmélyülés bekövetkezik.

Szintén a feladatok jellegét emeli ki, de már kifejezetten az olvasási motivációt illetően Turner (1995, 1997). Kétféle olvasási feladatot különböztet meg, a nyílt és a zárt feladatot. A nyílt feladatok jellemzői, hogy választhatóak, különböző stratégiák használatát kívánják meg és érdekes szövegekre építenek. A zárt feladatok ezzel szemben sokkal több korlátozást tartalmaznak arra nézve, mit és hogyan kell véghezvinnie a tanulóknak. Azokban az osztályokban, ahol a tanár több nyílt olvasási feladatot adott a tanulóknak, az elmélyült olvasás is gyakoribb volt, mint azokban az osztályokban, ahol a zárt feladatok domináltak (Turner, 1997), a feladatok az elmélyült olvasás két kritériumát is kielégítették: a stratégiahasználatot és a motivációt (Guthrie és Wigfield, 2000).

Wigfield, Eccles és Rodrigues (1997) átfogó tanulmánya a tanulási motívumok iskolai keretekben történő alakulásának befolyásoló tényezőit tárgyalja. A tényezők között említi többek között az osztály és a tanórak légkörét, az osztály csoportdinamikai jellemzőit és a csoport összetételét. Az osztály mint pszichológiai értelemben vett csoport olvasási motivációt befolyásoló hatása az olvasás szociális motívumain (Wigfield és Guthrie, 1997) keresztül érvényesül. E nézetet megerősíti az az eredmény is, miszerint a legaktívabb olvasók az osztályon belül egyben a legnépszerűbb és legaktívabb közösségi emberek is (Bus, Van Ijendoorn és Pellegrini, 1995).

A szövegtípusok és a műfajok szerepe

Ahogy az olvasási képesség vizsgálatakor, a motiváció szempontjából is meghatározó lehet, hogy mit olvas az egyén. Az olvasási motivációt érintő kutatások elsősorban a tartalmi oldalra fókuszálnak, és a motívumok fejlesztésében az érdekes szövegek szerepére hívják fel a figyelmet (*Guthrie és Cox, 2001*). Kevés figyelem irányul ugyanakkor arra, hogy a bizonyos jellemzőik alapján egy osztályba sorolható szövegek közös jellemzői milyen hatással vannak a tanulók aktuális motiváltságára.

A PISA-felmérések elsősorban a szövegek megformáltsága, struktúrája és az olvasótól elvárt műveletek alapján különböztették meg a szövegek típusait, így külön tették elemzés tárgyává a folyamatos és a nem folyamatos szövegeket (*OECD, 2006*). *Nagy (2006)* a tanulás és az olvasási tevékenység aktuális motivátora szempontjából háromféle szövegtípust különít el: (1) az élménykínáló szövegek által motiválnak, hogy élményszerzési lehetőséget biztosítanak, (2) az informáló szövegek valamely feladat vagy probléma megoldásában, egy cél kivitelezésében segítenek azáltal, hogy információt szolgáltatnak, míg valamint (3) a tudáskínáló szövegek tanulási lehetőséget nyújtanak, kielégítik tanulási vágyunkat. Míg *Nagy (2006)* az olvasó szempontjából, annak szándékai és belső, pszichikus komponensei alapján tesz különbséget a szövegek között, *Molnár (2006)* a művészi és hétköznapi szövegek kapcsán a szerzői szándéokra hívja fel a figyelmet a szövegek típusának vizsgálatakor. Az értelmezés szerint a művészi és hétköznapi szövegek közötti alapvető különbség, hogy míg előbbi esetén a szerző számos értelmezési módot ajánl fel, addig az utóbbi esetében az egyértelműsége törekvés az elsődleges szempont (*Molnár, 2006*). A két szövegtípus másfajta viszonyulást feltételez az olvasó részéről. A kétféle viszonyulás alapvető különbségeket eredményezhet a motívumok rendszerében is. A szövegek műfajok szerinti csoportosítása az előbbi megközelítésknél még komplexebb megoldást nyújt. A műfaj szerinti elkülönítés, amely „a szövegbeli információstruktúrázás bevett mintázataira utal, amelyek [...] a szövegfeldolgozást irányító sémaként működnek, s amelyek kulturálisan meghatározottak” (*Molnár, 2006. 264. o.*), egyszerre veszi figyelembe az olvasó és a közlő szándékait, a szöveget és a kontextust.

Nem ismerünk olyan kutatást, mely az olvasási motiváció mint komplex egész alakulását a szövegtípusok és műfajok függvényében vizsgálná, csak feltételezhetjük, hogy a szövegtípusok és műfajok, mint az olvasás tárgyának jellemzői, inkább aktuálisan hatnak az olvasási motiváltságra. A különböző szövegtípusok és műfajok olvasása hasonló különbségekkel szolgálhat az olvasási motívumok alakulásában, mint a területspecifikusság a tanulási motívumokéban. Érezheti magát hatékonyan valaki folyamatos szövegek olvasásakor, ugyanakkor reménytelennek nem folyamatos szövegek értelmezésében (önhatékonyság), vagy ugyanazon személy élhet át gyakran flow-élményt élményszerző szövegek olvasásakor, de soha tudásszerzés céljából történő olvasáskor. Hasonlóképp, elképzelhető, hogy az egyén jó olvasónak tartja magát (énkép), ha hétköznapi szövegek olvasásáról van szó, de nehezen igazodik el az irodalmi műveken. Az viszont, hogy a tanulók milyen szövegekkel találkoznak az iskolában, hosszú távú hatással is van motiváltságukra. Kérdéses lehet például, hogy a jelenleg kötelezővé tett iskolai olvasmányok,

melyek közül több is akár több tíz vagy száz évvel ezelőtt íródott, alkalmasak-e az olvasás megszerettetésére (Józsa és Steklács, 2009).

Összegzés és további kutatási feladatok

Jelen szakirodalmi tanulmány az olvasási motiváció mint területspecifikus motívumok összességének szakirodalmát tekintette át. A hazai kutatásokban az olvasás iránti motiváltság általában egy adott tartalom vagy műfaj – leggyakrabban a szépirodalom – iránti érdeklődésként jelenik meg, míg a nemzetközi szakirodalom a jelenség egy tágabb, az OECD olvasásfogalmát követő értelmezését adja. Ez utóbbi szerint az olvasási motiváció egy sokösszetevős rendszer, melynek kutatása elsősorban a tanulási motiváció elméletét követve indult meg. Az olvasási motiváció összetevői között számos, a tanulási motiváció szakirodalmából ismert motívumot és néhány, kifejezetten az olvasáshoz kapcsolódó területspecifikus motívumot azonosítottak, ugyanakkor nem ismeretes az olvasási motivációnak egyetlen olyan átfogó modellje sem, amit empirikus adatok is igazolnának. További kutatási feladat marad a motívumrendszer feltárása, a motívumok közötti összefüggés- és hatásrendszer felvázolása, illetve mérési lehetőségeinek kidolgozása.

Az olvasási motiváltság és az olvasási képesség fejlődése között az empirikus kutatások nem mutattak egyértelmű kétirányú kapcsolatot: a magas olvasási motiváltság általában együtt jár a fejlett szövegértéssel, ugyanakkor a fejlett szövegértésnek nem feltétlen velejárója a magas fokú olvasási motiváltság. Az olvasási képesség fejlesztése a formális oktatás befejeztével a minél szélesebb körű és gyakoribb olvasással megvalósítható illetve fenntartható. A hosszú távú motiváltság kialakításához azonban az iskoláknak a képességfejlesztés mellett a motívumfejlesztésre is hangsúlyt kellene fektetniük. Annál is inkább, mivel a kutatások szerint a magas fokú olvasás iránti motiváltság több éves fejlettségbeli elmaradást, illetve a családi háttérből származó kedvezőtlen hatásokat is képes ellensúlyozni. A célirányos és tervezett motívumfejlesztés megvalósításához azonban szükséges egyrészt a már említett módon a motívumok feltárása, másrészt a tanulók olvasási motiváltságának, az egyes motívumok képességfejlettséggel való összefüggéseinek vizsgálata. A fejlesztés szempontjából továbbá alapvető fontosságú azoknak a tényezőknek az azonosítása, amelyek az olvasás különböző – társadalmi és közösségi, otthoni, óvodai és iskolai – kontextusaiban hatással lehetnek a motívumok fejlődésére, majd az azonosított területeken végzett helyzetelemzés.

Irodalom

- Ábrahám Mónika (2006): 12-14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásai. *Új Pedagógiai Szemle*, **56**. 1. sz. 3–23.
- Adamikné Jászó Anna (1993): Nyelvi tudatosság – olvasástanítás – helyesírás. *Magyar nyelvőr*, **117**. 3. sz. 320–331.
- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Adamikné Jászó Anna (2007): Ok és okozat korunk olvasáskultúrájában. *Elektronikus Könyv és Nevelés*, **9**. 2. sz. http://www.tanszertar.hu/eken/2007_02/aja_0702.htm. Letöltés ideje: 2010. január 11.
- Alexander, P. A., Jetton, T. L. és Kulikowich, J. M. (1995): Interrelationship of knowledge, interest and recall: Assessing a model of domain learning. *Journal of Educational Psychology*, **87**. 4. sz. 559–575.
- Anmarkrud, O. és Braten, I. (2009): Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, **19**. 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**. 452–477.
- Baker, L. és Scher, D. (2002): Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, **23**. 4. sz. 239–269.
- Baker, L., Scher, D. és Mackler, K. (1997): Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, **32**. 69–82.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman, New York.
- Barrett, K. C. és Morgan, G. A. (1995): Continuities and discontinuities in mastery motivation during infancy and toddlerhood: a conceptualization and review. In: Macturk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): *Mastery motivation: origins, conceptualizations and applications. Advances in applied developmental psychology*. Volume 12. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 57–93.
- Bong, M. és Skaalvik, E. M. (2003): Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, **15**. 1. sz. 1–40.
- Bouffard, T., Marcoux, M. F., Vezeau, C. és Bordeleau, L. (2003): Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology*, **73**. 171–186.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H. és Pellegrini, A. D. (1995): Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, **65**. 5. sz. 1–21.
- Chapman, J. W. és Tunmer, W. E. (2002): Relations between self-perceptions and literacy achievement: Developmental factors and Matthew effects. Second International SELF Conference. http://self.uws.edu.au/Conferences/2002_CD_Chapman_&_Tunmer.pdf. Letöltés ideje: 2007. december 12.
- Chen, H. (2006): Flow on the net – detecting Web users' positive affects and their flow states. *Computers in Human Behaviour*, **22**. 2. sz. 221–233.
- Connell, J. P. és Wellborn, J. G. (1991): Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In: Gunnar, R. és Sroufe, L. A. (szerk.): *Minnesota symposia on child psychology*. NJ: Erlbaum, Hillsdale. 43–77.
- Cox, K. E. és Guthrie, J. T. (2001): Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, **26**. 116–131.
- Crawford, P. A. (1995): Early literacy: Emerging perspectives. *Journal of Research in Childhood Education*, **10**. 71–86.

- Csikszentmihályi Mihály (1991): *Flow - Az áramlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi, M., Abuhamed, S. és Nakamura, J. (2005): Flow. In: Elliot, A. J. és Dweck, C. S. (szerk.): *Handbook of competence and motivation*. Guilford Publications, Inc, New York. 598–608.
- Csáky S. Piroska (1996): Az olvasás öröme – avagy olvasásra nevelés szépirodalommal. *Könyv, könyvtár, könyvtáros*, **5**. 3. sz. 46–54.
- Cs. Chaczesz Erzsébet (1999): Az olvasásmegértés és tanítása. *Iskolakultúra*, **9**. 2. sz. 3–15.
- Csíkos Csaba (2006): Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 175–186.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. és Ryan, R. M. (1981): An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, **73**. 645–650.
- Dweck, C. S. és Leggett, E. L. (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, **95**. 2. sz. 256–273.
- Eccles J. 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., Wigfield, A., Harold, R. és Blumenfeld, P. (1993): Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, **64**. 830–847.
- Ehrlich, M. F., Kurtz-Costes, B. és Loridant, C. (1993): Cognitive and motivational determinants of reading comprehension in good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, **25**. 365–381.
- Elliot, A. J. (1997): Integrating the „classic” and the „contemporary” approaches to achievement motivation. A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In: Maehr, M. L. és Pintrich, P. R. (szerk.): *Advances in motivation and achievement*. Vol. 10. JAI Press Inc., Greenwich, Connecticut. 143–179.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2000): A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 7–8. sz. 279–284.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): *A beszédhanghallás fejlesztés 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Fejes József Balázs (megjelenés alatt): A tanulási motiváció fejlesztésének lehetőségei a célorientációs elmélet alapján. In: Vajda Zoltán (szerk.): *Bölcsészmuhely 2009*. JatePress, Szeged.
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, **105**. 2. sz. 185–205.
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2007): Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői: roma és többségi tanulók összehasonlítása. *Iskolakultúra*, **6–7**. sz. 83–96.
- Freedman-Doan, C., Wigfield, A., Eccles, J., Blumenfeld, P. B., Arbreton, A. és Harold, R. D. (2000): What am I best at? Gender and grade differences in elementary school-age children's beliefs about their abilities at different activities. *Applied Developmental Psychology*, **21**. 379–402.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. és Mazzoni, S. A. (1996): Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, **49**. 2–19.
- Gottfried, A. E. (1990): Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, **82**. 3. sz. 525–538.
- Guay, F., Marsh, H. W. és Boivin, M. (2003): Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, **95**. 124–136.
- Guthrie, J. T. és Cox, K. E. (2001): Classroom conditions for motivation and engagement in reading. *Educational Psychology Review*, **13**. 3. sz. 283–302.

- 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**. 282–313.
- Guthrie, J. T., Hoa, L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M. és Perencevich, K. C. (2006): From spark to fire: Can situational reading interest lead to long-term reading motivation? *Reading Research and Instruction*, **45**. 91–118.
- Guthrie, J. T., Taboada, A. és Coddington, C. S. (2007): Engagement practices for strategy learning in *Concept-Oriented Reading Instruction*. In: McNamara, D. S. (szerk.): *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey. 241–266.
- 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.
- 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.
- Harter, S. és Pike, R. (1984): The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, **55**. 1969–1982.
- Hidi, S. (1990): Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, **60**. 4. sz. 549–571.
- Hidi, S. (2001): Interest, reading and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, **13**. 3. sz. 191–209.
- Hidi, S. és Renninger, K. A. (2006): The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, **41**. 2. sz. 111–127.
- Horváth Zsuzsanna (1994): Olvasás, szövegértés. Monitor '93. *Új Pedagógiai Szemle*, **44**. 7–8. sz. 97–108.
- Horváth Zsuzsanna (1996): A szövegértési képesség fejlődésének vizsgálata. Monitor '95. *Új Pedagógiai Szemle*, **46**. 7–8. sz. 74–90.
- Jackson, S. A. és Csikszentmihályi, M. (1999): *Flow in sports*. Harper Collins, New York.
- Janurik Márta (2007): Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia*, **107**. 3. sz. 295–320.
- 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 (2006): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2008): Az olvasás iránti motiváltság alakulása tanulásban akadályozott és többségi gyermekek esetében. VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest. Tartalmi összefoglalók, 61.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, **109**. 4. sz. 365–397.
- Kaplan, A. és Midgley, C. (1997): The effect of achievement goals: Does level of academic efficacy make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, **22**. 415–435.

- Kelly, D. L. (2003): Developing the PIRLS background questionnaires. In: Martin, M. O., Mullis, I. V. S. és Kennedy, A. M. (szerk.): *PIRLS 2001 technical report*. International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Boston. 29–37.
- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. és Monseur, C. (2002): *Reading for Change: Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000*. Organisation for Economic Cooperation and Development, Paris.
- Krapp, A. (2000): Interest and human development during adolescence: An educational psychological approach. In: Heckhausen, J. (szerk.): *Motivational Psychology of Human Development*. Elsevier, Amsterdam. 109–128.
- Lepola, J. (2000): *Motivation in early school years: Developmental patterns and cognitive consequences*. Turun Yliopisto, Turku.
- Lepola, J., Salonen, P. és Vauras, M. (2000): The development of motivational orientations as a function of divergent reading careers from pre-school to the second grade. *Learning and Instruction*, **10**. 153–177.
- Linnenbrink, E. A. és Pintrich, P. R. (2001): Multiple goals, multiple contexts: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. In: Volet, S. és Järvelä, S. (szerk.): *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications*. Elsevier, Amsterdam. 251–269.
- Marsh, H. W. (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. és Craven, R. (1997): Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In: Phye, G. (szerk.): *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement, and adjustment*. Academic Press, Orlando. 131–198.
- McQuillan, J. és Au, J. (2001): The effect of print access on reading frequency. *Reading Psychology*, **22**. 3. sz. 225–248.
- McQuillan, J. és Conde, G. (1996): The conditions of flow in reading: two studies of optimal experience. *Reading Psychology*, **17**. 109–135.
- Meece, J. L. és Miller, S. D. (2001): A longitudinal analysis of elementary school students' achievement goals in literacy activities. *Contemporary Educational Psychology*, **26**. 454–480.
- Mihály Ildikó (2003): Nemzetközi olvasásvizsgálat - PIRLS 2001. *Új Pedagógiai Szemle*, **53**. 7–8. sz. 201–211.
- Molnár Edit Katalin (2006): Olvasási képesség és iskolai tanulás. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 43–60.
- Morgan, G. A., MacTurk, R. H. és Hrcir E. J. (1995): Mastery motivation: overview, definitions and conceptual issues. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications. Vol. 12. Advances in applied developmental psychology*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 1–18.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2006): Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 17–42.
- Natale, K., Viljaranta, J., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M. és Nurmi, J. E. (2009): Cross-lagged associations between kindergarten teachers' causal attributions and children's task motivation and performance in reading. *Educational Psychology*, **29**. 5. sz. 603–619.
- Neuman, S. B. (1999): Books make a difference: A study of access to literacy. *Reading Research Quarterly*, **34**. 3. sz. 286–311.
- Nolen, S. B. (2001): Constructing literacy in the kindergarten: Task structure, collaboration, and motivation. *Cognition&Instruction*, **19**. 95–153.

- Nyitrai Ágnes (2009): A mese, a mesélés fejlesztő hatása. In: Nagy József (szerk.): *Fejlesztés mesékkel: Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 9–31.
- Olkinuora, E. és Salonen, P. (1992): Adaptation, motivational orientation, and cognition in a subnormally-performing child: A systemic perspective for training. In: Wong, B.(szerk.): *Intervention research in learning disabilities: An international perspective*. Springer-Verlag, New York. 190–213.
- Onatsu-Arvilommi, T. és Nurmi, J. (2000): The role of task-avoidant and task-focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: a cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, **92**, 2. sz. 478–491.
- Pintrich, P. R. és Schunk, D. H. (1996): *Motivation in education: Theory, research and applications*. Prentice-Hall, Englewood Cliff, New Jersey.
- OECD (2006): *The PISA 2006 Assessment Framework*. OECD, Paris.
<https://www.pisa.oecd.org/dataoecd/63/35/37464175.pdf>. Letöltés ideje: 2010. január 21.
- Renninger, A. K. (1992): Individual interest and development: Implications for theory and practice. In: Renninger, A. és Hidi, S. (szerk.): *Role of interest in learning and development*. NJ: Erlbaum, Hillsdale. 361–395.
- 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.
- Réthy Endréné (2001): A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Tankönyvkiadó, Budapest. 153–161.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ryan, R. M. és Deci, E. L. (2000): Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, **25**. 54–67.
- Salomon, G. és Perkins, D. N. (1998): Individual and social aspects of learning. In: Pearson, P. D. és Iran-Nejad, A. (szerk.): *Review of research in education*. American Educational Research Association, Washington. 1–23.
- Salonen, P., Lepola, J. és Niemi, P. (1998): The development of first graders' reading skill as a function of pre-school motivational orientation and phonemic awareness. *European Journal of Psychology in Education*, **13**. 155–174.
- Schiefele, U. (1992): Topic interest and levels of text comprehension. In: Renninger, A., Hidi S. és Krapp, A. (szerk.): *The role of interest in learning and development*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey. 151–182.
- Schiefele, U. (1999): Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, **3**, 3. sz. 257–279.
- Schiefele, U. és Krapp, A. (1996): Topic interest and free recall of expository text. *Learning and Individual Differences*, **8**, 2. sz. 141–160.
- Schunk, D. H. (1999): Social-self interaction and achievement behavior. *Educational Psychologist*, **34**. 219–227.
- Skinner, E. A. (1995): *Perceived control, motivation, and coping*. CA: Sage, Thousand Oaks.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G. és Connell, J. P. (1990): What it takes to do well in school and whether I've got it: a process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, **82**. 22–32.
- Sonnenschein, S. és Munsterman, K. (2002): The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, **17**. 317–338.
- Steklács János (2005): *Funkcionális analfabetizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Stipek, D. J. (2002): Good instruction is motivating. In: Wigfield, A. és Eccles, J. S. (szerk.): *Development of achievement motivation*. CA: Academic Press, San Diego. 309–332.
- Szenczi Beáta és Józsa Krisztián (2008): Az énképet vizsgáló SDQI kérdőív hazai adaptációja. VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest. Tartalmi összefoglalók, 328.
- Szenczi Beáta és Józsa Krisztián (2009): A tanulási énkép összefüggése a tanulmányi eredményekkel és a képességfejlettséggel. PÉK 2009 – VII. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2009. április 24–25. Tartalmi összefoglalók, 103.
- Szinger Veronika (2007): Kivárás és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás- és olvasás előkészítésben. *Elektronikus Könyv és Nevelés*, 9. 1. sz. http://epa.niif.hu/01200/01245/00033/seged_0701/szv.pdf. Letöltés ideje: 2010. január. 12.
- Tóth Tibor (1999): Az olvasásra nevelésről. *Iskolakultúra*, 9. 1. sz. 66–68.
- Turner, J. C. (1995): The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30. 410–441.
- Turner, J. C. (1997): Starting right: Strategies for engaging young literacy learners. In: Guthrie, J. T. és Wigfield, A. (szerk.): *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*. International Reading Association, Newark, DE. 183–204.
- 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. 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. Letöltés ideje: 2007. december 12.
- Vári Péter (1997): *Monitor '95. A tanulók tudásának felmérése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Vári Péter (2003): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Verhoeven, L. és Snow, C.E. (2001): Literacy and motivation: Bridging cognitive and sociocultural viewpoints. In: Verhoeven, L. és Snow, C. E. (szerk.): *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey. 1–23.
- Viljaranta, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Aunola, K. és Nurmi, J.-E. (2009): Cross-lagged relations between task-motivation and performance in arithmetic and literacy in kindergarten. *Learning and Instruction*, 19. 4. sz. 335–344.
- Wang, J. H. Y. és Guthrie, J. T. (2004): Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39. 162–186.
- Watkins, M. W. és Coffey, D. Y. (2004): Reading motivation: Multidimensional and indeterminate. *Journal of Educational Psychology*, 96. 110–118.
- Weiner, B. (1985): An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92. 548–573.
- Wigfield, A. és Eccles, J. S. (2000): Expectancy – value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25. 68–81.
- Wigfield, A., Eccles, J. S. és Rodriguez, D. (1997): The development of children's motivation in school contexts. In: Iran-Nejad, A. és Pearson, P. D. (szerk.): *Review of research in education*. American Educational Research Association, Washington DC. 73–118.
- Wigfield, A. és Guthrie, J. T. (1997): Motivation for reading: individual, home, textual, and classroom perspective. *Educational Psychologist*, 32. 57–135.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T. és McGough, K. (1996): *A questionnaire measure of children's motivations for reading*. National Reading Research Center, Athens, GA. Letöltés ideje: 2008.12.01.

- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. és Perencevich, K. C. (2004): Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, **97**. 6. sz. 299–309.
- Wilson, K. M. és Trainin, G. (2007): First-grade students' motivation and achievement for reading, writing and spelling. *Reading Psychology*, **28**. 257–282.

ABSTRACT

BEÁTA SZENCZI: READING MOTIVATION: DEFINITIONS AND TRENDS IN RESEARCH

The paper provides an overview of the Hungarian and international literature on reading motivation with the aim of exploring trends and theories based on which this area may be operationalised. First, the phenomenon of the literacy crisis is explored, and different interpretations of reading motivation are discussed. In line with international trends, my investigation relies strongly on the domain-specific approach to learning motivation that regards reading motivation as a multidimensional construct that comprises all the motives that play a role in the initiation and continuation of the reading activity. Most reading motives derive from those identified within the frameworks of learning motivation theories and are applied to reading, whereas others are specific to the reading activity. First, all reading motives are discussed one by one; then, reading motivation models that incorporate these motives are presented. The relationship between reading motivation and reading skills is discussed in detail with an emphasis on the inconsistency of the results available so far. Finally, an overview of factors that exert influence on the development and activation of reading motives is presented, and the effects of national, community, home and formal pre-school education as well as school contexts are outlined.

Magyar Pedagógia, **110**. Number 2. 119–147. (2010)

Levelezési cím / Address for correspondence: Szenczi Beáta, Szegedi Tudományegyetem, BTK, Neveléstudományi Doktori Iskola, H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.