

Doktori (PhD) értekezés

**Olvasás és közösségi interakció:**

a perszuazív kommunikáció hatása általános és középiskolás  
fiútanulók olvasási attitűdjére

*Fülekine Joó Anikó*

Debreceni Egyetem

BDT

2018

**Olvasás és közösségi interakció:**  
*a perszuazív kommunikáció hatása általános és középiskolás fiútanulók olvasási attitűdjére*

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében  
a neveléstudomány tudományágban

Irta: Fülekiné Joó Anikó angol nyelv és irodalom szakos tanár

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája  
(Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programja) keretében

Témavezető: **Bujdosóné Dr. Dani Erzsébet**  
(olvasható aláírás)

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr. ....  
tagok: Dr. ....  
Dr. ....

A doktori szigorlat időpontja: 201.....

Az értekezés bírálói:

Dr. ....  
Dr. ....  
Dr. ....

A bírálóbizottság:

elnök: Dr. ....  
tagok: Dr. ....  
Dr. ....  
Dr. ....  
Dr. ....

A nyilvános vita időpontja: 201.....

*Én, Fülekiné Joó Anikó teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot.*

*Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.*

*Fülekiné Joó Anikó*

*Debrecen, 2018. november 15.*

## **Köszönetnyilvánítás**

Az értekezés megírásában nyújtott iránymutatásért, ösztönzésért, szellemi és lelki támogatásért köszönettel tartozom témavezetőmnek Dr. Dani Erzsébetnek. Külön köszönet illeti prof. Dr. Csapó Benőt, aki a tudományos pályán elindított, és kutatói szemléletmódom formálódását segítette. Köszönettel tartozom prof. Dr. Pusztai Gabriellának, aki a doktori program vezetőjeként figyelemmel kísérte, és konstruktív észrevételeivel támogatta dolgozatom fejlődését. Végezetül köszönetet mondok családomnak, barátaimnak és munkatársaimnak, akik támogattak, biztattak és keresztényi türelemmel viselték azt az időszakot, amíg az értekezés elkészült.

## Tartalom

1. Bevezetés .....	7
2. Elméleti háttér.....	19
2.1. Kitekintés az olvasás tér–idő dimenziójára: az olvasás története .....	19
2.2. Olvasás, attitűd, olvasási attitűd, Mathewson modellje .....	28
2.3. Kommunikációs elméletek, a perszuazív kommunikáció.....	53
2.4. Olvasás és közösségi interakció: a család és az iskola szerepe .....	57
2.5. A felekezeti nevelés hozzáadott értéke .....	69
2.6. Nemek közti különbségek.....	73
3. Olvasási teljesítmény és befolyásoló tényezői a nemzetközi és hazai rendszerszintű vizsgálatok tükrében .....	77
3.1. PISA (Programme for International Student Assessment) .....	77
3.2. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study).....	78
3.3. A nemzetközi rendszerszintű mérések hazai eredményei és a nemek közti különbségek....	79
3.3.1. PISA eredmények és nemek közti különbségek.....	81
3.3.2. PIRLS eredmények és a nemek közti különbségek.....	89
3.3.3. Olvasási motiváció .....	90
3.3.4. Mennyi időt töltenek olvasással és mit olvasnak a tanulók?.....	92
3.4. Az országos kompetenciamérés eredményei és a nemek közti különbségek .....	94
4. A kutatás bemutatása .....	106
4.1. Hipotézisek .....	106
4.2. Pilot-mérés.....	107
4.2.1. Fókuszcsoporth .....	108
4.2.2. A perszuazív kommunikáció.....	110
4.2.3. Az olvasás megítélése .....	113
4.2.4. Kisgyermekkorai olvasás .....	113

4.2.5. A pilot mérés kérdőíves szakasza.....	114
4.2.6. Az alanyok kiválasztása, mintavétel .....	121
4.2.7. Olvasási szokások – az olvasás mint szabadidős tevékenység.....	122
4.2.8. A diákok olvasási attitűdjei .....	126
4.3. Általános iskolások attitűdjének empirikus vizsgálata .....	130
4.3.1. Az általános iskolás minta.....	130
4.3.2. Módszer, mérőeszköz.....	137
4.3.3. Eredmények.....	146
4.3.4. Az általános iskolás kutatás összegzése .....	170
4.4. Felekezeti középiskolások attitűdjének empirikus vizsgálata.....	172
4.4.1. A középiskolás kutatásba bevont felekezeti fenntartású középiskolák az Országos kompetenciamérés tükrében.....	176
4.4.2. A középiskolás minta .....	181
4.4.3. Az olvasási attitűd alakulása .....	185
5. Összegzés.....	205
Summary.....	212
Hivatkozott irodalom.....	214
Mellékletek .....	228

„A gyermekre a legmélyebb hatást az gyakorolja, hogyan viselkednek a szülei és életének más fontos szereplői. Mennyire kontrollálják magukat; hogyan kezelik a stresszt, a frusztrációt és az érzelmeket; milyen mércével mérik a saját teljesítményüket; mennyire viszonyulnak empátikusan és érzékenyen mások érzéseihez; milyenek az attitűdjeik, a céljaik és az értékeik; ...”

Walter Mischel

## 1. Bevezetés

Az olvasás kutatása, az olvasási teljesítményt általában és a nemek közti különbségeket speciálisan befolyásoló tényezők, illetve a köztük lévő bonyolult kapcsolatrendszer megismerésére irányuló vizsgálatok nem új keletűek. A 21. század elején azonban az olvasási kedv általános hanyatlásának és a fiúk gyengébb olvasási teljesítményének köszönhetően, újra a középpontba kerültek. A téma aktualitását támasztja alá a csökkenő olvasási kedv mind a felnőttek, mind a kamaszok körében (Ley, Schaer & Dismukes, 1994; Bean, 2002; Clark & Foster, 2005; Adamikné, 2006; Lockwood, 2008; Clark & Douglas, 2011)<sup>1</sup>. A felnőtt populációnak már csak kevesebb, mint fele olvas szépirodalmat szabad idejében. A csökkenő olvasás tendenciája az olvasás legkülönbözőbb területein megfigyelhető. A kedvtelésből olvasás gyorsan hanyatlik, és a folyamat különösen felgyorsult a fiatalok körében. Ők korábban a társadalom legtöbb szépirodalmat olvasó csoportját alkották, napjainkra viszont a legkevesebb szépirodalmat olvasókká váltak. Ahogyan egyre többen veszítik el, vagy meg sem szerzik az olvasás képességét, a társadalom informáltsága, intellektuális aktivitása és önálló gondolkodásra való képessége kerül veszélybe. Ezek olyan kvalitások, amelyeket egy szabad, innovatív és produktív társadalom nem veszíthet el. Márpedig ennek fenyegető jeleit mutatják be Michael S. Roberts és Janell D. Wilson (2006) abban a tanulmányban, amelyben az olvasási attitűd és az iskolai olvasástanítási módszerek kapcsolatát, valamint az olvasási teljesítmény befolyásolásának lehetséges módjait elemzik. A jelenség az olvasási kedv és olvasási teljesítmény vonatkozásában azonban nem csak amerikai. Magyarországon is ezek a jelenségek figyelhetők meg, ahogyan azt a hazai kutatások is bizonyítják (Kamarás, 2005; Adamikné, 2006; Gereben, 2017). Az olvasási hajlandóság rohamos csökkenése hazánkban és nemzetközi viszonylatban már a 10–14 éves korosztály körében is megfigyelhető (McKenna, Kear & Ellsworth, 1995; Sperling & Head, 2002; Gombos, 2018).

Értekezésemet e kérdéskör vizsgálatának szentelem, a következő szerkezeti haladás szerint. Pontosabban megjelölöm és körülhatárolom kutatási témámat, a téma jelentőségét, aktualitását és kutatásának interdiszciplináris megközelítését indoklom. Bemutatom a témában a korábbi kutatásokban nyitva maradt kérdéseket, az általam vizsgálni kívánt konkrét tudományos problémát, a kutatás célját, várható eredményét, és a dolgozat neveléstudományi újszerűségét.

---

<sup>1</sup> A szövegben előforduló összes idegen nyelvű irodalom a szerző saját fordítása.



Bevezetem az olvasót a vizsgálni kívánt központi fogalmak szakirodalmi értelmezésébe, majd kialakítom az értekezés értelmezési kereteit. A konceptualizálást követően vizsgálatom legfontosabb dimenzióit operacionalizálom. A fejezet végén rövid áttekintést adok az értekezés szerkezeti felépítéséről.

\* \* \*

Dolgozatomban a fiúk lemaradásának hátterében húzódó lehetséges magyarázó tényezők közül az olvasási attitűdöt vetem vizsgálat alá. Arra keresem a választ, hogy az olvasási attitűd kevésbé kutatott magyarázó változója, az olvasás irányába ható perszuazív kommunikáció, tompítja-e a vizsgálatba bevont általános és középiskolás tanulók olvasási attitűdjének nemek közti különbségeit.

Kutatásom szakirodalmi alapjainak megteremtésében a csökkenő olvasási kedv és romló olvasási attitűd jelenségének makroszintű, világméretű kontextusba helyezésére kézenfekvő lehetőséget kínálnak a nemzetközi mérések eredményei. A világ számos országára, illetve oktatási rendszerére kiterjedő rendszerszintű tanulói teljesítménymérések, mint a PIRLS (Progress in International Reading Literacy) és a PISA (Programme for International Student Assessment) eredményei azt bizonyítják, hogy az olvasás népszerűsége csökkent, az olvasáshoz való hozzáállás világméretekben romló tendenciát mutat. Igaz ez akkor is, ha a legutóbbi, 2015-ös PISA felmérések adatai szerint bizonyos régiók, mint Délkelet-Ázsia országai, illetve oktatási rendszerei vagy az európai országok közül Finnország kiválóan teljesítenek nemcsak a szövegértés, hanem a matematikai és természettudományos mérési területen is. A mérési eredmények ráirányítják a figyelmet a rohamosan csökkenő olvasási „étvágyra”, és ez komoly aggodalomra ad okot. A felmérésekben résztvevő országok legtöbbszörében sok kamasz nem szeret olvasni, egyáltalán nem olvas, vagy nem is rendelkezik az olvasás képességével (OECD, 2012). Ez további problémákat vet fel, ha arra gondolunk, hogy az olvasási képesség elengedhetetlen eszköze az egyén boldogulásának nemcsak az intézményes nevelés időszakában, hanem egész felnőtt élete során.

Sok más országhoz hasonlóan Magyarországon is csökken az olvasási kedv, különösen a szépirodalmat illetően (Gereben, 2001). Ráadásul nálunk az olvasás válsága kapcsolatban van a társadalmi stratifikációval. Bukodi Erzsébet (2004) rámutat, Magyarországon a könyvet olvasók jellemzően több kognitív és gazdasági tőkével rendelkeznek, azaz magasabban kvalifikáltak és magasabb a jövedelmük is. Az Ipsos reprezentatív felmérése szerint a magyar

18-25 éves populációnak közel kétharmada (63%) gyakorlatilag könyvek nélkül éli az életét, még így is megelőzve a szakmunkásokat, akiknek 82%-a szinte egyáltalán nem olvas (Nem olvasnak a fiatalok, 2013). Az olvasás a szabadidős tevékenységek között is veszített presztízséből. A 15-29 éves magyar fiataloknak mindössze 22%-a tölti olvasással leggyakrabban szabad idejét (Nagy, 2013).

A legnagyobb baj nem azzal van, hogy a szabadidős tevékenységek rangsorát mára magasan az internetezés vezeti, mivel általában az is együttjár az olvasással. Az internetes olvasás is olvasás. Az olvasási képesség nemcsak az alfabetikus szöveg megértését, hanem egyéb jelek (vizuális és/vagy hang) értelmezését is jelenti. Nagyobb gondot jelent, hogy az olvasást mint leggyakrabban végzett szabadidős tevékenységet az internetezésen, tévénézésen, barátokkal való beszélgetésen és zenehallgatáson túl a „semmi különös, csak úgy elvagyok” szabadidőeltöltési alternatíva is megelőzi (Bessenyei, 2009).

Az olvasási hajlandóság általános csökkenése mellett, nemzetközi és hazai jelenség az is, hogy a fiúk kevesebb örömet lelnek az olvasásban, mint a lányok. Kevésbé szeretnek olvasni, és olvasási teljesítményük is elmarad a lányokétól. A PISA és a PIRLS nemzetközi mérések, illetve a hazai kompetenciamérések eredményei ráirányítják a figyelmet a konzisztensen létező szignifikáns fiú-lány teljesítménykülönbségekre is. A PISA-mérés eddigi hat mérési ciklusának adatai azt mutatják, hogy a fiúk jóval alacsonyabb pontszámot érnek el az olvasás területén még azokban az országokban is, amelyek átlagosan (fiúk és lányok együtt) kimagaslóan teljesítenek a többi országhoz képest. Ilyen például Finnország, ahol a fiú-lány olvasási teljesítménykülönbség a legmagasabb volt az OECD-országok körében az első, 2000-es és a legutóbbi, 2015-ös mérési ciklusban is. A jelenség általános abban a tekintetben, hogy a PISA mind a hat mérési ciklusában minden résztvevő ország esetében a lányok olvasási teljesítménye túlszárnyalta a fiúkat (OECD, 2016). A hazai Országos kompetenciamérés szövegértés- mérési területén is állandó a lányok előnye a fiúkkal szemben (Szabó, Szepesi, Takácsné Kárász et al. 2018).

A probléma kutatása több okból kerülhet a középpontba. Minden ország igyekszik a tanulói teljesítményeken javítani, ami a szövegértés-mérési területen pusztán a fiúk teljesítményének javításán keresztül elérhető lenne. Továbbá a nemzetközi felmérések nemekre vonatkozó eredményei jó indikátorai annak, hogy a különböző nemzeti oktatáspolitikák hogyan működnek az esélyegyenlőség tekintetében, és ez ráirányítja a figyelmet a közösségi emberi jogi tartalmú

elvek, kötelezettségek érvényesülésével kapcsolatos nehézségekre. A nemek közti egyenlőtlenség az oktatásban mára alaposan megváltozott és komplexebbé vált (Eurydice, 2010). A kutatások azt mutatják, hogy nehéz különválasztani az öröklött és a tanult viselkedést, és nem könnyű megérteni, hogy a sztereotípiák milyen mértékben befolyásolják a nemek között létező perceptuális, konatív és kognitív különbségeket. Ugyanakkor fontos leszögezni, és minden kutatásnál szem előtt tartani, hogy a nemek közti különbségek csekélyek a hasonlóságokhoz képest. Más tényezőket is meg kell vizsgálni, amelyek a teljesítményt befolyásolhatják.

Ilyen befolyásoló tényező a környezet. Az olvasás mint az emberi kultúra egyik megnyilvánulása nem légtüres térben zajlik, az olvasási attitűd formálódásában kétségkívül jelentős szerepet játszik a közeg, amelyben az olvasási tevékenység létrejön. Walter Mischel – az értekezésem mottójául szolgáló – gondolata a szülők és a szocializáció további szereplőinek felelősségét hangsúlyozza. Ezért, ha a gyengébb teljesítmény háttérében húzódó tényezőket keressük, a nem mellett meg kell vizsgálni a családnak mint a szocializáció elsődleges színterének, továbbá az egyén környezetéhez tartozó többi közösségnek – így a barátoknak, az iskolának és a társadalomnak – a hatását is. Makroszinten az olvasás közege a világ, amelyben együtt élünk az emberi lét nagy kérdéseivel, a globalizációval, az emberiség megoldandó problémáival, amilyenek a fenntartható fejlődés, az információrobbanás, a Neumann-galaxis térhódítása, az információhordozók fejlettségi szintje és használatuk trendjei. Idetartozik a digitális olvasás-kérdéskör, mivel az e-világ eszközeinek okos és „irányított” használata segíthet az olvasási kedv megerősítésében (Dani, 2012). A digitális olvasás iránti attitűd vizsgálatának relevanciáját hangsúlyozza az a körülmény is, hogy dolgozatomban Z-generációs (Strauss & Howe, 2008) diákokat vizsgálok, akiknek a szülei jellemzően az X-generációhoz (Strauss & Howe, 2008) tartozó digitális bevándorlók, X-generációs olvasók. Makroszintű közeg továbbá a nemzet, amely gazdasági, társadalmi fejlettségével, munkaerő-piaci kihívásaival, oktatáspolitikájával szintén olyan közösséget jelent, amelyben az olvasás csökkenő népszerűsége, az olvasási attitűd kedvezőtlenebbé válása értelmezhető. További befolyásoló tényező a szűkebb környezet és az intézményes nevelés színtere, az iskola. Mikroszinten pedig a család mint legszűkebb közösség az olvasóvá nevelés kezdeti és egyben folyamatos, állandó bázisa. Az olvasás tanításának két fő célja van: „belecsepegtetni” a hatékony olvasás képességét a tanulóba és kialakítani bennük az olvasás szeretetét.

Az olvasási attitűd kutatásában egy tágabb kontextusból, az olvasás kutatásából indulok ki. Az olvasás komplex jelenség, ebből adódóan kutatása is szerteágazó, interdiszciplináris megközelítést igényel (Sándor, 2011). Az olvasás kutatásával a humán- és társadalomtudományokhoz tartozó tudományterületek – a filozófia, pszichológia, szociológia, neveléstudomány –, valamint az irodalom- és nyelvtudományok foglalkoznak. Az olvasás jelenségének összetettségét bizonyítja, hogy kutatása mára multi- és interdiszciplináris tevékenységgé vált, amelyben részt vesz többek között a szociálpszichológia, nevelésszociológia, kognitív pszichológia, pszicholingvisztika, szociobiológia, médiainformatika. A különböző tudományágak, amelyek közül a pszichológiát, a neveléstudományt és a szociológiát emelem ki, az olvasáskutatásban az olvasás jelenségének különböző aspektusait ragadják meg, ami meghatározza olvasásfelfogásukat, és azt is, hogyan definiálják magát az olvasást.

A pszichológiai megközelítés azon alapul, hogy az olvasás az emberi agyban lejátszódó folyamat, így a pszichológia tudománya a megismerő rendszert, az olvasás agyi hálózatát, az olvasó agy evolúcióját, a szemmozgást, a fixációt, a látott kép és a hangsor összekapcsolódását, az írott nyelvből a jelentés kibontását vizsgálja. Kutatási területébe tartozik az olvasás zavarának, a diszlexiának a vizsgálata is, az okok beazonosítása, a diagnosztizálás, a diszlexiás tanulók fejlesztése (Csépe, 2006). A pszichológia – mindezek mellett – foglalkozik az írott művek befogadásának és az olvasmányválasztásnak a kérdésével, az olvasói ízléssel (Sándor, 2011), az olvasás terápiás célú alkalmazásával (Reeves & Stace, 2005) és az olvasás személyiségformáló hatásának a vizsgálatával is (Nagy, 2016).

A neveléstudomány kiemelt kutatási területeihez a nyelvi tudatosság és az olvasástanítás összefüggései, a különböző olvasástanítási módszerek hatékonyságának a vizsgálata (Adamikné, 2006), az olvasási készségek fejlesztése (Nagy, 2016), a szövegértő olvasás (Adamikné, 2006), az olvasási stratégiák (Steklács, 2013), az olvasási teljesítmény mérése és értékelése, például az olvasás diagnosztikus értékelése (Csapó & Csépe, 2012), tartozik.

Ahogy már többször is hangsúlyoztam, az olvasás a tanuláshoz, a tudás megszerzésének alapvető eszköze, így meghatározó szerepe van a közösség megmaradásában, a társadalmi struktúra fenntartásában. A szociológia ebből indul ki, és az olvasásnak alapvető, meghatározó és befolyásoló szerepét különbözteti meg. Az olvasás alapvető szerepe a tudás megszerzése, meghatározó szerepet tölt be a társadalmi szerkezet fenntartásában vagy átformálásában, és

befolyásoló szereppel bír a különböző társadalmi csoportok szerepvállalásában. A kulturális tőke részeként a társadalmi mobilitás eszköze, hiánya kirekesztő hatású, gazdasági-társadalmi-kulturális gettóba zárja az egyéneket (Sándor, 2011). A szociológia az olvasásnak ezeket az aspektusait helyezi vizsgálat alá. Kutatási területébe tartozik az olvasási szokások, a fogyasztott tartalmak, az olvasási preferenciák, a könyvvásárlási szokások és a könyvtárhasználat feltárása (Sándor, 2011). A szociológiának, azon belül az olvasásszociológiának, az olvasás kutatásával kapcsolatos kérdésfeltevési számos területen átfedést mutatnak a pszichológiai és neveléstudományi kutatásokkal. Az olvasásszociológia viszonylag fiatal interdiszciplináris terület, születése nem véletlenül az USA-ban, a nagy gazdasági világválság idejére tehető (Waples, 1940). Vizsgálja az olvasás és intézményes nevelés összefüggéseit, az olvasási teljesítmények háttérében húzódó társadalmi tényezők – a szülők iskolai végzettsége, településtípus, nem, életkor, és így tovább – hatásait. A szociológiai olvasáskutatások sajátosságai közül dolgozatom szempontjából azt emelem ki, hogy az olvasást nem elszigetelt tevékenységként, hanem a közösségben interakciókon keresztül megvalósuló jelenségként értelmezi.

Az olvasás interdiszciplináris megközelítése lehetővé, kutatási témám közösségi interakciós aspektusa pedig szükségszerűvé teszi, hogy a fiúk olvasáshoz való kedvezőtlenebb hozzáállásának és gyengébb teljesítményének háttérében húzódó okok feltárásába bevonjam a kommunikációelméletet. Az interperszonális kommunikációnak verbális és non-verbális, direkt és indirekt megnyilvánulásai vannak, amelyek egyaránt szolgálhatnak a meggyőzés eszközeként (Forgó, 2011). A kommunikációs elméleteknek a témám szempontjából releváns aspektusait, kiemelten a perszuazív kommunikációt a 2.3. alfejezetben tárgyalom.

Az értekezés témájául választott probléma körülhatárolásához szükséges továbbá a nemek közti különbségek feltárása. Az olvasási teljesítmény fiú–lány különbségeinek magyarázatára több alternatív, egymást kiegészítő jelenséget dokumentál a szakirodalom, amelyek morfológiai, pszichológiai, környezeti és szocializációs természetűek lehetnek. A morfológiai különbség, a nőkre és a férfiakra jellemző agy tömegének kismértékű eltérése azonban nem magyarázza a két nem eltérő gondolkodásmódját vagy viselkedését. A két agyfélteke eltérő lateralizációja hozzájárul ahhoz, hogy a nők általában jobb kommunikációs, míg a férfiak jobb tájékozódási képességgel és matematikai logikával rendelkeznek (Párducz, 2008). Az általános intelligencia terén nincs jelentős különbség a két nem között, bár az IQ szórása a férfiaknál nagyobb. A nők hajlamosabbak az érzelmi-hangulati megbetegedésekre, a férfiak az autizmusra, dadogásra,

diszlexiára (Párducz, 2008). További különbséget jelent a fiúk és lányok fejlődési ütemének eltérése. A lányok biológiai és szociális fejlődése megelőzi a fiúkét, ami serdülőkorban a lányok több éves fejlettségbeli előnyét eredményezheti a fiúkkal szemben (Csapó, 2000).

Az olvasási teljesítményben jelentkező nemek közti különbségek okát a legújabb vizsgálatok eredményei jellemzően nem a csekély morfológiai különbségekben azonosítják be, sokkal inkább a fiúk alulmotiváltságában, az olvasáshoz való kedvezőtlenebb hozzáállásukban, negatívabb olvasási attitűdjükben megnyilvánuló különbségeket támasztják alá. Ezeket a különbségeket a két nem eltérő szocializációja okozza, amit a szakirodalom a következő jelenségekkel dokumentál:

1. a nemi szocializáció sztereotip meghatározottsága (Atkinson & Hilgard, 2005),
2. a fiúk esetében az azonos nemű szülő mintájának hiánya (Karrass & Braungart-Rieker, 2005),
3. az olvasás feminin tevékenységként való megítélése (Dutro, 2002; Tenenbaum & Leaper, 2002; Katz & Sokal, 2003),
4. Máté-effektus (Stanovich, 1986),
5. az önbizalom hiánya (Baker & Wigfield, 1999; Gambell & Hunter, 2000; Sokal, Katz, Sych-Yereniuk et al., 2004),
6. az olvasás iskolai megközelítése, amely leszűkíti az olvasási műveltség (reading literacy) értelmezését (Hall & Coles, 2001; Probst, 2003),
7. az iskolai olvasmányok korlátai, az olvasmányválasztás hiánya (Farris, Werderich, Nelson et al., 2009).

A jelenségek részletes tárgyalására a 2.6. alfejezetben kerül sor.

Kutatásom tehát – most már pontosabban – arra irányul, hogy a szakirodalomban dokumentált jelenség, a fiúk gyengébb olvasási teljesítménye hogyan javítható az attitűd – különböző szocializációs színtereken történő – kedvező befolyásolásán keresztül. Arra keresem a választ, hogy az olvasás irányába ható perszuazív kommunikáció mint közösségi interakció, csökkenti-e a vizsgált korosztály olvasási attitűdjének nemek közti különbségeit.

Feltevés szerint a válaszhoz a következő kérdések segítségével lehet eljutni:

1. Az olvasási attitűd nemek közti különbségeire vonatkozó szakirodalmi megállapítások érvényesek-e a vizsgált mintán?
2. A perszuazív kommunikáció verbális és nonverbális, illetve direkt és indirekt megnyilvánulásainak mely szocializációs színterei azonosíthatók be?
3. A szocializáció mely aktorai (például szülők, testvérek, barátok, kortárscsoport, tanárok és az intézményes felekezeti nevelés speciális szereplői) járulnak hozzá perszuazív kommunikációjuk által a fiúk kedvezőbb olvasási attitűdjéhez?
4. A perszuazív kommunikáció direkt és indirekt megnyilvánulásai hogyan befolyásolják az olvasási attitűd nemek közti különbségeit?
5. A szocio-demográfiai háttér hogyan befolyásolja a tanulók olvasási attitűdjét, azaz mely materiális illetve immateriális dimenziók hatása mutatható ki?
6. A digitális olvasás önmagában csökkenti-e az olvasási attitűd nemek közti különbségeit?

A kutatásnak tehát arra kell irányulnia, hogy beazonosítsa a perszuazív kommunikáció aktorait, akik szocializációs és/vagy intézményes szerepükből adódóan kedvező irányba befolyásolják a fiúk olvasási attitűdjét, ezáltal a nemek közti különbségek csökkentésének irányába hatnak. A várható eredmények, és egyben a vizsgálat új vonásai, melyek a közelítésmódot indokolják a következők:

1. A szakirodalomban eddig kevés figyelmet kapott az attitűd mint magyarázó dimenzió a nemek közti különbségek értelmezésében. Kutatásom egyik kérdésköre ez.
2. A perszuazív kommunikáció direkt és indirekt hatásának kvantitatív tesztelése.
3. A fiúk attitűdjének javítása a korosztály attitűdjének kedvezőbbé válását eredményezi.
4. Felkelti az azonosított szereplők figyelmét arra vonatkozóan, hogy milyen pedagógiai felelősségük van a fiúk olvasóvá nevelésében, attitűdjük kedvező formálásában.
5. A digitális olvasás várhatóan tompítja az olvasási attitűd fiú-lány különbségeit, ezért az intézményes nevelés keretein belül szükséges a digitális olvasás és a digitális eszközök mind szélesebb körben való bevonása az olvasóvá nevelésbe.

Az olvasási attitűd jelen vizsgálatának értelmezési kerete nem határozható meg a kapcsolódó fogalmak konceptualizálása nélkül. Az olvasáskutatás sok olvasási modellt halmozott fel története során, és ebből eredően nagyszámú olvasásdefiníciót. A következőkben az olvasási attitűd szempontjából releváns, a későbbiekben használni kívánt definíciókat és modelleket tipologizálok. Az olvasási attitűd értelmezési keretének meghatározását a kapcsolódó alapfogalmak, így az olvasás és az attitűd konceptualizálásával kezdem, az olvasási attitűdöt definiálom, és megadom az olvasási attitűd elemzésének tartalmi keretét.

A társadalmi változásoknak, technikai fejlődésnek, valamint a kutatási eredményeknek köszönhetően az olvasás értelmezése mára jelentősen megváltozott. A legrégebbi értelmezés szerint, aki ismeri a betűket, az tud olvasni (Józsa & Steklács, 2009). Az olvasást dekódolásként értelmező definíciókat felváltották azok a megközelítések, amelyek a kommunikációs aspektust hangsúlyozták (Kingstone, 1967). Legújabbán pedig az olvasás mind jobb feltérképezését és megértését az agykutatások támogatják (Csépe, 2006). Az olvasás tudományos kutatása mindössze száz évre tekint vissza, és az utóbbi közel ötven évben vált interdiszciplináris kutatási területté. Ez a kognitív pszichológia fejlődésének és térhódításának, valamint a neveléstudományi, nyelvészeti és szociológiai kutatások szemléletváltásának köszönhető (Józsa & Steklács, 2009; Waples, 1940). Az olvasás modelljei mind a kognitív pszichológiából erednek (Adamikné, 2006). Az olvasás jellemzésére – az olvasás különböző aspektusait megragadó – nagyszámú modell született. A szemlélet változásában két paradigmaváltás figyelhető meg: a hagyományos szemlélettől a kognitívig és napjainkban a kognitívtól a metakognitívig (Csépe, 2014).

Az olvasásról alkotott modelleket hat nagy csoportba sorolhatjuk a vezérlés módja szerint, illetve aszerint, hogy a jelentés megértésében a szöveget vagy az olvasót tekintik meghatározónak vagy további ágenst/ágenseket is bevonnak. Ezek részletes tárgyalására az adott fejezetben kerül sor. A különböző tudományágak olvasási definíciói az alábbiak szerint tipologizálhatók:

1. nyelvészeti meghatározások (az olvasás képessége a nyelvi jelentés megalkotásának képességét jelenti),
2. kommunikációs értelmezés (az olvasás kommunikáció, amelyben az üzenet grafikus formában közvetítve jelenik meg),
3. hermeneutikai (a befogadásban a szövegnek és az olvasónak különböző fontosságot tulajdonító megközelítések),



4. biológiai (az olvasás az agyban és a testben lejátszódó fizikai jelenség),
5. pszichológiai (az olvasás az a folyamat, amely olvasáskor az agyban lejátszódik),
6. szociológiai (az olvasás mint jelentéskonstruáló folyamat magába foglalja az olvasót, a szöveget és a környezetet),
7. szociálpszichológiai megközelítés (az olvasót, a szöveget és a kontextust magába foglaló, az olvasást interakcióként értelmező meghatározások),
8. a pedagógiai mérés-értékelés – a szövegértés képességét eszköztudásnak tekintő – definíciói.

Az olvasási attitűd definiálásakor az attitűd inkluzív definíciójából indulok ki, mely szerint az attitűdök pozitív és negatív viszonyulások, azaz tárgyak, személyek, helyzetek és elvek iránt mutatott vonzalmak vagy tőlük való elidegenedés, és kognitív, affektív, illetve konatív összetevőkből állnak. Az olvasási attitűd meghatározására a következőképpen tipologizálható definíciókat használjuk:

1. az olvasási attitűdöt a motiváció részeként értelmező definíciók,
2. az olvasási attitűd affektív komponensét hangsúlyozó, például az olvasási attitűdöt a pozitívtól a negatívig terjedő érzelmi kontinuumként meghatározó definíciók,
3. a konatív komponensét, azaz a döntést hangsúlyozó meghatározások,
4. az olvasási attitűd kognitív komponensét középpontba állító definíciók,
5. az olvasási attitűd meghatározásába az affektív, kognitív és konatív komponenseket egyaránt bevonó tri-komponensű meghatározások.

Jelen értekezésben az olvasási attitűd háttérváltozójának, a perszuazív kommunikációnak a vizsgálatakor a kognitív folyamatokat szociális kontextusban vizsgáló bottom-up/top-down modelleket, az olvasás szociálpszichológiai meghatározását és az olvasási attitűd tri-komponensű értelmezését tekintem kutatási keretnek, amit azzal indokolok, hogy egy pszichológiai konstruktum közösségi interakciós meghatározottságát vizsgálom úgy, hogy az attitűd mindhárom komponensét figyelembe veszem.

Kutatásom empirikus része elsősorban primer adatfelvételen alapult, amelyben megalapozó és fő kutatási fázisokban, kvalitatív és kvantitatív módszerek alkalmazásával az olvasási attitűdöt befolyásoló tényezők azonosítása és hatásuk tesztelése történt meg. A széles módszertani eszköztár lehetőséget biztosított arra, hogy a minőségi, terminológiai megalapozást (fókuszcsoportos interjú) követően az olvasási szokásokat és az ezekhez kapcsolódó

jelenségeket számosságában és összefüggéseikben elemeztem. Dolgozatom módszertani újszerűsége a korábban kvantitatív módon nem tesztelt perszuazív kommunikáció jelentőségének vizsgálata az olvasási attitűd alakulásában. Legfontosabb metodológiai eszközüm az olvasási attitűdskála és az ezt kiegészítő bináris változólista volt, amelyek egyaránt reflektáltak a már hivatkozott konatív, kognitív és affektív komponensekre.

Megalapozó vizsgálatomban fókuszcsoportos interjúk segítségével figyeltem meg az olvasás mint tevékenység megjelenését az általános iskolások körében, amit egy kérdőíves felvétellel egészítettem ki. Mindkét módszernél az olvasási attitűdhez kapcsolódó jelenségek megismerését tűztem ki célul, továbbá egy olyan skála tapasztalati alapjainak megteremtését, amely a jelen hazai viszonyok mellett az olvasási attitűd alakulásának adekvát értelmezését biztosítja.

Az alapozó vizsgálat tapasztalatait felhasználva kialakult egy megbízható és érvényes skálaeszköz, amelyet kiegészítve a tanulói és szülői háttérkérdőívvel, teljeskörű módszertani apparátus állt rendelkezésre az általános iskola 4-6. évfolyamára járó tanulók olvasási attitűdjének feltárásához. A fő kutatás ezen szakasza elsősorban az attitűd alakulásának megismerését, a meghatározó háttértényezők vizsgálatát, valamint a szakirodalmi tézisek tesztelését tette lehetővé. Középpontban a perszuazív kommunikáció és aktorainak hatása állt, ezen belül is a családi háttér, a szülői minták közvetítésének szerepe. A metodológiai kompozíció a teljes vizsgálat során az attitűd nemek közötti eltéréseinek megértésére és a fiúk eredményeinek javítására fókuszált.

A kutatási téma önmagában hordozta a folyamatos fejlődést, ami az általános iskolásokat érintő szakaszt követően, a digitális olvasás beemelésével és a perszuazív kommunikációs aktorok körének bővítésével járt. A fő adatfelvétel második szakaszában a célcsoport a középiskolás korú tanulókat jelentette, ami lehetővé tette, hogy a szülői kérdőív társadalmi háttérre vonatkozó kérdéseit integráljam az on-line kitöltősű tanulói kérdőívbe. Az adatgyűjtés ez utóbbi attribútuma adekvát módon hozzájárult a felmérésnek a digitális olvasás koncepciójával történő kiegészítéséhez. Mindamelllett a meggyőző kommunikáció szerepének vizsgálata némiképp módosult, ugyanis a figyelembe vett aktorok köre kiegészült a felekezeti iskolai nevelés speciális képviselőivel, a hittanárral és a lelkésszel. Az általános, illetve középiskolások körében végzett adatfelvételek között eltelt időszakban a Neumann-galaxis térhódítása felgyorsult, a digitális információhordozók köre bővült, a hozzáférés könnyebbé vált. Ennek

köszönhetően a fiatalok körében az olvasás jelentős része áttevődött az online felületekre, az internetre, ami szükségessé tette a kapcsolódó, azaz elemzendő jelenségek körének kiterjesztését a digitális olvasásra.

A kvantitatív adatgyűjtést követően hipotéziseim tesztelését matematikai statisztikai módszerekkel végeztem SPSS programcsomag segítségével. Az interpretáció során a jelenségeket az elméleti alapokkal összevetve reflektálok feltevéseimre.

Az értekezés struktúráját úgy alakítottam ki, hogy a bevezetést követően egy rövid, átfogó kitekintést teszek az olvasás tér–idő dimenziójára, majd részletesen tárgyalom a kutatásom tartalmi keretét biztosító olvasási modelleket, definíciókat, és áttekintem az attitűd illetve olvasási attitűd értelmezéseit. Ezt követően Grover C. Mathewson (2004) olvasási attitűd modelljét elemzem, majd feltárom a kommunikációs elméletek témám szempontjából releváns aspektusait. A továbbiakban bemutatom a szocializáció, olvasást támogató színtereit és aktorait, valamint a felekezeti nevelés, értekezésem szempontjából releváns, jellemzőit. Ezek után a nemek közti különbségeket elemzem, valamint az olvasási teljesítmény és az olvasási attitűd nemek közti különbségeinek a nemzetközi rendszerszintű mérések, illetve a hazai kompetenciamérés által feltárt eredményeit mutatom be. Az empirikus kutatás hipotéziseinek ismertetését, a vizsgálat módszertanának bemutatása, az eredmények interpretációja és elemzése követi. Az összegzésben hipotéziseimre reflektálok, és megfogalmazom javaslataimat.

## **2. Elméleti háttér**

Ebben a fejezetben áttekintem az olvasás történetének dolgozatom szempontjából releváns aspektusait, az olvasás, az attitűd, az olvasási attitűd megközelítéseit, definícióit és modelljeit. Ezt követően a kommunikációs elméleteket, azon belül a perszuazív kommunikáció jelentőségét elemzem. Majd az olvasás közösségi interakciós vonatkozásait tárgyalom: a család és az iskola szerepét, továbbá a felekezeti nevelés hozzáadott értékét. Végezetül kitérek a nemek közötti különbségekre.

### **2.1. Kitekintés az olvasás tér–idő dimenziójára: az olvasás története**

Az olvasás történetének ismerete, filozófiai értelmezése az adott kontextusban elengedhetetlenül szükséges ahhoz, hogy a téma jelen természetét megérthessük. Írás és olvasás, az írott és a szóbeli információ átadásának, az információ térbeli és időbeli megosztásának képessége, mára az emberiség egyik legjelentősebb humán tőkéjévé, fejlődésének alapvető feltételévé vált (OECD, 2010). Társadalmi és egyéni szükségszerűségnek tekinthető. Hozzájárul a társadalom hatékony működéséhez, a társadalmi struktúra fenntartásához és fejlődéséhez. A társadalom tagjainak szintjén pedig, ahogyan a bevezetőben hangsúlyoztam, az olvasás – éppúgy, mint az írás – képessége nemcsak a tanulásnak, az egyén munkaerő-piaci esélyei növelésének, hanem egész felnőtt életében való boldogulásának eszköze.

Az olvasás a közösségi létforma hozadéka, megjelenése a közösség hatékony működésének, fennmaradásának igényével magyarázható. Témám szempontjából ezért elengedhetetlen annak megértése, hogy az információhordozók és az olvasási attitűd milyen történeti paradigmaváltásokon mentek keresztül.

Az olvasás történeti áttekintésekor erre a szükségszerűsége fókuszállok szem előtt tartva az olvasás, dolgozatom szempontjából meghatározó, további aspektusait, úgymint az olvasás közösségi jellegét, az olvasás interakciós vonatkozásait, a hangos olvasás, néma olvasás, néma kommunikáció jelenségét, valamint az információhordozó olvasásra gyakorolt hatását<sup>2</sup>. Az olvasás történetének vizsgálatakor az olvasás különböző aspektusait megragadó paradigmaváltások mentén haladok végig. Az olvasás közösségi tevékenységből magányos

---

<sup>2</sup> Az olvasás nemek közti különbségeinek aspektusa a történeti áttekintés szempontjából nem releváns, így ebben a fejezetben nem arra helyezem a hangsúlyt.

tevékenységgé vált, a hangos olvasás elnémult, az intenzív olvasást felváltotta, az extenzív olvasás, a kézzel írott szöveget kiszorította a nyomtatás, a nyomtatott alfabetikus szöveget pedig kezdi háttérbe szorítani a bitek segítségével binárisan tárolt vizuális és auditív elemeket is tartalmazó digitális információ. A szöveg és az olvasó közé beékelődik az eszköz (Barbier, 2005), és mindezek hatására, megváltozik az olvasás értelmezése, a hagyományos, a dekódolást hangsúlyozó olvasási modelleket felváltja a kognitív, és legújabbban a metakognitív megközelítés (Csépe, 2014).

Az olvasás definiálásakor az olvasás történetiségéből indulok ki. Az olvasás szó írott formában a Jókai Kódexben található először, és több jelentése is van az írott szöveg megértésétől a számoláson és égi vagy más jelekből való következtetésen át a valaki fejére való ráolvasásig (Adamikné, 2006). Ezek a meghatározások abból erednek, hogy az ember kezdetben megszámlálta, megoldvasta a dolgokat, például úgynevezett számolóköveket használt a termés számbavételére, számontartására, vagyis olyan külső jeleket használt, amelyek segítették az emberi emlékezetet, és, amiket a közösség többi tagja is értett. Később agyagtáblákba vészték a jeleket, de ezeket még nem úgy használták, ahogyan az írást ma értelmezzük. Írásról attól kezdve beszélhetünk, hogy az ember a jeleket tárgyak és cselekvések jelölésére kezdte használni. Csak ezt követően alakult ki a fogalomírás, majd a hangalak alapú írás, amit a mai írásrendszerek többsége használ (Csépe, 2006). Az olvasás történetiségére való kitekintésben az olvasás jelenségét gyakran együtt tárgyalom az írással, amit az indokol, hogy írás és olvasás párhuzamosan, egymást feltételezve, egymással állandó kölcsönhatásban alakult ki, és ez a kölcsönhatás jellemző a jelenkorban is.

Az olvasás az írás ősi formáinak kialakulásával egy időben jelent meg körülbelül ötezer évvel ezelőtt azokban az ókori társadalmakban, amelyek a vándorlásokat követően megtelepedett és állattartással, növénytermesztéssel foglalkozó embercsoportokból szerveződtek Egyiptomban, Iránban, Közép-Ázsiában és Mezopotámiában. A városállamok megszervezése szükségessé tette a törvények, rendeletek, kereskedelmi szabályok rögzítését (Harmatta, 1986). Az írás ekkor még mnemotechnikai eszköz volt (Adamikné, 2006). Az agyagtáblákon korlátlan mennyiségű információt lehetett tárolni (legalább is jóval többet, mint amennyit az emberi emlékezet képes), ami lehetővé tette az információ visszanyerését az információt lejegyző személy jelenléte nélkül, vagyis lehetővé vált az információ térbeli és időbeli megjegyzése, továbbadása.

A tárgyak leegyszerűsített rajzai után egyre absztraktabb jeleket, az ókori Egyiptomban hieroglifákat (Kákosity, 1998), Mezopotámiában az ékírást használták (Oppenheim, 1977). Ezek a jelek azután egységes jelrendszerré szerveződtek (Csépe, 2006). Le kellett jegyezni a kereskedelmi ügyleteket, a törvényeket, a katonai vezetők parancsait, a mítoszokat és lírai költeményeket. Az írásbeliség terjedése lehetővé tette az egyre növekvő ismeretanyag rögzítését, megkönnyítette a tudás és kultúra továbbadását a következő generációknak. Az írás és olvasás tudományát írnokképző iskolákban tanították. Az írni-olvasni tudás rangot és hatalmat jelentett, mivel csak egy szűk réteg kiváltsága volt (Harmatta, 1986).

Az ókorban a legfejlettebb területeken és a legjobban prosperáló időszakokban az írástudók aránya mindössze 20% lehetett a felnőtt lakosság körében (Adamikné, 2007). Az írásbeliség azonban átjárta a társadalmat, tiszteletet váltott ki az írástudatlan tömegekben. Ennek ellenére az antik nyelvi kultúra minden területét a szóbeliség határozta meg (Benczik, 2001). Az ókori görög civilizáció kora a tudás szóbeli továbbadásának klasszikus korszaka volt. A tanítványok a mestert hallgatva tanultak. Erre utalnak Platón művei, amelyekben Szókratésznek tanítványaival folytatott beszélgetéseit jegyezte le (Bánki, 2003). Az írott szöveg egyelőre még a szóbeli kultúra szolgálatában állt, de már elkezdte felvenni későbbi funkcióját: a szöveg és felolvasása a szöveg megőrzését is biztosította. A szövegek kétféle módon rögzültek, az írásbeliséggel és azok felolvasásával (Fináczy, 1906). A felolvasás ugyanakkor társadalmi funkcióval is bírt; jellemző volt a hangos olvasás, mégpedig csoportok előtt, ami közösséget formált.

Az ókor nagy tudósai, Cicero, Epikurosz, Eukleidész, Arisztotelész és később Galénosz különféle elméleteket alkottak, hogy megmagyarázzák az olvasás folyamatát. Azt vallották, hogy „az olvasás a szemmel kezdődik” (Manguel, 2001), és az olvasási folyamatban a látás játssza a döntő szerepet. Cicero szerint jobban emlékezünk a szövegre, ha látjuk, mintha csak halljuk (Manguel, 2001). Ezek az elméletek lehettek a majd csak a 20. század második felében megjelenő első „Nézd és mondd” alapú olvasási modellek előfutárai. A korai görög szövegek nem voltak központozva. Nem használtak kis- és nagybetűt, az írás egybefolyt, amit a hangos felolvasás során a felolvasó tagolt a beszéd íze szerint (Csépe, 2006). Az olvasás bizonyára fáradtságos munka volt, még abban az értelemben is, hogy az ókorban a papirusztekercsek hengergetéséhez az olvasónak mindkét kezét használnia kellett. A pergamenből készült középkori kézírásos kódexek is nehezek voltak, és olyan sűrűn írták tele őket, hogy csak a mutatóujjal követve lehetett belőlük olvasni, olvasópulton. Ezért egészen a kései középkorig

csak "hivatásos" olvasókkal találkozunk, akik ezt a nagyon specializált szellemi tevékenységet a kolostorok közösségeiben gyakorolták (Csépe, 2007).

A szóbeli kultúra dominanciája ellenére a könyv már az ókori Görögországban is nagy jelentőségre tett szert; az alexandriai könyvtárban az ókori világ minden könyvét össze akarták gyűjteni. Ez egyben a könyvek rendszerezésének első hatalmas kísérlete volt. A könyveket nem csak gyűjtötték, hanem az írnokok másolatot és készítették róluk. Az első nagy könyvtárak még nem közkönyvtárak voltak, hanem az uralkodó nagyságának kifejezői. Elsősorban tudósok használták, a könyvtár a tanulás és kutatás központja volt (Murray, 2009).

Spártában az írást és az olvasást csak kivételesen tanulták, hiszen a testi edzettséget tekintették elsődlegesnek. Athénban nagyobb gondot fordítottak az olvasás és az írás megtanítására. Az olvasással párhuzamosan tanulták meg az írást. Homérosz költeményeit nem olvasással jegyezték meg, hanem a tanítványok a tanítóval együtt énekelték őket, úgy vésték emlékezetükbe (Devecseri, 1974).

Az ókori Rómában elsősorban a jósök és a római vallás őrzői értettek az olvasáshoz és íráshoz, és később a nemesek is. A Kr. e. 2. század közepén, ahogyan a rómaiak egyre több görög területet foglaltak el, szép számban jutottak el görög könyvek Rómába. Ezek elsősorban nemesi magánkönyvtárakba kerültek, ahol művelt rétegek gyűltek össze. A görög mellett a latin szövegek is fejlődésnek indultak, egyre jobban elterjedtek (Falus, 1980).

Az „értelmező közösség” (Fish 1980) korai megjelenésével találkozunk a Bibliában Fülöp és az etióp kincstárnok történetében. Az Újszövetség ötödik könyvében, az Apostolok Cselekedeteiben, amit a hagyomány szerint Lukács jegyzett le Kr. u. 60 és 80 között, arról olvashatunk, hogy Fülöp, az evangélista Jeruzsálemben találkozik az etióp uralkodó fő komornyikjával, kincstárnokával, aki egy drágán vásárolt kézzel írott tekercsről Ézsaiás próféciáit olvassa. Fülöp megkérdezi: „Érted is, amit olvasol?” (ApCsel 8, 26-35). A főkomornyik válaszából, miszerint „Hogyan érthetném, míg valaki meg nem magyarázza?” (ApCsel 8, 26-35) több következtetést is levonhatunk. A szerencsén ember hangosan olvasott annak ellenére, hogy nem felolvasást tartott másoknak. „Könyv” és olvasó interakciója létrejött, ami elsődleges és elengedhetetlen feltétele az olvasásnak. Van azonban egy megelőző mozzanat, a könyv megszerzése, akár „drága pénzen” is, ha a leendő olvasó a benne írottaktól valami újat, sorsa jobbrafordulását reméli, vagy éppen jelen élete biztonságát tudja benne. Abdal-Kászim Iszmáil, perzsa vezérnek például több száz tevé szállította utazásaikor teljes

könyvtárát (Manguel, 2001). A szerecsen főkomornyik megvásárolta, és már útban hazafelé hintójában elkezdte olvasni a „könyvet”, interakcióba lépett az írott szöveggel, a megértéséhez azonban ember és ember interakciójára volt szükség.

A néma olvasás furcsaságnak számított még a középkor elején is, az ókorban még a könyvtárakban is a kifejezett hangos olvasás volt jellemző (Manguel, 2001). Ez az olvasási mód veszélyes: a szövegről azt gondolhat az olvasó, amit akar, magában úgy értelmezheti, ahogy akarja. Nincs értelmezési vezérfonal rögtön az olvasáskor. Hosszú évszázadokon át az emberek hangosan olvastak, a néma olvasás fokozatosan került előtérbe. A hangos olvasás uralmának bizonyítására számtalan szerző idézi Szent Ágoston *Vallomásainak* azon részletét, amelyben csodálkozik a némán olvasó Szent Ambrus milánói püspökön. A fiatal Szent Ágoston meglepődött a számára szokatlan olvasási módon, s találgatta az okokat: talán a hangját kímélte Szent Ambrus püspök, talán így gyorsabban és többet tudott olvasni, talán így jobban megértette az olvasottakat: „szíve az értelmet kutatta” (Manguel, 2001). A legfőbb ok a magány keresése lehetett, az önmagának való olvasás. Ha valaki hangosan olvas, mások is bekapcsolódhatnak a gondolatmenetbe, a hangos olvasás közösségi, mint a dialógus.

A hangos olvasás gyakorlatának több oka volt. Egyrészt azért olvastak hangosan, mert ezeket a társadalmakat a szóbeliség uralta, másrészt azért, mert a hangos olvasásnak közösségteremtő ereje volt, harmadrészt hittek a kimondott szó varázsában, szentségében, ezért a leírt szót ki is kellett mondani. A felolvasásokra természetesen azért is szükség volt, mert drága volt a könyv, és a könyvnyomtatás feltalálása előtt keveseknek volt könyvük, így ezek a kevesek megosztották a többiekkel a könyv birtoklásának örömét. A néma olvasás eredményeként a közösséggel szemben az egyén került a középpontba, az olvasás személyes üggyé vált.

Az ókor olvasási kultúrája leginkább a Bizánci Birodalomban maradt fenn. Sok magánkönyvtár megmaradt, de egyben azok a szigorú előírások is, hogy miként kell olvasni a könyveket. Az írott szó halott, amelyet a szóbeliség szárnyalása tesz igazán élővé. Nyugat-Európában a nyilvános felolvasásokat felváltotta a kolostorok falai közé szoruló olvasási kultúra. Az olvasmányok pedig leszűkültek a Szentíráshoz kötődő olvasmányokra. A kora középkor másik radikális változása, hogy a Kr. u. 9. századra a hangos olvasás helyét lassan átvette a mormoló olvasás (Manguel, 2001). A néma vagy csendes olvasással egyidőben kezdték el központozni a szövegeket, szétválasztani a szavakat egymástól, tagolni a mondatokat. Ekkor már nem a



retorikai funkció, hanem a mondandó, a könnyebb megértés érdekében tagolták a szöveget (Csépe, 2006).

A késő középkorban az írás és olvasás szekularizációja a hozzáférhető könyvek számának növekedéséhez és az olvasás elterjedéséhez vezetett, azaz az olvasás expanziója már a könyvnyomtatás előtt megfigyelhető. Az olvasás forradalmát mindazonáltal a 15. század derekán Gutenberg találmánya, a könyvnyomtatás idézte elő, ami lehetővé tette a könyvek jobb minőségű, gyorsabb és tömeges előállítását (Fülöp, 1998). A 16. század első felében a reformáció eszméje gyorsan terjedt a nép körében, mivel a könyvnyomtatás megteremtette a tanok közreadásának technikai feltételeit. A könyvnyomtatás segítette a reformáció terjesztését, a reformáció pedig hozzájárult a 15-16. század fordulóján válsággal küszködő nyomdák felvirágzásához. Olvasni még mindig kevesen tudtak, az eszmék terjesztésében jelentős szerepet töltött be a szóbeliség, az anyanyelven történő prédikáció (Chadwick, 1998). A reformáció magyarországi terjedésének egyik oka éppen az anyanyelvűség volt. A másik ok, az ország három részre szakadása után, egy új, közösségösszetartó erő keresése (Balázs, 2017). A reformátorok nagy hangsúlyt fektettek az iskolaalapításra szerte Európában – így Magyarországon is – hogy az oktatással is terjedjen a hit (Chadwick, 1998), ami közösséget teremtett, és jót tett az olvasás ügyének.

Az újkori Európában az olvasni/írni tudás és az analfabetizmus földrajzilag élesen elkülönült, mégpedig a vallási és az iparosodási határvonalak mentén. A katolikusnak maradt országokban továbbra is a szóbeliség volt a jellemző, már csak azért is, mert az egyházi cenzúra erősebben érvényesült, mint a reformációra áttért államokban (Poór, 2009). Annak ellenére, hogy a néma olvasás már az ókori Görögországban is megjelent, és Nyugat-Európában már a 10. századtól megszokottá vált, a hangos olvasás uralma megmaradt Európa-szerte egészen a könyvnyomtatásig, és teljesen csak a 17-18. századra némult el az olvasás (Ropolyi, 2003).

Az olvasás elnémulásával közösségi tevékenységből magányos tevékenységgé vált, és előtérbe került az olvasó. René Descartesnak, akit az első újkori filozófusnak tekint a szakirodalom (Nyíri, 2001), a 17. század elején írt *Értekezés a módszerről* című műve már az olvasóra, az olvasás természetére való tekintettel íródott. „Ha ez az értekezés egyhuzamban való elolvasásra nagyon hosszúnak tetszik, hat részre osztható” olvashatjuk a bevezetőben (Descartes, 1637 [2000]), amiben az olvasás fogalmának és szerepének újraértelmezését látjuk. Előtérbe kerül az olvasó és a szöveg értelmezése, amiben a józan észre kell támaszkodni. Descartes az olvasó

kételyeit, bizonytalanságát, önreflexiós képességét, az olvasás újrakezdésének szükségességét az olvasott szöveg megértését támogató jelenségnek tekinti. Értekezésének megítélését az olvasóra bízta, akit kifejezetten arra kér, küldje el „kifogásait” könyvkereskedőjének, hogy arra reflektálni tudjon. Feltételez tehát egyfajta párbeszédet a szöveg működésében, ami az élő dialógus és a halott írott szöveg tradicionális dichotómiájának megnyilvánulása.

A 18. században a felvilágosodás eszmeáramlatának köszönhetően a kultúra mélyreható változása az olvasás újabb forradalmát generálja. Megnö az irodalmi hírnév utáni vágy, és ezzel párhuzamosan megnő az irodalom iránti érdeklődés is (Hume, 1742 [1992]). Az olvasás egyszerre válik extenzívvé és intenzívvé, bővül az olvasnivaló repertoár, az olvasás célja a szórakozásra és információszerezésre differenciálódik, ami különös jelentőséggel bír a digitális, extenzív olvasás korában. Az extenzív olvasó már modern értékeket követ, legfőbb motivációja a mindent elsöprő információszerző éhség. Mindkét olvasási módban, az extenzív és intenzív olvasásban, kifejezésre jut az egyén szerepe, az olvasás individuális jellege. Előtérbe kerül az ízlés, amiről – Descartes-tal szemben, aki azt mondja, hogy a józan észre kell támaszkodni – David Hume az olvasó tárgyjal kapcsolatos ismereteire alapoz. A nevelés fontos feladatának tartja az ízlés kiművelését, és olyan kérdésekre keresi a választ, vannak-e az egyénekként változó ízlésnek egyetemes elemei, illetve, hogy milyen módszerekkel fejleszthető az egyén ízlése (Hume, 1742 [1992]).

A 18. század végén, a 19. század elején a megnövekedett kommunikációvágyból fakadó írási kedv és a megnövekedett olvasói érdeklődés kiterjesztette az olvasás helyszíneit a közösségi terekre: az utcára, a kávéházra, a munkahelyre és az otthonra. Ezzel együtt az irodalom is differenciálódott, megjelent a populáris és arisztokratikus, olcsó és elit, városi és falusi, férfi és női, didaktikus és fikciós irodalom. Az olvasásról való gondolkodást még a szövegközpontú értelmezés határozta meg, amit jól jellemez Georg Wilhelm Friedrich Hegel (Hegel, 1835 [1979]) német filozófus esztétikája. A költészet mint romantikus művészeti forma nem reális anyagi közegben (mint más művészetek), hanem a belső szemléletben és a képzeletben jeleníti meg az emberi lényeket. Eszköze a nyelv, ami már önmagában is szellemi termék. A romantikus költői alkotás mint egyedi, eredeti, megismételhetetlen kivált a hétköznapi megnyilatkozások világából, felsőbbrendűnek számított. A belső szem számára íródott, valódi individuális olvasói beállítottságot igényel azáltal, hogy munkára fogja, és egyszerre felszabadítja az olvasó képzelő erejét, érzéseit, szenvedélyét (Hegel, 1835 [1979]). Ez mutatkozott meg szöveg és olvasó kapcsolatában, azáltal, hogy még intenzívebbé vált a

magányos olvasás individualitást felszabadító hatása. Hegel (1835 [1979]) az irodalmi mű társadalmi szerepét háttérbe szorítja, nem azt fontolgatja, amit Hume (1742 [1992]), hogy milyen módszerrel fejleszthető az olvasói ízlés, hanem azt keresi, hogy mi teszi érdekeltté az olvasót a mű elolvasásában.

A strukturalizmus a 20. század elején éppen ezzel a romantikus irodalomszemlélettel helyezkedik szembe, amikor az értelmezés individuális alternatíváit elvetve a jelentést kizárólagosan a szövegnek tulajdonítja. A strukturalista felfogás szerint a jelentést maga a szöveg határozza meg, és ha egy műnek többféle interpretációja van, akkor az abból fakad, hogy az olvasók rosszul olvasnak (Kamarás, 2007).

A 20. század második felében azután egyre inkább az olvasó szerepét hangsúlyozó, 'reader response' elméletek kerülnek előtérbe, amelyek hermeneutikai megközelítésük tekintetében három nagy csoportba sorolhatók. Az individualisták szerint az értelmezés forrása maga az olvasó a korábbi tapasztalataival (Fish, 1980). Az uniformisták azt vallják, hogy mind az olvasónak, mind a szövegnek szerepe van az értelmezésben, ezért lehetnek egymáshoz közel álló olvasói értelmezések (Iser, 1978). A kísérletesek pedig pszichológiai kutatások eredményeire támaszkodnak; befogadás-elméletük az olvasói reakciókon, értelmezési mintázatokon alapul (Holland, 1990).

Az individualista megközelítés legismertebb képviselője Stanley Fish. Elméletében a korábbi megközelítésekhez képest új elemként jelenik meg az „értelmező közösség”. Fish (1980) a jelentést kizárólag az olvasó tapasztalatainak, műveltségének, kultúrájának és érzelmeinek tulajdonítja, ugyanakkor erősen nevelés-szociológiai megközelítés az övé, mivel értelmezésében az egyéni jelentések abban a közösségben jönnek létre, amelyben az olvasó él, és a közösség ilyen módon befolyásoló tényezője a szöveg megértésének.

A strukturalizmus és az olvasóközpontú befogadás-elméletek közötti kompromisszumot megteremtő megközelítés Hans Robert Jauss (1982) elvárás-horizont-elmélete, amelyben szintén meghatározó elem a közösség. Az elmélet szerint az olvasók generációinak van egy közös előfeltevése arról, hogy az adott történelmi korban és kultúrában mi számít irodalomnak. A közösség tudása, tapasztalatai, értékrendje alapján alakítja ki az olvasó a saját, szöveggel szembeni elvárását. Az elvárás-horizonthoz közel álló szövegek befogadása könnyebb, míg az attól távol állók befogadásához nagyobb erőfeszítés szükséges. Ezért van az, hogy egyes művek fogadtatása saját korukban kedvezőtlen, de egyben új elvárás-horizontot hoznak létre. Az

elmélet azt is megmagyarázza miért nem népszerű, különösen az általános iskola felső tagozatában, a kötelező olvasmányok kínálata. Móricz és Jókai klasszikus művei közel állhatnak a pedagógusok és/vagy a szülők elvárás-horizontjához, ugyanakkor nagy valószínűséggel távol esnek a tizenévesekétől.

Az individualista felfogást és az elvárás-horizont elméletet ötvöző befogadás-értelmezés Paul Ricoeur (1998) megközelítése. Véleménye szerint a szöveg értelmezésében az olvasóra gyakorolt hatás és arra adott válasz ugyanolyan meghatározó szerepet játszik, mint a közösség elvárása és válasza. A kettő egymást kölcsönösen feltételezve és kiegészítve fejti ki hatását. Az olvasó befogadó képességét az határozza meg, hogy mennyire ismeri és teszi magáévá a közösség által elfogadott elvárásokat. A befogadáshoz ugyanakkor kell egy bizonyos távolságtartás. A műhöz túl közel kerülő, naiv olvasó a szöveg által keltett illúzió szintjén reked. A túl nagy távolságot tartó, racionális olvasó ellenáll az illúzióknak, és túl kritikusan, racionálisan közelít a szöveghez. A jó olvasó ezzel szemben egyszerre enged az illúzióknak és fogadja el a cáfolatot; a befogadáshoz mindkettő szükséges (Ricoeur, 1998). A 20. század második felének olvasójában az individualisták 'mindenható olvasójával' szemben Umberto Eco az 'eszményi olvasót látja, aki aktív befogadója a műnek, és megteremti magának a számára érvényes jelentést (Eco, 2002).

A 21. században az olvasás ügyét is érintő további paradigmaváltás az emberi kommunikáció paradigmaváltása. A magányos néma olvasás helyébe lép a társas néma kommunikáció. Megváltozik az információhordozó, a szöveg a nyomtatott papírlapról átkerül az elektronikus eszközökre, amilyen a számítógép, notebook, tablet és e-book olvasó. Az alfabetikus szöveget felváltja a piktogramokat, képi és hangelemeket is tartalmazó digitális információ. Megváltozik az írás, a lineáris szöveg mellett helyet kér magának az elágazásokat tartalmazó hipertext, ami megváltoztatja magát az olvasást és a hozzá kapcsolódó viselkedést. A Neumann-galaxis mind nagyobb térhódítása szükségessé teszi az olvasás újraértelmezését, és olyan kérdéseket vet fel, mint a kézzel írás megtanulásának szükségessége vagy a nyomtatott szöveg fennmaradása.

## **2.2. Olvasás, attitűd, olvasási attitűd, Mathewson modellje**

Az olvasásnak annyi definíciója van, ahány diszciplína foglalkozik vele. Jelen értekezésben az olvasást olvasáspszichológiai, olvasásszociológiai és pedagógiai szempontból közelítem meg, és az olvasás szociálpszichológiai értelmezését tekintem az olvasási attitűd vizsgálati keretének.

Az olvasás legkorábbi magyar nyelvű meghatározása a Jókai Kódexben található, miszerint az olvasás az írott szöveg nézve megértése, esetleg hangos felolvasása, olvasás útján történő megismerés (Adamikné, 2006). Annak ellenére, hogy ez a definíció erősen a dekódolásra korlátozódik, már tartalmazza az olvasásnak azt az aspektusát, hogy az olvasás a megismerés, a tanulás eszköze. Sokáig a hangos, kifejező olvasást tartották a legfontosabb szempontnak, majd az olvasás kommunikációs aspektusa vált hangsúlyossá (Józsa & Steklács, 2009). Legújabban pedig az agykutatások támogatják az olvasás folyamatának mind jobb feltérképezését és megértését (Csépe, 2006). Azt gondolhatnánk, hogy a 21. század elején természetes, hogy mindenki tud olvasni, ez azonban nem igaz. Bár a legtöbb felnőtt számára az olvasás egyszerű, különösebb erőfeszítést nem igénylő rutin, ha megfigyeljük az olvasni tanuló gyermeket, akinek eleinte még egy-egy szó kiolvasása is fáradtságos feladat, akkor látni fogjuk milyen összetett tevékenységről van szó (Eysenck & Keane, 1997). Megtanítható-e mindenki olvasni? Milyen alapvető folyamatok játszódnak le olvasás közben? Milyen készségek fejlődése szükséges az olvasás képességének megszerzéséhez? Mi áll az olvasási nehézségek, az olvasás megtanulásának zavarai hátterében? Ezekre és ehhez hasonló kérdésekre keresik a választ az említett kérdéskörrel foglalkozó kutatások, amikor modelleket alkotnak egy olyan jelenség leírására és magyarázatára, ami közvetlenül nem vizsgálható.

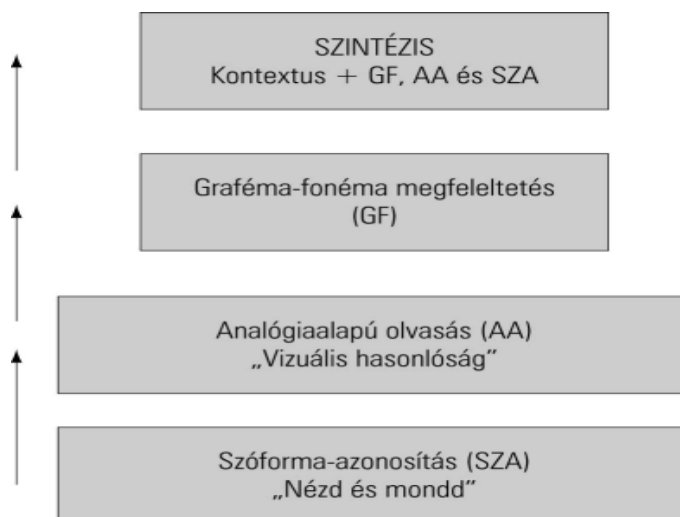
Ahogy korábban hangsúlyoztam, az olvasás modelljei mind a kognitív pszichológiából erednek (Adamikné, 2006). Teljes feltárásuk és elemzésük jelen dolgozatnak nem célja; mindössze néhány modellt mutatok be azzal a szándékkal, hogy az olvasás értelmezésében végbement szemléletváltást reprezentáljam. Az olvasásról alkotott modelleket a bevezetésben a következőképpen tipologizáltam:

1. Bottom-up (adat-vezérelt) olvasási modellek
2. Top-down (konceptió-vezérelt) olvasási modellek
3. Top-down modellek második generációja
4. Bottom-up/Top-down interaktív modellek
5. A szövegértés és a szövegre való emlékezés bottom-up/top-down modelljei

## 6. A kognitív folyamatokat szociális kontextusban vizsgáló bottom-up/top-down modellek

A hagyományos szemléletet a bottom-up vagy adat-vezérelt olvasási modellek képviselik. Ezek szerint a kezdő olvasó hierarchikusan egymásra épülő készségeket sajátít el, amelyeknek sorrendje a szövegértést szolgálja. Az olvasó a szöveg passzív befogadója, a jelentést a szövegből dekódolja. A szöveg megértését a külső ingerek vezérlik. Bottom-up modellek a szintmodellek és az útmodellek. Az egyik legismertebb szintmodell a Marsh-modell (1. ábra), amely az olvasás fejlődési szintjeiből indul ki. A modell szerint az olvasás négy szinten történik. Az első szint a szóforma alapján történő feldolgozás szintje, ami azt feltételezi, hogy az olvasó a szavak írott alakját (szóforma) képes azonnal felismerni és ennek alapján a szavak jelentését megérteni. A második szint az analógia-alapú olvasás szintje, vagyis a ritka vagy ismeretlen szavak kiolvasása a vizuális hasonlóság alapján. A szekvenciális dekódolás, a szavak hangokra bontása a harmadik szinten történik. Az utolsó feldolgozási szint az, ahol összekapcsolódik a kontextus és az analógiás dekódolás. A négy szint együtt támogatja a szövegolvasást és a szövegértést (Marsh, Friedman, Welch et al., 1981).

1. ábra: Marsh modellje



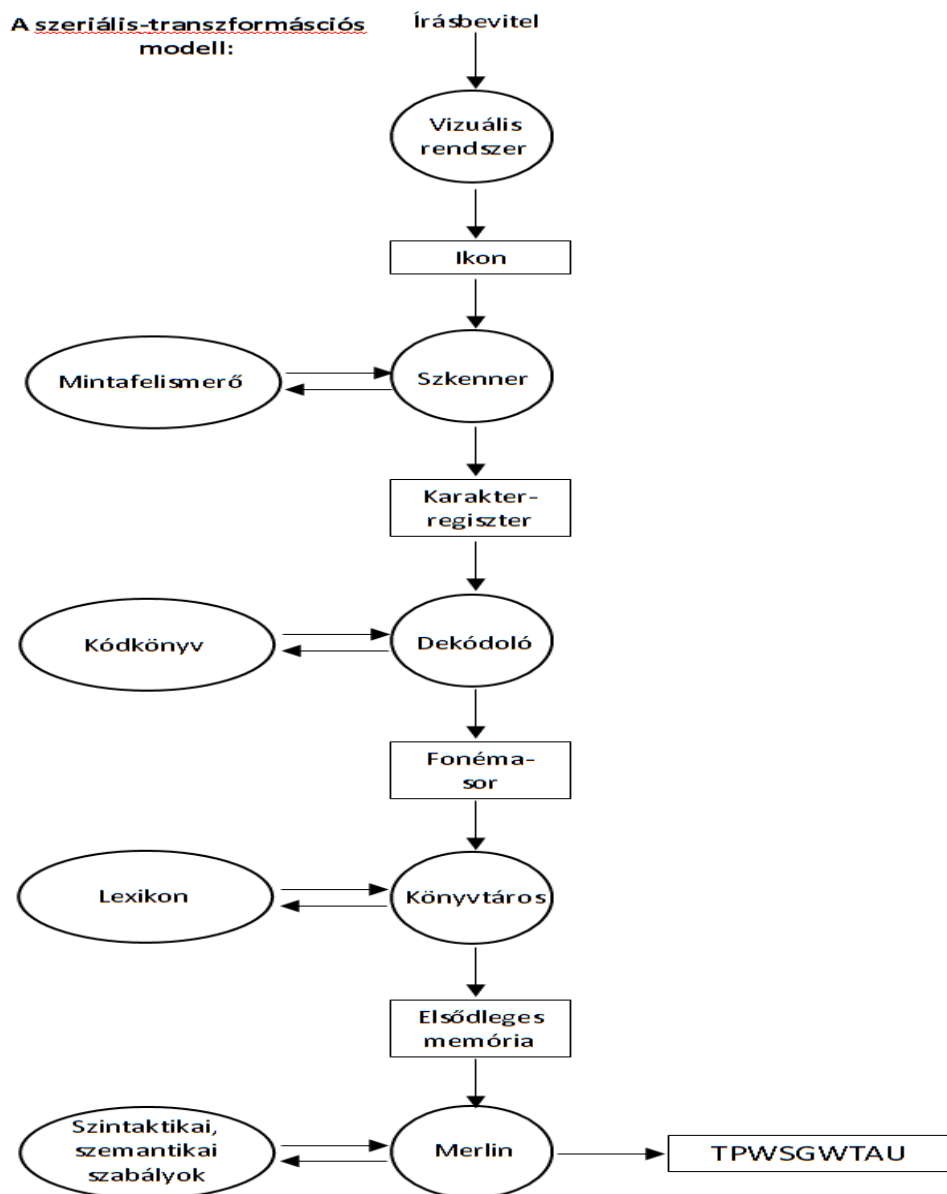
Forrás: Csépe, Györi & Ragó, 2008

Ez az olvasásfelfogás legjobban a mély ortográfiajú nyelvekhez köthető, amelyekben nagy a betűk és beszédhangok megfeleltetési eltérése, és amelyekben többféle betű kombinációja a betűk számánál kevesebb beszédhang kiejtését kívánja meg. Ilyen az angol nyelv. A Marsh-modell az angol nyelven történő olvasás klasszikus modellje (Csépe, Györi & Ragó, 2008).

A bottom-up vezérlésű hierarchikus szerveződésű olvasási modellek másik jelentős képviselője Philip B. Gough (1972) modellje, a szeriális-transzformációs modell (2. ábra). A modell a teljes információfeldolgozás magyarázatára vállalkozik. Lényege a szerialitás. Az információt a vizuális rendszer érzékeli 'ikon', vagyis kép formájában regisztrálódik, miközben a 'mintafelismerő rendszer' felismeri és feldolgozza, vagyis megtörténik a betűk beazonosítása.

A betűk bekerülnek a 'karakter-regiszterbe', ahol addig „tartózkodnak”, amíg a dekóder fonémákká alakítja át őket. A 'könyvtáros' egyezteti a fonémasort a 'lexikonnal', és a létrejött lexikai egységet továbbítja az elsődleges memóriába. A lexikai egységek ezután a varázslóhoz kerülnek (a modellben 'Merlin' nyilvánvalóan arra utal, hogy nem lehet pontosan tudni, hogy mi történik), aki a lexikai egységeket egyezteti a szintaxissal és a szemantikai szabályokkal, azért, hogy meghatározza a jelentést (Gough, 1972). A modell merituma, hogy az információ betűről betűre, szóról szóra áramlik, ami megerősíti azt a sok szakember (például Adamikné, 2006) által vallott nézetet, hogy az olvasás tanítását a betűk tanításával kell kezdeni, továbbá, hogy – bár a megértés magasabb rendű műveleteit nem magyarázza – nem hagyja ki az olvasót. A megértést a modellben az olvasó meglévő lexikai és szintaktikai tudása biztosítja (Gough, 1972).

2. ábra: Gough szeriális-transzformációs modellje

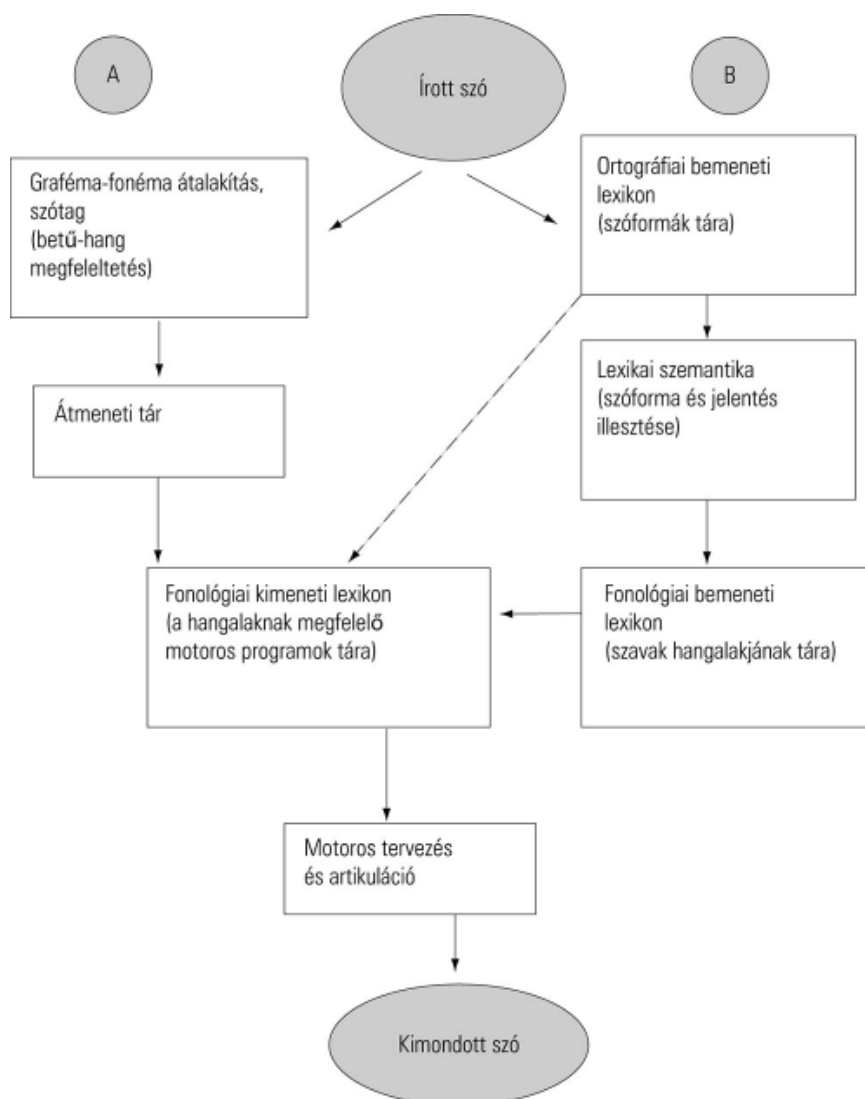


Forrás: Adamikné, 2006

A bottom-up vezérlésű modellek másik csoportját képező útmodellek azt feltételezik, hogy az olvasás párhuzamos feldolgozás eredménye. Két vagy több eltérően szerveződő olvasási út van, amelyek rutinba szerveződése csak az olvasás egy adott gyakorlottsági szintjén jelenik meg. Klasszikus útmodell John Morton (1969) olvasási modellje, amely abból indul ki, hogy a szavak olvasásának két feldolgozási útja van, a szemantikai és a fonológiai (3. ábra).



3. ábra: Morton kétutas modelljének módosított változata



Forrás: Csépe, Györi & Ragó, 2008

A modell egyik sajátossága, hogy a jelentéshez két úton lehet eljutni, a szóalak azonnali felismerésével, vagy a komponensekre bontással. Morton (1969) szerint az írott szavak felismerése úgy történik, hogy a szóforma felismerő folyamatosan figyeli és észleli a vizuális bemenetet és a szókönyezetet, azaz a kontextust. A modell másik fontos sajátossága éppen ebből adódik. Számításba veszi a felülről lefelé irányuló folyamatokat is, amivel már átmenetet képez a top-down vezérlésű vagy koncepció-vezérelt modellekhez. A hierarchikus modellekkel szemben megfogalmazott két fő kritika, hogy az olvasás magyarázatába bevont feldolgozási folyamatok nem elégségesek, és az olvasás értelmezése a nyelv formális tulajdonságaira korlátozódik (Csépe, 2014).

Kenneth S. Goodman (1967) modellje az olvasás koncepció-vezérelt tranzakciós-pszicholingvisztikai modell. Megalkotásához a 'whole language approach' (egész nyelvi módszer) iskolai mozgalommá válása vezetett. Egységes elméletet kívánt alkotni, amelyben az egységet a tranzakciós szemlélet biztosítja.

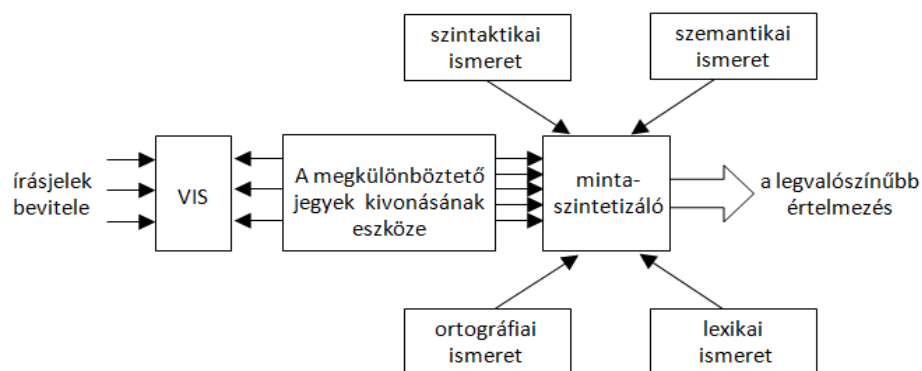
Az olvasás folyamatát Goodman (1967)

- a szöveg rekogníciója (az agy felismeri a szöveget, és elkezdődik az olvasás),
- a jelentés találgatása (modelljének maga Goodman adta a 'psycholinguistic guessing game' elnevezést),
- a megerősítés (a jóslat jelentés megerősítése vagy elvetése),
- korrekció és befejezés szekvenciájának tekinti.

A fentiekben ismertetett modellekhez képest Goodman (1967) modellje jelentős szerepet tulajdonít az olvasónak, aki általános kognitív stratégiákat használ a szöveg megértéséhez. Ez a felfogás már elmozdulást mutat a kognitív a metakognitív szemlélet felé.

David Everett Rumelhart (1977) interaktív olvasási modellje (4. ábra) az olvasás folyamatában végbemenő interakciókat hangsúlyozza. A különböző információk egyszerre és egymással interakcióba lépve működnek. A betűk megértése a környező betűktől, a szavak megértése a környező szavaktól, a mondat megértése a szemantikai környezettől, a szöveg megértése a teljes kontextustól függ.

4. ábra: Rumelhart interaktív olvasási modellje



Forrás: Adamikné, 2006

Az olvasottak megértése az olvasó agyában lejátszódó belső interakciók eredményeként jön létre, és a nyelvi környezet határozza meg döntően a megértést. A modell jelentősége kutatásom szempontjából az interakció olvasásban betöltött szerepének hangsúlyozása, ami ebben az olvasási modellben még a szövegre és az olvasóra korlátozódik. A későbbi modellek egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az olvasás szociális dimenziójának, és kiterjesztik az interakciót az olvasási környezetre.

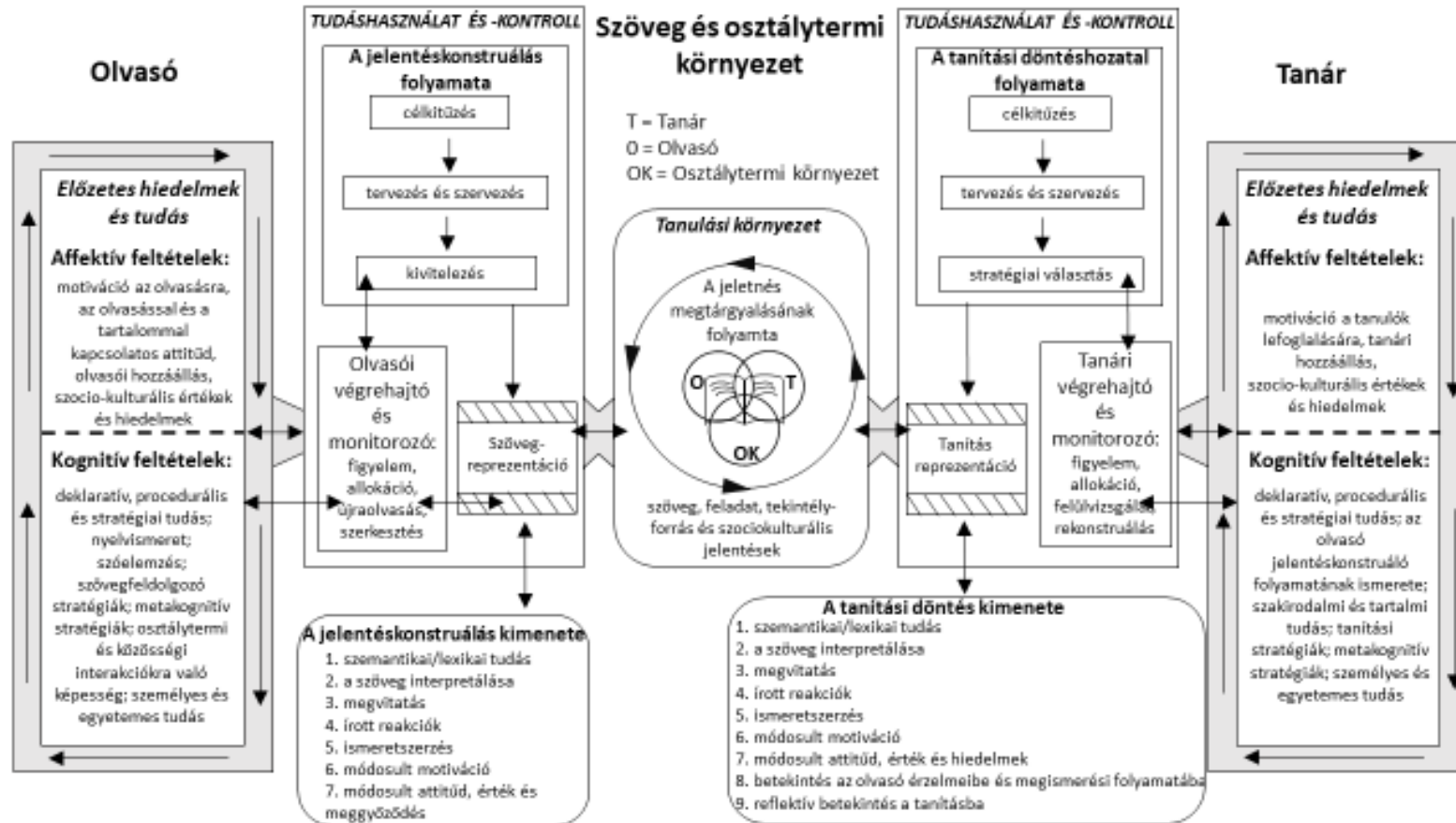
Az olvasást meghatározott környezetben, mint például az osztályterem, interakciókon keresztül megvalósuló jelentéskonstruálásként értelmezi Robert B. Ruddell és Norman J. Unrau (2004) *The Reader, the Text and the Teacher* (Az olvasó, a szöveg és a tanár) olvasási modellje (5. ábra), amely interdiszciplináris megközelítésű, a szociális dimenziót beépítő modell. Az olvasási folyamatot az olvasó és a tanár aspektusából egyszerre vizsgálja, azaz az olvasást az iskolai környezetbe helyezi, és a szöveg és az olvasó interakcióján túl a perszonális interakciókkal is számol. Ahogyan az 5. ábrán látható a modell rendkívül összetett, megpróbálja szintetizálni mindazt, amit az olvasásról tudunk. Három alappillére van: az olvasó, a tanár, a szöveg és az osztályterem kontextusa. A modell olvasáskonceptiója a jelentéskonstruálás iskolai környezetben. A jelentés megvitatásának és megkonstruálásának folyamatában a három pillér dinamikusan változik és cserélődik. A modell olvasókonceptiója szerint a tanuló előzetes tapasztalatai és tudása adják a szöveggel kapcsolatos primer feltételezéseket. Az olvasókonceptiónak ez a komponense két fő, egymással kölcsönhatásban álló területből, az affektív és a kognitív feltételekből áll. A modell az affektív feltételek közé az olvasó motivációját, attitűdjét, beállítódását, valamint szociokulturális értékfelfogását és meggyőződését sorolja. A kognitív feltételek a nyelvi háttértudást, a szóelemző készséget, a szövegfeldolgozási stratégiákat, valamint az osztályteremi és társas interakciókat foglalják magukba (Ruddell & Unrau, 2004).

A tudáshasználatot és -kontrollt az olvasó jelentést konstruáló, monitorozó és reprezentáló képessége határozza meg. Az olvasót előzetes tudása, a szöveggel kapcsolatos feltevései és az olvasási cél segítik a jelentés megalkotásában. Az agyban formálódó szövegrepresentáció az olvasó jelentésinterpretációját tükrözi, ami a szövegen és egyéb befolyásoló tényezőkön alapul. Ilyen befolyásoló tényező például a jelentés megvitatása az osztálytársakkal vagy a tanárral. A jelentésrepresentációt az olvasói végrehajtó és monitorozó komponens ellenőrzi, majd az olvasó előzetes tudása alapján megerősíti vagy elutasítja a jelentést, vagy új interpretációt keres. A jelentésalkotás kimenete az olvasó agyában létrejövő olyan megértés lesz, amit a szöveg és

oktatási környezet kontextusában és interakciójában konstruált. A kimenet lehet új szemantikai/lexikai tudás, a szöveg interpretációja vagy az attitűdnek, értékítéletnek, meggyőződésnek a megváltozása (Ruddell & Unrau, 2004).

A modell másik alappillére a tanár. Élettapasztalatain alapuló előzetes tudása határozza meg affektív és kognitív kondícióit. Az affektív feltételek közé a tanár oldaláról saját nevelési filozófiája, a tanulókat motiváló képessége, a neveléshez való helyes hozzáállása és személyes értékfelfogása/meggyőződése tartozik. A tanár tudáshasználata és tudáskontrollja foglalja magába az instrukciós döntést, ami meghatározza az olvasás célját, a tervezést, szervezést és a stratégiákat. A tanítás kezdetén a tanár fejében megjelenik az instrukciós reprezentáció, ami az órai tevékenységekben, az oktatási stratégiákban, szervezési technikákban és a jelentés konstruálásában fog tükröződni. Az oktatási döntés kimenete lehet új szemantikai/lexikai tudás, a szöveg interpretációja, vagy új információ az olvasó affektív és kognitív doménjeiről, valamint az oktatás reflexiója (Ruddell & Unrau, 2004).

5. ábra: Az olvasó, a szöveg és a tanár



Forrás: Ruddell & Unrau, 2004, saját fordítás

Az osztályteremi környezet – mint a modell harmadik alappillére – az olvasásnak azt a környezetét jelenti, amiben a jelentés „megvitatása” történik. Az olvasó interakcióba lép a szöveggel, és a jelentést az olvasók, a tanár, illetve az osztályközösség által képviselt jelentés fúziójaként reprezentálja. A modell szerint a tanár és a tanulók a jelentés megvitatásával alakítják ki a szöveg értelmezését. Ennek az a feltétele, hogy a tanár rendkívül érzékeny legyen a tanulók szöveg-, feladat-, tekintély- és a szociokulturális felfogására (Ruddell & Unrau, 2004).

Az olvasásnak számos definíciója született melyeket a bevezetésben a következőképpen tipologizáltam:

1. nyelvészeti
2. kommunikációs
3. hermeneutikai
4. biológiai
5. pszichológiai
6. szociológiai
7. szociálpszichológiai
8. pedagógiai mérés-értékelési

Az olvasás nyelvészeti definícióját adják Presley és munkatársai, akik szerint az olvasás a „jelentés megszerzése az írott szövegből” (Block, Gambrell & Presley, 2002). Ez a meghatározás leegyszerűsíti az olvasás jelenségének komplexitását, mivel nem lehet tudni, az olvasó hogyan szerezi meg a jelentést. Ugyanezen szerzők további meghatározását is adják az olvasásnak, amikor tágabb kontextusba helyezik azt, és olyan állandó változásban lévő interaktív folyamatként írják le, ami magába foglalja az olvasót, a szöveget és a kontextust (Block, Gambrell & Presley, 2002). Ez a definíció már erősen szociálpszichológiai megközelítésnek tekinthető. Az olvasás kommunikációs aspektusát hangsúlyozza Kingston (1967) olvasás definíciója, miszerint az olvasás a kommunikáció egyik formája, amelyben az üzenet grafikus formában közvetítve jelenik meg az egyének között (Kingston, 1967). Ebben, a fenti definíciónál jóval korábbi, meghatározásban is benne van az interakció, ugyanakkor nem tudunk meg semmit a „jelentés megszerzéséről”, illetve nem számol a nyomtatott szöveg későbbi háttérbe szorulásával. Az olvasás hermeneutikai megközelítését adják a befogadás-elméletek (Iser, 1978; Fish, 1980; Holland, 1990; Jauss, 1997; Ricoeur, 1998; Eco 2002), amelyek részletes

tárgyalása az előző alfejezetben, az olvasás tér–idő dimenziójára való kitekintésben megtörtént.

A pszichológiai meghatározás szerint az olvasás az agyban lejátszódó jelenség. Az olvasáspszichológia az olvasás definiálásában a hatékony szövegértést hangsúlyozza, ami makro- (a szöveg összefoglalása) és mikrofolyamatok (jelentéskonstruálás), valamint az olvasó előzetes tudásának interakciójaként jön létre, aminek eredményeként az olvasó mentális képet alkot a szövegről (Van Den Broek & Kremer, 2000). Nagy József (2016) az olvasás képességét hierarchikus komponensrendszerként értelmezi, mely szerint az olvasásképesség sajátos rutinokból, készségekből és ismeretekből szerveződik. A szövegértés fejlettségéhez valamennyi összetevő fejlettsége szükséges. Ha bármelyik komponens fejlődése megkésik vagy megreked, az gátolja a többi összetevő fejlődését, így hatással van a szövegértésre.

A szociológia az olvasást olyan specifikus jelenségként értelmezi, mely az irodalomtól és az emberi magatartás más összetevőitől viszonylag függetlenül értelmezhető (Gereben, 1992). Olyan sajátos tevékenységnek tekinti, amelynek paraméterei kiváló jellemzést tudnak adni az egyénről, az egyes rétegekről, sőt társadalmakról” (Gereben, 2017). Az olvasásszociológia azt vizsgálja, hogy milyen hatással van az emberre az olvasás, és fordítva, az ember környezetében zajló változások, hogyan befolyásolják az olvasmányválasztást és az olvasási szokásokat.

A RAND (Reading Study Group) a szövegértő olvasás tranzakciós, szociális és funkcionális elméletét szintetizálva háromdimenziós definíciót ajánl, miszerint „a szövegértés a jelentés szimultán kivonatolása és konstruálása az írott nyelvből interakción és együttműködésen keresztül” (Snow, 2002).

Az olvasási képesség, a szövegértés meghatározásában a pedagógiai mérés-értékelés fejlődése, a nemzetközi és hazai rendszerszintű mérések tartalmi kereteinek meghatározása hozott további változást. A PISA az olvasás képességét eszköztudásnak, a tanulás és az életben való boldogulás eszközének tekinti. A szövegértési képesség felöleli a különböző olvasási szituációkat, az írott szöveg változatos megjelenési formáit, valamint azt, ahogyan az olvasó a szöveghez közelít, és a szöveget használja a funkcionális, illetve a rövid olvasástól az elmélyülő, akár egész életen át tartó olvasásig (OECD, 2010). Az PISA olvasásdefiníciója 2015-ben kiegészült azzal, hogy attól függetlenül, hogy nyomtatott vagy online környezetben történik az olvasás (OECD,

2016). A hazai Országos kompetenciamérés tartalmi kerete a szövegértést a következőképpen határozza meg: „az írott nyelvi szövegek megértésének, használatának és a rájuk való reflektálásnak a képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását, képességeit, kikapcsolódjék, sikerrel alkalmazkodjon vagy vegyen részt a mindennapi kommunikációs helyzetekben” (Balázsi, Balkányi, Ostorics et al., 2014).

Ahogy az a bevezetőben már jeleztem, kutatásomban Z-generációs tanulók olvasási attitűdjét vizsgálom. Éppen ezért nem hagyható figyelmen kívül a digitalizáció, amely megváltoztatja az olvasást (Carr, 2012), és valószínűleg újradefiniálását teszi szükségessé, többek között a figyelem és megértés változásának aspektusából. Felmerül a kérdés, hogy a Z-generáció hiperfigyelme (Hayles, 2007), hogyan befolyásolja az olvasás Rabinowitz-féle szabályszerűségeit; a figyelem és észlelés, a jelentéstulajdonítás, a konfiguráció és a koherencia szabályát (Dani, 2013).

Az olvasás definíciói nem illeszthetők minden esetben egyértelműen az egyik vagy másik tudományág megközelítésének kategóriájába. Az olvasás jelenségének komplexitásából adódóan az olvasás értelmezése, és ezzel együtt meghatározása, mára interdiszciplinárisává vált. Az olvasási attitűd értelmezésében a fentiekben tárgyalt definíciók egyikét sem lehet kizárólagosnak tekinteni. Dolgozatomban a pedagógiában alkalmazott és használatos mérés-értékelési definíciókból indulok ki, és az olvasás értelmezésébe bevonom a környezet, valamint a személyes interakciók olvasásra gyakorolt szociális aspektusát. Ennek egyrészt az az oka, hogy a rendszerszintű tanulói teljesítménymérések hívják fel a figyelmet az olvasási teljesítmény nemek közti különbségeinek jelenségére, amelyet az olvasási attitűd vizsgálatában – a tudomány által kevésbé feltárt – kiindulási problémának tekintek. Másrészt, a fiúk gyengébb teljesítményének hátterében húzódó lehetséges magyarázó változók közül az attitűdöt vizsgálom, amely feltételezésem szerint a környezet perszuazív kommunikációja által javítható.

Az olvasási attitűd értelmezésében az attitűd általános meghatározását veszem alapul. Az attitűd korai definíciói az attitűdnek az értékelés, a cselekvés vagy az érzelem aspektusát hangsúlyozták. Így az attitűdöt például bizonyos személyek, tárgyak, dolgok pozitív vagy negatív értékeléseként (Beck, 1983), azokra kedvezően vagy kedvezőtlenül való reagálásként (Ajzen, 1989), vagy az azokkal kapcsolatos pozitív vagy negatív érzésként (Petty & Cacioppo, 1981) írták le. Az attitűd ilyen – egy kiválasztott aspektust hangsúlyozó – definíciói minimalista megközelítések, amelyekben az attitűd



koncepciójának gazdagsága vész el. Inkluzívabb, erősen a szociálpszichológiában gyökerező megközelítés a három különböző aspektust egyszerre magába foglaló nézet, a tri-komponensű modell, amelyben az értékelés a kognitív, az érzelem az affektív és a cselekvőkészség a konatív komponens. Az ilyen értelmezés összhangban áll a személyiség pszichikus komponensrendszerként való megközelítésével, mely szerint a személyiség kognitív (tudásfajták), affektív (motívumfajták) és konatív (operátorok) komponensek rendszereként értelmezhető (Nagy, 2010). Az attitűd motívumfajta, és az affektív motívumfajták komponenseként nem csak affektív, hanem kognitív és konatív tulajdonságokkal is rendelkezik, éppúgy, mint a személyiség egésze. Az attitűd akkor jósolja be leghitelesebben a viselkedést, ha konzisztens, az egyén közvetlen tapasztalatain alapul és specifikusan kapcsolódik az előre jelzett viselkedéshez (Atkinson & Hilgard, 2005).

Az olvasási attitűd meghatározására a bevezetésben tipologizált definíciók állnak rendelkezésre. Ezek egyik csoportja az olvasási attitűdöt a motiváció részeként értelmezi, másik csoportjuk az attitűd meghatározásában annak affektív, konatív vagy kognitív komponensét hangsúlyozza, illetve további csoportot alkotnak a három komponens szintetizáló, úgynevezett tri-komponensű megközelítések.

Ahogy az attitűd általában, az olvasási attitűd is értelmezhető egy tágabb struktúra, a motiváció részeként. John T. Guthrie és Allan Wigfield (2000) az olvasási motiváció öt aspektusát különbözteti meg:

1. a tanulói orientációt vagy elszántságot az olvasottak megértésére,
2. az intrinzik motivációt mint az olvasás élvezetét, amelynek számos érzelmi komponense van mint például a kíváncsiság vagy kihívás,
3. az extrinzik motivációt vagy jutalmazást,
4. a hatékonyságot vagy teljesítményt,
5. a szociális motivációt, az olvasottak megosztását másokkal (Guthrie & Wigfield, 2000).

Ebben az értelmezésben az olvasási attitűd az olvasás érzelmek által vezérelt élvezete, az intrinzik motiváció komponenseként jelenik meg. Az olvasási motiváció fontos eleme a szociális aspektus, az olvasmányélmény megosztása, ami hatással lehet az attitűdre is. Michael C. McKenna, Dennis J. Kear és Randolph A. Ellsworth (1995) érdeklődése ezzel szemben közvetlenül az olvasási attitűdre irányul, és az olvasási attitűdöt az olvasás iránt a pozitívtól a negatívig terjedő érzelmi kontinuumként értelmezi, amely együtt jár az

olvasási lehetőség keresésének vagy kerülésének hajlamával vagy az ezekre való fogékonysággal. A döntést, amely az olvasás elkezdéséhez vagy folytatásához szükséges, három komponens kombinációjaként írják le:

1. a mások elvárásain alapuló szubjektív normák,
2. az olvasási szándék, amely fizikai és időkorlátoktól, valamint a versengés lehetőségétől függ,
3. az olvasási attitűd, amely az olvasás különböző kimenetelén, eredményén alapszik (McKenna, Kear & Ellsworth, 1995).

Ez a fajta megközelítés egyrészt a külső elvárásokkal az attitűd extrinzik jellegét hangsúlyozza, az olvasási szándékba bevonja a kompetitív tanulási stílust, másrészt az olvasási attitűd és teljesítmény kapcsolatának irányáról azt feltételezi, hogy a teljesítmény határozza meg az attitűdöt. Marian Sainsbury és Ian Schagen (2004) az olvasási attitűd meghatározásakor Guthrie és Wigfield (2000) definíciójából indul ki, amikor az olvasási attitűdöt intrinzik motivációként értelmezi, amely a pozitív olvasói énkép, az olvasási hajlam, az olvasás élvezete, vagy a negatív olvasói énkép, az olvasás kerülésére való hajlam, az olvasás iránti ellenszenv formájában nyilvánul meg. Az olvasási attitűd ilyen értelmezése nem különbözik a más tevékenységekhez – a tanuláshoz általában vagy a különböző tantárgyakhoz – kapcsolódó attitűdtől. Az olvasás azonban más tanulási tevékenységekkel szemben olyan érzelmi többletet kínál, amely túlmutat a tantárgyak tanulását. A 6–12 éves gyermekek esetében az olvasáshoz köthető az önállósodás, a szociális szerepekhez kötődő növekvő tudatosság az iskolában, a családban és tágabb értelemben, a társadalomban is. Ez azzal magyarázható, hogy az olvasás iránti elkötelezettség a képzeleten keresztül különböző világokban más-más szerepek megélését teszi lehetővé a gyermekek számára, ami hozzájárul a személyiség fejlődéséhez és az egyén szocializációjához éppúgy, mint az olvasási készség fejlődéséhez, a szövegértési képesség megszerzéséhez (Sainsbury & Schagen, 2004).

Az olvasási attitűdnek számos további definíciója létezik. Például értelmezhető érzelmek rendszereként, amelyek az olvasási szituációba való belekerülésre vagy az olvasási szituáció elkerülésére készítetik a tanulót (Alexander & Filler, 1976). Vagy definiálható, olyan érzelmekkel kísért lelkiállapotként, amely az olvasási cselekvésnek a bekövetkeztét valószínűvé vagy kevésbé valószínűvé teszi (Smith, 1990). Felfogható olyan tényezőként is, amely befolyásolja az önálló olvasásgyakorlását, az iskolai olvasásban való részvételt, a tanulók olvasmányválasztását, az olvasás szeretetét és az olvasási

teljesítményt (Logan & Johnston, 2009). Az olvasási attitűd fentiekben ismertetett definíciói mutatnak ugyan eltéréseket, de mindegyikben hangsúlyos az érzelem mint affektív tényező és a döntés, a személyiség aktivizálása a cselekvésre. A döntéssel kapcsolatban Nagy József (2010) – az attitűdöt általánosan értelmezve – úgy fogalmaz, hogy az attitűd attraktív vagy averzív jellegétől függően, attraktív vagy averzív döntést vált ki az egyénben (Nagy, 2010). Sarah Logan és Rhona Johnston (2009) olvasási attitűd értelmezésében az olvasási teljesítmény az attitűd által befolyásolt jelenség, de az attitűdnek nem lineáris függvénye. Csapó Benő (1992) szerint a maximális teljesítmény nem az affektív változó maximális értékénél, hanem az affektív változók optimális szintjénél, sajátos együttállásánál figyelhető meg. Ezért valószínűsíthető, hogy a maximális olvasási teljesítmény sem a legpozitívabb olvasási attitűd, hanem az attitűd és az olvasást befolyásoló egyéb affektív tényezők legkedvezőbb együttállása esetén jön létre (Csapó 1992). Számos kutató egyetért azonban abban, hogy a magas motiváció és a pozitív attitűd együttjár a jobb olvasási teljesítménnyel és a rendszeresebb olvasással (Baker & Wigfield, 1999; McKenna, Kear & Ellsworth, 1995). Minél kedvezőbb a tanuló olvasási attitűdje, annál jobb olvasási teljesítményt nyújt (McKenna, Kear & Ellsworth, 1995), és annál gyakrabban olvas (Sainsbury & Schagen, 2004), sőt a pozitív olvasási attitűd az egész életen át tartó olvasási kedv alapjául szolgál (Cullinan, 1987).

Az olvasási attitűd fentiekben tárgyalt definíciói szerint kapcsolat van az olvasás affektív tényezői és az olvasási készség fejlődése, a szövegértési képesség között (Athey, 1985; Guthrie, 1996; Mathewson, 1985, 1994; McKenna, 1994). Az olvasási attitűd fontos szerepet játszik abban, hogy valaki kompetens olvasóvá váljon (Athey, 1985; Csikszentmihályi, 1990; Guthrie & Wiegfield, 2000; Lipson & Wixson, 2003; Smith, 1990). A teljesítmény mellett az olvasás iránti elkötelezettségre is hatással van, köztük ok-okozati viszony tételezhető fel. Az attitűd és a teljesítmény, az attitűd és az elkötelezettség között az ok-okozat iránya azonban nem tisztázott (Sainsbury & Schagen, 2004).

A szakirodalomban az is jól dokumentált, hogy az iskolai teljesítmény jobban függ az attitűdtől, mint a képességektől (OECD, 2010). Ami az olvasást illeti, az olvasási attitűd mutat a legerősebb korrelációt az olvasási teljesítménnyel (Walberg & Tsai, 1985), és az olvasási teljesítmény nemek közti különbsége szorosan összefügg a tanulók olvasási attitűdjének nemek közti különbségével (OECD, 2010). A lányok kedvezőbb olvasási attitűddel rendelkeznek mind az iskolai, mind a kedvtelésből való olvasással

kapcsolatban, mint a fiúk (McKenna, 1997). A kedvtelésből való olvasás hanyatlása élesebb a fiúk körében (OECD, 2010). Ennek az lehet az oka, hogy a fiúk kevésbé értékelik az olvasást, mint a lányok, lányos tevékenységnek tartják az olvasást (McKenna, 1997). Ami az olvasmány típusát illeti, a lányok nagyobb valószínűséggel olvasnak hosszabb prózát vagy tényirodalmat, míg a fiúk a képregényt preferálják. Ugyanakkor a fiúk nagyobb érdeklődést mutatnak, és jobb képességekkel rendelkeznek az online olvasásban. Amikor az olvasási képesség mérése az online olvasásra irányul, a lányok ezen a területen is túlteljesítik a fiúkat, de a nemek közti különbség kisebb (OECD, 2010). A fiúk intrinzik motivációja, saját képességük megítélése és attitűdje jobban függ az olvasási sikertől, mint a lányoké (Logan & Medford, 2011). Mindezekon felül a fiúk önbizalma az olvasás terén kisebb, és gyengébb olvasónak tartják magukat, mint a lányokat (Baker & Wigfield, 1999; Boltz, 2007). Mind a fiúk, mind a lányok a lányokat tartják jobb olvasónak (McKenna, 1997). Az olvasási attitűd az idővel kedvezőtlenebbé válik mindkét nem esetében (Kazelskis, Thames, Reeves et al., 2004; Kush & Watkins, 1996), de a lányok olvasási attitűdje időben stabilabb, mint a fiúké (Kush & Watkins, 1996).

Az olvasási attitűd nemek közti különbsége komplex jelenség, amit további tényezők is magyaráznak. A tanulási aspiráció már kisgyermekkorban kialakul, és nagyban befolyásolja a családban, az iskolában és a társadalomban létező nemekre vonatkozó sztereotípiák. Ha figyelembe vesszük, hogy a gyermek az első éveket kizárólag otthon a családban tölti, és a kisgyermekkor alapvető fontosságú időszak az olvasás és az olvasás örömeinek stimulálásában, a családi otthon kulcsfontossággal bír (Kraaykamp, 2003). A verbálisan stimuláló otthoni környezet, amiben a szóbeli interakció rendszeres, kedvezően befolyásolja az olvasási attitűdöt (Walberg & Tsai, 1985). A családi otthon számos különböző módon formálja az olvasási attitűdöt: a szülők olvasnak a gyermeknek, érdeklődnek az iránt, hogy mit olvas a gyermek, mintákat közvetítenek saját olvasási szokásaikkal, amit azután a gyermek is követ. Az háztartásban található könyvek és magazinok az olvasást támogató környezeteként formálják az olvasási attitűdöt. Azok a barátok, akik szeretnek olvasni, akiknek könyveket lehet ajánlani, és akikkel meg lehet osztani az olvasási élményeket olyan tényezőt jelentenek, ami szignifikánsan korrelál a pozitív olvasási attitűddel (Partin, 2002). Általában azok a gyerekek, akiknek szüleik olvastak gyermekkorukban, saját könyvgyűjteményük volt, kedvezőbb olvasási attitűddel rendelkeznek, mint azok, akiknek nem (Kubis, 1996). A kutatási eredmények azt jelzik,

hogy a tanulók pozitív olvasási attitűdjüket egy fontos eseménynek vagy személynek tulajdonítják (Kubis, 1996). Kezdetben ez a fontos személy a szülő, akinek a hatása jelentősebb a fiúk körében. Pozitív kapcsolat van az apák és fiúk olvasási attitűdje között (McKenna, 1997). Az olvasó apák jelentősebb mértékben formálják a fiúgyermek perzepcióját és olvasási attitűdjét, mint az anyák (OECD, 2012). Az olvasási attitűdöt az iskolában is befolyásolják a sztereotípiák. A pedagógus pályán a nők dominálnak, ami erősíti a már meglévő nemi sztereotípiákat a diákok között (Drudy, 2008; Martino, 2008; Simpson, 2004). Az olvasási attitűd, a fentiekben elemzett természetének köszönhetően, olyan szociokulturális tényezőnek tekinthető, amely befolyásolja az olvasási teljesítményt, és szerepet játszhat a nemek közti teljesítménykülönbségek kialakulásában.

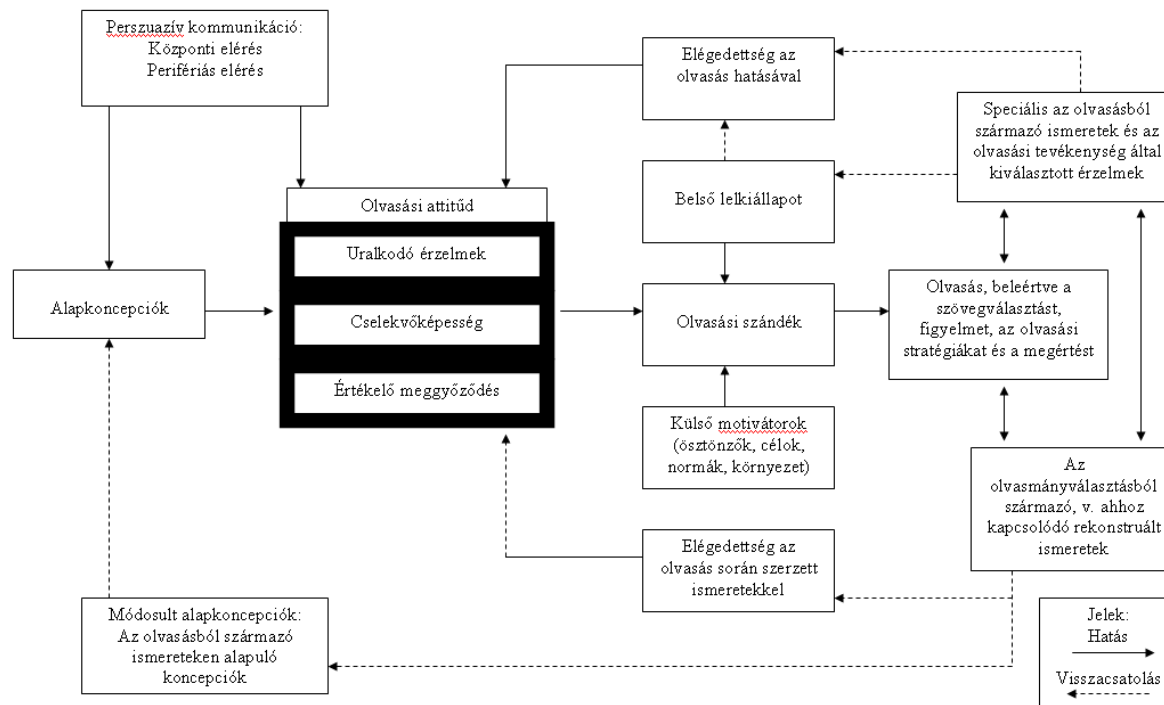
Az olvasási attitűd komplex modelljét Grover C. Mathewson (1994) alkotta meg 1994-ben, korábbi, 1976-os és 1985-ös, modelljeinek revideálásával. *Az olvasási attitűd hatása az olvasásra és az olvasás tanulására* modell (6. ábra) megalkotásakor Mathewson (2004) azt kérdőjelezte meg, hogy az általa korábban alkotott két modellben az attitűd mint kulcskonstrukció megérdemli-e a központi szerepet. Az attitűd mind jobb megismerése régóta játszik főszerepet a pszichológiai kutatásokban, de a kognitív változók vizsgálatának előtérbe kerülésével valamelyest háttérbe szorult. Kutatottságának hanyatlása ezen túl azzal is magyarázható, hogy több esetben vallott kudarcot a viselkedés előrejelzésében, azaz az olvasási attitűd nem mindig prediktora az olvasási teljesítménynek. Éppen ezért új modelljének megalkotásakor, Mathewson (2004) abból a nézetből indult ki, hogy az attitűd és a viselkedés közötti inkonzisztens kapcsolat jobban megérthető, ha azt kérdezzük, milyen körülmények között milyen személyek milyen attitűdjé milyen viselkedést jelez előre. A pszichológiai kutatásokra támaszkodva olyan változókat épített be a modellbe, amelyek moderálják az attitűd és a viselkedés kapcsolatát. Ilyen változók a normatív kényszerek, a hajtóerők, a személyes tényezők, a morális megfontolás szintje, valamint az önellenőrzés.

Az olvasás és az olvasási attitűd kapcsolatát leíró modell az extrinzik motivációt, az involválódást, a viselkedés nyilvánosságát, a korábbi viselkedés felbukkanását, az egót, az előzetes tudást és az olvasási célt tekinti a legszignifikánsabb moderátor-változóknak. A modellben a hatás-visszacsatolás kapcsolatok az olvasási attitűd és az olvasás kapcsolatának ciklikusságát, folyamatának főbb dinamikáit reprezentálják. Az alapkoncepciók (értékek, célok, énkép) és a perszuazív kommunikáció direkt hatást gyakorol az olvasási attitűdre. Az olvasási attitűd hat a szándéokra, és amennyiben

megvalósul az olvasás, az olvasó ismereteket szerez, az olvasás gondolatokat szül és kialakul egy speciális, az olvasási tevékenységnek köszönhető belső lelkiállapot. A ciklikusságot – visszacsatolásként – az új ismeretekkel és az olvasásból származó belső lelkiállapottal való megelégedettség tartja fent (Mathewson, 2004). Mindez azt jelenti, hogy a kedvező olvasási attitűd fenn fogja tartani az olvasási szándékot és az olvasási tevékenységet mindaddig, amíg az olvasó elégedett az olvasás eredményével.

Az olvasásból származó specifikus érzelmek visszahatnak a belső lelkiállapotra, például olyan módon, hogy a humoros olvasmány az olvasóból valószínűleg jókedvet vált ki, míg a „jelentést romboló” elírások dühös vagy lehangolt lelkiállapotot eredményezhetnek. A lelkiállapotra közvetlenül vagy közvetve a modell bármelyik másik eleme is hat. A negatív énkép lehangoltságot okozhat, a külső motiváció – az ellenőrzés vagy korlátozás miatt – gondterheltté teheti az olvasót. A pozitív énkép, a külső motiváció elfogadása pozitív belső lelkiállapotot eredményezhet. A specifikus érzelmek és a belső lelkiállapot együttesen járul hozzá ahhoz, hogy az olvasó elégedett legyen az olvasás eredményével. Ha az olvasás hatása az elégedettség, a modell jól bejósolja az attitűd kedvezőbbé válását. Az olvasás során keletkező gondolatokkal, az olvasásnak köszönhetően szerzett új ismeretekkel való elégedettség hasonlóan előrejelzi az attitűd fejlődését. Az elégedetlenség ezzel szemben az olvasási attitűd kedvezőtlenebbé válását mutatja, amely csökkent olvasási szándékhoz vezet. A modellben az is megfigyelhető, hogy az olvasásból származó gondolatok, új ismeretek visszahatnak az alapkoncepciókra, felülírhatják azokat. Ha az alapkoncepciók az olvasás során megerősítést kapnak, az attitűd pozitív irányba mozdul el. Ha megkérdőjeleződnek, az olvasási attitűd negatívvá válik. A modell mindezek alapján azt sugallja, hogy az olvasók olyan olvasnivalót keresnek, amely megerősíti az általuk „dédeltett” értékeket, célokat és énképet, és elkerülik azokat, amelyek az ellenkező hatást váltják ki.

6. ábra: Az olvasási attitűd hatása az olvasásra és az olvasás tanulására



Forrás: Mathewson 2004, saját fordítás

Az olvasási attitűd és az olvasás kapcsolatát leíró, fentiekben ismertetett modell egyaránt alkalmazható a neveléstudományi kutatásban és a pedagógiai gyakorlatban. Mathewson (2004), a modell alapján az olvasási attitűd kutatásának új formáját javasolja. Véleménye szerint a korábbi kvantitatív kutatások nem elég hatékonyak az olvasás és az olvasási attitűd komplex hatásmechanizmusának feltárására, aminek igazolására három érvet is felsorakoztat. Először, a kvantitatív kutatások figyelmen kívül hagyják az olvasás és az olvasási attitűd kapcsolatát moderáló változókat, mint amilyen az extrinzik motiváció. Másodszor, nem mérik az attitűd minden aspektusát. Végül, de nem utolsósorban, nem képesek az attitűd tárgyát adekvát módon definiálni.

A fenti modell segítségével ezek a problémák megoldhatók a külső motiváció kontrollálásával, az attitűd a modellben feltüntetett mindhárom komponensének mérésével és az attitűd tárgyának definiálásával. A modellben az extrinzik motiváció külön komponensként jelenik meg, ami azért lényeges, mert a külső motiváció fenntarthatja az olvasási szándékot még akkor is, ha az olvasási attitűd negatív vagy semleges, éppen ezért a kvantitatív kutatásokban szükség van annak kontrollálására. A külső ösztönzők, illetve célok hatása csökkenthető, esetleg kiküszöbölhető, ha a tanulók attitűdjét akkor mérjük, amikor kedvtelésből és nem tanulási céllal olvasnak. A környezet is módosítható. Ha a mérésben vagy kísérletben részt vevő tanulók nem az iskolában, hanem például egy (az otthonihoz hasonló bútorokkal berendezett) klubhelyiségben olvasnak, az olvasás érzékenyebb lesz az attitűd-változókra. Ráadásul, ha a mérőeszköz nyílt végű kérdéseket tartalmaz, nem küszöböli ki ugyan a külső motivációt, a válaszok mégis jobban felfedik, hogy az olvasó elsődleges olvasási attitűdje hogyan befolyásolja a szöveg megértését és interpretálását.

Az attitűd mindhárom komponensének, az értékelő meggyőződésnek, az uralkodó érzelmeknek és a cselekvőkészségnek a mérésével az attitűd minden összetevőjét mérjük, ezáltal megbecsülhető lesz az olvasás szubjektív fontossága. Ha mindhárom pozitív, az olvasás szubjektív fontosságú az egyén számára. Ha az értékelő meggyőződés pozitív, de a másik kettő negatív vagy semleges, nem valószínű, hogy az olvasás szubjektív fontossággal bír, mivel hiányzik az affektív és a konatív érintettség (Mathewson, 2004).

Az attitűd tárgyának definiálása, azaz, hogy mit akarunk mérni, szintén kiemelten fontos. Mathewson (2004) szerint az attitűdöt az olvasással mint speciális viselkedéssel kapcsolatban kellene mérni, nem pedig az olvasás tartalmára vonatkozóan. Döntő



fontosságú különbséget tenni közöttük, hogy szeretünk valamit, vagy szeretünk valamiről olvasni (Mathewson, 2004).

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

Mathewson (2004) szerint a modell nagyszámú komponensének és a köztük lévő összefüggéseknek a feltárása kvantitatív kutatással nehézségekbe ütközhet. A komponensek operacionalizálása és szimultán tesztelése valid és reliábilis tesztekkel nem könnyű feladat. A modell tesztelésére éppen ezért a kvalitatív kutatás tűnik relevánsabbnak megfigyelésekből, interjúkból és különböző dokumentumokból gyűjtött adatok segítségével. Az adatgyűjtés elsődleges „eszközei” maguk a kutatók lehetnek, akik egyben a kutatás alanyai is, mivel a különböző kutatási szituációk interakcióinak egyszerre megfigyelői és szereplői. A kutatók az adatgyűjtést elvégezhetik az osztályteremi környezetben túl a tanulók más természetes – korábban már említett – környezetében is. Az interjúkat diktafon segítségével rögzítik és jegyzeteket készítenek a tanulók által megfogalmazott olvasási szándékról, naplót vezetnek az olvasmányválasztásról, az olvasottak felelevenítéséről, a tanulók olvasással kapcsolatos érzéseiről, az alapfogalmak módosulásának bizonyítékairól és az olvasással kapcsolatos elégedettségről. A külső motiváció hatását is feljegyzik. A kutatók szintetizálják a gyűjtött adatokat indexelt jegyzetek, táblázatok, grafikonok formájában vagy egyéb összegző formátumban. Az összegzések nyilvánvaló koherens mintái azután összevethetők a modell alapján alkotott hipotézisekkel.

Ahogy azt már korábban említettem a modell alkalmazása kiterjedhet a pedagógiai gyakorlatra is. A moderáló tényezőkre gyakorolt közvetlen vagy közvetett hatáson keresztül az olvasási attitűd kedvezően befolyásolható különböző pedagógiai tevékenységek, illetve módszerek segítségével. A modell számos gyakorlati alkalmazására van lehetőség, melyek közül Mathewson (2004) a következőket ajánlja. Az olvasási attitűdöt befolyásoló alapfogalmakon keresztül a tanár hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulóban olyan személyes értékek, célok és énkép alakuljon ki, amely pozitív olvasási attitűdhez vezet. Például ha a tanár támogatja a tanulókat a felfedezésben, és abban, hogy magukat felfedezőknak tartsák, felkeltheti érdeklődésüket a felfedezők iránt, és stimulálhatja az olvasást a témában. A tanárnak van lehetősége arra is, hogy az olvasást a tanuló korábbi értékeihez, céljaihoz, énképéhez kösse. Ehhez a tanuló mind jobb megismerésére van szükség, amely megvalósulhat beszélgetések, megfigyelések, a tanuló fogalmazásai vagy a szabad olvasmányválasztás által, hogy csak néhányat említsék a számos megközelítési lehetőség közül.

**Az attitűd befolyásolható** (1) a meggyőzés által, ami történhet a perifériás elérésen keresztül a tanuló érzelmeire hatva, vagy a központi elérésen keresztül a kritikai gondolkodásra appellálva. Eric Knight *Lassie hazatér* című könyvének elolvasása iránt például felkeltheti az érdeklődést a tanár úgy, hogy kutyás képeket mutat a tanulóknak, ugyanakkor egy – a naprendszerről szóló – könyvet azért ajánl a tanuló figyelmébe, mert a szerző a téma elismert szakértője. A meggyőzés különböző formáinak alkalmazását befolyásolja a tanuló életkora, előzetes tudása, érdeklődése és az is, hogy milyen típusú szöveg (könyv, cikk vagy egyéb szöveg) olvasásáról van szó, de a különböző meggyőzési technikák kombinálhatók is.

(2) Az olvasási szándékot kedvezően befolyásoló iskolai és osztályteremi környezet és normák kialakításával. Az olvasási szándékra a könnyű eligazodást segítő könyvtári katalógusrendszer, a rendezett könyvespolcok, folyóirat gyűjtemény, kényelmes olvasó asztalok és székek, könyvismertető katalógusok és plakátok kedvezően hatnak. Az olvasási szándékot pozitívan befolyásoló viselkedési normák a tanár elvárásai a folyamatos olvasással kapcsolatban, mások tisztelete, amikor olvasnak, az iskolai olvasási időnek és az olvasást követő megbeszélésnek a tiszteletben tartása.

(3) A külső ösztönzők minimalizálásával. Ha a tanuló erőteljes külső ösztönzésnek vannak kitéve, az olvasással kapcsolatban olyan értékelő meggyőződést alakíthatnak ki, hogy nem önmaguk, hanem a tanár kedvéért olvasnak. Ez a meggyőződés kedvezőtlen

érzelmeket szül, és csökkenti a cselekvőkészséget. Ezzel szemben a külső ösztönzők minimális szintre való csökkentésével a tanulóknál az a meggyőződés alakul ki, hogy csak tőlük függ, mikor és mennyit olvasnak. Ez a meggyőződés ráadásul fenntarthatja az olvasási szándékot az osztálytermen és az iskolán kívül is, ahol a tanár nincs jelen.

(4) Éléményszerző olvasmányokkal. A modell alapján a megelégedettség az olvasás által kiváltott érzelmekkel és gondolatokkal a visszacsatoláson keresztül kedvezően befolyásolja az olvasási attitűdöt. Annak a tanulónak, aki szereti a lovakat, élményt jelent a lovakról olvasni, a költői metaforákat kedvelő olvasóból pedig versek olvasása váltja ki ugyanazt a megelégedettséget. A kötelező olvasmányokkal ellentétben a szabad olvasmányválasztás az, ami lehetővé teszi a tanulók számára, hogy olvasási képességük egyéni ütemben fejlődjön, élményt jelentsen az olvasás és pozitív olvasási attitűdöt alakítsanak ki.

(5) A cselekvőkészség fejlődésének segítségével. A cselekvőkészség akkor fejlődik a leghatékonyabban, ha a tanulók sok olyan szöveget olvasnak, amely elégedettséggel tölti el őket. Ha folyamatosan érdekes szöveget kap a tanuló, nem lesz akadálya az olvasás elkezdésének, és kedvező olvasási szokások alakulnak ki. A rendszeres iskolai olvasás és a tanulók biztatása az otthoni olvasásra kedvezően hat az olvasási attitűd cselekvőkészség komponensére, ezáltal az attitűdre.

(6) A megfelelő nehézségű szöveg kiválasztásával. Az olvasással kapcsolatos elégedettség, ahogyan azt a fentiekben jellemeztem, az olvasás által kiváltott érzelmeknek és gondolatoknak köszönhető. Az érzelmek egy része azonban származhat magából az olvasási folyamatból. Ha a tanulónak nehézséget jelent a szöveg megértése, elégedetlen lesz az olvasással, ami kedvezőtlen olvasási attitűd kialakulásához vezethet. A negatív attitűd kialakulásának megelőzése érdekében a tanárnak segíteni kell a tanulókat az olvasási képességük fejlettségének megfelelő nehézségű olvasmány kiválasztásában. Ez nem azt jelenti, hogy a tanulónak nem adhat a tanár alkalmanként nehéz szöveget, csak ne az legyen a norma.

(7) A hatékony olvasáshoz szükséges készségek fejlesztésével. A jelentés sikeres rekonstrukciója előfeltétele az olvasási élménynek. A kedvező olvasási attitűd kialakulásához ezért szükség van a betű-hang megfeleltetési, a szófelismerési készség és a szókincs fejlesztésére, a szövegkohéziós eszközök és a metakognitív stratégiák fontosságának tudatosítására.

(8) A modell alkalmazásával az olvasástanulás kezdeti szakaszában. Az olvasás kezdetén a szülők és pedagógusok meggyőző kommunikációjának következtében kialakuló

olvasást támogató alapfogalmak segítik a tanulót az olvasás tanulásában. Az olvasással kapcsolatos alapfogalmak kedvezően hatnak az olvasási attitűdre, ami segíti az olvasási szándék fejlődését. Ha a korai olvasási tapasztalatok affektív és kognitív elégedettséget eredményeznek, kedvezően alakul az attitűd és az olvasási szándék is, ami elősegíti az olvasási képesség fejlődését. Végül, de nem utolsó sorban az olvasóbarát környezet (könyvek, magazinok, képregények, olvasó lámpa, olvasó szülők és testvérek) is kedvezően hatnak az olvasással kapcsolatos érzésekre és olvasási szándéokra már az olvasástanulás kezdeti szakaszában.

Mathewson (2004) modellje az olvasási attitűdkutatások és az attitűd kedvező irányú befolyásolását célzó pedagógiai gyakorlat új irányait és lehetőségeit kínálja. A modell alapján az attitűd valamennyi komponensének és az azokat befolyásoló tényezőknek a figyelembevételével olyan kutatások kezdeményezhetők, melyeknek eredményei alapján az olvasási attitűd mind jobban megismerhető, kedvező irányú fejlődésének segítése a nevelési célok rendszerébe egzaktabban beilleszthető, és az ilyen irányú iskolai nevelés hatékonyabbá tehető.

A magyar tanulók olvasási teljesítménye, a nemek közti különbségek és a korábbi kutatási eredmények tükrében, melyek szerint a tanulók attitűdjét jelentősen befolyásolják a környezetükben lévő személyek (tanár, azonos nemű szülő), a környezet mint a meggyőző kommunikáció kontextusa további vizsgálatokat érdemel. A meggyőző kommunikáció már az olvasás tanulásának kezdeti szakaszában kedvezően befolyásolja az olvasási attitűdöt, de különböző hatékonysággal bírhat a fiúk és a lányok esetében attól függően, hogy az (azonos nemű) szülő, tanár, testvér a forrása. A meggyőzés területén a pedagógusokon és a közvetlen családtagokon túl, jelentős hatással bírhat még a kortárs csoport, a média és az internet.

A modell nagyszámú komponensének és a köztük lévő hatásmechanizmusoknak a feltárására Mathewson (2004) kvalitatív vizsgálatot javasol, ugyanakkor a perszuazív kommunikációt – amelynek jelen dolgozatban nagymintás kvantitatív eszközökkel történő tesztelésére vállalkozom – a kvantitatív kutatások új területének tekinti. Kutatói döntésemet az indokolja, hogy a perszuazív kommunikáció mint az olvasási attitűd fiú-lány különbségeinek magyarázatába bevont háttérváltozó eddig kevés figyelmet kapott. Másrészt a kvantitatív vizsgálat mellett szól az is, hogy az olvasási attitűd kutatásában az olvasási teljesítményből indulok ki, amelyhez kvantitatív vizsgálatból származó nagy mennyiségű adattal szolgálnak a nemzetközi és hazai rendszerszintű tanulói

teljesítménymérések. Az attitűd mindhárom komponensét (érzelmek, cselekvés, értékelés) mérem, ugyanakkor kutatásom korlátjának tekintem, hogy a külső ösztönzők kontrollálására nem vállalkozom.

### 2.3. Kommunikációs elméletek, a perszuazív kommunikáció

Dolgozatom fő alapvetése és egyben egyik újszerűsége, hogy az olvasást közösségi interakcióként értelmezem. Az emberek közötti interakció kommunikációt feltételez, legyen az verbális vagy non-verbális, direkt vagy indirekt. Mathewson (2004) *Az olvasási attitűd hatása az olvasásra és az olvasás tanulására* modelljében a kommunikáció mint a meggyőzés eszköze az olvasási attitűd magyarázó változója, amely közvetlenül vagy közvetett módon moderálja az attitűdöt. Ebben az alfejezetben a kommunikáció elméleteit, valamint, a témám szempontjából kiemelt jelentőségű, perszuazív kommunikáció megértéséhez nélkülözhetetlen szakirodalmi alapvetéseket tárgyalom.

A kommunikáció a legkülönbözőbb tudományterületeken széles körben használt fogalom, nem korlátozódik a humán tudományokra. Beszélhetünk kommunikációról az állatvilágban, kommunikálnak az emberek és a gépek is. Buda Béla (1986) meghatározása, mely szerint „kommunikáció minden, amelyben információ továbbítása történik, függetlenül attól, hogy az információ milyen jelekben vagy a jelek milyen rendszerében, kódjában fejeződik ki” alkalmazható a fent említett szereplők mindegyikére. A definíció egyik kiemelendő eleme az információ. Az egyedek képesek környezetükből információt felvenni, vagy információforrásul szolgálnak más egyedek számára, ez azonban nem feltétlenül jelent kommunikációt (Terestyéni, 2006). A másik fontos elem a továbbítás, az információ átvitele. Grice (1997) a következő feltételek megléte esetén beszél kommunikációról: egy ágens cselekvése, az információ átvitelére irányuló szándéka, az információátvitelnek a befogadó számára átlátható módja és a szándék nyilvánossága. Ez a meghatározás már erősen a humán kommunikációra korlátozódik.

Az emberi kommunikáció legfőbb jellemzői a következők:

- szükségszerű (az ember nem tud nem kommunikálni),
- többszintű (tartalmi szint és kapcsolati szint),
- társadalmi közegben zajlik,
- biológiai, pszichológiai és szociológiai aspektusa van,
- digitális (verbális) és analógias (non-verbális),
- tagolt (puntuált),
- egyenrangú vagy egyenlőtlen (a résztvevők egymáshoz való viszonya alapján),
- jellemzője a reciprocitás (válaszkényszer),

- információátvitel és befolyásolás, cselekvésre való készítetés jellemzi (Buda, 1986).

A kommunikáció alapfunkciói az információs, az érzelmi, a motivációs és az ellenőrzési funkció. A perszuazív kommunikáció, amelyet dolgozatomban vizsgálok, társadalmi közegben zajlik, és különböző aspektusai vannak. Amennyiben az olvasási attitűd befolyásolására irányul, legfőbb jellemzői – interakcionális jellegén túl – a következőkben ragadhatók meg: a gyermek szocializációjának és nevelésének szükségszerű eszköze, elsősorban az érzelmekre hat, verbális és non-verbális módja van, egyenrangú vagy egyenlőtlen attól függően, hogy a kortárs csoport vagy a szülők, tanárok meggyőző tevékenységéről beszélünk, továbbá cselekvésre készítet. A kommunikáció motivációs funkciójának az eszköze.

A kommunikáció elméleti megközelítésének hét „hagyománya” van (Griffin, 2003), amelyek empirikus vagy értelmező elméleteknek tekinthetők. Az empirikus elméletek közé tartozik a kommunikáció szociálpszichológiai értelmezése. Képviselői – például Carl Hovland (1957) – a kommunikáció hatását helyezték a középpontba. Empirikusan vizsgálták, hogy „*Ki mit mond kinek és milyen hatással*”, ahol a hatás a vélemény változása. Az elmélet szerint a kommunikáció hatékonyságát a forrás hitelessége határozza meg. A hitelesség származhat a forrás szakértelméből és/vagy jelleméből. Bár kezdetben a szakértelem jelentősebb véleményváltozással jár együtt, bizonyos idő elteltével a hiteles és kevésbé hiteles források közötti különbség eltűnik (Griffin, 2003).

A kibernetikai hagyomány is empirikus megközelítés, amely a kommunikációt információ-feldolgozásként értelmezi (Shannon, Weaver & Burks, 1951), és összekötő kapocsnak tekinti bármilyen rendszer – például számítógép, család, szervezet – között. Vizsgálatai a kommunikáció közegének, a csatornának a kapacitására irányulnak (Griffin, 2003). A retorikai hagyomány szerint – amely már átmenetet képez az értelmező elméletek felé – a kommunikáció „jól megszerkesztett nyilvános beszéd”. Képviselői ezt azzal támasztják alá, hogy az embert a beszéd különbözteti meg az állatoktól. Másrészt azzal érvelnek, hogy az emberek nyilvános beszéd általi demokratikus megszólításával a problémák hatékonyabban kezelhetők, mint rendeletek vagy erőszak által. Továbbá a vezetőképzésnek alapvető eleme a retorika. A szónok a nyelv hatalmával és szépségével az emberek érzelmeire hat és cselekvésre ösztönzi őket (Griffin, 2003). A szemiotikai tradíció – amely szintén az értelmező és empirikus elméletek közötti átmenetet képviseli – a kommunikációt a jelek segítségével történő jelentésátvitel folyamatként definiálja.

A kommunikáció kutatásában a szavak és további jelek jelentésátvitelét vizsgálja. A kommunikációs elméletek szociokulturális hagyománya alapján – amely az értelmező elméletek csoportjába tartozik – a kommunikáció hozza létre és testesíti meg a társadalmi valóságot. Ez a megközelítés azon a feltevésen alapul, hogy az emberi beszéd, illetve kommunikáció a teremti újra és újra a kultúrát. Nem a szavak tükrözik a valóságot, hanem a nyelv formálja a valóságról alkotott képünket. A szociokulturális hagyományt követő kortárs kutatók úgy vélik, hogy a kommunikáció a „valóság” létrehozásának, fenntartásának és átalakításának eszköze. A társadalomkritikai, értelmező elmélet szerint a kommunikáció „intellektuális kihívás az igazságtalan diskurzus ellen” (Griffin, 2003). Az elmélet fő képviselői bírálják a nyelv kisajátítását a hatalom fenntartása érdekében és a tömegtájékoztatást, ami az elnyomással szembeni érzékenység tompításának eszköze. A fenomenológiai hagyomány központi kérdése önmagunk és mások megismerése a kommunikáció által. A kongruencia a feltétel nélküli pozitív odafordulás és az empátikus megértés szerepét vizsgálja az interperszonális kapcsolatokban (Rogers, 1959).

Ezen elméletek többsége, a dolgozatom szempontjából releváns, interperszonális, azaz emberek közötti kommunikáció kérdésével foglalkozik. Olvasási attitűdkutatásom az olvasás interdiszciplináris megközelítésén alapul, és az attitűd kedvező befolyásolásának lehetőségeit szándékozik beazonosítani. A kommunikáció szociálpszichológiai hagyományának követését indokolja azzal a szociokulturális kiegészítéssel, hogy a meggyőzésen keresztül az olvasási hajlandóság növelésével a kommunikáció kultúraátadási szerepe is megfogalmazható. Kommunikáció, szocializáció és interakció az olvasási attitűd befolyásolásának, az olvasóvá nevelésnek alapvető, izoláltan nem vizsgálható terepei és közvetítői.

A meggyőzést mint az interperszonális kommunikáció egyik megnyilvánulását tehát a szociálpszichológiai hagyomány kontextusában értelmezem. A meggyőző, vagy perszuazív, kommunikáció célja, hogy valamilyen közléssel megváltoztassa egy személy vagy csoport viselkedését. A meggyőzés hatékonyságának meghatározó tényezője a hitelesség, amelynek kétféle forrása lehet: a szakértelem és a jellem. Ez azt jelenti, hogy jobban elhiszünk valamit annak a személynek, akiről úgy tűnik, tudja, mit beszél. A jellemet az alapján ítéljük meg, hogy mennyire tűnik őszintének (Griffin, 2003). A hitelességet az is fokozhatja, ha úgy érezzük, hogy a másik fél nem akar befolyásolni bennünket, vagy saját érdekeivel ellenkezik az, amit közöl.



A meggyőző kommunikáció mindig tartalmaz logikai és érzelmi elemeket is. Az érzelmekre ható meggyőzés befolyásolhatja az attitűdöt, a viselkedésben viszont nem feltétlenül idéz elő változást. A viselkedés befolyásolása akkor lesz hatékony, ha az érzelmi ráhatás mellett ésszerű érveket is tartalmaz a meggyőzés. A meggyőzés hatékonysága függ a meggyőzendő fél személyiségétől, tapasztalataitól is. Az alacsonyabb önbizalommal rendelkező emberek könnyebben befolyásolhatók, mint a nagy önbizalommal rendelkezők. Ha valakinek vannak tapasztalatai abban, hogyan védje meg saját álláspontját, tud érvelni, szintén kevésbé lesz befolyásolható (Aronson, 1980).

A meggyőző kommunikáció a kommunikáció speciális formája, motivációs funkciójának eszköze, amellyel olyan nézetet, értékítéletet, attitűdöt – például az olvasás iránt – akarunk kialakítani valakiben, amelyhez nincs elég hozzáértése vagy tapasztalata. A gyermek olvasással kapcsolatos tapasztalatai életkoránál fogva még hiányosak, tehát az érzelmekre és az értelemre egyaránt ható meggyőzés eszközével az olvasás iránti attitűdje kedvező irányba befolyásolható. A gyermek életkorától függően minden bizonnyal más-más jelentőséggel bír nemcsak az érzelmekre és/vagy az értelemre ható meggyőzés, hanem a meggyőző személy szakértelme és megbízhatósága is. Kisgyermekkorban az érzelmek a dominánsak és a meggyőző személy megbízhatósága. A gyermeket a szülőhöz szoros érzelmek fűzik, és feltétel nélküli a bizalom. Az életkor növekedésével az érzelmek mellett egyre fontosabb szerephez jut az értelem és a meggyőző személy – a tanár – szakértelme, tekintélye.

Dolgozatomban a perszuazív kommunikáció olvasási attitűdre gyakorolt hatását vizsgálom. Kutatásom arra irányul, hogy beazonosítsam egyrészt azokat a szocializációs színtereket, amelyekben az olvasás irányába ható meggyőzés jelen van, másrészt azokat az aktorokat, akiknek verbális és/vagy non-verbális perszuazív kommunikációja csökkenti az olvasási attitűd nemek közti különbségeit, azaz javítja a fiúk attitűdjét.

## **2.4. Olvasás és közösségi interakció: a család és az iskola szerepe**

Amint azt az értekezésben korábban tárgyaltam az olvasási képesség, a szövegértés megfelelő szintje egyéni és társadalmi, gazdasági és kulturális szükségszerűség. Az egyénnek és társadalomnak egyaránt gazdasági érdeke, hogy az egyén a munkaerőpiac szempontjából használható, rentábilis tudással rendelkezzen. Az olvasás képessége alapvető eszköze az ilyen tudás megszerzésének. Az olvasás megszerettetése, az olvasóvá nevelés azonban túlmutat a gazdasági érdeken; kiemelt pedagógiai célként a személyiség fejlődését segítő nevelő tevékenység, ami hozzájárul a harmonikus, demokratikus gondolkodású, együttműködő, konfliktuskezelő, empátikus, saját és mások kultúráját ismerő és tisztelő személyiség kialakulásához. Ebben az értelemben – a személyiség fejlődésében betöltött szerepe alapján – az olvasás társadalmi szükségszerűség, amely egy nemzet közösségében a társadalmi struktúra és működés fenntartásának és fejlődésének, tágabb, világméretű közösségben gondolkodva, a fenntartható fejlődésnek a záloga.

Az olvasás dolgozatom szempontjából releváns, pszichológiai modelljeit az erről szóló alfejezetben tárgyaltam. Az olvasás pszichológiai megközelítésében azonban nem hagyható figyelmen kívül a személyiséget pszichikus komponensek rendszereként értelmező új pedagógiai kultúra (Nagy, 2010). Ha a személyiséget pszichikus komponensrendszerként fogjuk fel, az olvasóvá nevelésben is a személyes, szociális és kognitív kompetenciák fejlődését kell segítenünk. Így beszélhetünk az olvasóvá nevelés személyes, szociális és kognitív aspektusairól. Személyes aspektusból az olvasás affektív hatásai a hangsúlyosak; az érzelmi és esztétikai nevelés. Szociális aspektus a kapcsolatteremtés magával az olvasmánnyal és más olvasókkal, az új kapcsolatok kialakítása az olvasásnak köszönhetően, saját kultúránk tisztelete, más kultúrák elfogadása és tisztelete. Az olvasás kognitív aspektusaihoz tartozhat az olvasás mint a megismerés, a tudás megszerzésének eszköze, önmagunk megismerése, kultúránk és mások kultúrájának megismerése.

Az olvasóvá nevelést elsődlegesen támogató hatásmechanizmusok a szocializáció és a nevelés. Mindkét hatás közösségben interakciókon keresztül jut érvényre. Az olvasási attitűd vizsgálatában a szocializáció több szempontból is kiemelt jelentőséggel bír. A szocializáció – akár pszichológiai, akár szociológiai értelmezéséből indulok ki – az olvasástanulástól a szövegértési képesség megszerzésén, az attitűd formálódásán keresztül az olvasóvá válásig meghatározó. A szocializáció pszichológiai megközelítése szerint a szocializáció a „társadalomba való beilleszkedés folyamata, amely során az

egyén megtanulja megismerni önmagát és környezetét, elsajátítja az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedésmódokat” (Bagdy, 1986). A szocializáció, a szociológiában gyökerező szűkebb értelemben vett meghatározása szerint a nemzedékek közötti kultúraátadás (Kozma, 2001). Az egymás helyébe lépő nemzedékek átveszik, kiegészítik, továbbfejlesztik az addig felhalmozódott tudást. A közösséget összekötő kötelékek az egyénnek a közösségből való kilépése után tovább élnek a közösség tapasztalataiban, tevékenységeiben, intézményeiben és a környezetben. Tágabb értelemben a szocializáció a közösség alkalmazkodását, változását, fejlődését jelenti, vagyis azt, hogy amikor az egyén eltávozik, a közösség tovább él; az új generációknak nem kell mindent előlről kezdve megtanulni, hanem saját koruk kihívásaira felelhetnek (Kozma, 2001). A szocializáció mindhárom definíciójában meghatározó a közösségen belüli interakció, amely a kölcsönhatást létrehozza. Az egyén beilleszkedik, a közösség részévé válik, és a szociális tanulásnak köszönhetően – amin a közösség kultúrájának megtanulását és megtanítását értem – kialakul saját személyisége. A szociális tanulás nem korlátozódik egyetlen közösségre vagy egyetlen életkori periódusra, az egyén teljes életútját végigkíséri (Kozma, 2001).

A szocializáció abban a közösségben kezdődik, amelybe az ember beleszületik, azaz a szocializáció elsődleges színtere a család. A szocializáció további terei a környék, a helyi társadalom, az iskola, a munkahely és egyéb közösségek, és ezek az egyén életkorától függően különböző szerepet játszanak a szocializáció folyamatában. Ez azért is lényeges, mert ezzel áll összhangban az olvasásfejlesztés McKenna által megfogalmazott négy szakasza: a kezdeti, a funkcionális, a tantárgyközi és a munkahelyi (Walpole & McKenna, 2007).

A családnak, családi környezetnek jelentős, meghatározó szerepe van az olvasásfejlesztés kezdeti szakaszában, az olvasás megszerettetésében, a gyermek olvasó felnőtté nevelésében. A családi hatás azonban sokféle lehet a tiltástól a közönyön keresztül a lelkes támogatásig. A támogatásnak – a kisgyermekkorú meséléstől a könyvek ajándékozásán keresztül az olvasói magatartás közvetítéséig – számtalan változata van. Ide sorolom például a családi könyvtárat, a szülők olvasási igényét, könyvtár-látogatási szokásait. Az olvasás megszerettetése a gyermek születésével kezdődik, bár az éneklés és zenehallgatás prenatális hatását a gyermek későbbi kreativitására, muzikalitására, érzelmi intelligenciájára, azaz személyiségének fejlődésére, is dokumentálja a szakirodalom (Bolykó, 2017).

Családkutatással a társadalomtudományok legkülönbözőbb ágai, így a szociológia, azon belül több szakszociológia foglalkozik. Az olvasás és családi szocializáció összefüggéseinek feltárásához a tartalmi keretet az alábbiakban tárgyalásra kerülő nevelés- és családszociológiai elméletek biztosítják. A család nevelésszociológiai megközelítése szerint olyan közösség, amely „különmű személyekből áll, akik különböző (legalább két) generációhoz tartoznak; reprodukálja önmagát: vagyis nem új tagok fölvétele révén egészül ki, hanem „önerőből” (Kozma, 2001). A családszociológia felfogások, illetve értelmezések tovább árnyalják a képet. Ezek közül az interakcionális (Burgess, 1926), a strukturalista-funkcionalista (Parsons, 1956) megközelítést és a fejlődési családmodellt (Duvall, 1957; Hill & Rodgers, 1964) emelem ki mint az olvasóvá nevelést leginkább támogatót. A családon belüli interakciók jó keretet biztosítanak a szociális tanulás dinamikus, bidirekciós folyamatának, amelyben a „tanító” és „tanuló” kölcsönösen hat egymásra. A legújabb elméletek szerint nemcsak a szülők segítenek a gyermeknek értelmezni a világot, hanem az interakcióknak köszönhetően együtt új értelmezéseket konstruálnak (Kuczynski & Parkin, 2009). Az interakcionális családra a tagok közötti kapcsolatfelvétel jellemző, aminek nemcsak a család fennmaradása szempontjából van jelentősége (Burgess, 1926), kiemelt szerepe van az olvasás megszerettetése, a gyermek olvasóvá nevelése területén is. Ez azzal magyarázható, hogy a családi hatás – az öröklött tényezők, az érzelmi kötődés és további aspektusok mellett – a legkorábbi életeseménytől, a születéstől kezdve jelen van, legintenzívebben hat a személyiségfejlődés legkorábbi, legérzékenyebb szakaszában (Bagdy, 1986). Kétségtelen, hogy a gyermek születésekor még nem tud olvasni, akkor meg lehet-e szerettetni vele az olvasást? Az olvasás megtanulásának sikere nagyban függ a nyelvi készségek fejlettségi szintjétől (Nagy, 2016). A készségfejlesztés – ideális körülményeket feltételezve – a szülő és a csecsemő interakcióinak köszönhetően közvetlenül a születés után elkezdődik. A kommunikáció még egyoldalúnak tűnik, csak a szülő beszél. A szenzomotoros fejlődési szakaszban (Piaget & Inhelder, 2004) a csecsemő mosollyal, fintorral, vagy különböző hangadással, például sírással reagál, azaz interakcióba lép az anyával. Ezt követi a gügyögés (motherese), mondókák, éneklés és meseolvasás. A csecsemőnek való olvasás már nyolc hónapos kortól kimutatható hatással van a gyermek nyelvi készségeinek későbbi fejlődésére (Karrass & Braungart-Rieker, 2005). Az olvasóvá nevelést szolgálja az interaktív olvasás és a környezettel való interakció is. Az előbbin azt értjük, amikor az anya bevonja a csecsemőt, később a kisgyermeket az olvasásba oly módon, hogy mozgásra, a meséskönyv illusztrációin lévő dolgokra való

rámutatásra biztatja, kérdéseket tesz fel, és így tovább. A környezettel való interakció jelentősége az olvasóvá nevelésben csecsemőkorban abban rejlik, hogy fizikailag is megjelenik az olvasnivaló. A csecsemő közvetlen környezete kezdetben a kiságy, ahol már ott van mellette a biztonságos, sérülést nem okozó első könyv: a rágható puha bébikönyv. Később a környezet kitágul a szobára, a lakásra, ahol jó esetben polcok vannak, a polcokon pedig mesés- és más könyvek.

Az eddigiek mellett – gyakran indirekt módon – az olvasóvá nevelést szolgálja a szülők olvasói magatartása, olvasási szokásai. Gárdonyi Géza például úgy találkozott az olvasással, hogy amit édesapja éjjel olvasott, azt reggel elmesélte a felségének, amit a gyerekek is hallottak (Jáki, 2015). Kutatási témám szempontjából kiemelt jelentősége van a perszuazív kommunikációnak mint az olvasási attitűdöt kedvezően befolyásoló tényezőnek. A szülők által közvetített olvasási minták, olvasói magatartás ebben az időszakban (amikor a gyermek még nem tanult meg olvasni) a perszuazív kommunikáció indirekt nonverbális megnyilvánulásaként fogható fel. A szülők így közvetítik a gyermek felé, hogy olvasni jó. És nagy lesz a jelentősége a prepubertás, illetve pubertás, a „csak azért se” időszakában is, amikor a direkt meggyőzés hatástalan.

A strukturalista-funkcionalista megközelítésben a család tagjainak társadalmi szerepe a hangsúlyos, az egyén a szerep megtanulása közben válik a család tagjává (Parsons, 1956). A közös olvasás a családban bensőséges viszonyt alakít ki a szülők (elsősorban az anya) és gyermeke között, és elindítja a gyermeket az olvasás megszeretésének útján. Emellett kialakítja azt a motivációt, ami majdan a gyermeket hajlandóvá és képessé teszi az olvasás megtanulására. Ezáltal mintákkal szolgál a társadalmi szerepek megtanulásához is. Ugyanakkor már ebben az időszakban működnek a sztereotípiák, miszerint az olvasás nőies, lányos tevékenység, így az anyák a lányoknak jellemzően többet olvasnak, míg a fiúkat gyakrabban vonják be mozgásos játékba (Karrass & Braungart-Rieker, 2005). Kezdetben a szülők közül jellemzően az anya tölt több időt a csecsemővel, majd a kisgyermekkel, és ebből a praktikus okból ő olvas a gyermeknek. A családtagok funkcióinak sztereotip megközelítéséből adódóan azonban, gyakran az óvodáskorban is ez marad a jellemző, amit kisiskolás korban felvált a közös, az anyával való tanulás. Ennek a fiúgyermek esetében van nagyobb veszélye. A fiúk verbális fejlődését ugyanis jobban segíti, ha az apa olvas, és a fiúk olvasási szokásaiban, illetve olvasás iránti attitűdjében is az azonos nemű szülő olvasási szokásai látszanak meghatározónak (Karrass & Braungart-Rieker, 2005). Továbbá már ebben az időszakban kialakulhat a

gyerekekben az a nézet, hogy az olvasás feminin tevékenység. Ez különös jelentőséggel bír, ha a nemzetközi rendszerszintű felmérések eredményeiben megmutatókozó nemek közti különbségekre gondolunk. A fejlődési családmodell (Hill & Rodgers, 1964) a család életciklusának nyolc szakaszát különbözteti meg:

1. az új házaspár családja,
2. csecsemős család,
3. bölcsődés–óvodás gyereket nevelők családja,
4. iskolás gyerek családja,
5. serdülőgyerekes család,
6. felnövekvő gyermeket kibocsátó család,
7. magukra maradt, de még aktív, szülők családja,
8. magukra maradt, inaktív szülők családja.

A fejlődési családmodellben a fentiekben tárgyalt mechanizmusok más-más erővel hatnak a család – a gyermek életkorától függő – életciklusában.

A modern család elmélete a család mint intézmény fennmaradásának szükségszerűségét hangsúlyozza. Ha jól működik, egyetlen más intézmény sem tudja a családdal azonos szinten ellátni azokat a társadalom egésze számára fontos feladatokat mint a gyermekszülés, az idősekről való gondoskodás, vagy a felnőttek érzelmi biztonságának megteremtése (Winch, 1963; Fletcher, 1973). A gazdasági fejlődéssel azonban újabb és újabb funkciók kerülnek ki a családból. A nők mind szélesebb körű munkavállalásával intézményesül a gyermeknevelés és bizonyos háztartási funkciók is, mint például az étkeztetés. Az ezredforduló környékén azután további társadalmi jelenségek járultak hozzá a modern család eróziójához. A tanulmányi idő kitolódása, a szülői háztartás későbbi elhagyása, a házasság alternatívájaként megjelenő együttélés, a fiatalok munkanélkülisége, a gyermekvállalás magasabb életkorra halasztása, a válások magas száma, a hagyományos családszerkezet felbomlása a modern család összeomlásához vezetett. A szakirodalom a 21. század elején, a posztmodern időszakban a 19-20. századi családfejlődés megfordulását, a modern család előtti családfejlődéshez való visszatérést prognosztizálja (Tomka, 2009), ami, ahogyan az interakcionális és strukturalista-funkcionalista családmodelleknél láttuk, kedvező irányba befolyásolhatja az olvasás ügyét.

Az olvasóvá nevelés szempontjából a családértelmezéseken túl a család szerkezetét is érdemes vizsgálat alá vonni. A családnak mint társadalmi csoportnak az a jellemzője,

hogy legalább két generáció él együtt benne. Amennyiben a családot a szülők és gyermekek két nemzedéke alkotja, családmagról vagy nukleáris családról beszélünk. Ha több generáció – szülők, gyermekek, nagyszülők – együttélése jellemezi, nagycsaládként írja le a szakirodalom. Az utóbbi évtizedekben gyakran találkozunk olyan családstruktúrával is, ami nem illeszthető egyértelműen egyik kategóriába sem. A gyermekét egyedül nevelő – esetleg szüleihez visszaköltözött – szülő esetében családtöredékkel van dolgunk, de nem ritka a szülő új partnerkapcsolatának köszönhető nevelőszülő esete sem (Kozma, 2001).

Az olvasóvá nevelést a szociális tanulás segítségével bármelyik struktúra támogathatja. A testvérek és nagyszülők jelenlétének hatása mindazonáltal speciális lehet. Móricz Zsigmond arra emlékszik vissza, hogy otthonukban esténként édesanyja és Laci bátyja olvasott. A kis Zsigmond még nem tudta mi az a könyv, de nagy érdeklődéssel forgatta és azt gondolta „bűvöletes csodák” lakják a lapjait (Jáki, 2015). Móra Ferenc az olvasás szeretetét valószínűleg a nagypapának és az édesapának köszönhette. A nagypapa mintáját követve a gyermek Móra mindent el akart olvasni, és alig várta, hogy beírassák az iskolába, és megtanulja az olvasás mesterségét. A középiskolában már minden tantárgyból jeles volt, és a hatodik-hetedik évfolyamon kijegyzetelt egy lexikont (Jáki, 2015).

A család biológiai, gazdasági és társadalmi funkciói (Kozma, 2001) közül – amelyek interrelációs összetettségük miatt nem különíthetők el élesen egymástól – az olvasás szempontjából nyilvánvalóan a társadalmi funkció a meghatározó, ugyanakkor a család biológiai és gazdasági szerepe sem hagyható figyelmen kívül. A biológiai funkció abból a szempontból érdekes, hogy az utódlással vagy reprodukcióval együtt az értékek átadásának szerepét is betölti a család. A gazdasági funkciónak két fő aspektusát lehet kiemelni. Egyrészt a munkavállalással, a háztartás vezetésével és a gyermekneveléssel töltött időt, másrészt az anyagi javak megteremtését. A munkavállalásra és háztartásra fordított idő csökkenti a gyermekkel való közvetlen együttlét idejét, ugyanakkor támogatja a társadalmi szerepek elsajátítását. Az anyagi javak megteremtése is a gyermekkel együtt töltött idő terhére történik, azonban az alapvető szükségletek kielégítése mellett, az olvasást támogató materiális környezet (könyvek, készségfejlesztő játékok, táblagép, számítógép, és így tovább) kialakításához nélkülözhetetlen.

Az intézményes nevelést megelőző családi szocializáció döntő fontosságú az olvasásra nevelésnek abból az aspektusából, hogy kitüntetett, szinte kizárólagos szerepe van a

nyelvi készségek fejlesztésében. Az olvasás terén, éppúgy, mint általában a tanulásban, számolnunk kell az úgynevezett Máté-effektussal (Gereben, 1997). Azok a tanulók – gyakran fiúk (Carroll & Lowe, 2010) –, akik az olvasástanulás elején hiányos nyelvi fejlettségük miatt lemaradnak társaiktól csekély eséllyel tudnak a későbbiekben felzárkózni. Az olvasás nem jelent örömet számukra, nem motiváltak, kevesebbet olvasnak, így nem bővül a szókincsük, ami az olvasás fejlődésének alapvető feltétele (Stanovich, 1986). Ez fölveti az olvasási képesség társadalmi meghatározottságának, illetve az intézményes nevelés kompenzáló hatékonyságának a kérdését. Ezen túlmenően szükségessé teszi annak vizsgálatát, hogy az iskolai nevelés melyik szintjén kezd nyílani az olló, azaz nő meg a szövegértésben alulteljesítő, leszakadó tanulók aránya, illetve jelennek meg a jelentős nemek közti különbségek.

A fentiekben többszörösen hangsúlyoztam, hogy a szocializáció különböző terepei – így a család, szomszédság, környék, iskola, munkahely, politika, vallás és média – az egyén életkorától függően különböző módon és intenzitással hatnak. Az iskolakezdéssel felerősödik az intézményes, formális nevelés szerepe, miközben az iskola is hozzájárul az informális neveléshez is. Családi és iskolai szocializáció ugyanakkor nem különbözik abban az értelemben, hogy mindkettő közösségben és interakciókon keresztül megvalósuló kölcsönhatás. Miután megvizsgáltam, hogy a család funkciói milyen kapcsolatban vannak az olvasóvá neveléssel, vizsgálat alá vettem az iskola funkcióinak ilyen irányú érvényesülését. Az iskola manifeszt és látens funkcióival kiegészíti a családi szocializációt, hosszú távú hatást gyakorol a személyiség fejlődésére, „olyan generalizálódó élményegyüttesként marad meg az egyén emlékezetében” (Taskó, 2009), amely a tanulmányok befejezése után is hatással lesz magatartására és attitűdjére. A szövegértés alacsony szintje a fiúk körében kihat későbbi felnőtt életükre. Hosszútávú hatása abban nyilvánul meg, hogy gyakrabban lesznek korai iskolaelhagyók, alacsonyabb arányban kerülnek be a felsőoktatásba, és szembesülnek, mindezek következményével, a munkanélküliséggel (Penman, 2004; Moloney, 2002).

Az iskola, az olvasás ügyét érintő manifeszt, azaz tudásközvetítő és készségfejlesztő funkciója nyilvánul meg az olvasástanítási módszerekben, az alapkészségek fejlődésének segítségével, a kötelező olvasmányok kiválasztásában, az osztályozás, értékelés kérdésében, a könyvtárhasználatban, a pedagógus személyiségében és nevelési módszereiben. Az olvasási attitűd kedvező befolyásolása szempontjából kétségkívül döntő fontosságú az olvasás tanulásának kezdeti szakasza, amikor az iskola még



hatékonyabban kompenzálhatja a tanulók családi szocializációjának hiányosságait, mint később, amikor a hátrányok halmozódnak. Az olvasástanítás különböző módszerei, illetve az osztályozás, értékelés kérdése – amelyek befolyásolhatják a fiúk gyengébb olvasási teljesítményét, korai lemaradását, a lányokétól kedvezőtlenebb olvasási attitűdjét – azonban nem tartoznak jelen dolgozat vizsgálatának körébe.

Figyelembe véve, hogy a PIRLS (Progress in International Reading Literacy) és a PISA (Programme for International Student Assessment) nemzetközi mérések adatai alapján a 10-11 éves fiúk és lányok szövegértési teljesítményében és olvasási attitűdjében csekélyek a különbségek a 15 éves korosztály körében tapasztalható nemek közti szakadékhoz képest, a fiúk kedvezőtlenebb attitűdjének okai nem (csak) az alsó tagozatban keresendők. Az általános iskola felső tagozatában nincs olvasás óra, kevés lehetőség van a hangos olvasásra, ami elfedi az esetleges olvasási nehézségeket, amelyek a szaktantárgyak hatékony tanulásának gátját képezhetik. A kötelező olvasmány nem az olvasás megszerettetése irányába hat (Kraaykamp, 2003), elolvasását a gyerekek gyakran kiváltják a mű rövidített változatának elolvasásával, vagy megnézik a filmadaptációt, bár a középiskolásoknak már gyakran ahhoz sincs türelmük (Petró, 2015).

A „kötelezők” a magyar pedagógustársadalomban is komoly polémia tárgyát képezik, különös tekintettel az irodalmi kánonra (Benczik, 1999; Fűzfa, 2009; Gombos, 2009; Gordon Győri, 2009; Péterfi, 2009; Fenyő, 2012; Arató 2013). A hazai szakemberek, például Arató László (2013) vagy Gordon Győri János (2009) nem kérdőjelezik meg a „magas irodalmi, esztétikai, nagyközösségi történeti értékeket” (Gordon Győri, 2009) képviselő – több mint fél évszázada kötelező – olvasmányok létjogosultságát az irodalomtanításban, ugyanakkor úgy vélik, kizárólagosságuk nem tesz jót az olvasás ügyének. A 19., illetve 20. században keletkezett művek nem alkalmasak a mai fiatalok olvasóvá nevelésére. Ezeket az irodalmi alkotásokat a diákok egy része alig érti; az ismeretlen szavak, többszörösen összetett mondatok, hosszú eseménytelen epizódok és az, hogy nem tudnak a hősökkel azonosulni, akadályozza a befogadást (Gombos, 2009). További érvként jelenik meg, hogy a 21. század elején, a Neumann-galaxis mind szélesebb körű térhódításának köszönhetően, megváltoztak a gyerekek információszerzési és -felhasználási, tanulási és olvasási szokásai (Dani, 2012), amit az irodalom tanításában nem lehet figyelmen kívül hagyni. A demokratikus társadalmi berendezkedés is megkívánja, hogy az olvasmányválasztásban a diákok és közösségeik érdekei is érvényesüljenek (Gordon Győri, 2009).

A szakirodalomban jól dokumentált az a tény, hogy a fiúk még kevesebb érdeklődést mutatnak a „kötelezők” iránt, mint a lányok, és általában kevésbé kelti fel érdeklődésüket a szépirodalom (Lassú, 2010; Manuel & Robinson 2002). Számos kutató véli úgy, hogy a fiúk számára az a jó olvasnivaló, amit szívesen elolvasnak (Moloney, 2002), mint például az erőt és bátorságot demonstráló szuperhősökről szóló akciódús történetek, a fantasy, a humoros történetek. A fiúkat továbbá az is motiválja, ha valamilyen jutalomért versenghetnek társaikkal és konkrét céllal olvasnak (Blair & Sanford, 2004). Az olvasmányválasztással kapcsolatos döntés csak részben van a pedagógus kezében, nagyrészt oktatáspolitikai kérdés.

Ahogy korábban már utaltam rá Michael C. McKenna és Richard D. Robinson (2002) az olvasásfejlesztés négy alapvető szakaszát különbözteti meg, amelyek az egyén életkorától és környezetétől függően a következők: kezdeti (emergent), funkcionális (functional), tantárgyközi (content) és munkahelyi (workplace) olvasás. A szakaszok többnyire párhuzamosan, összefonódva fejlődnek, átfedéssel formálódnak. Az olvasási készség iskolai fejlesztését szolgálja, ha az oktatáspolitikai, a pedagógus és a tanuló az olvasást tantárgyközi vagy össztantárgyi feladatnak tekinti. Ez a szemlélet különösen nagy jelentőséggel bír a felső tagozatban, amikor a pedagógusok nagy része úgy tekint az olvasás képességére, hogy azt a tanulók az alsó tagozatban már elsajátították, ugyanakkor azzal szembeül, hogy többeknek nehézséget okoz a szaktantárgyakhoz kapcsolódó tankönyvi szövegek megértése.

Magyarországon a Köznevelési törvény előírásait módosító 2003. évi LXI. törvény előírta, hogy a kötelező tanórai foglalkozások 25–40%-ában nem szakrendszerű oktatást kell szervezni az 5–6. évfolyamokon. A kötelező jelleggel bevezetett nem szakrendszerű oktatás, amely a Nemzeti Alaptantervben rögzített kulcskompetenciák, így a szövegértés fejlesztését írta elő az iskola alapozó szakaszában (5-6. évfolyam) a kötelező és nem kötelező iskolai foglalkozások időkeretének terhére, az olvasás össztantárgyi feladatként történő értelmezésének irányába mutatott. A program célja az anyanyelvi kompetenciák fejlesztése, megerősítése, a hátrányok kompenzálása volt. A konkrét célok között a szövegértés fejlesztése, az információgyűjtés, az információk feldolgozása, irodalmi szövegek befogadása, feldolgozása, megértése, az olvasmányélmények megosztása, továbbá a könyvtári környezet és eszközrendszer felhasználásával az olvasás megkedveltetése szerepelt. A 2010. évi LXXI. törvény a köznevelésről szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról megszüntette a nem szakrendszerű oktatás kötelező

jellegét. Bevezetése és megvalósítása megosztotta az intézményvezetőket és a pedagógusokat, akik Garami Erika (2011) kutatása alapján legnagyobb hátrányát a kötelező tananyagra jutó időkeret csökkenésében, míg legnagyobb előnyét a megváltozott osztálytermi légkörben, a tanulók motiváltabb, stresszmentesebb, élményszerűbb tanulásában látták. A jelenleg hatályos Köznevelési törvény (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről) nem rendelkezik másként; az alapfokú nevelés-oktatás „bevezető és kezdő szakaszában nem szakrendszerű oktatás folyik, az alapozó szakasz kötelező és nem kötelező tanórai foglalkozása időkeretének legfeljebb ötven százalékában nem szakrendszerű oktatás is folyhat, az alapozó szakasz fennmaradó időkeretében és a fejlesztő szakaszban szakrendszerű oktatás folyik”.

Az olvasási készségnek az olvasás iskolai tanításának-tanulásának időszakán túli fejlesztésére mindazonáltal számos nemzetközi és hazai jógyakorlatot dokumentál a szakirodalom. Ilyen a John T. Guthrie és munkatársai (1994) által 1993-ban kidolgozott, az olvasást össztantárgyi feladatnak tekintő, intervenciós program, a Concept-Oriented Reading Instruction (CORI). A tartalomba ágyazott olvasástanítási program, amelyet az általános iskola 3-5. évfolyamára fejlesztettek, a szövegértés, az olvasási motiváció, az olvasáshoz való hozzáállás fejlesztését, az olvasásnak az iskola további évfolyamaira kiható megszerettetését, a tanulók olvasóvá nevelését tűzi ki célul. Az olvasás össztantárgyi ügyének szemléletét tükrözi, hogy az olvasásfejlesztés tartalomba ágyazását a természettudomány és az olvasás tanításának integrálása biztosítja. A program öt fontos, a motiváció fejlesztésével összhangban álló eleme: a sikerélmény, a választás lehetősége, az együttműködés, az olvasás fontosságának hangsúlyozása, a relevancia és a tematikus egység. A tanulók sikerélményhez jutnak, ha olyan értelmes és olvasható szövegeket kapnak, amelyek meglévő tapasztalataikra építenek, kapcsolódnak korábbi olvasmányaikhoz. A szöveg vagy szövegrészek szabad választása, a részművek sorrendjének eldöntése, az olvasottakból tanultak demonstrálásának opciói mind abba az irányba hatnak, hogy a tanulók saját felelősségük növekedésével motiváltabbak lesznek, többet 'investálnak' az olvasásba (Guthrie, McRae & Klauda, 2007; Zhou, Ma & Deci, 2009). Az együttműködést támogatja az olvasottak csoportmunkában történő feldolgozása, a tanulók által vezetett viták, a 'kortárs konferenciák', a társak értékelése, az önértékelés (Guthrie, Meter, McCann et al., 1996).

A szabad olvasmányválasztást és a szöveg csoportos feldolgozását képviseli Magyarországon többek között Arató László (2013) *Közös és kölcsönös között* programja,

amely – a „kötelezők” megtartása mellett – a tanulók nagyobb érdeklődésére számot tartó iskolán kívüli olvasmányokat von be a felső tagozatos irodalomtanításba. A megegyezéssel kiválasztott közös olvasmányoknak, a diákok által egymásnak ajánlott könyveknek és interaktív feldolgozásuknak köszönhetően egyre több mű válik közös olvasmánnyá, és egyre több diák válik olvasóvá.

A CORI további – az olvasási motiváció fejlesztésére irányuló – elemei az olvasás fontossága és a relevancia. Az olvasás fontosságát értik meg a tanulók, ha például egy video megtekintése után olvasnak is a témában, és az új ismereteket megosztják társaikkal. A relevancia arra utal, hogy a programban az olvasmányok a tanulók korábbi élményeihez, tapasztalataikhoz kapcsolódnak. A szövegek és a szövegeket feldolgozó feladatok egy természettudományos téma feldolgozását szolgálják, mint amilyen például a növények és állatok közösségi interakciójának (például szimbiózis, parazitizmus) sokfélesége (Guthrie, Meter, McCann et al., 1996).

A CORI programnak a fentiekben tárgyalt jelentőségén túl érdemes kiemelni két további aspektusát. Egyrészt az olvasás és olvasási motiváció fejlesztésének tartalomba ágyazása a finn tanulók nemzetközi viszonylatban nyújtott kiemelkedő – szövegértési, matematikai és természettudományos – teljesítményének hátterében húzódó, sokat elemzett (például Mihály, 2003; Csapó, Csikos & Korom, 2004, Benedek, 2005; Nagy, 2008) oktatási rendszerének jelenségalapú tanítás-tanulás koncepciójával áll összhangban. Másrészt a PISA legutóbbi mérési ciklusának – a dolgozat további részében elemzésre kerülő – eredményei azt sugallják, hogy a tanulók természettudományos műveltségének javulásával együttjár a jobb szövegértési teljesítmény.

A szövegértés fejlesztésére és az olvasáshoz való hozzáállás kedvező befolyásolására a nemzetközi mellett hazai jó gyakorlatok is léteznek, mint például Arató László (2013), a fentiekben már említett, *Közös és kölcsönös között* irodalomtanítási programja vagy Füzfa Balázs (2016) és munkatársai *Élményközpontú irodalomtanítása*. Ugyanilyen figyelemre méltó a Máté-effektus ellen ható, a szocializációs deficitet kompenzáló Komplex Instrukciós Programot (KIP), amely a Stanfordi Egyetem kutatói, Elizabeth G. Cohen és Rachel A. Lotan által fejlesztett *Complex Instruction* magyarországi adaptációja. A KIP-et elsőként a hejőkeresztúri iskola vezette be 2001-ben K. Nagy Emese szakmai irányításával. A KIP tanítási módszer központi eleme a „magas szintű csoportmunka” (K. Nagy, 2012), amely lehetővé teszi a képességben és szocializációban heterogén összetételű tanulói csoportok fejlesztését. A program merituma, hogy már az iskola

kezdeti szakaszában felismerhetővé és kezelhetővé válnak a tanulócsoportokon belüli státuszproblémák, a tanulók megtanulják az együttműködést, és a sokféle képességre építő tananyag alkalmazása lehetővé teszi a rejtett képességek kibontakoztatását.

## **2.5. A felekezeti nevelés hozzáadott értéke**

Iskolai szocializáció, közösségi interakció, olvasást támogató környezet és olvasási attitűd összefüggéseit a felekezeti nevelés szocializációs színterén is vizsgálom, amihez szükséges az egyházi fenntartású nevelési intézmények néhány, kutatási témám szempontjából releváns, jellemzőjének feltárása. A felekezeti nevelés Magyarországon – éppúgy, mint Európában – tekintélyes történelmi múlttal rendelkezik, kezdetei a középkorra nyúlnak vissza. A 10. század végén a keresztény egyház szervezetének kiépítésével együttjárt az egyházi iskolák létrehozása (Adriányi, 1975). Az európai iskolarendszer egészére jellemző, hogy egyházi gondozással és finanszírozással jött létre, és csak a 19-20. században került állami fennhatóság alá vagy civil közösségek kezébe (Tomka, 2005). A felekezeti nevelés múltjának tárgyalása nem tartozik jelen értekezés feladatai közé; dolgozatomban a nevelés speciális, többek között a reformáció szellemiségéből eredő, közösségi szellemisége és az évszázadok során felhalmozott és megalapozott stabil értékrendje szempontjából érdekes.

Magyarországon a 90-es évektől, a rendszerváltást követően erősödött fel az igény a civil társadalomban az állami iskolák monopóliumának megszüntetésére, a felekezeti iskolák újbóli megnyitására, újak alapítására. Pusztai Gabriella (2004) vizsgálta, hogy mi áll a jelenség háttérében, a szekularizálódott társadalom milyen csoportjai és miért találják vonzónak az egyházi iskolát.

A kérdéssel azért foglalkozom, mert kutatásom időrendben második mérését a Tiszántúli Református Egyházkerület középiskolaiban vettem fel azzal a céllal, hogy a perszuazív kommunikáció és az olvasási attitűd nemek közti különbségeinek összefüggéseit a felekezeti nevelés által meghatározott környezetben vizsgáljam. A 90-es években zajló nemzetközi – többségében holland és német – vizsgálatok a felekezeti iskolák felhasználóinak társadalmi összetételére, az iskolával kapcsolatos elvárásaikra, a tanulók tanulmányi eredményességére irányultak. Mindezek mellett azt is vizsgálták, hogy az intézmények sajátos pedagógiai arculata és a pedagógusok speciális beállítódottsága része-e az egyházi iskolát választók motivációjának. Az eredmények ráirányították a figyelmet arra, hogy a vallásosság háttérbe szorulásával a felekezeti iskolát a szülők a nevelés szellemisége, erős normarendszere és eredményessége miatt találják vonzónak. Az is kiderült, hogy az emberi kapcsolatok minősége, az összetartó közösség – azon belül is a pedagógusok–szülők együttműködése és a diákközösség – is közrejátszik a felekezeti iskola választásában. Az eredményesség méréséből kiderült, hogy az egyházi iskolák

tanulóinak nemcsak továbbtanulási mutatói kedvezőbbek a nem egyházi fenntartású iskolák tanulóitól, hanem a tanulással kapcsolatos attitűdjük is pozitívabb (Pusztai 2004).

Magyarországon a középfokú oktatás expanziójának köszönhetően a középiskolába való bejutás általánossá vált, azzal együtt, hogy a lemorzsolódás még meghaladja az Európai Unió által 2020-ra kitűzött 10%-os célértéket (Fehérvári, 2015). A középiskola alatt és végén történő szelekció meghatározza a tanulók továbbtanulási esélyeit, későbbi társadalmi helyzetüket. A felekezeti középiskolát választókról joggal feltételezhetjük, hogy az egyház tanítása szerinti vallásos csoportokból kerülnek ki. Pusztai Gabriella (2004) vizsgálatai ugyanakkor rámutattak, hogy, különösen a protestáns iskolákban, a tanulók jelentős aránya nem a vallását rendszeresen gyakorló családokból származik. A felekezeti iskolák kollégiumi ellátottsága kedvezőbb, több vidéki tanuló választja az ilyen típusú intézményt, mint a nem felekezeti fenntartásút, ami hozzájárul a településtípusból adódó egyenlőtlenségek kompenzálásához (Pusztai, 2004). A felekezeti tanulók családjaira jellemző magas gyermekszám az egyenlőtlenséget növelő tényező (Pusztai, 2004), ugyanakkor, ahogyan a családnak az olvasóvá nevelésben játszott szocializációs funkciójánál már említésre került, a szülők és nagyszülők mellett a testvérek is az olvasásra facilitáló erőt képviselnek.

Pusztai Gabriella – fentiekben hivatkozott – kutatása óta nem jelent meg újabb publikáció a magyarországi egyházi fenntartású középiskolát választók társadalmi összetételéről, illetve felekezeti hovatartozásáról, így ezeket az iskolaválasztással összefüggő jelenségeket azzal a fenntartással kell kezelni, hogy az azóta eltelt közel másfél évtized alatt módosulhattak. A nemzetközi és hazai tanulói teljesítményméréseknek köszönhetően viszont számos, a magyarországi egyházi iskolák eredményességét vizsgáló tanulmány látott napvilágot (például Kopp, 2017; Morvai, 2017; Pusztai & Bacskai, 2015; Csullog, Molnár, Herczeg et al., 2014).

A felekezeti fenntartású középiskolák evangéliumi küldetésük következtében a munkaerőpiac elvárásainak megfelelő kompetenciák fejlesztésénél komplexebb és sokrétűbb nevelési célokkal rendelkeznek, amelyek nehezen vagy egyáltalán nem mérhetők. Az egyházi iskolákkal foglalkozó szakirodalomban ugyan számos vita és kutatás kapcsolódik a problémához, azonban konszenzus van abban, hogy a nemzetközi és hazai mérésekben nyújtott tanulói teljesítményeken alapuló eredményesség az egyházi iskolák működésének fontos mutatója. Ugyanakkor a nevelés eredményességére

vonatkozó megfelelő következtetések levonásához szükséges az iskola szellemiségének, a tanárok sajátosságainak, a diákok attitűdjeinek mélyebb, átfogó vizsgálata (Kopp, 2014).

A hazai egyházi és állami szektor tanulói teljesítményeinek összehasonlító elemzésére az Országos Kompetenciamérés, az egyházi iskolák eredményeinek részletes elemzésére és nemzetközi összehasonlítására a PISA mérés adatbázisa kínál lehetőséget. A PISA vizsgálatokban részt vett közép-európai felekezeti fenntartású középiskolák összehasonlító elemzése az intézmények eredményesebb működését igazolja a tanulók szövegértésének, az olvasás szeretetének és a hátránykompenzáció területén (Pusztai & Bacskai, 2015).

Az Országos Kompetenciamérés eredményein végzett másodelemzések további jelenségekre világítanak rá. A 2010-re kialakult hazai egyházi intézményrendszer tanulói összetétele mára jelentősen megváltozott; alacsonyabb társadalmi státuszú szülők gyermekei jelentek meg az intézményekben, ami heterogénebb összetételű tanulói csoportokat eredményez (Hermann & Varga, 2016; Kopp, 2014; Kopp & Vámos, 2016; Morvai, 2017). Továbbá az egyházi iskolák a családháttér-index tanulói teljesítményre gyakorolt hatását, nagyobb mértékben tudják csökkenteni, azaz eredményesebbek a családi szocializáció deficitjének kompenzálásában, mint a nem egyházi fenntartású intézmények (Csullog, Molnár, Herczeg et al., 2014).

Az iskolaválasztás és az egyházi szektor eredményesség-vizsgálatainak fentiekben tárgyalt jellemzői alapján azt feltételezem, hogy az intézményes felekezeti nevelés kedvezően befolyásolja a tanulók olvasási attitűdjét mind a fiúk mind a lányok esetében. Ezt a következőkkel indoklom: Az iskolaválasztás szempontjai között megjelenik a művelődés-centrikusság, az érvényesülés, az emberi kapcsolatok, a barátság és a közösség fontossága, valamint a vallásos nevelés iskolai légkörre gyakorolt hatása (Pusztai, 2004), amelyek egyenként is pozitív irányba befolyásolhatják az olvasás ügyét. Külön kiemelés érdemel, hogy a művelődés-centrikusság igénye nagyobb arányban a fiúk részéről merül fel (Pusztai, 2004), ami azért is nagyon kedvező, mert, ahogyan azt a bevezetőben hangsúlyoztam, ők azok, akik olvasási teljesítményükben, hazai és nemzetközi összehasonlításban is, alatta maradnak a másik nemnek.

A hazai felekezeti középiskolák diákjainak továbbtanulási aspirációja is az egyházi fenntartású iskola kompenzációs hatását támasztja alá. Az alacsonyabb végzettségű



szülők gyermekei ebben a szektorban ugyanis magasabb továbbtanulási hajlandósággal rendelkeznek, mint más intézményekben, ami azt jelenti, hogy a családi kulturális tőke reprodukciós mechanizmusát moderálja a felekezeti nevelés (Pusztai, 2004). Az egyházi szektor eredményességéhez tartozó empirikus kutatási eredmények (Csullog, Molnár, Herczeg et al., 2014) által alátámasztott jelenség továbbá az egyházi iskolának a családi szocializáció deficitjét kompenzáló hatása. Ez az eredmény kiemelt fontosságú abból a szempontból, hogy a PISA mérésekben a hazai – nemzetközi összehasonlításban gyengének számító – szövegértési teljesítményeknek tendenciaszerűen közel egyharmadát magyarázza a tanulók családi háttéradatait összegző ESCS-index (Index of Economic Social and Cultural Status) értéke (Ostorics, Szalay, Szepesi et al., 2016).

## 2.6. Nemek közti különbségek

Az olvasási képesség, a szövegértési teljesítmény és az olvasási attitűd nemek közti különbségeinek hátterében, ahogyan azt a bevezetésben már kiemeltem, számos alternatív morfológiai, pszichológiai és szociokulturális természetű magyarázatot dokumentál a szakirodalom.

A férfi és a női agy, illetve az agyféltekék szerepében lévő kismértékű különbség alapján a nőkre jellemző agy jobb teljesítményt nyújt az empátia és a kommunikáció területén, míg a férfiakra jellemző agy inkább a különböző rendszerek felépítésében és megértésében eredményesebb (Baron-Cohen, 2006). A jelenséget a két nem agytömegének és az idegszövet anatómiájának kismértékű különbsége okozza. A férfiak átlagos agytömege 1336 gramm, a nőké 1198 gramm. A kérges test és az úgynevezett comissura anterior – kétoldali temporális lebenyt összekötő elülső ereszték – állománya a nőknél nagyobb kiterjedésű, ami nagymértékben hozzájárul a kiváló kommunikációs képességükhöz. Az ivari dimorfizmus megmutatkozik még az egyes magok (meghatározott funkciójú idegsejtek összessége) méretében, az idegsejtek változatos szerkezetében és az idegsejtek közötti kapcsolatok, szinapszisok eltérő számában (Párducz, 2008).

Ezek a különbségek járulnak hozzá ahhoz, hogy általánosságban a férfiak jobb tájékozódási képességgel és matematikai logikával, ezzel szemben a nők jobb verbális és számolási képességgel rendelkeznek. Ami az eltérő magatartási formákat illeti, a két nem másként kezeli például a különböző stresszhelyzeteket, amelyekben a nők jobban kimutatják érzelmeiket, míg a férfiakra inkább a befelé fordulás jellemző. Más a kommunikáció funkciója is; a férfiaknak elsődlegesen az információcsere, a nőknek a kapcsolatteremtés és a kapcsolat fenntartásának eszköze. Ami az általános intelligenciát illeti nincs jelentős különbség a férfiak és a nők között, bár az IQ szórása a férfiak körében nagyobb. A nők – biológiájukból adódóan – hajlamosabbak az anorexiára, bulimiára, depresszióra, a férfiak között pedig gyakoribb az autizmus, a dadogás, a diszlexia és a skizofréniára (Párducz, 2008).

Az eltérő viselkedés megnyilvánulása a fiúknál a – már a kisgyermekkor végén, a kiskisiskoláskor elején megfigyelhető – versengő aktivitás. Az USA-ban szokásos kisgyermekkor (óvoda, iskola-előkészítő osztály, első osztály) olvasási élményt megbeszélő kiscsoportos (5–6 fő) reggeli „booktalk meeting”-eken azt tapasztalták, hogy

bár a fiúk elolvasták ugyanazt, amit a lányok, a megbeszéléseken háttérben maradtak, nem voltak hajlandók bekapcsolódni a beszélgetésbe, ha egyedüli fiúként voltak jelen. Ha mégis megtették, az olvasmány tréfás oldalát fogták meg, vagy abból tréfát csináltak. Igazi aktivitást pedig – egymással versengve – akkor mutattak, ha fiúk között zajlott a megbeszélés (Bausch, 2007), ami a fiúkra jobban jellemző kompetitív magatartással magyarázható (Sullivan, 2003).

A nemek közti különbségek magyarázatának további a morfológiai és pszichológiai magyarázatot kiegészítő alternatíváját kínálják a környezeti hatások és a szocializáció. A szülők a gyermek születésének pillanatától fogva másként viszonyulnak a fiú és lány gyermekekhez, másként öltöztetik őket, más játékszereket adnak nekik, más tevékenységeket, viselkedést erősítenek meg, a nevelésben más módszereket alkalmaznak, más célokat preferálnak a fiúk és lányok esetében. A fiúktól a szülők nagyobb függetlenséget várnak el, a lányoknak többször segítenek, elnézőbbek velük szemben, a fiúkat többször büntetik. Az apák jobban ragaszkodnak a gyermek nemnek megfelelő viselkedéséhez, különösen a fiúgyermek esetében, de a család és a környezet hatása kultúránként változó. A különböző kultúrák eltérnek a nemekre vonatkozó, társadalmilag kívánatos viselkedés, szerep és személyiségvonások meghatározásában és meghatározottságában, és ezek a jellemzők az adott társadalmon belül is időben változnak. Bármilyen legyen is azonban a fiúk és lányok nemi szerepének aktuális meghatározása, minden kultúra igyekszik a fiúkból férfias, a lányokból nőies felnőttet nevelni (Atkinson & Hilgard, 2005).

A gyermekek iskolás korukra már elsajátítanak a nemükre jellemző szerepstandardokat. A fiúk három éves korukban már tisztában vannak azzal, hogy bizonyos tevékenységek és tárgyak férfiasabbnak számítanak, így kevésbé fognak részt venni olyan tevékenységben, amit lányosnak ítélnék meg. A lányok ebben a tekintetben kevésbé merevek, gyakran részesítenek előnyben férfias tevékenységeket (Kagan, 1964). A fiúk és lányok fejlődésének üteme is eltérő. A lányok mind biológiai, mind szociális fejlődése megelőzi a fiúkéét (Csapó, 2001), ami serdülőkorban a lányok többéves fejlettségbeli előnyét eredményezheti a fiúkkal szemben (Csapó 2003). Bár a különböző iskolai tantárgyakkal kapcsolatos attitűdökben ilyen különbség nem jelenik meg, a tantárgyak többségét a lányok általában jobban szeretik a fiúknál (Csapó, 2000).

A két nem eltérő szocializációjának vizsgálatakor nem hagyhatók figyelmen kívül a sztereotípiák. Amikor a sztereotípiák – függetlenül attól, hogy mennyi az

igazságtartalmuk – aktiválódnak, olyan viselkedést váltanak ki másokból, amely megfelel az eredeti sztereotípiának. Ezt a jelenséget hívjuk önmagát beteljesítő jóslatnak, amely annak köszönhetően működik, hogy a sztereotípiák nem csak a fejünkben léteznek, hanem viselkedésünkben is folyamatosan kifejezésre jutnak. A sztereotípiák önbeteljesítő jellegével kapcsolatban több elmélet is létezik. A sztereotip fenyegetettség elmélete szerint már a negatív sztereotípiával való azonosítás lehetősége is növeli az egyén szorongásszintjét, ami rosszabb teljesítményhez vezet. Az ideomotoros cselekvés elmélete szerint ugyanakkor a sztereotípiákkal kapcsolatos viselkedéses leképezések mentális aktiválása már önmagában valószínűsíti a reprezentációnak megfelelő viselkedést (Atkinson & Hilgard, 2005). Mivel a társadalmi megítélés szerint a lányok a jobb olvasók, a későbbiekben még jobb olvasókká válnak. A lányokat mind maguk a lányok, mind a fiúk, a szülők és a tanárok is jobb olvasónak tartják. Jobban teljesítenek az olvasásban, mint a fiúk, ezért jobban is szeretnek olvasni. Ambiciózusabbak az olvasás tanulásában, így kezdeti teljesítményük jobb a fiúkénál. Kutatások igazolta tény, melyet a sztereotípiák csak megerősít, hogy a fiúk nem motiváltak, és olvasási képességük elmarad a lányokétól (Herbert & Stipek, 2005). A család és az iskola szerepénél már tárgyaltam a Máté-effektust, amely azt jelenti, hogy az olvasás tanulásának kezdetén leszakadó fiúk hátrányai a későbbiekben halmozódnak. Nem lesznek motiváltak, nem szeretnek olvasni, ritkábban olvasnak, így nem bővül a szókincsük, ami további gátja lesz az olvasás elsajátításának (Hódi, Németh, Korom et al., 2015; Gereben, 1998; Stanovich, 1986).

Az olvasás korai megszerettetésében a szülők és a családi környezet meghatározó szerepet tölt be. A „közös”, interaktív olvasás – amikor a szülő úgy olvas gyermekének, hogy képekre mutat, magyarázatot ad, visszajelzést kér – legkorábban a csecsemő nyolc hónapos korától van hatással későbbi verbális fejlődésére. Az sem mindegy azonban, hogy melyik nemű gyermeknek melyik szülő olvas. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy az anyák többet olvasnak lánygyermeküknek, míg a fiúkat többször vonják be mozgásos játékokba. A fiúk verbális fejlődésében és olvasási szokásaik kialakulásában, illetve az olvasás iránti attitűdjük formálódásában az apai hatás a jelentősebb (Karras & Braungart-Rieker, 2005). A szülő részvétele a gyermek olvasási tevékenységében az intézményes nevelés időszakában, az olvasáshoz való kedvező hozzáállás további facilitátora, A szülői involválódás jelentősebb magyarázó tényezője az olvasás

szeretetének, mint a családi háttérrel leíró családméret, szülők iskolai végzettsége, a háztartásban lévő könyvek száma, és így tovább (Flouri & Buchanan, 2004).

### **3. Olvasási teljesítmény és befolyásoló tényezői a nemzetközi és hazai rendszerszintű vizsgálatok tükrében**

Olvasási attitűd és olvasási teljesítmény kapcsolata a szakirodalomban széles körben dokumentált, melynek összefüggéseit a 2.2. alfejezetben foglaltam össze. Ezek empirikus kiegészítését adják a rendszerszintű vizsgálatok azzal, hogy együttesen elemzik az olvasási teljesítményt a tanulók olvasáshoz való viszonyával és az olvasást támogató környezet jellemzőivel. Az eredmények bemutatása, illetve másodelemzése során arra keresem a választ, hogy a három mérési terület teljesítménye milyen összefüggést mutat, illetve a jobb teljesítmények alacsonyabb nemek közti különbséggel járnak-e együtt. Azt is vizsgálom, hogy az olvasás szeretete, az olvasás gyakorisága és az olvasmányok típusa hogyan befolyásolja a szövegértés fejlettségét, és milyen következtetések vonhatók le a család és az iskola a tanulók olvasóvá nevelésében betöltött szerepére vonatkozóan.

#### **3.1. PISA (Programme for International Student Assessment)**

A PISA nemzetközi rendszerszintű vizsgálat sorozatot 2000-ben indította el az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), a világ legfejlettebb országainak gazdasági szervezete. A mérésekre háromévente kerül sor, amiben az OECD tagállamainak, valamint a csatlakozó partnerországoknak, oktatási rendszereknek 15 éves tanulói vesznek részt (Balázs, Ostorics, Szalay et al., 2010). A PISA újraértelmezte a tudás fogalmát, és új alapelveket dolgozott ki a mérés tartalmi kereteinek meghatározásához. A cél annak felmérése, hogy milyen szinten rendelkeznek a tanulók a mindennapi életben való boldoguláshoz, a továbbtanuláshoz vagy a munkába álláshoz szükséges alapvető ismeretekkel. Ez azt jelenti, hogy a mérésekben nem az iskolai tananyagot kéri számon, hanem azt vizsgálják, hogy a tanulók megállják-e helyüket, képesek-e tudásukat hasznosítani, új ismereteket befogadni és azokat alkalmazni. Ennek érdekében a PISA olyan mérőeszközöket fejlesztett ki, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanulók teljesítményei és a nemzeti oktatási rendszerek összehasonlíthatók, a jó teljesítményekkel leginkább együttjáró tényezők beazonosíthatók legyenek (Csapó, 2010).

A PISA három műveltségterületen méri a 15 éves tanulók teljesítményét; szövegértésben, matematikában és természettudományban. 2000 óta hat ciklus zárult le, és mindegyikben kiemelt figyelmet kapott valamelyik mérési terület. 2000-ben és 2009-ben a szövegértés, 2003-ban és 2012-ben a matematika, 2006-ban és 2015-ben pedig a természettudományi

műveltség volt a kiemelt terület. A hat mérési ciklus eredményei lehetővé teszik az eredmények időbeli összehasonlítását és a trendek megfigyelését. Magyarország 1996 óta tagja az OECD-nek, és részt vett valamennyi mérési ciklusban (Balázsi, Ostorics, Szalay et al., 2007b). Így lehetőség van egyrészt a magyar eredményeket nemzetközi kontextusban elemezni, másrészt a hazai trendeket is megfigyelni.

A tanulói teljesítmények mérése tesztfüzetekkel és számítógépes tesztekkel történik, és emellett háttérkérdőívet töltenek ki a tanulók, a szülők és az intézményvezetők. A háttérkérdőívek olyan egyéni (például otthoni könyvek száma, olvasási szokások), osztály (például osztálylétszám) és intézményi szintű (például az iskola felszereltsége) adatokat szolgáltatnak, amelyek a mérési területekhez kapcsolódnak, befolyásolhatják a tanulók teljesítményét. Ezeknek az adatoknak köszönhetően került a figyelem középpontjába a családi háttér meghatározó szerepe a tanulók tudásában (Csapó, Fejes, Kinyó et al., 2014). A családi háttér változói bonyolult és sokszor egymással is összefüggő hatást gyakorolnak a tanulói teljesítményekre. A PISA által használt ESCS-index (Index of Economic, Social and Cultural Status) azokat a tényezőket foglalja magába, amelyek a család szociális, gazdasági és kulturális tőkéjét jellemzik. A tanulói kérdőívben az olvasmányválasztásra, az olvasás gyakoriságára, az olvasási attitűdre, az olvasási stratégiák alkalmazására, valamint a tanár szövegértést támogató tevékenységére vonatkozó kérdések kapnak helyet. A szülői kérdőívben többek között rákérdeznek az anya és/vagy apa kedvtelésből olvasásának gyakoriságára, illetve arra, hogy a gyermek iskolába lépésekor milyen nyelvi fejlesztő tevékenységek voltak jellemzőek a családban. Az ESCS-index számszerűsíthető, egydimenziós faktorként írja le azoknak a háttérváltozóknak a hatásait, amelyek a tanulók eredményeit leginkább befolyásolják. Az index kialakításához a szülők foglalkozását, iskolai végzettségét és a család kulturális és anyagi javait (köztük az otthon található könyvek számát) mérő változókat használják fel. Az indexet úgy alakították ki, hogy OECD-átlaga 0, szórása 1 legyen (Balázsi, Ostorics, Szalay et al., 2013).

### **3.2. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)**

A PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) nemzetközi szövegértés vizsgálat a 4. évfolyamos gyerekek szövegértését méri ötévente. A PIRLS mérés, amelyet az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) szervez, 2001-ben indult, és azóta négy ciklusa zárult le. A mérés tartalmi keretét a

szövegértés három aspektusa adja; az olvasás célja, a gondolkodási műveletek, valamint az olvasási szokások és attitűd (Balázsi, Balkányi, Felvégi et al., 2007a).

A 4. évfolyamos, 10 éves tanulók többsége már olyan mértékben képes olvasni, hogy azt további tanulása során alkalmazni tudja az önálló ismeretszerzéshez. A vizsgálat közös feladatok alkalmazásával a tanulók képességeit az előző ciklusokban is alkalmazott szövegértési képességskálán méri, így az eredmények összevethetők, trendelemzések is végezhetők. Magyarország a PIRLS eddigi négy mérési ciklusának mindegyikében részt vett, így nemzetközi kontextusban tizenöt éves távlatban vizsgálhatók a hazai eredmények. A felméréshez – a PISA mérésekhez hasonlóan – tanulói, szülői, tanítói és iskolai kérdőívek is kapcsolódnak, amelyek többek között a gyerekek olvasástanulással kapcsolatos tapasztalatairól, a család szociokulturális helyzetéről, az olvasástanításról és az iskolai klímáról gyűjtenek információt. A vizsgálatot kiegészíti egy tantervi kérdőív is, amely az oktatási rendszer olvasástanítással kapcsolatos stratégiáiról és szabályzóirol kérdezi a szakértőket (OECD, 2016).

2016-ban, a PIRLS-mérés legutóbbi ciklusában összesen 50 ország vett részt, valamint 11 kiemelt oktatási-rendszer, azaz egyes országok olyan tartományai, amelyek külön oktatási kerettantervvvel rendelkeznek, mint például a kanadai Ontario és Québec vagy a spanyolországi Madrid és Andalúzia (Balázsi, Balkányi, Vadász et al., 2017).

A 2.2. alfejezetben, az olvasási attitűd szakirodalmának tárgyalásakor, már említettem, hogy az olvasási attitűd időben kedvezőtlenebbé válik. A PIRLS mérések vizsgálatával, illetve az adatok másodelemzésével arra keresem a választ, hogy a fiatalabb tanulók esetében a korosztályra jellemző kedvezőbb olvasási attitűd milyen kapcsolatban áll a teljesítmény nemek közti különbségeivel, valamint a teljesítményt befolyásoló háttérváltozók – köztük az attitűd – milyen mértékben magyarázzák az eredményeket.

### **3.3. A nemzetközi rendszerszintű mérések hazai eredményei és a nemek közti különbségek**

A nemzetközi felmérések szerint 2009-ig a magyar tanulók szövegértésben voltak leginkább lemaradva a többi ország hasonló életkorú diákjaihoz képest. A PISA felmérések eredményei szerint a magyar teljesítmények természettudományból és matematikából az OECD átlag közelében voltak, az olvasás-szövegértés ugyanakkor, átlag alatti maradt (1. táblázat). Ez azért is rendkívül súlyos probléma, mert a jó szövegértés minden további tanulás alapját képezi, így az olvasási teljesítmény javítása



nélkül más területeken sem várható lényeges előrelépés. Ezt bizonyítják a 2009 és 2015 közötti időszak átlagteljesítményei, amelyek most már mindhárom mérési területen elmaradnak az OECD átlagtól (OECD, 2016).

1. táblázat: A PISA mérések hat mérési ciklusának hazai eredményei és az OECD átlag

		2000	2003	2006	2009	2012	2015
<b>Szövegértés</b>	magyar	480	482	482	494	488	472
	OECD	500	494	489	494	497	493
<b>Matematika</b>	magyar	488	490	491	490	477	477
	OECD	500	500	494	496	494	490
<b>Természettudomány</b>	magyar	496	503	504	503	494	477
	OECD	500	496	498	501	501	493

Forrás: OECD, 2016; saját szerkesztés

Az első három PISA felmérésben a magyar eredmények stagnáltak, majd a 2009-es mérés már némi elmozdulást mutatott. A három évvel korábbihoz (2006) viszonyítva a teljesítmények jelentősen javultak, elérték az OECD átlagot. Ezt a javulást a fiatalabb korosztályt vizsgáló PIRLS már jelezte, így várható volt, hogy – amennyiben az eredmények tartósan bizonyulnak – a pozitív változás az idősebb korosztály felmérésében is megmutatkozik. A 2012-es mérés visszaesést mutatott, ráadásul nemcsak az olvasás-szövegértés területén, hanem matematikából és természettudományból is, 2015-ben pedig a stagnáló matematikai eredmény mellett, a magyar tanulók szövegértési és természettudományos eredményei tovább romlottak (OECD, 2016).

A fiúk és lányok szövegértési képessége között jelentős különbség van. Ez nem számít kivételesnek; a lányok minden mérési ciklusban valamennyi mérésben résztvevő országban konzisztensen jobb olvasási teljesítményt nyújtottak, mint a fiúk. Ugyanakkor nálunk a különbség a nagyobbak közé tartozik, és csak a legutóbbi mérésben csökkent szignifikánsan, ami nem a fiúk teljesítménynövekedésének, hanem a lányok teljesítményromlásának köszönhető. Továbbá a lányok jobb olvasásteljesítményét nem ellentételezi a fiúk magasabb szintű matematika és természettudományos tudása, ami más országokban megfigyelhető (OECD, 2016). A jelenség megértése rendkívül fontos, hiszen, ha a fiúk olyan szinten megtanulnának olvasni, mint a lányok, azzal a magyar olvasásteljesítmények már a nemzetközi átlagnak megfelelő szintre emelkednének.

A nemek közti különbségek csökkentésének és mindkét nem fejlesztésének lehetséges eszköze az olvasási teljesítményt befolyásoló háttérváltozók mind jobb megismerése. A feltárt szakirodalom alapján a teljesítménnyel szoros korrelációt mutat az olvasáshoz való hozzáállás, az olvasási attitűd. A kedvezőbb attitűd a szövegértés magasabb szintjével jár

együtt, és fordítva. Bár a kapcsolat iránya nem meghatározható, bizonyos, hogy bármelyik fejlesztése a másik fejlődését vonja maga után. Dolgozatomban az olvasási attitűdöt vizsgálom. Arra keresem a választ, hogy a családnak és az iskolának milyen lehetőségei és felelőssége van a tanulók olvasási attitűdjének pozitív irányú befolyásolásán keresztül abban, hogy a nemzetközi mérésekben hazánk jobb eredményeket érjen el, megítélése kedvezőbbé váljon.

### **3.3.1. PISA eredmények és nemek közti különbségek**

További elemzésemet a PISA három mérési ciklusának, a 2000-es, a 2009-es és 2015-ös mérésnek az adatbázisán végeztem, aminek az az oka, hogy az olvasás 2000-ben és 2009-ben kapott kiemelt figyelmet, a 2015-ös mérés eredményei pedig a jelenleg rendelkezésre álló legfrissebb adatok. A 2., 3. és 4. táblázat mérési ciklusonként szövegértési teljesítményük sorrendjében tünteti fel azoknak az országoknak az eredményeit mindhárom mérési területen, amelyek olvasás-szövegértésben az OECD átlagtól jobb, vagy szignifikánsan nem alacsonyabb eredményt értek el.

Az adatok jól illusztrálják, hogy a különböző mérési területeken mutatott eredmények szorosan együttjárnak. Ahol kiváló a tanulói teljesítmény szövegértésben, ott a másik két mérési terület eredményei is a legjobbak között vannak. A ranglisták, amelyek az első három mérésben sok hasonlóságot mutattak 2009-től kezdve változtak meg jelentősen, amikor Kelet- és Dél-kelet Ázsia országai, illetve oktatási rendszerei csatlakoztak a méréshez. Így kapcsolódott be Szingapúr, illetve Kína, ami eleinte egyes városállamaival (Hongkong, Sanghaj, Makaó), majd 2015-ben már nagy keleti tartományaival is képviseltette magát.

Hongkong-Kína 2006-tól vesz részt a mérésben, és tendenciaszerűen kiváló eredményt ér el mindhárom mérési területen. A mérésbe 2009-ben lépett be Sanghaj-Kína és Szingapúr. Előbbi a legmagasabb pontot érte el mindhárom mérési területen, míg Szingapúr szövegértésből az 5., matematikából a 2., és természettudományokból a 4. helyen végzett. 2015-ben további előrelépés volt tapasztalható Szingapúr esetében, amikor is tanulói teljesítményeivel a ranglista 1. helyére került mindhárom mérési területen. A kiváló szövegértési, matematikai és természettudományos teljesítmény együttjárása megfigyelhető mindegyik mérési ciklusban, közel az összes, szövegértésből az OECD átlag fölött teljesítő ország esetében.

2. táblázat: Az olvasás mérési területen 2000-ben az OECD átlag fölött teljesítő országok eredményei

	Szövegértés	Matematika	Természettudomány
<b>Finnország</b>	546	536	538
<b>Kanada</b>	534	533	529
<b>Új-Zéland</b>	529	537	528
<b>Ausztrália</b>	528	533	528
<b>Írország</b>	527	503	513
<b>Korea</b>	525	547	552
<b>Egyesült Királyság</b>	523	529	532
<b>Japán</b>	522	557	550
<b>Svédország</b>	516	510	512
<b>Ausztria</b>	507	515	519
<b>Belgium</b>	507	520	496
<b>Izland</b>	507	514	496
<b>Norvégia</b>	505	499	500
<b>Franciaország</b>	505	517	500
<b>USA</b>	504	493	499
<b>Dánia</b>	497	514	481
<b>Svájc</b>	494	529	496
<b>Korrelációs együttható (r) a szövegértéssel</b>	N/A	0,916**	0,952**

\*\* 99%-os szinten szignifikáns a korrelációs kapcsolat.

Forrás: OECD, 2001; saját szerkesztés

Az általam kiemelt három mérési ciklus eredményeinek összehasonlításakor szembeűnő, hogy a kezdetben az OECD átlag fölött teljesítő olyan országok, mint az Egyesült Királyság, Írország, Svédország, Izland, Ausztria és az USA 2015-ben az OECD átlag körül vagy az alatt maradtak. Az angolszász nyelvterületek ezen országai, illetve a felsorolt Skandináv országok, bár továbbra is jó teljesítményt nyújtanak, lemaradnak eredményeikkel a távol-keleti országok mögött. Japán esetében tanulságos a teljesítménycsökkenés utáni újabb növekedés, ami mindegyik mérési területen jelentkezett. Komoly társadalompolitikai és oktatáspolitikai erőfeszítések feltételezhetők az újbóli javulás háttérében, amelyek vizsgálata egy másik dolgozat tárgyát képezheti.

3. táblázat: Az olvasás mérési területen 2009-ben az OECD átlag fölött teljesítő országok eredményei

	Szövegértés	Matematika	Természettudomány
<b>Sanghaj-Kína</b>	556	600	575
<b>Korea</b>	539	546	538
<b>Finnország</b>	536	541	554
<b>Hongkong-Kína</b>	533	555	549
<b>Szingapúr</b>	526	562	542
<b>Kanada</b>	524	527	529
<b>Új-Zéland</b>	521	519	532
<b>Japán</b>	520	529	539
<b>Ausztrália</b>	515	514	527
<b>Hollandia</b>	508	526	522
<b>Belgium</b>	506	515	507
<b>Norvégia</b>	503	498	500
<b>Észtország</b>	501	512	528
<b>Svájc</b>	501	534	517
<b>Lengyelország</b>	500	495	508
<b>Izland</b>	500	507	496
<b>USA</b>	500	487	502
<b>Liechtenstein</b>	499	536	520
<b>Svédország</b>	497	494	495
<b>Németország</b>	497	513	520
<b>Írország</b>	496	487	508
<b>Franciaország</b>	496	497	498
<b>Tajvan</b>	495	543	520
<b>Dánia</b>	495	503	499
<b>Egyesült Királyság</b>	494	492	514
<b>Magyarország</b>	494	490	503
<b>Portugália</b>	489	487	493
<b>Korrelációs együttható (r) a szövegértéssel</b>	N/A	0,948**	-0,099

\*\* 99%-os szinten szignifikáns a korreláció.

Forrás: OECD, 2010; saját szerkesztés

A méréshez 2006-ban csatlakozott Észtország több szempontból is külön figyelmet érdemel. Magyarországhoz hasonlóan poszt-szocialista ország, és a 2009-es 501 pontos eredménye még nem különbözik szignifikánsan a magyar tanulók 494 pontos teljesítményétől. 2015-ben kimagasló (534 pont) természettudományos teljesítményét már csak a szingapúri és japán diákok szárnyalták túl, miközben szövegértési és matematikai eredményein is nagymértékben javított (18-18 pontot), amivel a ranglista 6. és 9. helyére lépett elő. Az eddigi kutatások alapján úgy tűnik, a tanulói teljesítmények ilyen ütemű és arányú javulása az észtországi oktatás öt ismérvének köszönhető; az oktatás társadalmi presztízisének, az oktatási rendszer jellemzőinek, az oktatás tartalmi szabályozásának, a pedagógusok képzettségének és továbbképzési lehetőségeinek, valamint a tanulók iskoláztatási körülményeinek (Tóth & Hercz, 2016).

A 2., 3. és 4. táblázatban nem került bemutatásra a teljes minta, azonban a korrelációs vizsgálatot a három mérési terület eredményeinek együttjárására elvégeztem valamennyi

országra. Az eredmény azt mutatja, hogy az olvasási és a matematikai teljesítmény szignifikánsan együttjár magas korreláció mellett<sup>3</sup> 2000-ben ( $r=0,916$ ), 2009-ben ( $r=0,948$ ) és 2015-ben ( $r=0,945$ ) is.

4. táblázat: Az olvasás mérési területen 2015-ben az OECD átlag fölött teljesítő országok eredményei

	Szövegértés	Matematika	Természettudomány
<b>Szingapúr</b>	535	564	556
<b>Hongkong</b>	527	548	523
<b>Kanada</b>	527	516	528
<b>Finnország</b>	526	511	531
<b>Írország</b>	521	504	503
<b>Észtország</b>	519	520	534
<b>Korea</b>	517	524	516
<b>Japán</b>	516	532	538
<b>Norvégia</b>	513	502	498
<b>Új-Zéland</b>	509	495	513
<b>Németország</b>	509	506	509
<b>Makaó-Kína</b>	509	544	529
<b>Lengyelország</b>	506	504	501
<b>Szlovénia</b>	505	510	513
<b>Hollandia</b>	503	512	509
<b>Ausztrália</b>	503	494	510
<b>Svédország</b>	500	494	493
<b>Dánia</b>	500	511	502
<b>Franciaország</b>	499	493	495
<b>Belgium</b>	499	507	502
<b>Portugália</b>	498	492	501
<b>Egyesült Királyság</b>	498	492	509
<b>Tajvan</b>	497	542	532
<b>USA</b>	497	470	496
<b>Spanyolország</b>	496	486	493
<b>Oroszország</b>	495	494	487
<b>Kína</b>	494	531	518
<b>Svájc</b>	492	521	506
<b>Korrelációs együttható (r) a szövegértéssel</b>	N/A	0,945**	0,962**

\*\*99%-os szinten szignifikáns a korreláció.

Forrás: OECD, 2016; saját szerkesztés

Empirikus és elméleti eredményekből kiindulva azt feltételeztem, hogy az olvasási teljesítmény az, ami meghatározza a másik két területen elért eredményeket. Ez a feltételezés azonban csak részben igazolódott, ugyanis, a három mérési területet egy lineáris regressziós modellbe bevonva azt az eredményt kaptam, hogy a magyarázó változó megválasztásától függetlenül, az egy területen való javulás magával hozza a másik két területen elért eredmények pozitív változását is. Ezt a vizsgálatot a 2000-es<sup>4</sup>, a

<sup>3</sup> A mérés megbízhatósági szintje 99%-on értelmezendő.

<sup>4</sup> 2000-ben, ha az olvasási teljesítményt tekintjük magyarázó, a matematika eredményeket függő változónak, akkor a regressziós modell szignifikancia értéke 0,000, és a magyarázott hányad 86% (Adj. R négyzet). Ugyanebben a relációban a természettudomány eredményt függőnek tekintve a szignifikancia-

2009-es<sup>5</sup> és a 2015<sup>6</sup>-ös mérési ciklusban végeztem el. A három mérési területet páronként bevonva a modellek magyarázó ereje magas.<sup>7</sup>

Az eredmények egyrészt rávilágítanak arra, hogy a szövegértés jelentősége túlmutat az olvasási teljesítményen. Másrészt felvetik annak a lehetőségét, amire többek között Szingapúr és Észtország példájából következtettek, hogy a természettudományos műveltség fejlesztésével az olvasási teljesítmény is javul. Figyelembe véve, hogy a fiúk nagyobb érdeklődést mutatnak a természettudományok, mint a – gyakran szépirodalmi szövegek feldolgozását jelentő – olvasás iránt (Mihály, 2008), az olvasás ügyét ösztantárgyi feladatnak tekintő szemlélet, a természettudományos tartalomba ágyazott fejlesztés (például CORI) egyrészt a nemek közti különbségek csökkentésének eszköze, másrészt a jobb országos átlageredmény elérésének kulcsa lehet.

A nemek közti teljesítménykülönbségek nem mutatnak olyan korrelációt az országonkénti teljesítménnyel, mint, amelyet a három mérési terület eredményei között tapasztalunk. Szembetűnő azonban a PISA mérések hat lezárult ciklusában a valamennyi OECD tagállamban és partnerországban megfigyelhető jelentős fiú-lány szövegértési teljesítménykülönbség. A lányok minden esetben túlszárnyalták a fiúkat. A matematikai műveltsége a fiúknak jobb, bár nem olyan jelentős mértékben, mint amennyivel a lányok olvasási teljesítménye magasabb. A természettudományos műveltség terén a nemek közti különbségek elhanyagolhatók. Az 5. táblázat a hat mérési ciklus nemek szerinti hazai átlageredményeit mutatja be.

A szövegértés területén a 2009-es mérésben elért legjobb teljesítményünk 2015-ben visszaesett az első mérésben nyújtott szint alá, amivel az eddigi leggyengébb

---

érték 0,000. (Adj. R-négyzet: 0,833). Ha a természettudományos és matematika eredmények jelentik a magyarázó változókat, a függő pedig az olvasási teljesítmény, akkor a próba-statisztikát azonosító eredmények megegyeznek a bemutatottakkal.

<sup>5</sup> 2009-ben az olvasási teljesítmény által meghatározott modellben a „matematika eredmény” függő változó esetén a modell 95%-on szignifikáns, és a magyarázó ereje pedig 87%. Ha a természettudományos eredmény jelenti a függő változót, akkor a szignifikancia-érték megegyezik az előzővel (0,000), a magyarázott hányad pedig 95%. Ha az összefüggés irányát változtatjuk – független változóknak tekintjük a matematikai és a természettudományos eredményeket – akkor azonos eredményeket kapunk a próba-statisztika azonosításakor.

<sup>6</sup> 2015-ben az olvasási teljesítmény által meghatározott modellben a „matematika eredmény” függő változó esetén a modell 95%-on szignifikáns, és a magyarázó ereje pedig 89%. Ha a természettudományos eredmény jelenti a függő változót, akkor a szignifikancia-érték megegyezik az előzővel (0,000), a magyarázott hányad pedig 92%. Ha az összefüggés irányát változtatjuk, akkor ezekben az esetekben is megegyeznek a próba-statisztika eredményei.

<sup>7</sup> A statisztikai próbák outputjának mérőszámait tartalmazó táblázatok az 1. mellékletben találhatóak.

teljesítményt produkáltak. A másik két mérési területen hasonló jelenséggel állunk szemben.

5. táblázat: A hazai fiú–lány eredmények és a nemek közti különbségek mérési ciklusonként

		2000	2003	2006	2009	2012	2015
<b>Szövegértés</b>	fiú	465	467	463	475	468	457
	lány	496	498	503	513	508	482
	különbség	-31	-31	-40	-38	-40	-25
<b>Matematika</b>	fiú	492	494	496	496	482	481
	lány	485	486	486	484	473	473
	különbség	7	8	10	12	9	8
<b>Természettudomány</b>	fiú	496	503	507	503	496	478
	lány	497	504	501	503	493	475
	különbség	-1	-1	6	0	3	3

Forrás: OECD, 2016; saját szerkesztés

A szövegértési teljesítmény javulása 2009-ben azonban azért is volt biztató, mert nemcsak a lányok, hanem a fiúk teljesítménye is szignifikáns növekedést mutatott. A 2000-es és 2009-es mérés eredményeinek összehasonlításakor azt láthatjuk, hogy míg a lányok átlagteljesítménye 17 ponttal javult, addig a fiúké is emelkedett 10-zel. 2012-ben szignifikáns visszaesés tapasztalható mindkét nem teljesítményében a 2006-ost közelítő szintre. Magyarország esetében a nemek közti különbség az olvasás-szövegértés területén minden esetben OECD átlag közeli volt, azaz azt a tendenciát követte, amit a nemek közti különbségek OECD átlaga. A jelentős teljesítménycsökkenés a szövegértés mérési területen tehát úgy jelentkezett, hogy a nemek közti különbség nem nőtt szignifikánsan.

2015-ben szövegértésben az OECD átlag fölött teljesítő 22 ország esetében a fiúk és lányok teljesítményében jelentkező legkisebb különbség (-12 pont) Írországból, míg a legnagyobb (-47 pont), most már tendenciaszerűen, Finnországból volt. Az alacsonyabb nemek közti eltérést mutató Írország szövegértési eredménye alacsonyabb, mint Finnországé, de mindössze 5 ponttal. Az alacsonyabb, átlagos és kiugróan magas nemek közti különbségekkel rendelkező országok között a legkülönbözőbb teljesítményű, kultúrájú és földrajzi elhelyezkedésű országokat találunk. A teljesítmény ranglista „élmezőnyében” Szingapúrban, Hongkongban és Kanadában 2015-ben 2009-hez képest csökkent az olvasási teljesítmény nemek közti különbsége, és mindhárom ország javított a teljesítményén. Ugyanebben az időszakban, Japánban is jelentősen lecsökkent a nemek közti különbség (-39 pontról -13-ra), miközben a teljesítmény nem változott. Figyelemreméltó Írország és Észtország esete, mivel ezekben az országokban a fiú–lány különbség jelentős csökkenése (-39-ről -12 pontra, illetve -44-ről -26 pontra) nagyarányú teljesítménynövekedéssel jár együtt. 2009 és 2015 között Írország 25 pontot javított

szövegértési eredményén, és a 21. helyről az 5-re, Észtország pedig 18 pontos növekedés mellett a 13-ról a 6. helyre lépett elő. A fenti okfejtésből arra következtethetünk, hogy az ország jobb olvasási teljesítményéhez egyértelműen hozzájárul a különbségek tendenciaszerű csökkenése, ami nem pusztán számszaki következtetés. Hosszabbtávú lehetőség, hogy amennyiben a fiúk olvasási teljesítményét javítjuk, az ország összteljesítménye is természetesen javulni fog. Feltételezésem szerint ebben a családnak és az iskolának is fontos szerepe és felelőssége van. Az olvasás irányába ható és az olvasási attitűdöt javító direkt és indirekt meggyőzés és a szövegértés fejlődését segítő tevékenység egyaránt nagyobb olvasási gyakorisághoz vezet, amely jobb olvasási teljesítményt eredményezhet, és csökkentheti a fiúk lemaradását.

A bemutatott eredmények alapján azzal a feltételezéssel éltem, hogy a gyengébben teljesítő országokban a nemek közötti különbségek is szignifikánsan nagyobbak. Ennek tesztelésére a 2009-es olvasási teljesítmények alapján – mivel az olvasás ebben a mérési ciklusban volt legutóbb kiemelt mérési terület – képeztem négy ország-csoportot úgy, hogy a vizsgált mintát azonos elemszámot tartalmazó kvartilisekre osztottam.<sup>8</sup> A legelső kvartilisbe tartozó országok olvasási teljesítménye 456 pont alatti, a következő kvartilis intervalluma 456-494, a harmadik csoport országai 495 és 501 pont közötti eredményt értek el, míg a legfelső kvartilisben az országok teljesítménye meghaladja az 502 pontot. Varianciaanalízis módszerével vizsgáltam a lányok és fiúk teljesítményének különbségeit az egyes kvartilisek között. Az F-próba szignifikancia értéke szerint nem lehet egyértelműen azt mondani, hogy a jobban teljesítő országoknál kisebbek a nemek közötti eltérések. Hasonló analógián a korábbi kiemelt mérési ciklusban (2000) is elvégeztem a csoportok képzését, azonban itt is hasonló eredményeket tapasztaltam, mint 2009-es mérés esetében. Ez arra utal, hogy nem csak az adott ciklus sajátossága, hogy nincs lineáris kapcsolat az ország eredménye és a nemek közötti különbségek mértéke között.

Ha a többváltozós összefüggések után deskriptíven vizsgálom az adatokat, az alábbi összefüggések figyelhetők meg. Az olvasás-szövegértés mérési területen a PISA minden eddigi mérési ciklusában a lányok valamennyi résztvevő OECD országban és a partner országokban is megelőzték a fiúkat. 2000-ben legnagyobb különbséget (-51 pont) Finnország – az egyébként legjobban teljesítő ország – mutatott, legkisebbet pedig (-14

---

<sup>8</sup> Kezdetben lineáris regresszió segítségével teszteltem, hogy az olvasási teljesítmény növelése együtt jár-e a lányok és fiúk közötti különbségek csökkenésével, azonban a modell nem volt szignifikáns. Látva, hogy nagy a szórás az olvasási teljesítmény tekintetében (az országok mindössze egynegyede van a mintaátlag (500) felett), képeztem a négy kvartilist.



pont) Korea, mint egyedüli olyan ország, ahol -20 pont alatt volt a fiúk és a lányok olvasási teljesítménye közötti különbség. 2009-ben, amikor újra a szövegértés volt a kiemelt mérési terület, az OECD országok között a legnagyobb nemek közti eltérés Finnország és Szlovénia esetében figyelhető meg, egyaránt -55 pontos különbséggel. A partnerországok között ennél nagyobb különbségek is vannak Albánia (-62 pont), Bulgária (-61), Litvánia (-59), Trinidad és Tobago (-58) és Jordánia (-57) esetében. A legkisebb differencia az OECD országok körében Chile (-22), Hollandia (-24), az Egyesült Királyság (-25), az USA (-25) és Mexikó (-25) szövegértési eredményeiben tapasztalható, egyik ország esetében sem marad azonban -20 pont alatt. Kolumbiában figyelemreméltóan alacsony az adat (-9 pont), de ez az ország a gyengén teljesítők között van, a maga 413 pontjával.

A jelentős nemek közti különbségek ellenére az OECD országok közül 8 országban is, nevezetesen Ausztráliában (496), Belgiumban (493), Kanadában (507), Finnországban (508), Japánban (501), Koreában (523), Hollandiában (496) és Új-Zélandon (499) magasabb volt a fiúk szövegértési eredményének átlaga, mint az együttes fiú-lány magyar átlag (494).

A hat mérési ciklusban a fiúk és lányok közti olvasás-szövegértési teljesítménykülönbségek OECD és hazai átlagait a 6. táblázat mutatja be.

6. táblázat: Nemek közti különbségek olvasás-szövegértésben a PISA hat mérési ciklusában

	OECD átlag	Magyarországon
<b>2000.</b>	32	32
<b>2003.</b>	34	31
<b>2006.</b>	38	40
<b>2009.</b>	39	38
<b>2012.</b>	38	40
<b>2015.</b>	27	25

Forrás: OECD, 2016; saját szerkesztés

A PISA mérések másfél évtizede alatt az olvasás-szövegértés mérési területen a fiú-lány teljesítménykülönbség, folyamatos növekedés után, 2015-re csökkent. Megfigyelhető az a jelenség, hogy az átlagosan jobban teljesítő országokban a fiúk teljesítménye is jobb, mint a gyengébben teljesítő országok esetében a lányok eredményei. Statisztikailag teszteltem, hogy a nemek közötti különbségek alakulása befolyásolja-e az ország teljesítményének változását. Korábbi feltételezésemmel ellentétben a fiúk teljesítményének felzárkóztatása nem eredményezi szükségszerűen az országos

teljesítmény javulását. A kedvezőbb pozíció eléréséhez mindkét nem együttes hozzájárulása szükséges. Ennek az az oka, hogy a fiú és lány teljesítmények igazoltan együtt mozognak, így az adott ország teljesítményét inkább az olvasástanítás minősége, a szövegértési készség fejlődésének segítése, azaz mindkét nem fejlesztése, mintsem a fiúk vagy a lányok teljesítménye önmagában határozza meg.

### **3.3.2. PIRLS eredmények és a nemek közti különbségek**

Az általános iskola 4. évfolyamán ötévenként szövegértést mérő nemzetközi PIRLS vizsgálatnak eddig négy ciklusa zárult le 2001-ben, 2006-ban, 2011-ben és 2016-ban. A magyar eredmények itt sokkal biztatóbbak, mint a PISA mérésben, de félrevezető is lehetnek, mivel ebben a mérésben kevesebb ország vesz részt. Magyarország a 4. évfolyamos tanulók szövegértési teljesítménye alapján a PIRLS mérésben a részt vevő országok ranglistáján 2001-ben a 8., 2006-ban a 9., 2011-ben a 20., 2016-ban pedig a 13. helyet foglalta el, miközben a mérésben résztvevő országok és oktatási rendszerek száma ciklusról ciklusra nőtt. 2001-ben olyan országok előztek meg bennünket, mint Svédország, Hollandia, Anglia, Bulgária, Lettország, Kanada és Litvánia. 2006-ban azonban – bár a 9. helyen álltunk – jobban teljesített tőlünk Oroszország, Hongkong, Szingapúr, Luxemburg és Olaszország is. 2011-ben teljesítménycsökkenésünk mellett a korábbiak mellett már jobban teljesített tőlünk Csehország, Izrael és Portugália is. A legutóbbi mérési ciklusban, 2016-ban, az 554 pontos átlagteljesítménnyel minden korábbinál jobb eredményt értek el a magyar tanulók. Mivel a tizenöt évesek 2009-es jó PISA eredményét a négy-öt évvel fiatalabb korosztályt mérő PIRLS eredmények előre jelezték, joggal remélhetjük, hogy a 2016-os biztató PIRLS eredmények után a PISA következő mérési ciklusában újra javulni fog az idősebb korosztály teljesítménye.

A fiúk és lányok teljesítményében mutatkozó átlagok (7. táblázat) több jelenségre hívják fel a figyelmet. A negyedik évfolyamon a négy mérési ciklusban a nemek közti különbség nemzetközi átlaga nem változott szignifikánsan. Magyarország esetében ugyanezt tapasztaljuk. Ha mindezt összevetem a PISA eredményekkel, a következőket lehet megállapítani. A negyedik évfolyamon a teljesítmények nemek szerinti különbsége csekélyebb, mint a 15 éves korosztály esetében. Másrészt, ami a hazai eredményeket illeti, tanulóink olvasási teljesítménye javuló tendenciát mutat. A 2009-es PISA mérés eredményeiben ez már megmutatkozott, és reményeink szerint újabb jelentős javulást fogunk elérni 2018-ban. Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy a 2001-es PIRLS és a 2006-

os PISA, illetve 2006-os PIRLS és 2012-es PISA mérések – amelyek többé-kevésbé ugyanazt a tanulói csoportot mérték – eredményeit összehasonlítva azt láthatjuk, hogy a 15 évesek rosszabb olvasók, mint negyedikes korukban voltak.

7. táblázat: A PIRLS mérések hazai és nemzetközi átlageredményei

	Hazai eredmények			Nemzetközi eredmények		
	fiú	lány	együtt	fiú	lány	együtt
<b>2001</b>	536	550	543	490	510	500
<b>2006</b>	548	554	551	492	509	500
<b>2011</b>	532	547	539	504	520	500
<b>2016</b>	548	561	554	501	520	500

Forrás: Balázsi, Balkányi, Vadász et al. 2017; saját szerkesztés

### 3.3.3. Olvasási motiváció

Az olvasáshoz kapcsolódó motiváció feltárása hozzájárul az olvasási teljesítmény alakulásának megértéséhez. A PISA mérésekben a szövegértés 2000-ben és 2009-ben volt kiemelt mérési terület, azt vizsgálták hogyan befolyásolja az olvasási motiváció, illetve az olvasás iránti elkötelezettség a tanulói teljesítményeket. A motiváció az olvasás élvezete indexszel azonosítható, ami abból származik, hogy a tanulók milyen szinten értettek egyet a következő állításokkal:

1. Csak akkor olvasok, ha kell.
2. Az olvasás az egyik kedvenc időtöltésem.
3. Szeretek másokkal könyvekről beszélgetni.
4. Nehéz számomra befejezni egy könyvet.
5. Örülök, ha könyvet kapok ajándékba.
6. Az olvasás számomra időpazarlás.
7. Szeretek könyvesboltba, könyvtárba járni.
8. Csak azért olvasok, hogy megszerezze a számomra szükséges információt.
9. Szeretek könyveket cserélni a barátaimmal.

Az olvasás iránti elkötelezettség szövegértési teljesítményre gyakorolt hatását oly módon vizsgálhatjuk, hogy megnézzük az index egy pontnyi változása milyen változással jár az olvasási teljesítményben. A felmérésben szereplő országok tanulói populációját négy részre osztották az olvasás szeretete szerint (legalsó negyed, második negyed, harmadik negyed, legfelső negyed). A legalsó és a legfelső negyed teljesítményének távolsága azt mutatja meg, milyen erős az összefüggés az olvasás szeretete és az olvasási teljesítmény között. Magyarország azok között az országok között van, ahol a tanulói teljesítmények

közti különbségek viszonylag magas százalékát magyarázza az olvasás élvezete index egy pontnyi növekedése. A magyar tanulók olvasási teljesítménykülönbségeinek 20%-át magyarázza az olvasási élvezet index, ami a 18%-os OECD átlagtól nem különbözik szignifikánsan. (OECD PISA 2009 database, Table III.I.I.) Azonban, ha megvizsgálom, hogy ez a 20% azt jelenti, hogy az index egy pontnyi változása 45 pontos képességnövekedéssel jár együtt, és figyelembe veszem, hogy az olvasást legkevésbé és legjobban szerető magyar tanulók teljesítménye között 107 pontnyi különbség van, könnyen arra a következtetésre juthatok, hogy nincs is más dolgunk, mint megszerettetni tanulóinkkal az olvasást. A teljesítmények háttérében természetesen sokféle összetett tényező áll, de mindenképpen figyelemreméltó a motiváltság és a teljesítmény ilyen szoros összefüggése a teljesítmény-orientált magyar oktatási rendszerben.

Ha az olvasási élvezet index megállapításához használt állítások közül, kiemelem „Az olvasás az egyik kedvenc időtöltésemet” informatív, hogy a tanulók hány százaléka válaszolta azt, hogy teljesen egyetért, illetve egyetért az állítással. A következő táblázatban (8. táblázat) ezeket az adatokat tüntettem fel a 2000-ben olvasás-szövegértésben legjobban teljesítő 15 ország, a partnerországok közül Hongkong-Kína, mint a felmérésben a kezdetektől részt vevő, és kiemelkedően teljesítő ország, valamint Magyarország esetében.

8. táblázat: Olvasási teljesítmény és az olvasás szeretete trendek

	Olvasási teljesítmény			Az olvasás a hobbija		
	2000	2009	különbség	2000	2009	különbség
<b>Finnország</b>	546	536	-10	41	34	-7
<b>Kanada</b>	534	524	-10	34	39	5
<b>Új-Zéland</b>	529	521	-8	33	38	5
<b>Ausztrália</b>	528	515	-13	31	36	5
<b>Írország</b>	527	496	-31	36	32	-4
<b>Korea</b>	525	539	14	35	39	4
<b>Egyesült Királyság</b>	523	494	-29	30	27	-3
<b>Japán</b>	522	520	-2	36	42	6
<b>Svédország</b>	516	497	-19	29	27	-2
<b>Ausztria</b>	507	470	-37	29	n. a.	n. a.
<b>Belgium</b>	507	506	-1	26	24	-2
<b>Izland</b>	507	500	-7	27	24	-3
<b>Norvégia</b>	505	503	-2	24	22	-2
<b>Franciaország</b>	505	496	-9	33	31	-2
<b>USA</b>	504	500	-4	30	30	0
<b>OECD átlag</b>	500	493	-7	36	33	-3
<b>Hongkong-Kína</b>	525	533	8	53	65	12
<b>Magyarország</b>	480	494	14	29	35	6

Forrás: OECD 2001; saját szerkesztés

Finnország 7%-os olvasási kedv csökkenés mellett a teljesítménynek 10 pontos visszaesését produkálta 2000-hez képest. Írországban, az Egyesült Királyságban, Svédországban, Belgiumban, Izlandon, Norvégiában és Franciaországban az olvasási kedv csökkenése OECD átlag körüli. Az olvasási teljesítmény ezekben az országokban ugyanakkor nagyon különböző módon változott. Az olvasási kedv csökkenése Írországban 31 pontos, az Egyesült Királyságban a 3%-os csökkenés 29 pontos teljesítménycsökkenéssel járt együtt. Svédország esetében, bár az olvasási kedv csökkenése nem szignifikáns, a teljesítmény visszaesése igen. A másik négy országban, ahol kis mértékben csökkent azoknak a tanulónak az aránya, akik egyik kedvenc időtöltésüknek vallják az olvasást, a teljesítmény csökkenése kismértékű. Sokkal érdekesebb azonban az, hogy a feltüntetett országok közül, Korea, Hongkong-Kína és Magyarország kivételével, az enyhe olvasási kedv növekedést mutatókban (Kanada, Új-Zéland, Ausztrália és Japán) jelentősebb-csekélyebb olvasási teljesítmény visszaesés tapasztalható. Mindebből arra lehet következtetni, hogy az olvasási kedv csökkenése időben közvetlenebbül érezteti hatását, míg növekedése valószínűleg inkább időbeli eltolódással.

A magyarországi 6%-os olvasási-kedv növekedésnek a 14 pontos teljesítményjavulással való együttjárása azonban nagyon biztató. Azzal együtt, hogy „mélyebbről” indultunk 2000-ben, mint a fent említett országok, és 2009-ben is csak az OECD átlag körüli szintre sikerült „feljöttünk”. Mindez azt támasztja alá, hogy a tanulók motiválása lehet a fejlesztés egyik kiemelt területe. Ezt a feltevést lineáris regresszióval tesztelve azt az eredményt kaptam, hogy nem igazolható statisztikailag. Tehát amennyiben egy országban növekszik az olvasási kedv, az nem szükségszerűen jár együtt az ország olvasási teljesítményének javulásával. Az eredmény értelmezéséhez ugyanakkor figyelembe kell venni, hogy az olvasási kedv a teljesítményre késleltetve, valószínűleg évek múltán, fejti ki a hatását.

### **3.3.4. Mennyi időt töltenek olvasással és mit olvasnak a tanulók?**

A 2009-es PISA mérés tanulói háttérkérdőívének kérdései között szerepelt többek között, hogy a tanulók mennyi időt töltenek kedvtelésből olvasással. Informatív eredmény, hogy a vizsgált országok mindegyikében jobb olvasási teljesítmény kapcsolódik a kedvtelésből olvasáshoz, abban az esetben, ha napi szinten olvasnak 30 percet – 1-2 órát. Ugyanakkor, ha ennél hosszabb időtartamú a szabadidős olvasás, akkor a napi több mint 2 óra

olvasásnak – Sanghaj, Hongkong, Szingapúr és Magyarország kivételével – már nincs olvasási teljesítményt növelő hatása. Finnország és Új-Zéland esetében a saját bevallásuk alapján napi 2 óránál többet olvasó tanulók átlagteljesítménye kis mértékben még el is marad a napi 1-2 órát olvasóképtől. Korea, Hollandia, Belgium és Norvégia esetében pedig lényegesen kevesebb pontot értek el az olvasás-szövegértés mérési területen azok a tanulók, akik napi 2 óránál többet olvasnak, mint azok a tanulók, akik 1-2 órát fordítanak naponta kedvtelésből olvasásra. A napi 2 óránál többet olvasók – bár magasan az OECD átlag fölött teljesítettek – olvasási teljesítményükben 14-27 ponttal maradnak el átlagosan a napi 1-2 órát olvasóktól.

A felmérésben résztvevő tanulók a háttérkérdőívben arra a kérdésre is választ adtak, hogy amikor kedvtelésből olvasnak, mit olvasnak leginkább. A 9. táblázat az országoknak a 2009-es PISA mérésben elért olvasási eredményeit, a kedvtelésből újságot, szépirodalmat, képregényt, magazint és egyebet olvasók százalékos arányait, illetve ezek olvasási teljesítménnyel való korrelációit tartalmazza.

9. táblázat: A kedvtelésből olvasó tanulók százalékos aránya a preferált olvasmányok alapján

	Újság	Szépirodalom	Képregény	Magazin	Egyéb	Olvasási Teljesítmény
<b>Sanghaj</b>	71	56	30	58	27	556
<b>Korea</b>	45	47	41	21	30	539
<b>Finnország</b>	75	26	60	65	19	536
<b>Hongkong</b>	84	49	30	49	35	533
<b>Szingapúr</b>	84	48	33	54	33	526
<b>Kanada</b>	48	42	14	48	19	524
<b>Új-Zéland</b>	53	44	12	53	25	521
<b>Japán</b>	58	42	72	65	11	520
<b>Ausztrália</b>	54	38	9	50	19	515
<b>Hollandia</b>	49	22	22	58	13	508
<b>Belgium</b>	50	2	32	66	14	506
<b>Norvégia</b>	73	26	42	58	27	503
<b>Magyarország</b>	72	31	27	58	35	494
<b>Korrelációsegélytűthető (r) az olvasási teljesítménnyel</b>	0,16162	0,720034**	0,167682	-0,32547	0,16958	

\*\*99%-os szinten szignifikáns a korreláció.

Forrás: OECD 2016; saját szerkesztés

Az újságot olvasók aránya Hongkongban, Szingapúrban, Finnországban és Sanghajban a legnagyobb, és az adatok szerint ugyanilyen magas Magyarországon is. Együttjárása az olvasási teljesítménnyel ugyanakkor nem jellemző ( $r=0,16162$ ). A felmérésben résztvevő és általam vizsgált országok között a szépirodalmat olvasók aránya is a távol-keleti országokban, így Sanghajban, Hongkongban és Szingapúrban a legmagasabb. Az újságolvasással szemben azonban a szépirodalom olvasása jelentős korrelációt mutat a vizsgált országokban az olvasási teljesítménnyel ( $r=0,720034$ ). Eszerint a több

szépirodalmat olvasó tanulók jobb szövegértési képességre tesznek szert. Ez az eredmény megerősíti a szépirodalom olvasásának a magyar fiatalok körében megfigyelhető csökkenő tendenciája (Kamarás, 2005; Adamikné, 2006; Gereben, 2017) miatti aggodalmát. Ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy a szépirodalom népszerűsítése a fejlesztés egyik területe lehet. A szépirodalmat közelebb kell vinni a gyerekekhez, különösen a fiúkhoz. Erre kínál megoldási lehetőséget a „kötelezők” közös feldolgozása (Arató, 2013) vagy a választás nagyobb szabadsága akár a tanár, akár a tanulók részéről. Meggyőződésem, hogy, ha a tanuló maga választhatja meg iskolai olvasmányát (a tanulók és a tanár által közösen összeállított listából), nagyobb kedvvel és nagyobb felelősséggel fogja elolvasni és feldolgozni azt.

A képregények olvasása Japánra jellemző leginkább, aminek kulturális meghatározottsága lehet. Korea kivételével nagy arányban olvasnak a tanulók magazinokat is, de míg a képregények olvasásának együttjárása az olvasási teljesítménnyel elhanyagolható ( $r = 0,167682$ ), addig a magazinok olvasásának korrelációja jelentősebb ( $r = -0,32547$ ), de negatív előjelű, vagyis a kapcsolat ellentétes irányú.

### **3.4. Az országos kompetenciamérés eredményei és a nemek közti különbségek**

A magyar tanulók szövegértési képességét a nemzetközi PISA és PIRLS mérések mellett a hazai Országos kompetenciamérés is teszteli. A 2001-ben elindított mérésorozat a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 80. §-a által meghatározott módon minden tanévben méri és értékeli az alapkészségek fejlődését az általános és középiskolák 6., 8. és 10. évfolyamán valamennyi tanuló esetében. Ez azt jelenti, hogy a szövegértési képesség mellett a tanulók matematikai eszköztudása is felmérésre kerül. Az első időszak előméréseit követően, amelyekben két évfolyam diákjai vettek részt, a 2002/2003-as tanévtől kezdődően állandósult a mérés időpontja (május vége), a tesztfüzetekhez háttérkérdőívek kapcsolódnak (tanulói, intézményi és telephelyi), és az eredményekről az Oktatási Hivatal országos jelentést készít. A 2003/2004-es tanévben a nyolcadikosok bevonásával kiterjesztették a mérést a jelenlegi három évfolyamra. A mérés tanulói populációjának kiválasztásában döntő fontosságú volt az a tény, hogy a hatodik, nyolcadik és tizedik évfolyam a szövegértés – éppúgy, mint a matematikai eszköztudás – fejlődésében szakaszhatárt jelentenek. A hatodik évfolyamosok már elsajátították az alapvető szövegértési műveleteket, a nyolcadik évfolyam átmenetet képez az alap- és

középfokú oktatás között, a tizedik évfolyamon pedig már elvárható a tanulóktól, hogy olvasási képességüket a legkülönbözőbb szituációkban alkalmazni tudják. A méréseknek hármas célja van: a tanulók szövegértési és matematikai teljesítményének felmérése, a pedagógiai mérés-értékelés módszereinek meghonosítása, valamint adatszolgáltatás az iskolák és iskolafenntartók számára a helyi értékeléshez. 2008 óta minden tanulónak van mérési azonosítója, és a mindhárom évfolyamra alkalmazott közös pontképzésnek köszönhetően a tanulók egyéni fejlődése is nyomon követhető (Szabó, Szepesi, Takácsné Kárász et al., 2018).

A szövegértést, ahogyan azt a 2.2. alfejezetben, az olvasási modellek és definíciók tárgyalásakor már bemutattam, az Országos kompetenciamérés a következőképpen határozza meg: „az írott nyelvi szövegek megértésének, használatának és a rájuk való reflektálásnak a képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását, képességeit, kikapcsolódjék, sikerrel alkalmazkodjon vagy vegyen részt a mindennapi kommunikációs helyzetekben” (Balácsi, Balkányi, Ostorics et al., 2014). A meghatározásból kiderül az, amit az *Országos kompetenciamérés tartalmi kereteiben* Balácsi Ildikó és munkatársai (2014) meg is fogalmaznak, hogy a szövegértést „tantárgyközi kulturális kompetenciának tekintik”. Ebből adódóan a tesztfüzetekben a tanulóknak a szépirodalmi szövegek mellett a mindennapi életből vett újságcikkekben, hirdetésekben, ismeretterjesztő szövegekben és táblázatokban szereplő adatok, összefüggések feltárása, különböző problémák, helyzetek megoldása a feladatuk. A szövegekhez kapcsolódó feladatok sikeres teljesítéséhez egyszerű és komplex műveletek alkalmazására van szükség, az információ visszakeresésétől a kapcsolatok és összefüggések felismerésén keresztül a szövegre való reflektálásig.

Az eredmények értékelése egy valószínűségi modell segítségével történik. 2008-ban a hatodikos tanulók átlageredményét 1500 pontban (szórását 200 pontban) határozták meg, és a másik két évfolyam tanulóinak, illetve az ezt követő éveknek az eredményeit az ezen alapuló standardizált évfolyam-független képességskálára rendezték mindkét mérési területen (Balácsi, Balkányi, Ostorics et al., 2014). Az országos átlageredményeket az értekezés szempontjából releváns szövegértés mérési területen 2008-tól 2017-ig mindhárom mért évfolyamon a 10. táblázat tartalmazza. Az eredmények tíz év távlatában nem mutatnak statisztikailag igazolható változást. Az eredmények kismértékű, pozitív vagy negatív irányú eltérése olyan csekély, hogy nem lehet sem fejlődésről, sem teljesítményromlásról beszélni (Szabó, Szepesi, Takácsné Kárász et al., 2018).



10. táblázat: Szövegértési átlagok és évfolyamonkénti különbségek 2008 és 2017 között

Évfolyam	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
6.	1500	1489	1483	1465	1472	1497	1481	1488	1494	1503
8.	1579	1564	1583	1577	1567	1555	1557	1567	1568	1571
<b>Különbség</b>	<b>79</b>	<b>75</b>	<b>100</b>	<b>112</b>	<b>95</b>	<b>58</b>	<b>76</b>	<b>79</b>	<b>74</b>	<b>68</b>
8.	1579	1564	1583	1577	1567	1555	1557	1567	1568	1571
10.	1609	1615	1620	1617	1603	1620	1597	1601	1610	1613
<b>Különbség</b>	<b>30</b>	<b>51</b>	<b>37</b>	<b>40</b>	<b>36</b>	<b>65</b>	<b>40</b>	<b>34</b>	<b>42</b>	<b>42</b>

Forrás: Szabó, Szepesi, Takácsné Kárász et al., 2018; saját szerkesztés

A 10. táblázatban a nyolcadik évfolyam átlageredményeit kétszer tüntettem fel azzal a céllal, hogy szemléletesebben jelezzem az évfolyamok közti fejlődés mértékét. A pontszám-különbségek azt mutatják, hogy – a 2013-as évtől eltekintve – a fejlődés mértéke minden esetben jelentősebb volt a hatodik és nyolcadik, mint a nyolcadik és tizedik évfolyam között. A jelenség részben megmagyarázható az iskolaváltással (ami nem érinti a nyolc, illetve hat évfolyamos gimnáziumban tanulókat), illetve azzal, hogy a tanulók a nyolcadik évfolyamon már nemcsak az alapvető szövegértési műveleteket képesek alkalmazni, hanem rendelkeznek tapasztalatokkal azzal kapcsolatban is, hogyan használják ezeket a különböző olvasási szituációkban. Másrészt a nyolcadik és tizedik évfolyam közti kisebb mértékű fejlődés hátterében az is állhat, hogy a középiskolában kevésbé érvényesül az olvasást osztálytervi feladatnak tekintő szemlélet, mint az általános iskola felső tagozatában, ahol – ahogyan azt a 2.4. alfejezetben tárgyaltam – az ötödik és hatodik évfolyamon továbbra is megvan az olvasási készség fejlődését támogató nem szakrendszerű oktatás lehetősége.

Az eredményeket, melyek közül a továbbiakban a legutóbb publikált, 2017-es, szövegértésre vonatkozókat elemzem, és az *Országos kompetenciamérés 2017. Országos jelentés* (Szabó, Szepesi, Takácsné Kárász et al., 2018) adataira támaszkodom, tovább árnyalják az iskolák és a tanulók közötti különbségek. Előbbiek a földrajzi elhelyezkedés, a településtípus, a képzési forma és az intézményi jellemzők különbségeiből, utóbbiak a tanulók neméből és családi háttéréből adódnak. Területi összehasonlításban – amely nem a tanulók lakóhelyére, hanem arra a helyre vonatkozik, ahol az intézmény található – a főváros után tendenciaszerűen a nyugat-dunántúli és közép-magyarországi iskolák tanulói teljesítenek a legjobban, míg Észak-Magyarország és az Észak-Alföld lemaradása a legjelentősebb, ami 76-105 pontos átlagteljesítmény különbséget jelent a szövegértés területén. A megyék között – szintén Budapest eredményeit követően – Győr-Moson-Sopron, Vas és Csongrád megye eredményei emelkednek ki, míg a lemaradók között Nógrád, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Borsod-Abaúj-Zemplén megyét találjuk. A megyék

közti különbségek 114-128 pont között vannak a különböző évfolyamokon (Szabó, Szepesi, Takácsné Kárász et al., 2018).

A településeket az Országos kompetenciamérés a következőképpen tipologizálja: Budapest, megyeszékhely, város és község. Az eredmények településtípus szerinti vizsgálatának a hatodik és a nyolcadik évfolyamon van nagyobb jelentősége, mivel ekkor a legtöbb tanuló még a lakóhelyén jár iskolába, így ez az összehasonlítás a lakóhely szerinti különbségeket is tükrözi. Legjobb eredményt mindkét évfolyamon a fővárosi iskolák tanulói értek el, akiket a megyeszékhelyiek, városiak és végül községiek követnek. A budapesti és községi iskolába járó tanulók átlageredményének különbsége az említett két évfolyamon 144, illetve 139 pont, aminek a hátterében a különböző településtípusok eltérő gazdasági és szociális jellemzői állnak (Szabó, Szepesi, Takácsné Kárász et al., 2018). Figyelembe véve a hatodik és nyolcadik, illetve a nyolcadik és tizedik évfolyamok közötti fejlődés mértékének trendjeit (10. táblázat), a községi iskolák tanulóinak elmaradása akár több iskolaévnyi is lehet.

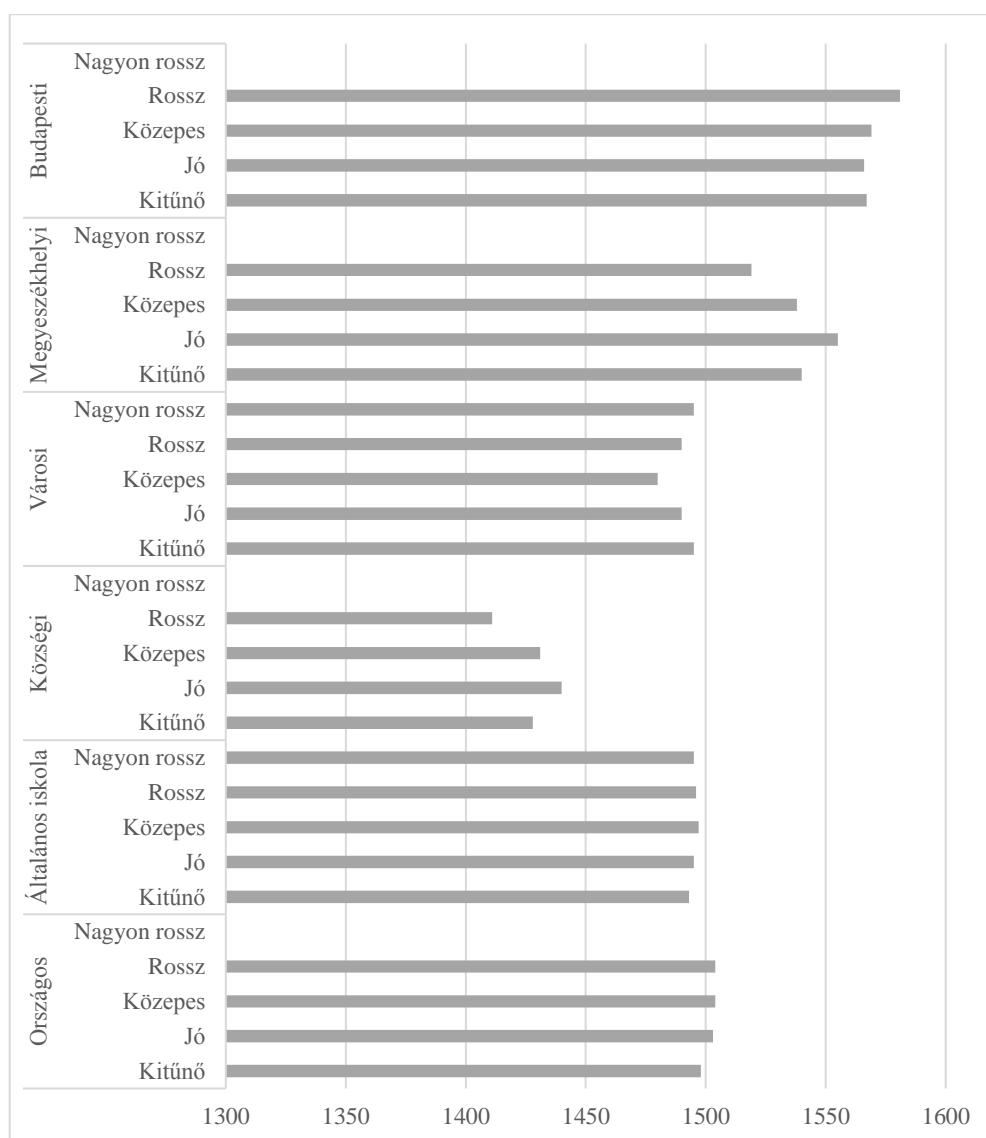
A képzési forma az iskola földrajzi elhelyezkedésénél és településének típusánál még jelentősebben differenciál. A nyolc és hat évfolyamos gimnáziumban tanuló hatodik, illetve nyolcadik évfolyamos tanulók már átestek egy szelekción, ami azt jelenti, hogy ezekben a képzési formákban a korosztály jobb képességű tanulóit találjuk. Szövegértési teljesítményük a hatodik évfolyamon 175, a nyolcadik évfolyamon 164 ponttal előzi meg az általános iskolásokét. A tizedik évfolyamon a különbség csökken; a nyolc évfolyamos gimnáziumba járók 85, a hat évfolyamos képzésben részesülők 69 ponttal előzték meg 2017-ben a hagyományos, négy évfolyamos gimnáziumok tanulóit. A tizedik évfolyamon van lehetőség a nyolc, hat, illetve négy évfolyamos gimnáziumi képzésben, valamint a szakgimnáziumban tanulók és szakközépiskolások (volt szakiskolások) teljesítményének összehasonlítására. A tizedik évfolyamon 2017-ben 1796 ponttal a nyolc évfolyamos gimnáziumok tanulói teljesítettek a legkiválóbban a szövegértés területén. Ez az eredmény 212 ponttal több, mint a szakgimnazisták teljesítménye, és 404 ponttal előzi meg a leggyengébben teljesítő szakközépiskolások átlageredményét. A tizedik évfolyamos szakközépiskolások alacsony szövegértési teljesítményét ettől is szemléletesebben jelzi, hogy 2017-es 1388 pontos teljesítményük alatta marad az általános iskola hatodik évfolyamára járó tanulóknak (1496 pont).

A képzési forma ilyen mértékű differenciáló ereje nem meglepő, ha figyelembe vesszük, hogy a tanulók a különböző képzési típusokba komoly szelekciót követően kerülnek be.

A szakképzésben részesülő tanulók eredményei megmagyarázzák, hogy miért *Nem olvasnak a fiatalok* (2013), és miért éli a 18-25 éves szakmunkások 82%-a könyvek nélkül az életét. Valószínűleg azért, mert nem érti, hogy mit olvas. A jelenség komoly aggodalomra ad okot mind munkaerőpaci esélyeik, mind a hétköznapi életben való boldogulásuk tekintetében.

Az intézményi/telephelyi sajátosságokat az intézmény- vagy telephelyvezetők által szolgáltatott adatokból származtatja a mérés. Ide tartozik az épület állapota, szaktantermekkel való ellátottsága, a tanulói összetétel és a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók aránya. Az adatokból az derül ki, hogy az intézményi/telephelyi jellemzők tanulói szövegértési eredményeket befolyásoló ereje jóval csekélyebb, mint a fentiekben tárgyalt más tényezőké. A szövegértési teljesítmény és a telephely épületének állapota közötti összefüggés a 7. és 8. ábrákról olvasható le. A 6. (7. ábra) és a 8. évfolyamon (8. ábra), ahol a legtöbb tanuló a lakóhelye szerinti általános iskolába jár, a nagyobb különbségeket a településtípusok reprezentálják. A legjelentősebb eltérés a budapesti és a községi telephelyek tanulóinak a teljesítményében van. A településtípusnak a tanulói teljesítményre gyakorolt hatását korábban már tárgyaltam.

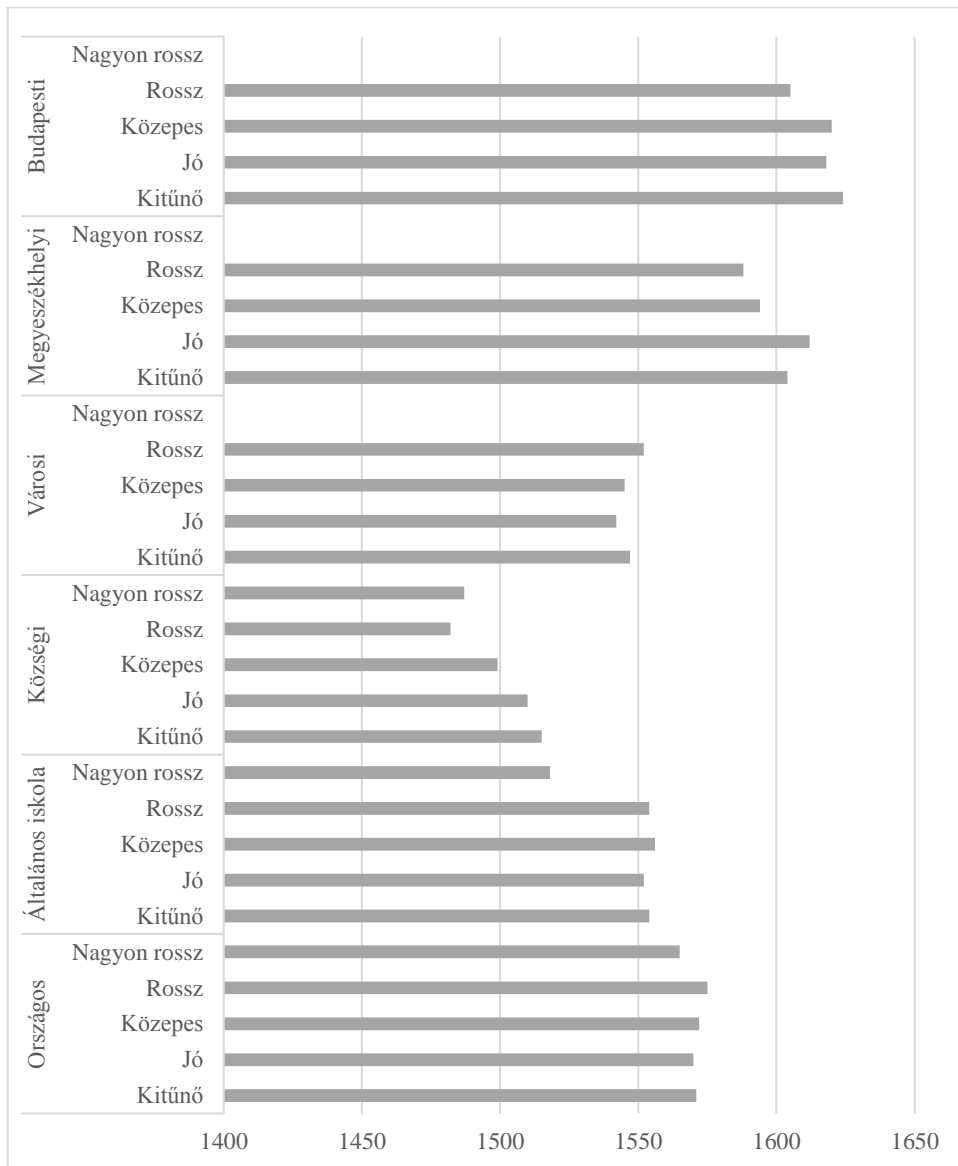
7. ábra: Szövegértés átlageredmény a telephely épületének állapota szerint országosan és településtípusonként a 6. évfolyamon



Forrás: Szabó, Szepesi, Takácsné Kárász et al., 2018; saját szerkesztés

Egy-egy településtípuson belül csupán néhány pontnyi a különbség a kitűnő, jó, közepes, rossz és nagyon rossz állagú telephelyek tanulóinak az eredménye között, és nem feltétlenül a jobb állapotú épületben tanulók javára.

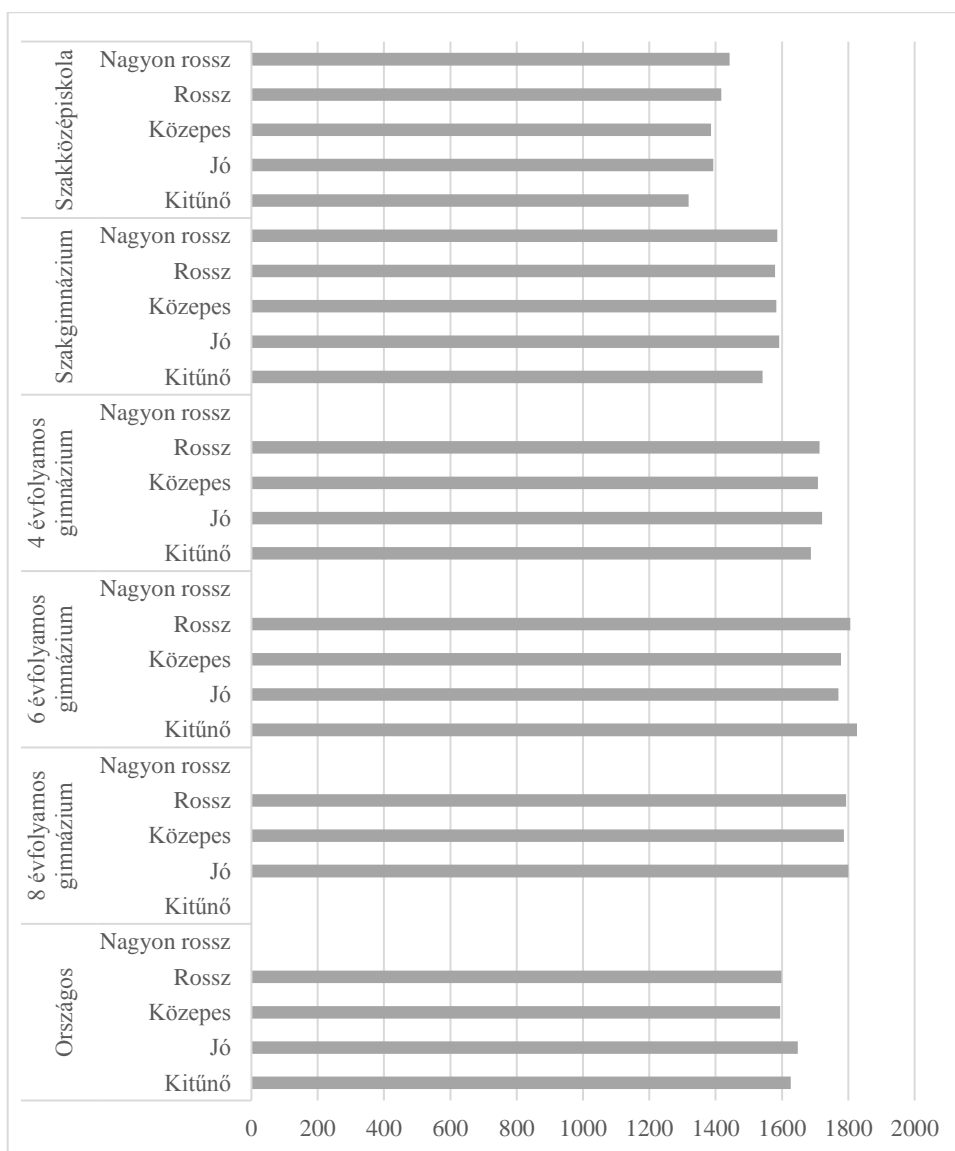
8. ábra: Szövegértés átlageredmény a telephely állapota szerint országosan és településtípusonként a 8. évfolyamon



Forrás: Szabó, Szepesi, Takácsné Kárász et al., 2018; saját szerkesztés

A 10. évfolyamon hasonló jelenség figyelhető meg, azzal a különbséggel, hogy itt a képzési forma a jelentős differenciáló tényező. A telephely épületének állapota ugyanakkor itt sem osztja meg jelentősen az eredményeket. Mindezekből arra következtetnek, hogy az épület állapota nem meghatározó tényezője a teljesítménynek (9. ábra).

9. ábra: Szövegértés átlageredmény a telephely állapota szerint országosan és képzési formánként a 10. évfolyamon



Forrás: Szabó, Szepesi, Takácsné Kárász et al., 2018; saját szerkesztés

A szövegértési teljesítményt leginkább a könyvtár és a számítógépterem megléte javítja jelentősen, ami nem meglepő, mivel az olvasást támogató környezet kiemelt „terepeként” mindkettő olvasnivalót kínál a tanulóknak. A számítógép hatása az olvasási teljesítményre ugyanakkor alátámasztja azt – a többszörösen hangsúlyozott – állásponatomat, hogy a digitális olvasás is olvasás, legyen az csevegés, egy e-mail elolvasása, vagy információ keresése akár kedvtelésből, akár tanulás céljából.

11. táblázat: A szövegértés átlageredmény és telephelyen található szaktanterek meglétének kapcsolata országosan

<b>6. évfolyam</b>			
<b>Szövegértés átlag</b>			
	A telephelyen megtalálható az adott teremfajta	A telephelyen nem található meg az adott teremfajta	Különbség
<b>Nyelvi labor</b>	1501	1504	-3
<b>Egyéb szaktanterem</b>	1514	1448	66
<b>Számítógépterem</b>	1504	1481	23
<b>Könyvtárterem</b>	1513	1442	71
<b>Tornaterem</b>	1507	1474	33
<b>Fejlesztőterem</b>	1497	1519	-22
<b>8. évfolyam</b>			
<b>Szövegértés átlag</b>			
	A telephelyen megtalálható az adott teremfajta	A telephelyen nem található meg az adott teremfajta	Különbség
<b>Nyelvi labor</b>	1571	1571	0
<b>Egyéb szaktanterem</b>	1582	1514	68
<b>Számítógépterem</b>	1572	1531	41
<b>Könyvtárterem</b>	1581	1506	75
<b>Tornaterem</b>	1575	1536	39
<b>Fejlesztőterem</b>	1558	1601	-43
<b>10. évfolyam</b>			
<b>Szövegértés átlag</b>			
	A telephelyen megtalálható az adott teremfajta	A telephelyen nem található meg az adott teremfajta	Különbség
<b>Nyelvi labor</b>	1606	1619	-13
<b>Egyéb szaktanterem</b>	1622	1530	92
<b>Számítógépterem</b>	1616	1487	129
<b>Könyvtárterem</b>	1622	1461	161
<b>Tornaterem</b>	1625	1515	110
<b>Fejlesztőterem</b>	1577	1632	-55

Forrás: Szabó, Szepesi, Takácsné Kárász et al., 2018; saját szerkesztés

A tanulók közötti különbségek a tanulók életkorából, neméből és családi háttéréből adódnak. A szövegértési teljesítmény életkori különbségeit a hatodik, nyolcadik és tizedik évfolyamos tanulók eredményeinek összehasonlító elemzésénél már tárgyaltam. Az Országos kompetenciamérést a fiatalabb korosztályt mérő PIRLS (Progress in International Reading Literacy) és TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) mérésektől jelentősebb, a PISA (Programme for International Student Assessment) mérésekhez hasonló hazai nemek közti különbségek jellemzik. A 2017-es mérés fiú–lány országos, település-típus és képzési forma szerinti eredményeit a 11. táblázatban foglaltam össze.

12. táblázat: A fiúk és lányok szövegértési átlageredménye országosan és településtípusonként, illetve képzési formák szerint

<b>6. évfolyam</b>			
	Fiúk	Lányok	Különbség
<b>Teljes populáció</b>	1478	1529	-52
<b>Általános iskola</b>	1470	1522	-52
<b>Községi</b>	1412	1457	-45
<b>Városi</b>	1459	1514	-54
<b>Megyeszékhelyi</b>	1516	1567	-51
<b>Budapesti</b>	1540	1594	-52
<b>8 évfolyamos gimnázium</b>	1653	1688	-35
<b>8. évfolyam</b>			
<b>Teljes populáció</b>	1548	1594	-45
<b>Általános iskola</b>	1530	1576	-46
<b>Községi</b>	1481	1525	-44
<b>Városi</b>	1521	1567	-46
<b>Megyeszékhelyi</b>	1576	1622	-45
<b>Budapesti</b>	1593	1639	-46
<b>8 évfolyamos gimnázium</b>	1699	1733	-34
<b>6 évfolyamos gimnázium</b>	1710	1727	-17
<b>10. évfolyam</b>			
<b>Teljes populáció</b>	1580	1648	-68
<b>8 évfolyamos gimnázium</b>	1777	1811	-34
<b>6 évfolyamos gimnázium</b>	1765	1794	-28
<b>4 évfolyamos gimnázium</b>	1687	1728	-41
<b>szakgimnázium</b>	1574	1595	-21
<b>szakközépiskola</b>	1381	1411	-30

Forrás: Szabó, Szepesi, Takácsné Kárász et al., 2018; saját szerkesztés

Az adatok azt mutatják, hogy, a teljes populáció átlagát tekintve, a legnagyobb különbség a tizedik évfolyamon van. Az olvasási teljesítmény és az attitűd – szakirodalomban dokumentált – szoros kapcsolatát alapul véve arra következtettek, hogy a fiúk attitűdje, amely nagyban meghatározza olvasási teljesítményüket, az idővel jelentősebben romlik, mint a lányoké. A település típusa és a képzési forma szerinti fiú–lány teljesítménykülönbségek a hatodik évfolyamon mutatják a legnagyobb homogenitást, vagyis differenciálnak a legkevésbé, aminek az lehet a magyarázata, hogy az adott életkorban a gyerekek többsége a lakóhelye szerinti általános iskolába jár. A különbségek ilyen felbontásban ugyanakkor éppen a hatodik évfolyamon a legmagasabbak, ami ugyanazzal magyarázható. Nem történt még szelekció, az évfolyamot heterogénebb összetétel jellemzi, mint a tizedik évfolyam esetében.

A PISA eredmények elemzésekor nem találtam korrelációt egy-egy ország szövegértési teljesítménye és a nemek közti különbség között. Az Országos kompetenciamérés adatai is azt mutatják, hogy például a hatodik évfolyamon a megyeszékhelyi és budapesti általános iskolások magasabb pontszáma nem jár együtt a fiú–lány teljesítmények kisebb különbségével. Továbbá a nemek kiegyenlített teljesítménye megfigyelhető magas



pontszám (a nyolcadik évfolyamon a 6 évfolyamos gimnázium) és alacsony teljesítmény (szakgimnázium és szakközépiskola a tizedik évfolyamon) mellett is. Előbbi a – már többször említett – szelekcióval, a jobb képességű tanulók homogén csoportjaival magyarázható. Utóbbi azonban nem a fiúk jobb teljesítményét, vagy az olvasáshoz való kedvezőbb hozzáállásukat tükrözi, hanem a lányok gyengébb teljesítményét, illetve a fiútanulók magasabb arányát az alacsony pontszámot elérő szakgimnáziumi és szakközépiskolai képzésben. Ez megerősíti azt a meggyőződésemet, hogy a felzárkózás eszköze – mind hazai, mind nemzetközi viszonylatban – a fiúk fejlődésének segítése.

A tanulók szövegértési teljesítményét tovább magyarázza a családi háttér. Az Országos kompetenciamérés tanulói és szülői kérdőíve lehetővé teszi a családi háttér és a szövegértési (éppúgy, mint a matematikai) teljesítmény összefüggéseinek feltárását. A mérés a tanulóktól és szülőktől származó adatokból egy, már korábban említett, a PISA mérések ESCS (economic, social and cultural status) indexéhez hasonló családháttér-indexet (CSH) képez. A CSH-index magába foglalja a háztartásban lévő könyvek számát és a tanuló saját könyveit, a tanulást segítő eszközöket (van-e a háztartásban legalább egy számítógép), a szülők iskolai végzettségét, illetve, hogy a tanuló halmozottan hátrányos helyzetű-e (Szabó, Szepesi, Takácsné Kárász et al., 2018).

Az index értékét 2017-ben a tanulók 81%-ára lehetett kiszámítani (ilyen arányban töltötték ki a tanulók, illetve szüleik a háttérkérdőíveket). Lineáris regresszióval megbecsülték minden telephelyre, hogy a telephely átlagos CSH-indexéhez viszonyítva hogyan teljesítettek a tanulók az országos adatok alapján várhatóhoz képest. Az index értéke a tanulók közti különbségek 24-28%-át, azaz, hozzávetőlegesen egynegyedét, magyarázzák (Szabó, Szepesi, Takácsné Kárász et al., 2018).

Annak ellenére, hogy a szülői kérdőív rákérdez az anya és apa olvasási szokásaira, az adatok nem kerülnek be a családháttér-indexbe. Ugyanez igaz a tanulók olvasási magatartására, az attitűd mérésére pedig nem kerül sor. Mindezek alapján, a szülői és tanulói olvasási viselkedés, valamint tanulói attitűdök szövegértési teljesítményre gyakorolt hatásának vizsgálata hiányt pótol.

A kutatásomba bevont iskolák Országos kompetenciamérés által feltárt jellemzőit és eredményeit, amelyeket egyrészt az Oktatási Hivatal honlapján elérhető intézményi és telephelyi szintű jelentésekből, másrészt az Oktatási Hivatal által rendelkezésemre

bocsájtott kutatói adatbázisból ismertem meg, az értekezés negyedik fejezetében tárgyalom.

## **4. A kutatás bemutatása**

Az előző fejezetekben áttekintettem a fiúk gyengébb szövegértési képességének és kedvezőtlenebb olvasási attitűdjének a szakirodalomban ismert lehetséges magyarázó tényezőit. Ezek közül a korábbi kutatásokban kevés figyelmet kapott perszuazív kommunikációt emeltem ki. Bemutattam a szocializációnak azokat a színtereit – a családot, az intézményes, azon belül a felekezeti nevelés környezetét –, amelyekben a perszuazív kommunikáció és az olvasási attitűd nemek közti különbségeinek összefüggéseit szándékozom vizsgálni. Továbbá beazonosítottam az említett közösségekben azokat az aktorokat – szülők, testvérek, nagyszülők, kortárs csoport, tanárok, hittanár/lelkész –, akiknek az olvasás irányába ható perszuazív kommunikációja befolyással bír a fiúk olvasási attitűdjére.

Ebben a fejezetben az empirikus adatok bemutatására és elemzésére kerül sor. Kutatásom fő célja annak feltérképezése, hogy a perszuazív kommunikáció javítja-e a vizsgálatba bevont általános és középiskolás fiútanulók olvasási attitűdjét, azaz csökkenti-e a nemek közti különbségeket. A továbbiakban, a hipotézisek ismertetése után, az empirikus vizsgálat jellemzőinek leírására kerül sor. Bemutatom az elemzés során használt adatbázist, az alkalmazott módszereket és a vizsgálatba bevont változókat. A kutatás feltáró, leíró és magyarázó összefüggések feltérképezésére egyaránt irányult.

### **4.1. Hipotézisek**

A kutatáshoz a következő szakirodalmon alapuló hipotéziseket fogalmaztam meg:

1. Feltételezésem szerint a fiúk olvasási attitűdje kedvezőtlenebb minden általam vizsgált korosztályban, mint a lányoké, ezért a felzárkózás egyik eszköze a fiúk olvasáshoz való viszonyának javítása.
2. Amennyiben a perszuazív kommunikáció a szocializáció különböző színterein, több aktor által, direkt és indirekt módon is megjelenik, valamint a verbális és nonverbális kommunikáció is a részét képezi, akkor hozzájárul az olvasási attitűd nemek közti különbségeinek csökkenéséhez.
3. A kedvezőbb szocio-demográfiai háttér, illetve kulturális tőkével való ellátottság implicit indikátorként hozzájárul a kedvezőbb olvasási attitűdhez. Következésképpen az alacsonyabb családi státusz együttjár a kedvezőtlenebb attitűddel.
4. Az olvasás mint tudás- és értékteremtő tevékenység sokkal inkább a digitalizált és vizualizált ismeretek feldolgozását jelenti a vizsgált korosztályban, mint a

hagyományos, papíralapú alfabetikus szöveg olvasását. Azaz, az olvasás vizsgálatának tartalmi kereteit szükséges újraértelmezni.

## **4.2. Pilot-mérés**

Annak érdekében, hogy az adatgyűjtés során a célcsoport ismeretkészletére, használt nyelvi eszközeire és az olvasással kapcsolatos érintettségére reflektáló – és ebből adódóan jól alkalmazható – kérdőívet készíthessek, előkészítő, úgynevezett pilot-mérést végeztem. Ebben a vizsgálati szakaszban kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt alkalmaztam.

A negyedik–hatodik osztályos korcsoport a Z-generációra (Strauss & Howe, 2008) jellemző módon, a digitális világban szocializálódott. Ebből adódóan – a már korábban bemutatott jelenségekhez kapcsolódóan – más jelentést társítanak az információgyűjtéshez, és más forrásokból szerzik ismereteiket. A módszertani alapok lefektetéséhez szükség volt arra, hogy kialakítsam a célcsoporthoz igazodó értelmezési keretet, és olyan kifejezéseket használjak a kérdőív szerkesztése során, amelyek egyértelműek a gyermekek számára, és a vizsgált korcsoportban adekvátak. A pilot-mérés módszertanát, módszereit, célját és elvárt eredményét az 1. melléklet foglalja össze.

Az idő egy kutatás tervében és végrehajtásában sokféle módon játszik szerepet. Az események, illetve körülmények időrendje döntő jelentőségű az ok-okozati kapcsolatok megállapításánál. Ezen kívül az időtényező a kutatási eredmények általánosíthatóságában is szerepet játszik. A kutatónak alapvetően két lehetősége van, ha kutatási tervében az időbeliség kérdésével is foglalkozni akar: keresztmetszeti vagy longitudinális vizsgálat keretében teheti meg.

Kutatásomban keresztmetszeti logikát alkalmaztam, mivel egy jelenségről egy adott időben vizsgáltam, és azután alaposan elemeztem ezt a metszetet. A felderítő és leíró vizsgálatok gyakran keresztmetszetiek, mint például a népszámlálás, és a magyarázó vizsgálatok között is sokszor alkalmazzák ezt a vizsgálati eljárást. Utóbbira lehet példa, amikor pillanatfelvételt készítenek egy adott populációban az előítéletesség forrásairól a történelem egy meghatározott pontján, vagy az olvasói ízlésről és az azt befolyásoló tényezőkről gyűjtenek adatokat. A keresztmetszeti magyarázó vizsgálatok azonban magukban hordoznak egy fontos problémát: ok-okozati folyamatok megértésére törekcsenek, amelyek az időben zajlanak, miközben a következtetésekhez csak egyetlen

időpillanatban végzett megfigyelések szolgálnak alapul. Esetemben a kutatás későbbi megismétlése valóban opcióként merült fel.

A fentiek okán a kutatási téma feltárására irányuló általam végzett empirikus vizsgálatok időben három részre oszthatók: előkészítő, úgynevezett pilot-mérés; az olvasási attitűd vizsgálata általános iskolás negyedik, ötödik és hatodik évfolyamos diákok körében saját mérőeszközzel; továbbá harmadik szakaszként az olvasási attitűd elemzésének kiterjesztése a felekezeti nevelés középfokú intézményeiben kilencedik–tizenkettedik osztályos tanulók bevonásával.

#### **4.2.1. Fókuszcsoport**

Az adatgyűjtésben használni kívánt fogalmak tisztázásához a fókuszcsoportos interjú módszerét választottam azzal a céllal, hogy a gyermekek gondolkodását és az őket foglalkoztató témaköröket megismerjem. Elsőként nyolc-nyolc fő, negyedik, ötödik és hatodik osztályos gyermeket vontam be debreceni általános iskolákból. A tanulók kiválasztásánál fontos volt a diverzitás abból a szempontból, hogy megismerjem a korcsoport olvasáshoz való hozzáállását, és a későbbi konceptualizáláshoz fel tudjam használni a megszerzett ismereteket. Ezért úgy választottam ki az intézményeket, hogy egyrészt figyelembe vettem a debreceni általános iskolákról rendelkezésre álló adatokat (létszám, nemek szerinti megoszlás, iskolatípus), másrészt, hogy a kutatásom fő célját, az olvasási attitűd adaptív (implementált mérési eszközzel történő) vizsgálatát, minél jobban elősegítsék a megszerzett ismeretek.

A fókuszcsoportos interjúk hozzájárultak ahhoz, hogy megismerjem a nyelvhasználatot és az olvasással kapcsolatos attitűdök minőségi aspektusát a kiválasztott korosztályi csoportban. A módszer előnye, hogy társadalmi, közösségi orientációjú, azaz társas környezetben, a valós életből tud tényeket megragadni, és emellett az alkalmazása során rugalmas is. Viszonylag gyors eredményekkel jár, nem igényel további feldolgozást, azonnal rendelkezésre áll a kívánt információ. Mindezek mellett csoportdinamikai folyamatok értelmezésére is lehetőséget ad.

A szakmailag megfelelő kivitelezést úgy biztosítottam, hogy szakember, tanító, illetve tanár bevonásával készültünk fel a beszélgetések levezetésére. A külső környezeti hatásokat pedig úgy tettük támogatóvá, hogy az általános iskolai könyvtárban beszélgettünk könyvekről, olvasásról. A vizsgálat két csoportban zajlott. A résztvevő tanulók egyaránt reprezentálták a magasabban rangsorolt intézményeket és az olyan

iskolákat is, amelyek nem specifikáltan egy vagy több tehetségterület támogatását célozzák meg, hanem átlagos, köznevelési intézményként funkcionálnak. Az egyik csoportban főként olyan gyerekek kaptak helyet, akik számára az olvasás fontos szabadidős tevékenység, határozott és pozitív attitűdjeik vannak ezzel kapcsolatban, és ráadásul kulturális tőkájukat tekintve átlag feletti háttérrel rendelkeznek. A másik csoportban tanulmányi eredmény, érdeklődés és társadalmi háttér alapján átlagosnak tekinthető diákokkal beszélgettem. Az olvasáshoz fűződő viszonyukról elmondható, hogy, bár szeretnek olvasni, az ő esetükben az olvasási tevékenység nem tekinthető határozott szabadidő-eltöltési mintának.

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés során irányított tematika mentén szerveztem diskurzust, amelybe a résztvevők a vizsgált témának megfelelően, személyes érintettségükhöz mérten kapcsolódtak be. Az interjúk struktúráját a feldolgozott szakirodalom alapján alakítottam ki. A beszélgetéseket alapvetően négy téma köré szerveztem (kedvencek, perszuazív kommunikáció, az olvasás megítélése és kisgyermekkor hatása) azzal a céllal, hogy a csoport dinamikájában folyamatosan közelebb hozza a gyerekeket az olvasás tevékenységének feltárásához, és a látszólag felszínesebb „kedvenc olvasmány”-tól eljussunk a kora gyermekkor családi interakció témájához.

A preferált olvasmányokról való beszélgetés – mint kezdő téma – rendkívül hálásnak bizonyult, mivel a tanulók személyes tapasztalataik és a történetekhez való kapcsolódásuk okán érdekeltté és aktívvá váltak az interjúban mindvégig. Mindemellett a moderátor a narratívákból ki tudta alakítani az egész beszélgetés során alkalmazható közös „tudásbázist”, „interpretációs keretet”, amivel egységet teremtett a résztvevők között. A korcsoport sajátosságaiból eredően ebben az életkori szakaszban még ritkán fordul elő kiforrott érdeklődési kör, ezért javarészt a kötelező olvasmányok vagy ahhoz hasonló művek tartoznak a kedvencek körébe. Főként a lányok által említett kedvenc olvasmányok kerültek ki az iskolában feldolgozott művek közül, ami vélhetően „szorgalmasabb”, szabálykövetőbb karakterükkel magyarázható. A szakirodalom szerint az olvasást jellemzően feminin tevékenységnek tartják nemcsak a fiúk, hanem a szülők, tanárok, sőt maguk a lányok is (Dutro, 2002; Tenenbaum & Leaper, 2002; Katz & Sokal, 2003). Ez a nem sztereotípiája a vizsgált csoportokban nem jelent meg: az olvasást nem bélyegezték lányos vagy fiús dolognak.

Jellemző, hogy az adott, illetve korábbi évfolyamokhoz rendelt kötelező olvasmányok közül választanak kedvenceket. Ennek ellenére, általánosságban, nem tartják

megfelelőnek a kötelező olvasmányok kijelölését. Többnyire a választás szabadságának hiányát említik, ami jellemző igényként fogalmazódik meg ebben a generációban az élet egyéb területein is (Dani, 2012). Önmagában az, hogy valami kötelező és elvárt, már diszsonanciát vált ki a diákokból, ami a fókuszcsoporthoz is hangsúlyt kapott. A diákok javaslatként fogalmazták meg, hogy szívesen vennének egy hosszabb listát, amelyből választhatnának, így jobban kedvelnék a kötelező olvasmányokat. Azt is megjegyezték, hogy a kötelező olvasmány élvezetéhez nagyban hozzájárul, hogy valaki általában szeret-e olvasni vagy nem, ugyanis „aki szeret olvasni, azt úgymint érdeklik ezek, de aki nem, azt úgysem.”

A kedvenc olvasmányok köre az iskolai tananyagon túl kiegészült olyan művekkel, amelyek az életkori sajátosságokat figyelembe veszik; vicces, humoros, könnyen feldolgozható történetekkel. Fontos azonban, hogy itt már megjelennek „divatosnak” vélt művek is, mint például a Star Wars, Harry Potter, Andersen meséi, és így tovább. Nemzetközi viszonylatban és a hazai szakemberek között is folyik a polémia arról, hogy az említett művek az irodalom oktatásába bevonhatók-e közvetlenül. Ugyanakkor számos példa illusztrálja – mint például a 2.4. alfejezetben tárgyalt CORI (Guthrie, Meter, McCann et al., 1996) vagy Arató László (2013) *Közös és kölcsönös között* olvasási programja – hogy ezekkel az olvasmányokkal nagy valószínűséggel pozitív irányba lehet befolyásolni az olvasási attitűdöt. A Harry Potter különösen jelentős abban a tekintetben, hogy a főhős egy olyan, összetetten és árnyaltan ábrázolt, kamasz fiú, akivel a korosztályába tartozó fiú-olvasók jobban tudnak azonosulni, mint a szépirodalmat képviselő kötelező olvasmányok gyakran sztereotip férfiábrázolásával (Lassú, 2010).

Ami a családokat illeti, főként a könnyed, szórakoztató műfajok a divatosak, illetve az újságok és a magazinok. A szülők körében az internetes anyagok olvasása a várttól kisebb mértékben jellemző, inkább az idősebb testvérek számítanak úttörőnek. Náluk már előfordul az e-bookok olvasása, így a kérdezett gyermekek is ismerték/használták már az eszközt. Ez a tapasztalat járult hozzá ahhoz, hogy a későbbi kutatási fázisokba beemeltem az információ-hordozó kérdését, azzal a céllal, hogy megvizsgáljam, nyomtatott, online vagy e-book az olvasmány preferált forrása.

#### **4.2.2. A perszuazív kommunikáció**

A meggyőzés jelentőségének vizsgálata kezdettől központi szerepet játszott kutatásomban, mivel empirikus vizsgálatom tartalmi keretének Mathewson (2004)

olvasási attitűd modelljét tekintetem, amelynek egyik újszerűsége abban rejlik, hogy az attitűd magyarázó változóit kiterjeszti a perszuazív kommunikációra. A vizsgált életkori csoport a szocializáció azon szakaszában van, amikor még nem alakult ki az egyén értékrendje, az iskolai közeg, a barátok, a kortársak és a család jelentős mértékben képes befolyásolni a gyerekek olvasáshoz való viszonyát. Figyelembe véve azonban, hogy a fiatalok az idejük szignifikáns részét az iskolában töltik, a tanárok szerepe is hangsúlyos. Az olvasási attitűd befolyásolása szempontjából három kulcsszereplőt azonosítottam be: a családot – beleértve a nagyszülőket és a testvéreket is –, a kortárscsoportot, valamint a tanárokat.

A család mint a szemléletformálás egyik legjelentősebb színtere indirekt módon a viselkedési mintákkal, direkt módon pedig a szóbeli meggyőzéssel orientálhatja a gyermekeket az olvasás felé. A beszélgetések tapasztalatai azt mutatták, hogy a szülői minták a legtöbb esetben pozitívak, bár az olvasásra buzdítás nem annyira kiemelkedő, mint a mintaközvetítő magatartás. Azokban a családokban, ahol a kulturális tőke biztosítja az olvasás „mindennapiságát”, a gyermekek is szívesebben olvasnak, és gyakrabban beszélnek könyvekről, olvasmányélményekről. Az ilyen háttérrel rendelkező gyermekek egyszerűen többször „hallják” az olvasással kapcsolatos szülői tapasztalatokat, és a direkt biztatás is jellemzőbb. Ott azonban, ahol a szülőkkal való direkt kommunikációnak nem része az olvasás, felértékelődik a mintakövetés; a gyerekekre inkább az hat, hogy látják olvasni a szülőt. Még akkor is igaz ez, ha nem áll kiterjedt „könyvtár” a család rendelkezésére, és a gyermekek elsősorban újságokat vagy könnyedebb műfajokat látnak a szülők kezében.

A csoport tagjai felhívták a figyelmet arra, hogy a családi minta részeként a testvérek hatását is érdemes vizsgálni a következő, kvantitatív szakaszban. Egyértelműen kiderült, hogy a korban nem túl messze lévő (még közoktatásban tanuló) idősebb testvérek élményei és javaslatai jelentős mértékben meghatározzák a gyerekek olvasáshoz való viszonyát. Ha a nagyobb testvér szeret olvasni, akkor a kisebb is szán időt az olvasásra. Az olvasás mint szabadidős/információszerző tevékenység percepciója kedvezőbb, és a tevékenységhez kapcsolt élménytár alakulását a nagyobb testvér „elmondása” és példája is pozitívan befolyásolja.

Már a testvérek kapcsán is megfigyelhető, hogy kiemelt jelentősége van a kortárscsoportnak. A Z-generáció sajátossága, hogy kevésbé néznek fel az idősebb generációkra – szüleikre, tanáraikra – mert nem ők képviselik az általuk értékesnek tartott



tudást (Nógrádi-Szabó & Neulinger, 2017); hangsúlyosabb referenciapontként jelennek meg a barátok, osztálytársak és virtuális közösségek. Ez természetesen kiegészül azzal a szocializációs ténnyel, hogy a vizsgált csoport prepubertás korú, ahol a közösségek még javarészt az életkori csoportok mentén szerveződnek. Éppen ezért, ha az adott iskolai/baráti közegben elismerik az olvasást, akkor az hamar „trendivé” válik, ha viszont „ciki” tevékenység, akkor szinte a kezdeti, családi példa hatására kialakult attitűdöket felülírva, a gyermek is annak fogja tekinteni. Ez volt a tapasztalat a könyvtárba járással kapcsolatban is. Míg az egyik csoportban szinte minden gyerek jár könyvtárba – akár iskolai, akár városi legyen az –, addig a másik, átlagos csoportban sem a gyerekek, sem az idősebb testvérek, sem a szülők esetében nem volt jellemző.

Az olvasó gyerekek baráti társaságaikban és az iskolai osztályokban gyakran beszélgetnek olvasmányokról, sokszor ajánlanak egymásnak könyveket, illetve a könyvek kölesönadása is előfordul. A könyvtári tagság inkább az iskoláskorú testvérekre jellemző a családon belül. Nem várt jelenséget tapasztaltam, amikor a könyvtár alternatívájaként említették a jobb módú fiatalok, hogy az ő családjukban inkább megveszik az érdekesnek ítélt könyveket. Ugyanakkor valószínűsíthető, hogy ez a megoldás szélesebb körben kevésbé elterjedt. A könyvtárba járáshoz kapcsolódó összefüggés, hogy a fiúk között „ciki” ez a tevékenység. Ahogyan korábban említettem, a fókuszcsoportban maga az olvasás nem esik feminin vagy maszkulin megítélés alá, viszont a könyvtárba járás a gyerekek olvasatában „nőnemű”.

A család és a kortárs csoport mellett a harmadik vizsgált szocializációs aktor az iskola. A fókuszcsoportokban tapasztaltak szerint a tanárok nem használják ki a lehetőségeiket, hogy az olvasási tevékenységre, az olvasóvá válásra ösztönözzék a fiatalokat. A perszuazív kommunikáció esetükben azt jelentheti, hogy egyrészt saját élményeik megosztásán keresztül orientálják a diákokat, másrészt pedig érdeklődnek a diákok iskolai tananyagon túli olvasmányairól. Ahol a család és a kortárs csoport sem tekint alapértékként az olvasásra, ott a tanárok felelőssége még nagyobb. A résztvevők mindkét csoportban arról számoltak be, nem jellemző, hogy tanáraik mesélnek saját olvasmányélményeikről. A magyar nyelv és irodalom tantárgy az a terület, ahol pozitív eltérést feltételeztem, viszont a résztvevők tapasztalataiból arra következtetek, hogy a tanárok ritkán szoktak a tantárgyi követelményeken túl olvasmányokat ajánlani a gyerekeknek. A könyvtárosok speciális csoportot képeznek. Témám szempontjából a tanárokhoz sorolom őket. A 2013-ban bevezetett osztatlan tanárképzésben újra megjelenő

könyvtárostanárnak szaknak kiemelt szerepe lehet ebben a kérdéskörben. A könyvtárostánárok az olvasás „arcaként” formálhatják a gyermekek szemléletét, direkt módon javasolhatnak, ajánlhatnak életkor-specifikus olvasmányokat, amelyekkel megszerettethetik az olvasást.

#### **4.2.3. Az olvasás megítélése**

A kortárs csoport meggyőző ereje kapcsán már említettem, hogy, ha a referenciaközeg „cool” tevékenységnek tart valamit, egyéni megítélése is az lesz. Önmagában véve olvasni nem „ciki”, de nem „cool”; az olvasmány típusa az, ami inkább befolyásolja a percepciót. Ez azt jelenti, hogy a fiúknak „ciki” lesz lányos történetet olvasni, akkor is, ha az kötelező olvasmány, míg a fiús témák – például háborút, harcokat feldolgozó könyvek – nem kötik le a lányokat.

Az olvasás megítélésére vonatkozóan illusztratív eredmény, hogy többnyire nem jelent kiemelkedő szabadidős tevékenységet az olvasás. Nem kikapcsolódás, ehelyett olyasvalaminek tekintik, amire sokszor a tanulás mellett „nincs idő”. A fókuszcsoport résztvevői ugyanakkor az olvasást/könyveket jobbnak tartják, mint a filmeket, mert jobban tudják használni a fantáziájukat. Ennek ellenére a kötelező olvasmányok esetében többen választják a filmeket mint az adott mű könnyebb és gyorsabb megismerési módját. Ha a két csoportot összevetem, akkor érezhető a perszuazív kommunikáció hatása. Ahol a gyermeket körülvevő közegek mindegyikében előkerül, és rendszeresen hangsúlyozzák is az értékét, ott elfogadott és elismert szabadidős tevékenység az olvasás.

#### **4.2.4. Kisgyermekkorai olvasás**

A szakirodalom által dokumentált jelenség, hogy a csecsemő- és kisgyermekkorai felolvasás elősegíti a nyelvi készségek fejlődését, és az olvasás későbbi megítélését is pozitívan befolyásolja (Kraaykamp, 2003; Walberg & Tsai, 1985). A csoportban a tanulók arról számoltak be, hogy a nagymamák és az anyák azok, akik mesét olvastak nekik kiskorukban. A vizsgált életkorban ez a tevékenység már nem jellemző. Ha az olvasásra mint közösségi tevékenységre tekintek, amely a gyermekkor kezdetén a családi szocializáció egyik eszköze, joggal tételezhetem fel, hogy a családot kiegészítő, új szocializációs színterek (kortárs csoport, iskola) is hozzájárulhatnak az olvasás megítélésének javulásához.

Összefoglalva a fókuszcsoporthoz tartozók tapasztalatait, elmondható, hogy megismertem a korosztály legnépszerűbb olvasmányait, valamint nyelvhasználatát a felmerült témákkal kapcsolatban, és az is kiderült, hogy preszuppozícióimmal ellentétben az olvasás nem kapcsolódik nemhez, illetve a szülő mellett a testvér is releváns befolyással lehet az olvasási attitűd formálódására. Ami az intézményes nevelést illeti, a tanárok szerepe jelentős, viszont mélyebb feltárást igényel, hogy az olvasás értékévé emelését illetően mennyire töltik be szerepüket.

#### **4.2.5. A pilot mérés kérdőíves szakasza**

A pilot fázis kiegészült egy kérdőíves vizsgálattal, ugyanis a mérőeszköz, amelyet a fő kutatásban kívántam alkalmazni, nem teljes mértékben a Michael C. McKenna és Dennis J. Kear (1990) által fejlesztett ERAS (Elementary Reading Attitude Survey) implementációja, hanem annak kutatásomra adaptált kiegészített változata; tesztelése ezért szükséges volt. Mindamellett, a jelenségek előfordulásán túl azok számosságára is kíváncsi voltam, ezért a nagyszámú megfigyelések összegyűjtésére a kérdőíves módszert választottam. Az adatfelvételnek ez a módszere alkalmas leíró, felderítő, magyarázó célokra, leginkább olyan kutatásokban, ahol az egyes ember az elemzési egység. A közvetlen megfigyeléshez túlságosan nagyméretű a leírandó alapsokaság, ezért a populáció egészére levonható következtetéseket olyan minta vételezésével biztosítottam, amelyről feltehető, hogy jellemzői megfelelnek a nagyobb sokaság jellemzőinek. A következtetések érvényességét továbbá az szavatolja, hogy a kérdőív standardizált, tehát minden válaszadóról ugyanolyan formában nyújt adatot. Ez teszi lehetővé, hogy az alapsokaság attitűdjeit vagy orientációját megvizsgáljam. A választott módszer ezek mellett bizonyos értelemben rugalmas, több kérdés tehető fel egyazon témáról, így az eredmények kontroll-adatokkal is ellenőrizhetők.

Cél volt a szakirodalom alapján elkészített mérőeszköz validitásának és reliabilitásának tesztelése, valamint a végleges kérdőív kialakítása. A disszertáció alapját képező vizsgálatok mindegyikében saját fejlesztésű kérdőíveket használtam (2. melléklet), amelyeknek alapjául az ERAS (McKenna & Kear, 1990), a PISA mérések tanulói háttérkérdőíve (OECD, 2009), valamint a fókuszcsoporthoz tartozók tapasztalatai szolgáltak. A felsorolt mérőeszközök közül elsősorban az olvasási-attitűd survey adaptálása teszi lehetővé Mathewson elméleti konstrukciójának empirikus tesztelését. Smith (1990) azt figyelte meg, hogy az olvasás által kiváltott érzelmek a fő oka annak,

amiért a legtöbb olvasó olvas, és valószínűleg a fő oka annak is, ami miatt a legtöbb nem-olvasó nem olvas. Ennek ellenére a kutatások az olvasás affektív tényezői helyett a szövegértés kutatására, mérésére fókuszálnak. Az olvasási képesség kutatása alapvetően nem veszi figyelembe, hogy az attitűd milyen szerepet játszik abban, hogy a gyerekek elsajátítsák az olvasás képességét és olvasóvá váljanak, azaz az olvasást rendszeresen gyakorolják. A kedvelt tevékenységekkel több időt tölt az ember, és a több „gyakorlás” a szükséges kompetenciák megszerzésének alapfeltétele (Nagy, 2016). Az attitűdöt azonban módszertanilag nem könnyű mérni. Athey (1985) szerint ennek az egyik oka az, hogy az olvasás affektív tényezői rosszul definiáltak. Ködös változókat tartalmaznak, amelyeket nehéz konceptualizálni és mérni (Athey, 1985). McKenna és Kear (1990) ezért tartotta szükségesnek egy olyan az olvasási attitűd mérésére szolgáló mérőeszköz fejlesztését, ami pótolja a hiányosságot, „közkinccsé” válhat, és a tanárokat is segíti abban, hogy tanulók attitűd-szintjét hatékonyan és megbízhatóan értékeljék (McKenna & Kear, 1990). Az attitűdskála kidolgozásakor a szerzők a következő kritériumokat követték:

- széles körben alkalmazható keretrendszer alkossanak,
- olyan állítások/ítemek listáját alakítsák ki, amely érvényes az attitűd mérésére,
- empirikusan tesztelhető és dokumentálható érvényessége és megbízhatósága legyen,
- az általános iskolában elsőtől hatodik osztályig alkalmazható legyen,
- a felvétel során olyan formát alkalmazzanak, ami könnyen értelmezhető, figyelemfelkeltő és „diákbarát”,
- gyorsan kitölthető, ezáltal a figyelem a teljes vizsgálat során fenntartható legyen,
- alkalmazható legyen az iskolai tanuláshoz kapcsolódó olvasásra és a szabadidős olvasásra egyaránt (McKenna & Kear, 1990).

A skálaértékek képi formáját az adott időszakban ismert és népszerű rajzfilm figura – Garfield – különböző hangulatokat megjelenítő ábrázolásával biztosították. Az eszközök fejlesztése során pedagógusokat kérdeztek meg, és a szakértői bevonás eredményeként 30 általános iskolai tanár javasolta Garfield karakterét. Az érzelmi hangulat négy különböző szintjét (a nagyon pozitívtól a nagyon negatívig) kifejező figurákat azután Garfield alkotójával rajzoltatták meg. Azért választották ezt a megoldást, mert a kérdőíves adatfelvételnek ez gyermekközelibb módja, és érthetőbben árnyalja a különböző attitűdöket a gyermekek számára. Továbbá a figurákkal azonosított

skálaértékek páros számúak, azért hogy a diákokat véleményadásra, a köztes érték elkerülésére motiválják. A vizsgált életkori csoport sajátossága is a négy kategória kijelölését indokolja, ugyanis ez a korosztály egyszerre maximum öt érték között tud különbséget tenni. Számos korábbi kutatást használtak modellként annak az itemlistának a fejlesztésére, amiből végül a szerzőpáros által alkalmazott mérőeszköz 39 elemét határozták meg. A végső kérdések mindegyike az iskolához/tanuláshoz kapcsolódó olvasási tevékenységeket vagy a szabadidőben, kedvtelésből végzett olvasáshoz kapcsolódó helyzeteket tárgyalja. Az attitűdmérés eszköze az érzelmek besorolása, így a válaszadóktól mind a 39 szituáció esetében azt kérdezték, hogyan érzik adott esetekben magukat. A kérdések azonos kezdése („Hogyan érzed magad ...?”) megteremtette a nyelvi és a kognitív/tartalmi konzisztenciát az itemek között. A mérőeszköz pilot tesztelését, első „bevetését” egy amerikai közép-nyugati közepes nagyságú iskolai körzetben tesztelték 499 általános iskolás tanulón. Az előkészítő mérés eredményei alapján a két itemkészletből (szabadidős és iskolai) – miután a listákon belüli kapcsolatokat az úgynevezett inter-item koefficienssel elemezték – tíz-tíz itemet választottak ki. Második lépésként, a fő vizsgálatba 18,000 első–hatodik évfolyamos diákot vontak be, országos reprezentativitással, a mérőeszköz validitásának és reliabilitásának nagymintás tesztelésére.

Az 1990-es években novumnak számító adatfelvétel és mérőeszköz módszertani újszerűsége vitathatatlan, azonban az eredmények megfelelő interpretálásához ennek erősségeivel és korlátaival is tisztában kell lennünk. Ahogyan már említettem, a mérőeszköz alapvetően a gyerekek olvasási attitűdjének két fontos aspektusáról ad mennyiségi értékelést, de éppúgy mint a teljesítmény holisztikus mérése, önmagában nem képes a kedvezőtlen attitűd okait beazonosítani vagy javaslatot tenni annak iskolai fejlesztésére. Ugyanakkor használható arra, hogy az egyes tanulók kezdeti attitűdjéből következtetéseket vonjunk le, csoport attitűd-profil készítsünk például egy osztályról vagy nagyobb közösségről, vagy egy-egy oktatási programnak az attitűdre gyakorolt hatását monitorozzuk vele. Az általam implementált olvasási attitűdre vonatkozó kérdőív, figyelembe véve a skála kialakítása során tapasztaltakat és a fókuszcsoport interjúk eredményeit, három nagyobb tartalmi egységből áll, papír-ceruza alapú, és önkitöltős módszerrel alkalmazható. A három tematikus egységet a demográfiai blokk, az olvasási szokásokra (tanuló és szülők olvasási szokásai) vonatkozó kérdések és az attitűd skála alkotják (2. melléklet - kérdőívek).

A demográfiai adatok statisztikai tesztelésekor normál eloszlás volt megfigyelhető. A válaszok minőségi vizsgálatokkor mégis arra a következtetésre jutottam, hogy a nagymintás mérésben célszerűbb lesz ezt a részt a szülőkkel kitöltetni. A pilot-mérés rámutatott arra, hogy ebben az életkori csoportban még nem egyértelműek a szülők foglalkozására, végzettségére és a társadalmi-gazdasági háttérváltozókra vonatkozó információk. Több esetben talákoztam irracionális foglalkozásokkal, illetve szembesültem a szülők legmagasabb iskolai végzettségének tisztázatlanságával.

Az olvasási szokásokra vonatkozó kérdések validitását egyfelől az eloszlások vizsgálatával teszteltem. Az érvényesség másik dimenziója a populációban előforduló értékek disztribúciója mellett a szakmai kritériumoknak való megfelelés. Ennek biztosítására a szakirodalomban megismert Mathewson-elmélet adaptációja szolgált, azaz a kérdőívben az olvasási attitűdnek azokat a dimenzióit teszteltem, amelyek a modellben szerepelnek (Mathewson, 2004). Így a perszuazív kommunikációt, az olvasó belső érzelmi állapotát, értékelő meggyőződését, az olvasmányválasztást és az alapfogalmak módosulását az olvasottak alapján.

A pilot-mérésben alkalmazott attitűdskála egy 13-ites ordinális skála volt. Tehát olyan összetett mérőeszköz, amely itemekből szerkeszthető, és ezek logikai vagy tapasztalati struktúrába rendeződnek. A feldolgozásra került listaelemek leginkább egy Likert-skálához hasonlíthatnak, amely a kutatómódszertan egyik meghatározó kérdőíves eszköze (Babbie, 2003).

A Rensis Likert által kidolgozott összetett mérőeszköz standardizált válaszkategóriákat ad meg a kérdőíves vizsgálat kérdőíveiben, ezáltal magasabb mérési szintre emeli a társadalomtudományi kutatásokban vizsgált jelenségek analizálását. Az itemekben kezelt válaszkategóriák olyan értékek, amelyek összekapcsolják a különböző állításokat a skálaértékekkel, nevezetesen hogy valamivel a válaszadó: „határozottan egyetért”, „egyetért”, „inkább nem ért egyet”, „egyáltalán nem ért egyet”. Attól függően, hogy a kutató páros vagy páratlan számú válaszkategória meghatározásával mér, a skála lehet akár 4-10 fokú is. Az ilyen típusú itemstruktúra felhasználása a társadalomtudományokban rendkívül kedvelt eszköz, ugyanis a válaszadó és a kutató számára is érthető, feldolgozható és informatív. Ha szigorúan módszertani szemmel nézzük a skálát, akkor tulajdonképpen olyan index, amely az attitűd mérésének adekvát eszköze. Kijelentéseken alapuló listát készítünk, amelynél mindegyik itemhez azt az X fokozatú elutasító–elfogadó skálát rendeljük hozzá, ami megfelel a kutatás céljának.

Általában véve a skála szerkesztésénél fontos kérdés, hogy hány fokozatú legyen, továbbá hogy legyen-e középső érték. Minél több a lehetséges kategória, annál valószínűbb, hogy megnő a 'nem tudom' válaszok aránya. A választható értékek száma azért központi kérdés, mert a páratlan számú válaszok lehetőséget adnak arra, hogy a válaszadó ne foglaljon állást. Az attitűd mérése esetén ezt különösképpen meg kell fontolni, ugyanis ha valamiről való véleményt kell kifejezni, a „potyautas” középre húzó és valódi információtartalommal nem bíró válaszok száma megnőhet. Ugyanakkor a páratlan számú válaszopciónak is van előnye, legfőképpen akkor, ha 5 értékű változóról beszélünk. Bevett gyakorlat, hogy a kutató megfelelteti az öt értéket az iskolában használatos osztályzatoknak, ezzel biztosítva a skála közös értelmezését. 10 fokozat fölé nem szabad menni, nem átlátható, a válaszadó számára nehezen meghatározható, hogy az egyes opciók között mi a minőségi különbség. Ugyanis a Likert-skála alacsony mérési szintű, ordinális rendezési skála. Az egyes itemek közötti eltérés nem számszerűsíthető, abszolútértékben nem definiálható (Babbie, 2003).

A fentieket figyelembe véve választásom 4-fokozatú skála alkalmazására esett, azzal a céllal, hogy ne legyen lehetőség középső érték választására, vagyis a gyermekeknek mindenképpen állást kelljen foglalni. A mérőeszköz adaptálása során egy további módosítást is végeztem, mégpedig azt, hogy az ERAS Garfield ikonjai helyett az általam könnyebben értelmezhetőnek és disztinktívebbnek tartott, a fiatalok számára kommunikációs evidenciává vált hangulatjeleket alkalmaztam. A változtatás mellett szólt, hogy még egy felnőtt számára is nehézséget jelentett volna az ERAS-ban ábrázolt eltérő hangulatok között különbséget tenni, a gyermek számára pedig különösképpen. Mindemellett, ha figyelembe veszem a fókuszcsoportos interjúk tapasztalatait, amelyek azt mutatták, hogy a célcsoport ismeri és használja a hangulatjeleket, értik azok tartalmát, az attitűdök mérésére kézenfekvő megoldás volt emotikonokat használni.

Az ERAS kérdőív nemcsak a skála vizualizációjához, hanem az állítások listájának meghatározásához is alapot adott. Változtatás nélkül nem tudtam használni, egyrészt az ERAS kidolgozása óta eltelt idő miatt, másrészt azért, mert nem tartalmazza a szocio-kulturális és egyéb esetleges háttérváltozókra vonatkozó kérdéseket. Kiegészítésül a PISA vizsgálat releváns kérdéseit vettem figyelembe, így a kutatás számára testre szabott mérőeszköz, egy 13 itemből álló attitűd-skála alakult ki:

Hogyan érzed magad ...

... amikor kötelező olvasmányt olvasol?

- ... amikor a kedvenc történetedet olvasod?
- ... amikor olvasnod kell valamit?
- ... amikor könyvet kapsz ajándékba?
- ... amikor új könyvet kezdesz olvasni?
- ... ha a nyári vakáció alatt olvasnod kell?
- ... ha játék helyett olvasnod kell?
- ... a könyvtárban?
- ... ha a tanárod az olvasmányaidról kérdez?
- ... olvasás/irodalom óra előtt?
- ... ha hangosan kell olvasnod az osztály előtt?
- ... ha feladatokat kell megoldani az olvasottakkal kapcsolatban?
- ... ha olvasás-szövegértésből felmérést/dolgozatot írtok?

Kutatásomban ezt tekintem a legfőbb mérőeszköznek, így az érvényesség és a megbízhatóság elemzése során is erre fókuszáltam. Előbbit akkor fogadom el, azaz a skálát akkor tekintem érvényesnek, ha az empirikus mérés tükrözi a szóban forgó fogalom – olvasási attitűd – valódi jelentését. Az érvényesség több szempontból ellenőrizhető. Alapesetben ránézésre érvényes egy empirikus mérőeszköz, azaz vagy illik az illető fogalommal kapcsolatban kialakult közmegegyezéshez és a róla bennünk élő gondolati képhez vagy nem. Meghatározhatunk bizonyos kritérium szerinti érvényességet, úgynevezett előrejelző érvényességet. Ezek olyan konkrét közmegegyezések, amelyek bizonyos fogalmakat illetően a tudósok között kialakulnak. A Központi Statisztikai Hivatal például operacionális meghatározásokat készített olyan fogalmakról mint a család, a háztartás vagy a gazdasági aktivitás, és ezek érvényességüket tekintve használhatónak bizonyultak a fogalmakat felhasználó kutatások legtöbbszörében. Ebből adódóan én is ennek megfelelő kérdéseket használtam a családi és társadalmi háttér vizsgálatára.

A külső ismérveken túl fontos megvizsgálni a validitás kérdését a kérdőív belső kohéziója szempontjából, ezt hívjuk szerkezeti érvényességnek. Azt mutatja meg, hogy a változók logikusan kapcsolódnak össze, azonos társadalmi jelenségeket mérnek. Ugyanakkor ennek vizsgálatakor fontos arra is odafigyelni, hogy a szerkezeti érvényesség-ellenőrzés tanúságot tesz – mellette vagy ellene – arról, hogy mérőeszközünk érinti a mérni kívánt dolog minőségét, de nem szolgáltat határozott bizonyosságot. Mérőeszközöm minden szempontot figyelembe véve érvényesnek tekinthető, viszont szeretném hangsúlyozni, hogy nem elsősorban az érvényesség-ellenőrzés aspektusai érdekesek, sokkal inkább a validitás alapvetésének a megértése. Tehát, ha sikerült megfelelő mérőeszközt



készítenünk az olvasási attitűd mérésére, az eredményeket a későbbiekben nem légüres térben kell értelmeznünk, hanem arra is oda kell figyelnünk, hogy meghatározott logika szerint hogyan függ össze más mércékkel, változókkal. Összességében elmondható, hogy az egyes itemek mindegyike az attitűd irányára vonatkozik, illetve a válaszlehetőségek is hangulatokat és érzeteket azonosítanak a meghatározott szituációkban. A kialakított skála és itemei az olvasással kapcsolatos beállítódásra nézve érvényes mérőeszköznek tekinthető. Amennyiben a teljes Mathewson-modellt vizsgálom, a kérdőív itemei a modellnek a kutatás számára releváns dimenzióit (attitűd, uralkodó érzelmek, cselekvőkészség, értékelő meggyőződés, perszuazív kommunikáció) lefedik.

Az érvényesség mellett a másik mérőeszköz hitelesítő szempont a megbízhatóság. Általában véve egy mérés megbízhatósága azon múlik, hogy az alkalmazott módszer, teszt, eljárás ismételt, ugyanarra a populációra és ugyanarra a jelenségre való alkalmazása, azonos eredményt biztosít-e. A megfelelő reliabilitás ellenőrzésére és szavatolására több módszer is rendelkezésre áll. A mérés megismétlése egyszerű módja annak, hogy a látható logikai problémákat feltárjuk. Ugyanis, ha semmi nem szól amellett, hogy a kért információ a második mérésig eltelt időben megváltozott volna, akkor mindkétszer ugyanazt a választ várjuk. Ha eltérő válaszokat kapunk, az azt mutatja, hogy a mérési módszer megbízhatatlan. Matematikailag megalapozott az úgynevezett felezéses módszer (split-half method). Az összetett társadalmi, pszichológiai jelenségek vizsgálata során, amilyen az attitűd is, mindig érdemes több mérést végezni. Ezért a teljes itemlistát figyelembe véve véletlenszerűen elfeleztem az állításokat, és külön-külön teszteltem őket a pilot mérés során. Akkor megbízható az eszközöm, ha a két item-csoport azonos eredményeket mutat, viszont ha szignifikánsan eltérően méri az alanyokat, az megbízhatósági problémákat jelez a változó mérésénél (Babbie, 2003).

A megbízhatóság biztosításának legelterjedtebb eszköze a meglévő mérőeszközök alkalmazása. Jelen kutatásban, az ERAS skála adaptálásával olyan skálát használok, amely több hullámban is tesztelve volt, így nem kell számolni a megfigyelő szubjektivitás problémájával. Az általam eszközölt módosítások miatt azonban van relevanciája az alkalmazott item-készlet ellenőrzésének. Az eredmények megnyugvásra adtak okot, ugyanis az olvasási attitűd skála reliabilitása meglehetősen magasnak bizonyult (Cronbach-Alfa=0,873). Statisztikai teszteléskor azt tapasztaltam, hogy bármelyik itemet kivéve romlik a megbízhatósága, azaz a skála jelenlegi dimenziói alkalmazhatók. Az együttható értelmezéséhez adalékként érdemes megemlíteni, hogy míg az

intelligenciatesztekben a Cronbach-alfa mutató elvárt értéke 0,8 körül mozog, addig az attitűd skálák esetében már a 0,5-es érték is jónak tekinthető (Horváth, 1997). Ebből kiindulva kijelenthető, hogy a kérdőív módszertani szempontból lehetőséget biztosít a disszertáció témájának empirikus vizsgálatára.

#### **4.2.6. Az alanyok kiválasztása, mintavétel**

Elő kutatásom a mérőeszköz tesztelése mellett egy előzetes helyzetfeltáráshoz is hozzájárult, kvantitatív módszerrel. Az adatfelvételt három debreceni általános iskolában végeztem el összesen 218 tanuló bevonásával. Az iskolák kiválasztása a kutatás céljához, valamint a rendelkezésre álló erőforrásokhoz mérten történt. A mintavételt befolyásolta, hogy a településen belül hol, mennyire frekvenciált helyen működik az iskola, illetve mekkora a tanulói létszám. A tanulók esetében is azonos mintavételi módszert alkalmaztam, a fenti szempontok szerint kijelölt iskolák pedagógusai segítségével 90 fiút és 128 lányt kérdeztem meg. Ők az előre meghatározott negyedik–hatodikévfolyam valamelyikébe jártak a kérdezéskor, és a pedagógusok megítélése szerint alkalmasak voltak arra, hogy válaszoljanak a tesztelés alatt álló, önkitalós kérdőív kérdéseire. Ebben az esetben az olvasási attitűd kapott hangsúlyt, jelen vizsgálatban nem kapcsoltam össze a modellt az olvasási teljesítménnyel.

A válaszadó diákok korából számos módszertani sajátosság adódott az adatfelvétel során. A célcsoport önállóan nem dönthet arról, hogy részt vesz egy kérdőíves felmérésben, így minden tanuló esetében szülői engedélyre volt szükség a bevonásukat illetően. A megkeresett szülők közel 10%-a visszautasította kérésemet; ezt az arányt válaszmegtagadásnak tekintem.

A megkérdezett 218 diák az általános iskola negyedik–hatodik évfolyamán tanul. Közel felük (45,4%) a felső tagozat első évébe, az ötödik évfolyamba, valamivel több, mint egyharmaduk (32,6%) a hatodik évfolyamba, míg az alsó tagozat utolsó évében 22%-uk tanul. A lányok közel 60%-ban képviseltetik magukat a mintában, azonban ez nem tekinthető felülreprezentáltnak.

A pilot-study részét képezte a diákok családi hátterére vonatkozó kérdések csoportja, azonban az előkészítő kutatás fontos tapasztalata, hogy a szülők foglalkozására, végzettségére, illetve a család anyagi helyzetére vonatkozó kérdések megválaszolása az ilyen korú gyermekek számára komoly nehézségeket okoz. Ezért a válaszok nem elemezhetők, különösen kontrollként, magyarázó háttérváltozóként. A fő

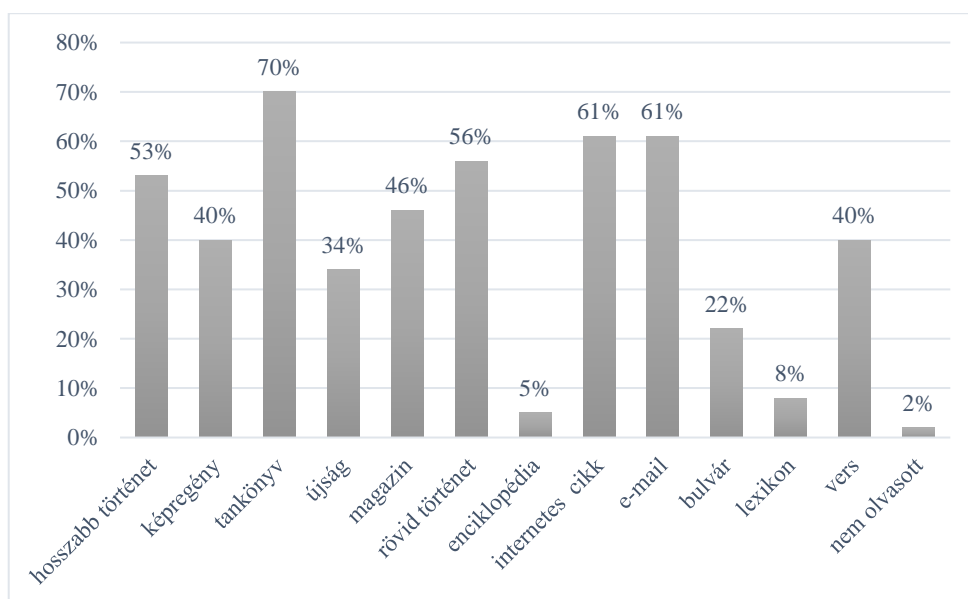
kutatáshipotéziseinek tesztelését biztosító kérdőív külön szülői és gyermek változatban is elkészült a fő kutatás első szakaszában.

Az anyagi helyzet mérésében kiemelt hangsúlyt kapott a birtokolt javak rendszere. A különböző háztartási és infokommunikációs eszközökkel való ellátottságot azért vizsgáltam, mert a család anyagi helyzete, illetve az információhoz való hozzáférés lehetőségei befolyásolhatják az olvasáshoz való hozzáállást. Eredményeim azt mutatják, hogy főként a középosztálybeli családok gyermekei kerültek a mintába, azaz az alapvető tanuláshoz szükséges feltételeken túl (saját íróasztal, számítógép, internet, és így tovább) a kötelező olvasmányok, illetve verseskötetek is a rendelkezésükre állnak a háztartások könyvespolcain. A javak közül az egyetlen, amivel nem rendelkeznek a minta legalább fele, a készségfejlesztő könyvek, játékok kategóriája, amiből több dologra is lehet következtetni. Elképzelhető, hogy a válaszadó szülők a gyermek korábbi életkori szakaszában, még az iskolába lépés előtt vásároltak ilyen eszközöket, amit azóta már nem birtokolnak, vagy nem használnak, ugyanakkor azt sem zárhatjuk ki, hogy nem része nevelési kultúrájuknak.

#### 4.2.7. Olvasási szokások – az olvasás mint szabadidős tevékenység

Az attitűdökön túl a gyermekek és családjaik olvasási szokásait is vizsgálom, mivel a beállítódás és a szokás nem választható el egymástól. Elsőként arra voltam kíváncsi, hogy a gyermekek milyen olvasmányokat preferálnak (10. ábra).

10. ábra: A megkérdezett tanulók olvasási preferenciái (N=218)



A kérdezést megelőző egy hónap olvasmányai között természetesen a tankönyv szerepel az első helyen, ugyanakkor a digitális tartalmak (internetes cikkek, e-mailek) is elterjedtek. Előbbit a minta közel háromnegyede említette, míg utóbbit a gyerekek kétharmada jelölte meg. Bizakodásra adott okot, hogy azoknak a gyerekeknek az aránya, akik egyáltalán nem olvastak, meglehetősen alacsony, mindössze 2%. Ennek az oka feltehetően a tankönyv kategóriájának beemelése volt, ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy ebben az életkorban még jellemzően készülnek az iskolai napokra a gyerekek, tanulnak otthon, előveszik a könyveket. A kutatás ezen szakaszában az olvasási aktivitásra vonatkozó kérdés egyaránt tartalmazott válaszopciókat a formára és a típusra, ami módszertani szempontból javításra szorult a későbbiekben. Ugyanis a különböző rövid/hosszú történetek, enciklopédiák, magazinok mindegyike előfordul on-line formában is, és az internetes cikk tartalmilag széles skálán mozoghat. Ezért a nagymintás adatgyűjtés előkészítésekor megoldásként különválasztottam a műfajt, formátumot, illetve a vizsgált kategóriák körét.

Az olvasmányokkal kapcsolatban a kérdőív kitért a műfaji preferenciákra is, amelynél a legtöbben (67%) a vicces történeteket emelték ki, de a kalandregények is népszerűnek bizonyultak (60%). Az érdeklődés és a népszerű műfaj kérdése kiemelten fontossá válik az olvasási attitűd vizsgálata – és a későbbiekben javítása – kapcsán. Gyermekkorban az olvasás megkedveltetése a figyelemfelkeltő és izgalmas tartalmak biztosításával történhet, mivel ebben az életkorban az információ- és tudásszerzés nem elsődleges motiváció. Az olvasási szokásokkal kapcsolatban egyértelműen pozitívnak tekinthető az az eredmény, hogy a diákok kétharmada (70%-a) legalább fél órát tölt egyszerre olvasással.

Informatív az olvasás mindennapokba való beépülésében, hogy a szabadon választott tevékenységek között a válaszadók hova rangsorolják az olvasást. Az eredmények azt mutatják, hogy a leggyakoribb tevékenység a tv-nézés (70%), ezt az internetezés követi (34%), az elalvás előtti olvasás pedig mindössze a diákok 21%-ára jellemző tevékenység. Ebben a vonatkozásban az olvasás hagyományos, könyvek „forgatását” jelentő interpretációja kapott hangsúlyt. Egyfelől az látható, hogy nem túl népszerű ez a csendes, „passzívabb” tevékenység, másfelől azt is érdemes megjegyezni, hogy talán az internetező gyerekek is olvasással töltik az elalvás előtti időszakot, viszont nem úgy tekintenek rá mint olvasásra.

Az adatfelvétel a leíró vizsgálaton túl, előzetes hipotézisek tesztelésére is lehetőséget adott. Feltételeztem, hogy az olvasási gyakoriság statisztikailag kimutatható kapcsolatban van az olvasási attitűdökkel, arra alapozva, hogy aki a szabadidejéből több időt szán erre a tevékenységre, az vélhetően pozitívabb attitűddel bír. Ennek elemzéséhez az emotikonokat számokká transzformáltam. A ☹ jelenteti az 1-es értéket és a ☺ jelenteti a 4-est. Módszertani művelettel arányskála mérési szintre emeltem az attitűdöt mérő változókat, így lehetőség nyílt a többváltozós elemzések elvégzésére.

13. táblázat: Az olvasásra fordított idő és az attitűd kapcsolata (N=218)

Mennyi időt tölt egyszerre olvasással?	Nem olvas	>0,5h	0,5h – 1h	1h <	ANOVA teszt szignifikancia értéke
Amikor legutóbb kötelező olvastam	1,79	2,12	2,62	2,84	0,041
Amikor a kedvenc történetemet olvasom	3	3,46	3,67	3,92	0,035
Amikor olvasnom kell valamit	1,5	1,83	2,4	2,89	0,039
Amikor könyvet kapok ajándékba	2,21	2,98	3,2	3,73	0,029
Ha nyári vakáció alatt olvasnom kell	1,07	1,46	2,02	2,45	0,039
A könyvtárban	2,14	2,29	2,94	3,1	0,0412
Olvadás/irodalom óra előtt	2,29	2,29	2,63	2,82	0,0312
Ha feladatokat kell megoldanom	2	2,04	2,46	2,81	0,042

A két változó kapcsolatát variancia-analízissel vizsgáltam, alapul véve az ordinális és a skála szintű változó mérési szintjét. Azoknál a gyerekeknél, akik egy alkalommal több, mint egy órát töltenek olvasással, minden vizsgált item esetében magasabb az attitűdskála átlaga. Szignifikáns eredmények pedig a 13. táblázatban bemutatott szituációk kapcsán figyelhetők meg. A legmagasabb érték természetesen a kedvenc történet olvasásához tartozik, de az is illusztratív, hogy az ajándékba kapott könyvhöz is nagyon pozitív érzetet kapcsolnak a gyerekek (3,73). Ha a vakáció alatt olvasniuk kell, az egy kötelező olvasmány, így általában nem kedvelt tevékenység. Eredményeim azt mutatják, hogy azok az iskolások, akik egyébként is eltöltenek több, mint egy órát egyszerre az olvasással, még a kötelező feladat esetében is lelkesebbek, pozitívabb az attitűdjük (2,45).

A szülői és testvéri olvasási szokásokkal kapcsolatos mintákat a perszuazív kommunikáció nonverbális formájának tekintem. A fiatalok olvasási szokásait, illetve az olvasáshoz való hozzáállásukat jelentősen meghatározza, hogy milyen szülői minták vannak előttük, főként az azonos nemű szülő hatása jelentős (Karrass & Braungart-Rieker, 2005). Jellemzőbbnek tekinthető, hogy az anyák olvasnak szabadidejükben; a gyerekek 60%-a válaszolt így, míg az apákra vonatkoztatva ez az arány mindössze 35%.

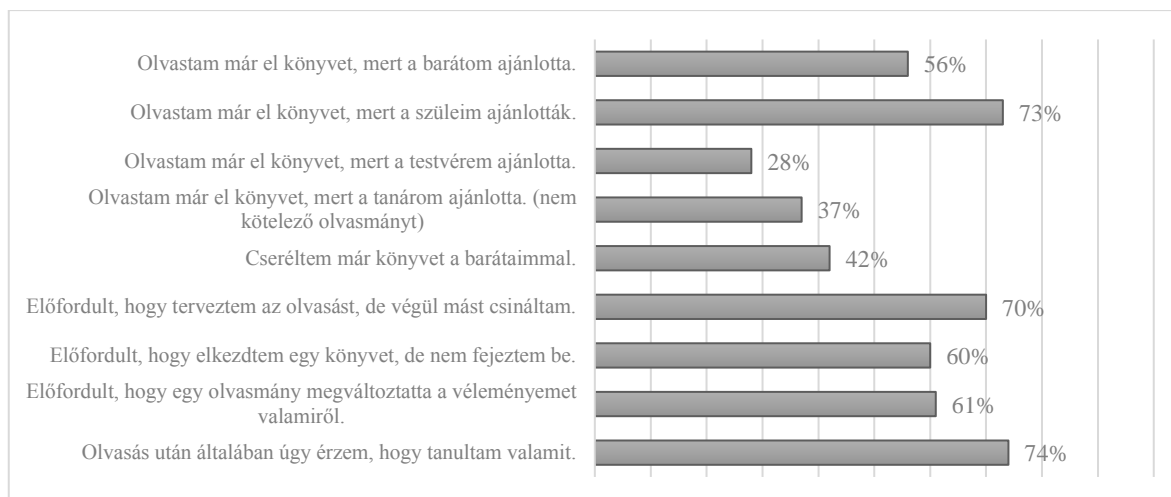
A szakirodalom azon megközelítéseit figyelembe véve, amelyek szerint az azonos nemű szülő által közvetített minták követése, különösen a fiúgyermek esetében hangsúlyosabb, fontos megjegyezni, hogy a nem olvasó apák tovább növelhetik a nem szívesen olvasó fiúk körét. Ha a gyermekek a nemi minták elsajátítása során azt látják, hogy a férfiak számára az olvasás nem jellemző és esetleg nem is elismert tevékenység, akkor minden egyéb színtéren – iskolában, szabadidős közösségekben, hitéleti eseményeken – kezdeményezett akció nyilvánvalóan kevesebb sikerrel fog járni.

Az olvasásról, olvasmányokról való beszélgetés a családon belül a fenti gondolatmenet továbbfűzése. A szülők és a gyermekek között nem tekinthető központi kérdésnek az olvasmányélményről folyó eszmecsere; a gyermekek 64%-a beszélget az anyával könyvekről, az apával pedig 36%. Ugyancsak a férfi minták mutatnak előnytelenebb képet, ami azt hangsúlyozza, hogy jelentős tartalékok mozgósíthatók a családon belül az olvasás népszerűsítése érdekében.

A szakirodalomból és a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk tapasztalataiból származó következtetés, hogy a testvérek által közvetített viselkedés is befolyásolja a tanulók olvasáshoz való hozzáállását. Alapozó kutatásomban ennek empirikus vetületét mutatja, hogy a megkérdezett diákok 33%-ának olvas testvére szabadidejében rendszeresen, tehát egyharmaduk lát „pozitív” példát. A perszuazív kommunikáció számos színtéren tetten érhető. Ha figyelembe vesszük, hogy a testvérek életkori szempontból a kortárs csoport részét képezhetik, valamint, hogy a családon belüli minták mennyire meghatározók, nem hagyhatjuk figyelmen kívül a testvérek attitűdformáló szerepét sem. Továbbá a tanulók a testvérek révén kapcsolatba kerülhetnek más referencia csoportokkal is, így a szélesebb körű generációs minták is hatnak.

A perszuazív kommunikáció direkt, verbális megnyilvánulása, amikor a gyerekeket szavakkal buzdítják az olvasásra. Ennek indikátoraként olyan példaszituációkat értékeltem a tanulókkal, amelyek ahhoz kötődnek, mi motiválta őket olvasásra, illetve további olvasási tevékenységhez kapcsolódó helyzeteket említettem. Az olvasási motivációkra vonatkozóan (11. ábra) azt mondhatjuk, hogy a szülői javaslat fordul elő leggyakrabban.

11. ábra: Olvasási motiváció, cselekvőkészség, olvasás a megkérdezett tanulók százalékában (N=218)



A fenti eredmények ugyanakkor arra is rávilágítanak, hogy az olvasás értékes szabadidős tevékenység, mivel a fiatalok 74%-a arról számolt be, olvasás után úgy érzi, tanult valamit, és közel kétharmad azoknak az aránya (61%), akik úgy érzik, a világról alkotott képüket, véleményüket változtatta már meg egy-egy könyv vagy történet feldolgozása.

#### 4.2.8. A diákok olvasási attitűdjei

Az olvasási attitűd alakulásának leírásához és vizsgálatához egy skálát fejlesztettem, amely a korábban bemutatott 13 itemből áll. Az attitűdöt 4-fokú skálán elemeztem – ahol az 1-es jelenti a negatív attitűdöt (rosszul érzem magam) a 4-es pedig az a legpozitívabb hozzáállást (nagyon jól érzem magam) – azzal a céllal, hogy megtudjam, milyen a teljes minta beállítódása a különböző olvasási szituációkban.

A pilot-mérés a mérőeszköz tesztelése mellett, a következő, a feltárt szakirodalomra alapozott, hipotézisekre referált<sup>9</sup>:

- A fiúk szignifikánsan kedvezőtlenebb olvasási attitűddel rendelkeznek, mint a lányok.
- Mind a lányok, mind a fiúk olvasási attitűdjét befolyásolják az azonos nemű szülő olvasási szokásai, amit a non-verbális perszuazív kommunikáció hatásának tekintek.

A klasszikus hipotézis vizsgálat<sup>10</sup> statisztikai eszközei nem igazolták a fiúk és a lányok attitűdjei közötti különbséget. Ugyanakkor ez valószínűsíthetően a minta méretéből

<sup>9</sup> A disszertáció fő hipotézisei a pilotot követően kerültek definiálásra.

<sup>10</sup> A változók mérési szintjét figyelembe véve, a Lazarsfeld-paradigmát követve (Babbie, 2003) variancia analízist végeztem.

adódik; a vizsgált sokaságra vonatkoztatva nem vettem el ezt a hipotézist, a fő kutatásban újra vizsgáltam. Továbbá figyelembe vettem, hogy mintám egy limitált elemszámú pilot-kutatást foglal magába, ezért mindenképpen érdemes az eredményeket áttekinteni a fő empiria megalapozásának céljából. Az adatok tanulsága alapján a fiúk és lányok olvasási attitűdje – bár nem szignifikánsan – különbözik egymástól, ahogyan azt a szakirodalom is megállapította; a lányok általában véve jobban érzik magukat az egyes olvasási szituációkban, mint például kötelező olvasmány, kedvenc történet olvasása, olvasás a nyári szünetben, olvasás játék helyett, hangos olvasás az osztály előtt. Amikor azonban az olvasáshoz kapcsolódó tevékenység összekapcsolódik kötelező jellegű iskolai felmérésekkel, például szövegértési feladatokkal, akkor nem érzik „jól” magukat egyik nem képviselői sem.

A fiú és lány különbségeken túl a szülői mintákban objektiválódó perszuazív kommunikáció tesztelése adta a fő feltevést. A teljes pilot mintában várakozásaimmal ellentétben az látható, hogy nincs statisztikailag kimutatható eltérés a szabadidejében rendszeresen olvasó és nem olvasó szülők azonos nemű gyermekeinek attitűdjében. Természetesen az összefüggést kizárólag a pilot study alapján nem vettem el, a nagymintás fő kutatásaimban is foglalkoztam a kérdéssel. Mindazonáltal nemenként volt néhány állítás, ahol a szülői minták mentén az eltérés statisztikailag alátámasztott (13. és 14. táblázat).<sup>11</sup>A szakirodalom alapján az azonos nemű szülő olvasáshoz való viszonya, az általa közvetített minta mint a perszuazív kommunikáció nonverbális formájának megnyilvánulása, meghatározza a gyermekek olvasási attitűdjét. Ezért azt is vizsgáltam, hogy mennyiben különbözik egymástól a fiú és a lány almintán belül az eltérő példát tapasztaló diákok véleménye.

14. táblázat: Az azonos nemű szülő olvasási szokásainak hatása a fiúk olvasási attitűdjére (N=90)

<b>Olvasó és nem olvasó apák fiai</b>	<b>Nem olvas az azonos nemű szülő</b>	<b>Olvas az azonos nemű szülő</b>	<b>ANOVA teszt szignifikancia értéke</b>
<b>Amikor legutóbb kötelező olvasmányt olvastam</b>	2,02	2,72	0,03
<b>Amikor olvasnom kell valamit</b>	1,84	2,44	0,017
<b>Ha nyári vakáció alatt olvasnom kell</b>	1,44	2,13	0,029
<b>Ha játék helyett olvasnom kell</b>	1,37	1,72	0,032
<b>Ha a tanárom az olvasmányaimról kérdez</b>	2,02	2,59	0,02
<b>Olvasás/irodalom óra előtt</b>	2,26	2,66	0,041

<sup>11</sup>A 13. és 14. táblázatban a szignifikáns kapcsolatok kerültek bemutatásra.



A 14. táblázat az olvasó és nem olvasó apák fiúgyermekének attitűdjét mutatja be azokban az olvasási szituációkban, amelyekben szignifikáns az összefüggés. A statisztikai kapcsolatot mutató itemek elemzésekor azt tapasztaltam, hogy a fiúk körében az azonos nemű „olvasó” szülő példája hozzájárulhat a kedvezőbb attitűdhez a kötelező olvasmány „iskolai elvárás” jellege ellenére is. A szignifikáns eltérést mutató szituációk mindegyike olyan „kötelező” jellegű tevékenységhez kötődik, amilyen például az elvárt olvasmány, a szünidői olvasás, az irodalom óra, és így tovább. Ennek az lehet a magyarázata, hogy a fiúk a „nem kellemes” időtöltés esetén is szívesebben olvasnak, ha pozitív példát látnak, tehát különösen nagy hangsúlyt kell fektetni a pozitív minták elterjesztésére. Azok a fiúgyermekek, akik előtt ilyen minta van, igazoltan magasabb attitűd átlaggal rendelkeznek, mint a nem olvasó apák fiai (2,02 vs. 2,72). Ez az összefüggés figyelhető meg valamennyi – iskolához, tanórához kapcsolódó – item esetében, akkor is, ha olvasási feladat van, vagy a tanárnak kell beszámolni az olvasottakról, valamint a nyári vakáció alatti olvasás és az irodalom órák előtt is.

A lányok attitűd eredményeit ugyanannak a tesztnek vettem alá azzal a céllal, hogy megvizsgáljam, az anyák olvasási szokásai mely dimenziókban befolyásolják a lányok olvasási attitűdjét. A 15. táblázat azt mutatja, hogy itt is találtam szignifikáns kapcsolatot, de az olvasási attitűd más dimenzióiban. A lányok esetében a szabálykövetőbb magatartás és az olvasáshoz való, egyébként is kedvezőbb hozzáállás azt eredményezi, hogy a fiúkétól magasabbak az attitűdátlagok az egyes olvasási szituációkban a „nem olvasó” azonos nemű szülő esetén is. Mindazonáltal az már önmagában érzékletes, hogy a kedvtelésből való olvasás dimenziói itt hangsúlyosabban jelennek meg.

15. táblázat: Az azonos nemű szülő olvasási szokásainak hatása a lányok olvasási attitűdjére (N=128)

Olvasó és nem olvasó anyák lányai	Nem olvas az azonos nemű szülő	Olvas azonos nemű szülő	ANOVA teszt szignifikancia értéke
Amikor legutóbb kötelező olvasmányt olvastam	2,63	2,74	0,072
Amikor a kedvenc történetemet olvasom	3,63	3,82	0,035
Amikor olvasnom kell valamit	2,26	2,78	0,038
Amikor könyvet kapok ajándékba	3,2	3,66	0,029
Amikor új könyvet kezdek olvasni	3,0	3,31	0,031
Ha nyári vakáció alatt olvasnom kell	1,89	2,34	0,015
Ha játék helyett olvasnom kell	1,76	2,14	0,021

Érdekes eredmény, hogy az iskolai tevékenységek esetében nem tér el az olvasó és nem olvasó szülők lánygyermekének attitűdje szignifikánsan, ami vélhetően a lányok nagyobb konformitásából ered. Az viszont szemléletes, hogy a saját szórakozásukért,

szabadidős tevékenységként végzett olvasás esetében az attitűd skála értékei magasabbak az olvasó anyák lányainál. A kedvenc történet olvasása, vagy az új könyv mint ajándék esetén a 4-fokú skálán megfigyelhető (3,82/3,66) átlagok azt mutatják, hogy az olvasáshoz kapcsolódó attitűdök még abban az esetben is javíthatók a pozitív szülői mintákkal, ha az egyébként is része a szabadidős tevékenységnek. Mindent egybevetve a pilot vizsgálatban a nemek eltérésére vonatkozó hipotézisem annyiban igazolódott, hogy a fiúk és lányok olvasási attitűdje eltér egymástól, ugyanakkor ezek a különbségek az olvasás különböző dimenzióiban jelentkeztek az azonos nemű szülő szabadidős olvasása esetén. Az olvasás családon belüli pozitív megítélése, a látható a viselkedési minták mindkét nem attitűdjét befolyásolják.

Azt feltételeztem, hogy ez az összefüggés a nagymintás mérés eredményeiben is kimutatható lesz. Ez egyrészt ráirányíthatja a figyelmet a perszuazív kommunikáció jelentőségére mind a lányok mind a fiúk olvasóvá nevelésében, másrészt az apai példaadó olvasási magatartás jelentőségére a fiúk kedvezőbb olvasási attitűdjének kialakításában. Az olvasóvá nevelés, amely nagyobb olvasási gyakoriságot, kedvezőbb olvasási attitűdöt eredményez, és jobb olvasási teljesítménnyel jár együtt, a szülők és pedagógusok közös nevelési feladata és kötelessége. A követendő mintákon túl, amelyeket a szülő és a pedagógus nyújthat, természetesen nagy jelentőséggel bír a közvetlen verbális meggyőzés, a figyelem felhívása az olvasás jelentőségére; az olvasásról, olvasmányélményekről való kötetlen beszélgetés a gyerekekkel.

### **4.3. Általános iskolások attitűdjének empirikus vizsgálata**

Az alapozó szakaszt követően, a módszertani és tartalmi konzekvenciák levonása után a kutatást területileg kiterjesztettem a Hajdú-Bihar megyei általános iskolákra. Egyfelől az információk összegyűjtésének költségességét figyelembe véve, másfelől pedig az anonimitást szem előtt tartva nem készítettem olyan listát, amely minden Hajdú-Bihar megyei intézményt, illetve a kérdezés időszakában negyedik ötödik és hatodik osztályos gyermeket a teljesség igényével számba vesz.

#### **4.3.1. Az általános iskolás minta**

A mintába 1601 tanuló (815 fiú és 786 lány) és a szüleik kerültek be. A mintavétel az iskolákat érintette, az iskolákon belül pedig valamennyi negyedik, ötödik és hatodik osztályos gyermeket megkerestem, összesen 1714 főt. A kitöltési arány 93,4%-os volt, ami a teljes populáció és az adatfelvételi időszakban regisztrált hiányzó tanulók létszámának különbségéből ered. A nemzetközi iskolai mérésekkel való összehasonlítás lehetőségét megtartva a kiválasztott évfolyamokon nem változtattam. Ami a belső megoszlást illeti 587 negyedik osztályos, 524 ötödik osztályos és 490 hatodik osztályos diák töltötte ki a kérdőívet. (2. melléklet)

##### **4.3.1.1. A térség szocio-demográfiai jellemzői**

Ahhoz, hogy értelmezzünk egy társadalmi jelenséget, szükség van arra, hogy elhelyezzük egy tágabb viszonyrendszerben, és leírjuk az esetleges magyarázó makrotényezőket. A hazai gazdaságföldrajzi adottságok nagymértékben meghatározzák az egyes társadalmi alrendszerek működését, ami esetemben azt jelenti, hogy az olvasási attitűd elemzésének keretét adó kulturális alrendszer megismerése nem függetleníthető a szocio-ökonómiai összefüggésektől. Ennek okán dolgozatom következő részében azokra a Hajdú-Bihar megyét karakterizáló sajátosságokra összpontosítottam, amelyek segíthetik megérteni a diákok olvasáshoz való viszonyát és annak társadalmi vetületét.

Az ország lakosságának 5,4% Hajdú-Bihar megyében él, amely érték stagnálást mutat az elmúlt négy évben (KSH, 2014). A térség relatív „mérete” nem változott, változatlanul a második legnépesebb megye hazánkban. A megyeszékhely, Debrecen továbbra is a legnagyobb város Budapest után. Ugyanakkor ami a népesedési folyamatokat illeti, a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) adatai szerint 2017-ben is fokozódott a lakosság számának csökkenése az előző évekhez képest. Az abszolút számokat tekintve

elmondható, hogy tavaly 5400 gyermek született, és 6500 személy halt meg, ami kiegészítve azzal a ténnyel, hogy a születések száma 1,8%-kal csökkent, a halálozásoké viszont 5,3%-kal nőtt, meglehetősen kedvezőtlen jövőképet fest (KSH, 2018).

A születés és halálozás mellett figyelembe kell venni azt a demográfiai trendet is, ami az el- és bevándorlást illeti az adott térségben. E tekintetben az mondható el, hogy főként Debrecen, a megyeszékhely népszerű, a térségből errefelé történik a vándorlás, de összességében a megye népessége csökken, tehát a kifelé történő elvándorlás is jelentős (Bujdosó, Molnár, Patkós et al., 2012).

Az iskolák kiválasztása kapcsán már utaltam a megye sajátosságaira, és arra, hogy a gazdasági fejlettség szerinti hierarchia is fontos szempont. Megyénkben 82 település található: a megyeszékhely mellett 20 város, 10 nagyközség és 51 község (Bujdosó, Molnár, Patkós et al., 2012). A hajdú-bihari népesség jelentős része városokban él, ami annak köszönhető, hogy a megyeszékhelyen és a hozzá közel eső, viszonylag nagy népességszámú városokban koncentrálódik a lakosság. Debrecen a 2018 év eleji adatok szerint 204 333 fő lakost számlál, Hajdúböszörmény 31 547 fő lakónépességű, míg Hajdúszoboszlón 23 988-an élnek. E három település gazdasági és társadalmi fejlettsége magasabb a megyei átlagnál, az oktatási intézményeik vonzáskörzete meglehetősen kiterjedt. Ugyanez mondható el a három említett város egyéb funkcióit illetően is. Egyebek mellett egészségügyi és kulturális csomópontjai is a térségnek (Bujdosó, Molnár, Patkós et al., 2012). Mindazonáltal ha a megye egészét nézzük, akkor nem vitatható, hogy Debrecen kimagaslik infrastrukturális, társadalmi, kulturális szempontból, vonzáskörzete pedig az ország határain kívülre is terjed. Példaként említem, hogy a Debreceni Egyetem hallgatóságának 13%-a külföldi, nem magyar nyelven tanuló hallgató (DE Intézményfejlesztési Terv 2016-2020).

Településhierarchiai szempontból vizsgálva a megye struktúráját azt lehet látni, hogy egyáltalán nem homogén, amit jól példáz Debrecen, Hajdúböszörmény és Hajdúszoboszló esete. Tulajdonképpen a megyeszékhely és a két környező város reprezentálja a legfejlettebb szintet, amit a középfokú társadalmi-gazdasági funkciókat betöltő, többségében járási központként funkcionáló települések követnek. Ezek történetileg fontos szereplői a „hajdúságnak” – a teljesség igénye nélkül: Hajdúnánás, Berettyóújfalu, Püspökladány. Az említett városok a munkaerőpiac kínálati oldalán mezőgazdasági és feldolgozóipari munkahelyeket nyújtva járulnak hozzá a térség működéséhez, illetve úgynevezett „ellátó szubcentrumként” töltik be szerepüket

(Bujdosó, Molnár, Patkós et al., 2012). Mindazonáltal a települések osztályozásában jelentős változások történtek, így egyre több helység kapott városi rangot (Beluszky & Győri, 2006). Ezeken a településeken hiányosak ugyan a városi funkciók, és a vonzáskörzet is sokkal kisebb, mégis városi rangúak lettek.

A települések rétegződésének további vizsgálata azt mutatja, hogy a nagyközségek és a falvak képviselik a következő szinteket, amelyekben a közszolgálati funkciók jóval korlátozottabbak. Ugyanakkor mivel ezek valamely nagyobb egység perifériáiként értelmezhetők, a centrumban elérhető szolgáltatások – bár közvetetten – hozzáférhetők a falvak lakossága számára is. A legnagyobb vonzáskörzetű központ a megyeszékhely és az említett két nagyobb város által körülhatárolt.

Az adott település gazdasági helyzetének további fontos indikátora a foglalkoztatási viszonyok alakulása. Az aktuális statisztikai adatok alapján kedvező képet látunk a megyében; fokozatosan javul a munkaerő-piaci helyzet és a bruttó bérek is emelkednek. Ugyanakkor a jövedelmek vásárló értékét tekintve a térség elmarad az országos átlagtól, azaz hazai viszonylatban hátrányos helyzetűnek tekinthető, ugyanis a 2017-ben tapasztalt növekedés ellenére az átlagérték még mindig 18%-kal alacsonyabb, mint az országos (KSH, 2018). Ennek különösen azért van jelentősége, mert ha elfogadom, hogy a javakkal való ellátottság és a szocio-ökonómiai státusz a társadalmi jelenségek – így az olvasáshoz való viszony – alakulásának fő magyarázó tényezői közé tartozik, illetve, hogy a gazdasági az egyik legjobban konvertálható tőke, akkor a mintámban szereplő Hajdú-Bihar megyei gyermekek hozzáférése a tárgyasult kulturális tőkéhez, mint például könyvekhez, IKT eszközökhöz és – ezek által – olvasási élményhez korlátozottabb. Természetesen e tekintetben is eltérés tapasztalható a centrum és periféria településein, ezért ezt a szempontot is figyelembe véve, a diverzitást szem előtt tartva a vidéki iskolákat is besoroltam a mintába.

A mintavétel azt biztosította, hogy a megye társadalmi diverzitásának jobb reprezentáltsága érdekében kerültek a mintába tanulók a megyeszékhelyről és vidékről egyaránt. Az iskolák listájából azokat az intézményeket választottam ki, amelyek megfeleltek bizonyos demográfiai feltételeknek (például városi középosztály, városi alacsony jövedelmű családok, vidéki közepes és alacsony jövedelmű családok gyermekei). A vidéki, a megyeszékhelytől távolabbi kisvárosi és a megyeszékhelyi lakótelepi iskolák tanulóit alacsonyabb jövedelmi rétegből, míg a megyeszékhely

belvárosi iskolájába és a megyeszékhelyhez közel fekvő kisvárosi iskolákba járó tanulókat közepes jövedelmű családból származónak tekintetem.

Az iskolákat a fenti szempontok szerint rendeztem sorba, majd a kategóriákon belül véletlenszerű mintavétellel választottam ki őket. Így debreceni, földesi, hajdúszoboszlói, hajdúhadházi, tiszacsegei, pocsaji, létavértesi és hosszúpályi intézmények tanulói kerültek a kutatásba. A mintába került intézmények településeinek jellemzőit a 16. táblázat foglalja össze.

16. táblázat: Az intézmények településeinek demográfiai jellemzői

Iskola neve	OM azonosító	Település	A település területe (km <sup>2</sup> )	A település népessége (fő)
Kölcsy Ferenc Református Gyakorló Általános Iskola	031074	Debrecen	461,66	204 156
Fazekas Mihály Általános Iskola	031075	Debrecen	461,66	204 156
Vörösmarty Mihály Általános Iskola és AMI	031109	Debrecen	461,66	204 156
Thököly Imre Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola	031030	Hajdúszoboszló	238,7	23 880
Karácsony Sándor Általános Iskola és AMI	039603	Földes	65,24	4051
Rózsay Tivadar Református Általános Iskola és Óvoda	201239	Hajdúhadház	87,8	13 458
Fekete István Általános Iskola	030190	Tiszacsege	136,3	4 759
Irinyi József Általános Iskola	031154	Hosszúpályi	79,1	6 010
Lorántffy Zsuzsanna Általános Iskola	038863	Pocsaj	49,5	2 763
Arany János Általános Iskola	031156	Létavértes	116,5	7 486

Forrás: KSH, 2014; saját szerkesztés

#### 4.3.1.2. A mérésbe bevont intézmények az Országos kompetenciamérés tükrében

A mérésbe bevont iskolák mindegyike a – a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény értelmében – folyamatosan részt vesz az Országos kompetenciamérésben. Az eredményeket az intézményi, illetve telephelyi szintű összefoglaló jelentések tartalmazzák, az iskolák infrastrukturális jellemzőiről a telephelyi tanulási környezet jelentésekből, a tanulói létszámokról, az iskolák személyi feltételeiről a KIRSTAT statisztikai adataiból lehet tájékozódni, amelyek az Oktatási Hivatal honlapján érhetők el. Az érintett intézmények tanulási környezet adatait (az épület állaga, volt-e felújítás a megelőző tíz évben, rendelkezik-e nyelvi laborral, szaktanteremmel, számítógépteremmel, könyvtárral, tornateremmel és fejlesztő teremmel) a 17. számú táblázat tartalmazza.

17. táblázat: A mérésben szereplő intézmények tanulási környezetet jellemző adatai

OM azonosító	Telephely							
	állaga	felújítás az elmúlt 10 évben	nyelvi labor	egyéb szaktan-terem	számító-gépterem	könyvtár	torna-terem	fejlesztő-terem
031074	közepes	nem	van	van	van	van	van	nincs
031075	jó	részleges	van	van	van	van	van	van
031109	jó	részleges	van	van	van	van	van	van
031030	jó	részleges	nincs	van	van	van	van	van
039603	rossz	nem	van	van	van	van	van	van
201239	közepes	részleges	nincs	van	van	van	van	nincs
031190	rossz	részleges	nincs	van	van	van	van	nincs
031154	rossz	részleges	nincs	van	van	van	van	van
031154	közepes	részleges	nincs	van	van	van	van	van
031154	közepes	részleges	nincs	van	van	nincs	van	nincs
038863	jó	részleges	van	nincs	van	van	van	van
031156	jó	teljes	van	van	van	van	van	van

Forrás: Oktatási Hivatal, 2013; saját szerkesztés

Az általam felvett mérés időpontjában kitűnő állapotú nem volt az intézmények, illetve telephelyek között; többnyire jó és közepes állagúak voltak az épületek. A vizsgálatomat megelőző tíz évben két telephely kivételével volt felújítás az intézményekben; egyben teljes, a többiben részleges. Az iskolák el vannak látva szaktanterekkel, számítógépteremmel, tornateremmel és könyvtár is van mindegyik intézményben, kivéve a három telephellyel rendelkező iskola (Iryni József Általános Iskola) egyik telephelyét. Nyelvi laborral hat, fejlesztőteremmel nyolc iskola rendelkezik.

A tanulói létszámadatokat a 18. táblázatban foglaltam össze, amelyben az intézményeket OM azonosítójukkal tüntettem fel.

18. táblázat: A mérésben részt vett általános iskolák jellemzői

OM azonosító	Tanulói létszám (fő)	Fiú (fő)	Fiúk aránya (%)	Fő munkaviszonyos pedagógus (fő)	Fő munkaviszonyos férfi pedagógus aránya (%)	Osztály-csoport (darab)	Osztály-létszám átlaga (fő)
031074	1136	487	43	80	14	40	28,4
031075	372	210	56	39	4	16	23,2
031109	514	248	48	42	5	18	28,5
031030	449	231	51	36	8	16	28
039603	286	139	49	31	5	16	17,8
201239	269	136	51	23	2	11	24,4
031190	358	194	54	41	9	17	21
031154	732	373	51	85	12	41	17,8
038863	365	177	48	38	6	23	15,8
031156	475	243	51	55	12	24	19,7

Forrás: Oktatási Hivatal, 2013; saját szerkesztés

A 19. táblázat a mérésben részt vett iskolák szövegértési eredményeit tartalmazza a 6. évfolyamon és a viszonyítási csoportokhoz képest. Az első és második viszonyítási

csoporthoz az iskola településtípusától függően a megyeszékhelyi, megyeszékhelyi nagy, megyeszékhelyi közepes, városi, közepes városi, kisvárosi, községi, nagyközségi, illetve közepes községi iskolák csoportja. A kompetenciamérés – az Oktatási Hivatal által készített – országos, intézményi, illetve telephelyi összefoglaló jelentéseiből adaptált emotikonok a 19. táblázatban azt jelzik, hogy az iskola eredménye szignifikánsan jobb (☺), nem különbözik (☹) vagy alatta marad (☹) a viszonyítási csoport átlagának. Az adatok egyértelműen a megyeszékhelyi és városi iskolák tanulójának előnyét jelzik. Pontszámaik többnyire magasabbak a községi iskolák pontszámaitól, és a viszonyítási csoportoktól is rendre szignifikánsan jobb eredményt értek el. Ugyanakkor két nagyközségi iskola eredményei (1511; 1497) megelőzik két kisvárosi intézmény eredményét (1482; 1443), és összehasonlításban is jobban vagy nem rosszabbul teljesítettek saját viszonyítási csoportjuktól. Ezek alapján a mérésben részt vett iskolák közötti különbségek némileg eltérnek az országos mintázattól. A jelenség arra enged következtetni, hogy az említett két nagyközségi iskolában valamilyen kompenzáló hatás érvényesül, amely érintheti a földrajzi elhelyezkedésből, a település típusából eredő hátrányokat vagy akár a nemek közti különbségeket is.

19. táblázat: A mérésben részt vett iskolák szövegértési eredményei a 6. évfolyamon és a viszonyítási csoportokhoz képest

OM azonosító	Szövegértés átlag 6. évfolyam	Településtípus szerinti besorolás	Viszonyítási csoport		
			Országos átlag	Első viszonyítási csoport	Második viszonyítási csoport
031074	1629	megyeszékhelyi nagy	☺	☺	☺
031075	1636	megyeszékhelyi közepes	☺	☺	☺
031109	1590	megyeszékhelyi nagy	☺	☺	☺
031030	1614	városi közepes	☺	☺	☺
039603	1511	nagyközségi	☹	☺	☹
201239	1393	közepes városi	☹	☹	☹
031190	1443	kisvárosi	☹	☹	☹
031154	1497	nagyközségi	☹	☺	☺
038863	1238	közepes községi	☹	☹	☹
031156	1482	kisvárosi	☹	☹	☹

Forrás: Oktatási Hivatal, 2013; saját szerkesztés

A kutatásomban részt vett iskolák hatodik osztályos tanulójának szövegértés eredményeit az átlagos osztálylétszámok tükrében vizsgálva az látható, hogy a jobb eredmények magasabb osztálylétszámmal járnak együtt, ami valószínűleg az iskolák településtípusából adódik, és mindössze azzal magyarázható, hogy a községek alacsonyabb gyerekszámú miatt kisebbek az osztálylétszámok.



A szövegértési teljesítményben a vizsgált intézmények épületének állaga nem meghatározó. A tíz intézmény közül a második legjobb eredményt egy közepes állagú épülettel rendelkező iskola érte el, míg a leggyengébb eredmény egy jó állagú iskolához kapcsolódik. A felszereltség sem differenciál, mivel a szóban forgó tíz intézmény, a nyelvi labor kivételével, hasonlóan jól ellátott különböző szaktantermekkel.

A tanulói teljesítmények további lehetséges differenciáló tényezője a nem. A mérésben résztvevő általános iskolák hatodik évfolyamos átlagteljesítményét, illetve fiú- és lánytanulóinak szövegértési eredményeit a 20. táblázat tartalmazza. A nemek közti különbség országos átlaga a hatodik évfolyamon szövegértésből 41 pont volt a lányok javára. A kiválasztott iskolák esetében a fiú–lány különbségek változatosan alakultak; az intézmények egyik felében magasabb, a másik felében alacsonyabb a különbség az országos átlagnál. A fiúk lemaradása – a tíz iskolán belül – az egyik legjobb átlageredményt elért intézmény esetében a legmarkánsabb (-82,56 pont), és jellemzően magasabb a jobb eredmények esetében. Kivételt ez alól a 031109 OM azonosítóval rendelkező megyeszékhelyi nagy általános iskola képez, ahol a fiúk teljesítménye mindössze 5,94 ponttal maradt el a lányokétól úgy, hogy a mintában azonos arányban képviselteti magát mindkét nem. A legkisebb különbség a leggyengébben (1238 pont) teljesítő iskola esetében van, illetve – alacsony átlagpontoszám, alacsony esetszám, de közel 50%-os fiú–lány arány mellett – van egy olyan intézmény, ahol a fiúk közel 23 ponttal túlszárnyalták a lányokat.

20. táblázat: A mérésben részt vett iskolák 6. évfolyamos fiú–lány szövegértési eredményei

OM azonosító	Intézményi	Átlag			Esetszám	
		Fiú	Lány	Fiú-lány különbség	Fiú	Lány
<b>O31074</b>	1629	1607,16	1647,43	-40,27	59	70
<b>O31075</b>	1636	1600,4	1659,76	-59,36	11	16
<b>O31109</b>	1590	1586,45	1592,39	-5,94	25	25
<b>O31030</b>	1614	1572,48	1655,04	-82,56	32	30
<b>O39603</b>	1511	1472,33	1535,13	-62,8	11	18
<b>201239</b>	1393	1404,49	1381,56	22,93	16	15
<b>O31190</b>	1443	1425,92	1459,45	-33,53	22	26
<b>O31154</b>	1497	1443,65	1512,55	-68,9	61	57
<b>O38863</b>	1238	1236,04	1234,35	-1,69	16	26
<b>O31156</b>	1482	1442,53	1506,27	-63,74	35	36

Forrás: Oktatási Hivatal, 2013; saját szerkesztés

### **4.3.2. Módszer, mérőeszköz**

A fő kutatásban a mintavételezés kiegészítése mellett a mérőeszköz továbbfejlesztésére is hangsúlyt fektettem. A vizsgálat sajátossága az volt, hogy a pilot-méréstől eltérően, az „éles adatfelvétel” során szétválasztottam a szülői és a gyerek kérdőíveket, valamint kiegészítettem a kutatásomat egy olvasási teljesítményt mérő teszttel is. Annak érdekében, hogy az egy családhoz/háztartáshoz tartozó válaszok összekapcsolhatók legyenek a tanulói és a szülői kérdőívek kaptak egy-egy „családi sorszámot”, amelynek segítségével a feldolgozás során egy „esetként” tudtam őket kezelni.

A szülői kérdőív (2. sz. melléklet) jelentősége kutatásom szempontjából abban állt, hogy a család társadalmi-gazdasági státuszáról, a szülők végzettsége és foglalkozása által determinált kulturális tőkééről, valamint a szocializációs mintákról nyújt információt. A vizsgálat nemcsak azokat a változókat mérte, amelyek az olvasáshoz triviálisan kapcsolódnak – például a háztartásban lévő könyvek száma és az olvasásra költött pénz –, hanem a szülői olvasási szokásokat mint a kulturális tőke immateriális aspektusát is érintette. A szülőknek szóló kérdőív nem külön az anyát vagy az apát szólította meg; bármelyik szülő kitölthette az adott háztartásban. Ennek az áll a háttérében, hogy a szülői kérdőív egyaránt tartalmaz kérdéseket az apára és az anyára, és a kérdések szerkesztése miatt a kitöltés nem érzékeny a válaszadó személyére. Kutatásom ezen szakaszának módszertani felépítését az 1. melléklet foglalja össze.

#### **4.3.2.1. A kérdőív**

A kutatási logika bemutatása után a kérdőív struktúráját elemzem. Első blokkja a munkaerő-piaci státusz, a foglalkozás és az iskolai végzettség témakörét tárgyalja, majd az olvasáshoz kapcsolódó szülői minták következnek. A korábbi tapasztalatok alapján arra következtettem, hogy a családban rendelkezésre álló könyvek számáról nem tudnak a gyerekek megfelelő becslést adni, mert percepciójukat egyéb tényezők is befolyásolják, így nem lesz reális az információ. Például torzíthatja az észlelést, hogy csak azok a kötetek jutnak a gyermekek eszébe, amelyek őket is érintik, illetve magasabb szám várható, ha a gyermek szeret olvasni, és érdeklődik a könyvek, mintha az érdeklődésén kívül esik ez a szabadidős tevékenység. Ennek nyomán a „családi könyvtár gazdagságának” becslését a szülői kérdőívbe tettem. Kérdezéstechnikai szempontból hasonló kérdés az egyes „olvasnivalókkal” kapcsolatos ráfordítások értékelése, azaz, hogy milyen összeget szánnak a családok havonta könyvekre és a különböző sajtóorgánumokra. Mindazonáltal

figyelembe véve, hogy a pénzügyi kérdésekre érzékenyebbek a felnőtt válaszadók, jobbnak láttam ezt a témát a kérdőív utolsó blokkjában elhelyezni.

A kérdőív struktúráját tekintve a legnagyobb tartalmi egységet a szülői olvasási szokások jelentették. Itt a gyakoriság, az olvasmány típusa és az olvasás időtartama volt a három fő indikátor. Az olvasmánylista meghatározásánál a PISA háttérkérdőívet (OECD, 2009) vettem alapul, mivel klasszifikációja a pilot-mérésben jól használhatónak bizonyult.

Az olvasási attitűd alakulásának vizsgálata kutatásomban többek között arra épült, hogy a rendszeres, a gyakoribb és a hosszabb időtartamú szabadidős olvasás hozzájárulhat a jobb olvasási teljesítményhez. Ehhez azonban szükség van arra, hogy ne kampány-, hanem sokkal inkább rutinszerű, szokásokban megjelenő tevékenység legyen az olvasás. Abból indultam ki, hogy bizonyos feltételek mellett ugyan, de bármikor és bárhol lehet olvasni, így az olvasást akkor tekintettem rendszeresnek, ha legalább havonta egyszer sor kerül rá. Amennyiben a válaszadók valóban érvényes szabadidő eltöltési lehetőségként tekintenek az olvasásra, úgy legalább havi egy alkalommal időt szentelnek rá. Ezért a gyakoriság dimenzió itemei a napi rendszerességtől a havonta egy alkalommal történő olvasásig terjedtek, illetve kiegészítő opcióként jelent meg, ha valaki nem olvasott a mérést megelőző egy hónapban egyáltalán.

A gyakoriság önmagában azonban – kutatásom szempontjából – nem elég informatív. Elképzelhető ugyanis, hogy a válaszadó néhány perces információszerző tevékenységet, például egy hirdetés elolvasását is szabadidős olvasásnak tekinti, ami a vizsgálat szempontjából nem releváns. Ennek kiküszöbölésére azt kérdeztem, hogy egyszerre mennyi időt töltenek olvasással, mégpedig az „egy óránál többet” és „fél óránál kevesebbet” skálán mozogva. Az elemzés során nem tekintettem rendszeres olvasónak, aki havonta egy alkalommal és alkalmanként fél óránál kevesebbet tölt olvasással. A fenti két változó összevonásából egy olyan háromértékű változót képeztem, amely megmutatja, hogy az adott szülő havonta többször olvas legalább fél órát, havonta egyszer olvas legalább fél órát vagy egyáltalán nem olvas.

Az olvasáshoz kapcsolódó következő kérdésblokk az olvasmányokra vonatkozott. Ahogyan fent említettem a PISA háttérkérdőívek (OECD, 2009), valamint a pilot mérés tapasztalatai alapján egy 12 elemet magába foglaló lista került a kérdőívbe. Nem „vegytisztán” irodalmi műfajok behatárolására törekedtem, sokkal inkább olyan olvasmány „típusokat” soroltam fel, amelyek a lehető legteljesebb mértékben lefedik a

válaszadók preferenciáit. A megkérdezettek több választ is megjelölhettek, ami a kérdőív szerkesztése szempontjából lehetőséget adott az egyes olvasmánytípusok kombinálására.

A hosszabb és rövidebb történetek a novellák és regények alternatíváját jelentették, ugyanis a pilot mérés során kiderült, hogy a válaszadók könnyebben asszociálnak a terjedelemre, mintsem a műfajok irodalmi megnevezésére. A képregény, újság (napilap), magazin, bulvárlap, illetve az internetes cikk válaszkategória a kevesebb feldolgozási időt igénylő olvasmányokat fedte le, illetve az enciklopédiával, lexikonokkal és tankönyvekkel annak adtam opciót, aki az ismeretszerző olvasást részesíti előnyben. A pilot vizsgálat egyik érdekes és fontos eredménye volt, hogy a vers olyan olvasmány, amit tulajdonképpen mindenki olvas társadalmi státusztól, kortól és iskolázottsági szinttől függetlenül, így ez külön elemként került a válaszlistába.

A szülői kérdőív záró részében Karras és Braungart-Rieker (2005) nyomán az olvasás korai szocializációban betöltött szerepét is vizsgáltam. Intenzívebb olvasásra nevelésnek tekintem, ha a szülők már csecsemőkortól kezdve felolvasással/meseolvasással igyekeznek a beszédkésztséget és a nyelvi fejlődést elősegíteni. Ezekben az esetekben a szülők olvasáshoz való viszonya is kedvezőbb, illetve a családi minták is az olvasóvá nevelés irányába hatnak (Karras & Braungart-Rieker, 2005). A szakirodalomban dokumentált (Solymosi, 2004) és a legszélesebb tudományos körben elfogadott három életkori szakaszban – a csecsemőkorban (0-1 év), a kisgyermekkorban (1-3 év) és az óvodáskorban (3-6 év) – vizsgáltam, hogy a szülők olvastak-e a gyermeknek. A szocializációs periódusokon túl az is többlettartalommal bír, hogy melyik szülő olvasott kora gyermekkorban a fiatalnak. A fiúk olvasási készségének fejlődésére és korai olvasási teljesítményére erősebb hatással van az apa (Henry, 1974), így annak az elemzése is releváns, hogy általában az anya vagy az apa olvasott a kezdeti szakaszban.

Az olvasási attitűd alakulásának lehetséges magyarázó tényezője a család szocio-ökonómiai státusza mind materiális, mind pedig immateriális dimenzióban értelmezve. Az előbbinek a család anyagi javakkal való ellátottsága és a kutatást megelőző hónapban a különböző olvasnivalókra költött összeg, az utóbbinak a szülők iskolázottsága és foglalkozása, valamint a fent tárgyalt habituális minták előfordulása az indikátora. Kutatásmódszertani és elemzési szempontból fontos megjegyezni, hogy a család birtokában lévő könyvek számát és a kutatást megelőző hónapban olvasnivalóra költött pénzösszeget skálaszintű változóként mértem, míg a szülők végzettségét és foglalkozását, valamint olvasási szokásait, kategorikus változóként kezeltem.

A szülői kérdőív teljes egészében új elem volt a pilot-méréshez képest, ugyanakkor a diákoknak szánt kérdőívet is fejlesztettem. A kezdő, alapinformációk összegyűjtésére szolgáló kérdéseket követően a gyermekek esetében egy úgynevezett „olvasási infrastruktúrát” felmérő változóval indítottam az adatfelvételt. Ez – bár tartalmazott az anyagi javak birtoklására vonatkozó információkat – elsősorban azt a célt szolgálta, hogy felmérjem azokat a tárgyi lehetőségeket, amelyek az olvasáshoz, tanuláshoz, információszerzéshez hozzájárulhatnak. Indirekt facilitátornak tekintettem a saját szobát, a saját íróasztalt és a tanulásra (is) használt számítógépet, míg direkt eszköznek az internet elérést, a családi tulajdonban lévő regényeket, kötelező olvasmányokat, verses köteteket, készségfejlesztő munkafüzeteket, szótárakat.

Mivel az olvasási szocializáció kutatásom fontos aspektusa és a család a perszuazív kommunikáció lényegi színtere, kitértem a családösszetétel kérdésére is. Arra kértem a válaszadó diákokat, mondják el, kivel élnek együtt életvitelszerűen, majd az így összegyűjtött adatokból az elemzés során családmodelleket képeztem.

A gyermekek olvasási attitűdjének feltérképezése előtt a kérdőívben az olvasási szokások felmérésére vonatkozó kérdések szerepeltek. Figyelembe vettem azt, hogy a vizsgált korosztály még nem tud képzelt helyzeteket a felnőttekéhez hasonló absztrakciós szinten modellezni, így – némiképpen módosítva a szülők olvasási szokásaira vonatkozó kérdésblokkot – minden kérdésem a kérdezést megelőző egy hónap olvasási tapasztalataira vonatkozott. A „*Miket olvastál az elmúlt egy hónapban?*” kérdésre a szülőkével tökéletesen megegyező válaszlístát szerepeltettem a diákok kérdőívében is, lehetőséget biztosítva a majdani összehasonlításra. Mindössze annyi módosítást eszközöltem rajta, hogy az újságok, magazinok és bulvár médiák esetében példaként más orgánumok címét soroltam fel.

A diákok esetében a „mit?” kérdése kiegészült annak vizsgálatával, hogy honnan szerezték be olvasmányaikat. Alapvetően három forrást lehetett megkülönböztetni: saját/családi tulajdon, kölcsön kapott/könyvtárból kölcsönzött, valamint internetről való letöltés. Az otthoni könyvespolc gazdagsága és a frissen vásárolt könyv, az ajándékként vagy családtagtól kölcsön kapott olvasmány arra utalnak, hogy a családban rendszeres jelenség az olvasás. A könyvtári kölcsönzés, a barátokkal, tanárokkal való csere arra bizonyíték, hogy az iskolai szocializáció során jelenik meg a könyv, míg az internetről való letöltés a digitális olvasás jelenlétére utal. Mivel a tanulók több választ is megjelölhettek, a lehetséges olvasmányforrásokról átfogóbb képet gyűjthettem.

A gyerekeknek szánt kérdőív szerkesztésénél további, a pilot-mérésből származó tapasztalatokat is felhasználtam. A preferált olvasmányokat nemcsak formai, hanem tartalmi szempontból is szívesen jellemezték a diákok. A leggyakrabban előforduló említések – vicces történet, sci-fi, háborús történet, mese, lányos, kalandtörténet – zárt kérdésre adható válaszként kaptak helyet a kérdőívben. A fiatalok olvasási attitűdje jól karakterizálható a kedvenc olvasmányokhoz kötődő jelzők segítségével, így – bár kutatásmódszertani szempontból nehezebb az elemzése – nyitott kérdésben arra kértem a gyerekeket, hogy írják le, melyik öt szó jut eszükbe először kedvenc olvasmányukról. Kutatásom elsősorban a kvantitatív felvétel adatainak elemzésével vizsgálja az olvasási attitűdöt, azonban ezen megoldással a minőségi, kvalitatív aspektusát is igyekeztem hangsúlyozni.

A pilot-méréshez képest ugyancsak újdonságként került a kérdőívbe az elalvás előtti tevékenységek feltárása. A kérdés célja az volt, hogy megmutassa, a televízió és az internet elterjedtsége mellett mennyire népszerű a diákok körében az olvasás, ami nemcsak önmagában, hanem a társas interakció eszközeként is bekerült a válaszok közé azzal, hogy a családtagok egymásnak felolvasását is külön itemként kezeltem (2. melléklet).

#### **4.3.2.2. Az adatelemzés logikája**

A 1. melléklet illusztrálja azt az adatelemzési logikát, amely mentén az eredmények interpretációját felépítettem. Kutatási kérdéseimhez hozzárendeltem a vonatkozó hipotéziseket, majd az elemzési dimenziók mentén elvégeztem az attitűd alakulására vonatkozó összefüggések statisztikai ellenőrzését. Az első vizsgálati szakaszban öt magyarázó dimenziót különítettem el annak megfelelően, hogy a szakirodalmi alapok és a pilot mérés tapasztalatai milyen feltevések megfogalmazását tették lehetővé. A perszuazív kommunikáció mint az attitűd alakulására jelentős befolyással bíró jelenség az elemzés során végig kiemelt figyelmet kapott. E tekintetben megkülönböztettem a meggyőző kommunikáció verbális és non-verbális megnyilvánulását, valamint a szóbeli kommunikációt tovább árnyaltam direkt és indirekt aspektusok mentén. Mindezek mellett lényeges a hatás megértésében, hogy mely közösségi csoportok felől történik a befolyásolás. Az általános iskolás felmérésben a direkt és indirekt, verbális és non-verbális hatással egyaránt bíró családtagok, valamint a kortárs csoport és az iskola szereplői voltak a legfőbb aktorok.

Természetesen a családi háttér mint magyarázó és egyik legfontosabb kontroll változó-készlet is helyet kapott az elemzési koncepcióban. A kutatómódszertan számos megoldást kínál a szocio-ökonómiai státusz mérésére, amelyek közül vizsgálatomban a szülők iskolai végzettségét és munkaerő-piaci státuszát tekintetem fő változónak, amit kiegészítettem a javakkal való ellátottságot mérő kérdésekkel.

Az olvasási attitűd alakulását tárgyaló hipotéziseim között a nemek közti különbség és a digitális olvasás elemzése a Mathewson-modell kiegészítését adja. Előbbi kiemelt tárgya a kutatásomnak, mivel – ahogyan már korábban többször hangsúlyoztam – az olvasási teljesítmény javításának egyik eszköze a fiúk eredményeinek javítása lehet.

#### **4.3.2.3. Az olvasási attitűd skála**

Az olvasási attitűd skálát azzal a céllal szerkesztettem, hogy a tanulók olvasási attitűdjének affektív komponenseit mérjem különböző olvasási szituációkban (például hogy érzik magukat, amikor kötelező olvasmányt olvasnak, a kedvenc könyvüket olvassák, ha könyvet kapnak ajándékba, és így tovább). A 21. táblázat az attitűd skálát mutatja be, amelynek kialakítása, kutatásomhoz való testre szabása, ahogyan már bemutattam, elsősorban a pilot mérés során történt meg. A végleges itemsort úgy választottam ki, hogy az előkutatás tapasztalatainak megfelelően a nyelvezetet a diákok nyelvhasználatához igazítottam. Továbbá figyeltem arra, hogy a kifejezések relevánsak legyenek a negyedik, ötödik és hatodik osztályosoknak, és úgy fogalmaztam meg mindegyik elemet, hogy nyelvezete megfeleljen a korosztály szövegértési képességének, tapasztalatainak és konzisztens válaszadási formátumot kapjak.

21. táblázat: Az attitűd skála itemei

<b>Hogyan érzed magad...</b>	
... amikor kötelező olvasmányt olvasol?	☹️😊😊
... amikor a kedvenc történetedet olvasod?	☹️😊😊
... amikor olvasnod kell valamit?	☹️😊😊
... amikor könyvet kapsz ajándékba?	☹️😊😊
... amikor új könyvet kezdesz olvasni?	☹️😊😊
... ha a nyári vakáció alatt olvasnod kell?	☹️😊😊
... ha játék helyett olvasnod kell?	☹️😊😊
... a könyvtárban?	☹️😊😊
... ha a tanárod az olvasmányaidról kérdez?	☹️😊😊
... olvasás/irodalom óra előtt?	☹️😊😊
... ha hangosan kell olvasnod az osztály előtt?	☹️😊😊
... ha feladatokat kell megoldani az olvasottakkal kapcsolatban?	☹️😊😊
... ha olvasás-szövegértésből felmérést/dolgozatot írtok?	☹️😊😊
... ha apukád olvas neked?	☹️😊😊
... ha anyukád olvas neked?	☹️😊😊
... ha a tanárod olvas neked?	☹️😊😊
... ha lánytestvéred olvas neked? (ha van lánytestvéred.)	☹️😊😊
... ha fiútestvéred olvas neked? (ha van fiútestvéred.)	☹️😊😊

Az érvényesség alátámasztásának vizsgálata során az állításokat először négy-fokú skálán értelmeztem: negatív, semleges, pozitív, nagyon pozitív. A kategóriák kialakulását a fiatalok által használt emotikonok indokolták, hiszen a nagyon pozitív, nagyon mosolygós állapotot kifejező, úgynevezett „smiley” gyakran használt szimbólum. Mindamellett olyan páros-értékű skálát akartam alkalmazni, amely arra ösztönözi a válaszadót, hogy ne a „kézenfekvő” középső értéket válassza. A négy-fokozatú skála első használata során azonban azt tapasztaltam, hogy a vártnál nagyobb arányban fordulnak elő a pozitív értékek. Ennek az volt a magyarázata, hogy negatív érték a skálán mindössze egy szerepelt, míg pozitív kettő. A mérőeszköz ellenőrzése során az is kiderült, hogy gyerekek számára nehéz a különbségtétel a pozitív és a nagyon pozitív érzés között. Mivel gyakrabban használják a hétköznapiakban az intenzívebb örömet jelölő ikont, így többen választották azt, ami torzíthatja az attitűdök tényleges megértését.

A fenti okfejtésből adódóan a fő mérés során a skálát három-értékűvé transzformáltam, és a fenti táblázatban látható módon jelenítettem meg (21. táblázat). A mérés során az egyes itemeket ordinális mérési szintű változókként kezeltem, ugyanakkor az elemzés során skálává alakítottam át őket. Kutatói döntés eredményeként az állítások, kérdések rendszerét attitűdskálának tekintettem, ilyen módon téve lehetővé a matematikai elemzéseket a többváltozós összefüggések tekintetében. A skála középső pontját, a semleges arcot tekintve kiindulópontnak úgy értelmeztem, hogy ugyanannyi matematikai



távolságra található a szomorú attitűd, amennyire a vidám. Mindazonáltal az eredmények értelmezhetőségének érdekében 1 és 3 közötti skálaértékeket rendeltem a válaszokhoz, hogy a negatív értékekkel kapcsolatos transzformációkat elkerüljem.

A statisztikai elemzés során az egyes itemeket önmagukban, a skála egészét pedig aggregáltan is vizsgáltam. Képeztem egy úgynevezett attitűdátlag nevű változót, amely súlyozás nélkül tartalmazza az egyes szituációkat felmérő 18 kérdésre adott választ. A matematikai transzformáció reszpondens szinten történt, azaz egy diák itemenkénti válaszainak számtani átlagát állítottam elő. Az így létrejött változó azt jelenti, hogy minden tanuló rendelkezik egy átlagos olvasási attitűd értékkel, amelyből a teljes minta átlagát származtattam. Mindemellett az attitűd-itemek között faktorelemzés módszerével<sup>12</sup> csoportokat képeztem, amelynek eredményeképpen az alábbi kategóriákba rendeződtek az egyes olvasási szituációk (22. táblázat).

---

<sup>12</sup>A 18 item között logikai összerendeződést feltételeztem. Ennek statisztikailag igazolható létét a faktorelemzés adatredukciós módszerével igazoltam. A módszer adott mintán való alkalmazhatóságát a Kaiser-Meyer-Olkin teszttel vizsgáltam, melynek 0,881-es értéke alapján valid módszert választottam. (0,8-as érték felett a változók csoportosítására szolgáló módszer érvényesnek tekinthető az adott mintán.) Logikailag négy faktor rajzolódott ki, amely négy változó a bevont 18 item viselkedésének 52,74%-át magyarázza. Az így létrejött új változók az attitűdátlaggal szignifikáns kapcsolatban vannak, a korrelációs vizsgálat szignifikancia (p) értéke: 0,000. A magyarázott hányadokról és a faktorsúlyokról a 3. mellékletben lévő táblák referálnak.

22. táblázat: Olvasási helyzet faktorok

<b>Értelmezési keret – Faktor</b>	<b>Attitúd-ítem (Hogy érzed magad ...)</b>
<b>“Ha felolvasnak a tanulónak”</b>	...ha az apukád felolvas Neked?
	...ha anyukád felolvas Neked?
	...ha a tanárod felolvas?
	...ha a lánytestvéred felolvas?
	...ha a fiútestvéred felolvas?
<b>“Iskolai olvasási feladat esetén”</b>	...ha a tanárod olvasmányélményeideiről kérdez?
	...irodalom/olvasás óra előtt?
	...az osztály előtt hangos olvasási feladat közben?
	...olvasás-szövegértési feladatok elvégzésekor?
	...olvasás-szövegértési dolgozat írásakor?
<b>“Kedvtelésből olvasáskor”</b>	...a könyvtárban?
	...ha könyvet kapsz ajándékba?
	...új könyv olvasásának kezdetén?
	...kedvenc történeted olvasva?
<b>“Olvasni kell”</b>	...kötelező olvasmány olvasása közben?
	...ha olvasni "kell"?
	...ha nyári vakáció alatt olvasnod "kell"?
	...ha játék helyett olvasnod "kell"?

#### 4.3.2.4. Az olvasási attitúd kognitív, konatív és affektív komponenseinek mérése

A feltárt szakirodalomból kiderült, hogy az olvasási attitúdnek sokféle értelmezése, struktúrájának többféle megközelítése létezik. Kutatásomban Mathewson (2004) tri-komponensű olvasási attitúd modelljét használtam, amely szerint az olvasási attitúdnek kognitív, affektív és konatív komponensei vannak. Ezek a komponensek nem választhatók szét egymástól, állandó verzatilis kölcsönhatásban vannak. Mindazonáltal az affektív komponenseket elkülönítettem a kognitív és konatív komponensektől, amit a jobb mérhetőség és statisztikai tesztelhetőség indokolt. A válaszadók olvasási attitúdjének kognitív és konatív komponenseit úgy mértem, hogy a tanulók állításokról döntöttek el, igazak-e rájuk (például „Többször előfordult már, hogy terveztem az olvasást, de végül mégis mást csináltam.” vagy „Előfordult már, hogy egy olvasmány megváltoztatta a véleményemet valamiről”). Ezt a mérőeszközt is részben a PISA háttérkérdőívéből (OECD, 2009) adaptáltam, részben pedig saját fejlesztés a fókuszcsoporthoz interjú tapasztalatai alapján.

23. táblázat: Az attitűd kognitív és konatív komponenseinek mérésére szolgáló itemsor

	Igen	Nem
Olvastam már el azért könyvet, mert a barátom/barátnóm ajánlotta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olvastam már el azért könyvet, mert a szüleim ajánlották.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olvastam már el azért könyvet, mert a lánytestvérem ajánlotta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olvastam már el azért könyvet, mert a fiútestvérem ajánlotta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olvastam már el azért könyvet (nem kötelező olvasmányt), mert a tanárom ajánlotta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Előfordult, hogy cseréltem könyvet a barátaimmal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Többször előfordult már, hogy terveztem az olvasást, de végül mégis mást csináltam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Többször előfordult már, hogy elkezdtem egy könyvet, de nem fejeztem be.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Előfordult már, hogy egy olvasmány megváltoztatta a véleményemet valamiről.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olvasás után általában úgy érzem, hogy tanultam valamit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Előfordult már, hogy egy történetet előbb könyvben olvastam, és utána megnéztem filmen is.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Előfordult már, hogy láttam egy filmet és utána a történetet könyvben is elolvastam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 4.3.3. Eredmények

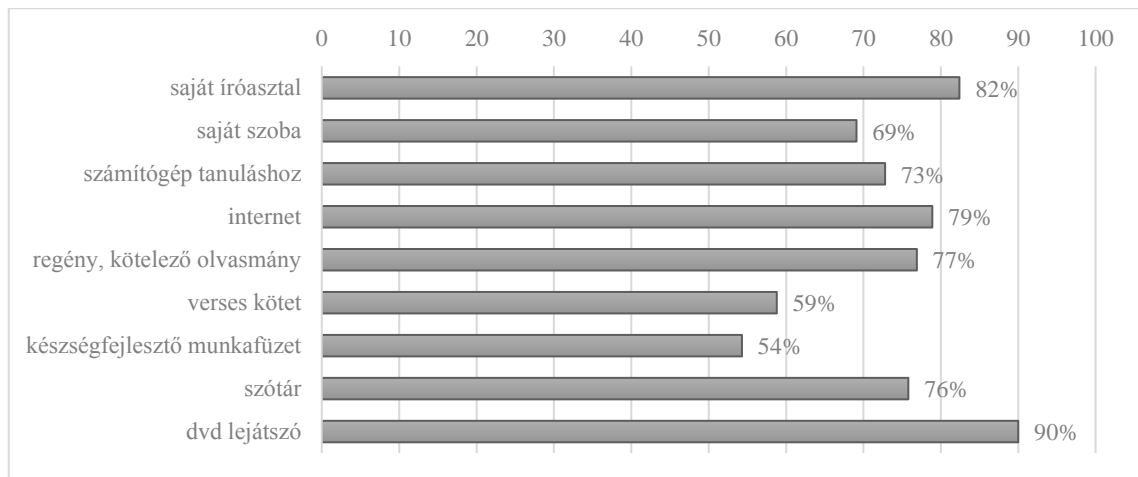
A mérési eredmények interpretálását a deskriptív jellegű megfigyelések bemutatásával kezdem, ezt követik a többváltozós összefüggések és magyarázó elemzések. A mintába került 1601 tanuló korcsoport megoszlásával közel azonos arányban válaszoltak a három évfolyam diákjai, a populáción belüli arányt követve. Esetemben a populáció nem a teljes népességen belüli rátát jelenti, hanem arra vonatkozik, hogy az iskolák egyes évfolyamaiban hány tanulót kerestem meg a kutatás során. A válaszadói arány leképezte az évfolyamokba járó tanulók egymáshoz viszonyított megoszlását.

Koncepciómban a társadalmi nem (social gender) explicit magyarázó tényezője az olvasási attitűd alakulásának, ezért fontos információ a fiúk és lányok mintán belüli megoszlása. A vizsgált évfolyamokon a két nem létszámát tekintve relatív egyensúlyban van, amit a mintán belüli előfordulás is tükröz; a fiúk 50,9%-ban, míg a lányok 49,1%-ban képviseltetik magukat. Módszertani lehetőségként adódott, hogy a populáción belüli arányokkal kiigazítsam, súlyozzam az eseteket, azonban kutatói döntésem eredményeként nem strukturáltam át az adataimat. A fiúk olvasáshoz való viszonyát és az olvasási attitűdjük kapcsán – a pilot-mérésben – tapasztalt eredményeiket figyelembe véve úgy értékeltem, hogy némiképp felülreprezentált arányuk segíti annak a megértését, hogy miért kedvezőtlenebb az olvasási attitűdátlaguk a lányokétól.

A diákok többségében teljes családból származnak (83%), az egyszülős családok aránya a mintában alig 15%. A javakkal való ellátottságot mint a kulturális tőke materiális megnyilvánulását a szocio-demográfiai háttér aldimenziójának tekintettem. A kérdőív

ismertetése során „olvasási infrastruktúrának” neveztem ezeket a tárgyakat, ugyanis direkt vagy indirekt módon támogathatják az olvasás tevékenységét. A javakkal való ellátottságról elmondható, hogy a készségfejlesztő füzetek és verses kötetek jelenléte a legritább a családoknál, míg az íróasztal, számítógép és az internet a jelentős többség számára hozzáférhető (12. ábra).

12. ábra: A javakkal való ellátottság a tanulók családjában (N=1601)



A háttérváltozók listájában a következő vizsgálandó elem a szülők iskolai végzettsége volt. Számos empirikus kutatás és elméleti értekezés hangsúlyozza, hogy a kulturális tőke és azon belül a szülők kvalifikáltsága magyarázó erővel bír az olvasáshoz való viszony alakulásában (Bacsikai, 2017). A minta e dimenzió szerinti megoszlását ezért fontos vizsgálni. A térség szocio-demográfiai helyzete, ahogyan azt korábban bemutattam, nem túl kedvező. Ehhez szorosan kapcsolódik az iskolázottság szintjének alakulása, így a mintámba került diákok szüleinek végzettsége. A magyar népességben belül az iskolai végzettség szerinti megoszlás azt mutatja, hogy a 15 évesnél idősebb korosztály több mint egynegyede (27%-a) maximum az általános iskola 8 osztályát végezte el, érettségivel pedig a 18 évesnél idősebb népesség 33,4%-a rendelkezik (KSH, 2014).

A válaszadók több mint fele (59,2%) olyan családból származik, ahol mindkét szülő kevesebb, mint középfokú végzettségű, és mindössze 14,3% azoknak az aránya, ahol az anya és az apa is diplomás. Ami a nemek közötti eltérést illeti, a családok 13%-ában figyelhető meg, hogy az anya végzettsége magasabb, mint az apáé. Kutatásom szempontjából ez különösen a nemi szerepekkel kapcsolatos minták és a nemi szocializáció miatt érdekes, ugyanis a lányok a mintában – az azonos nemű szülőt másolva is – nagyobb valószínűséggel válnak olvasó felnőtté. Abból kiindulva, hogy az

alacsonyabb végzettséggel rendelkező felnőttek kevesebbet olvasnak (Bukodi, 2004), és az olvasás értéke számukra kisebb, mint a magasabban kvalifikált társadalmi csoportok számára, valószínűsíthető, hogy a vizsgált csoportban a szülői minták kevésbé támogatják az utódok olvasóvá válását.

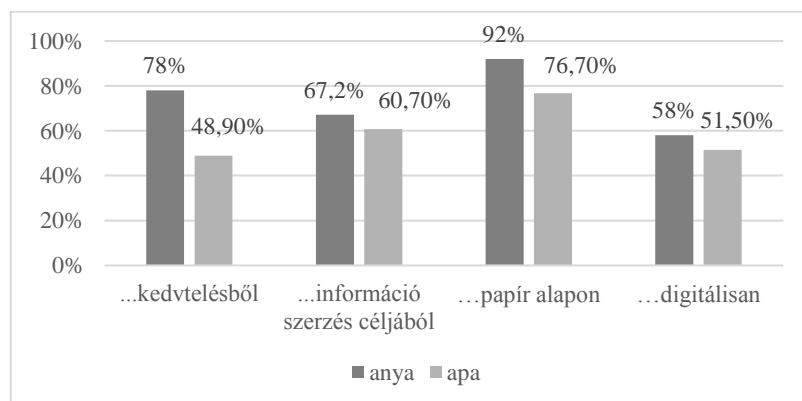
A szülői olvasási magatartásnál maradván a konatív vagy cselekvési komponenst emelem ki mint az egyik legfontosabbat. Ha azt látják a gyermekek, hogy a szüleik mindennapjaiba szervesen beépül az olvasás, szabadidős tevékenységként tekintenek rá, akkor ők maguk is hasonló mintákat követnek. Az olvasási gyakoriság esetében a pilot-mérés tapasztalatai alapján a havi többszöri alkalommal történő rendszerességet határoztam meg mint bázis értéket, illetve azt tekintetem olvasónak, aki alkalmanként legalább fél órát olvas összefüggő időtartamban. A döntésem alapja az volt, hogy a pilot-vizsgálatban kevesebb, mint 10% volt azoknak az aránya, akik minden héten olvastak. Ugyanakkor a havi egy alkalommal félórányi olvasást nem tekintetem rutinszerű, az életvitelbe beépült szabadidős tevékenységnek. Ezek nyomán a vizsgált családokban az anyák közel egyötöde (18,9%), míg az apák 15,6%-a havonta egyszer vagy egyszer sem olvas. Az interpretálás irányát természetesen megfordíthatom, és értelmezhetem úgy, hogy mindkét nemű szülő esetében 80% fölötti azoknak az aránya, akik rendszeresen olvasnak, ugyanakkor érdemes mindig a felzárkóztatandó területekkel foglalkozni. Mindazonáltal a „havonta többször legalább fél óra olvasás” kategória rugalmas kereteket biztosított, így ide soroltam a heti rendszerességgel és a havonta 3-4 alkalommal olvasó szülőket egyaránt, még akkor is, ha a tevékenység más minőségét jelölik.

A gyakoriság önmagában véve nem elegendő az olvasási szokások leírásához, az is releváns információ, hogy miért és milyen formában olvasnak. Az olvasás célját alapvetően két kategóriába soroltam: elkülönítettem a kedvtelésből való olvasást és az információszerzés céljából végzett tevékenységet. A kedvtelés jelen esetben arra enged következtetni, hogy a válaszadó anya vagy apa arra szánja a szabadidejét, hogy olvas, számára ez egy élvezetes szabadidős tevékenység. Az elsődlegesen információszerzési céllal végzett olvasás praktikus dolog. Addig tart, ameddig hozzájut a szükséges tudáshoz, és csak az ismeretigény újbóli felmerülése esetén kerül rá sor újra. Természetesen a kettő nem zárja ki egymást, ezért dichotóm változóként vizsgáltam, hogy egymástól függetlenül előfordul-e a kedvtelés, illetve az információszerzés mint olvasási motiváció.

Dolgozatom egyik fő elemzési tengelyét figyelembe véve – az azonos nemű szülő mintáját a nemi szocializációban – az anya és az apa eredményeit minden esetben elkülönítve értelmeztem. A kedvtelésből olvasás az anyák 78%-a esetében fordult elő, míg az információszerzés mint olvasási cél a kétharmaduknál jelent meg (13. ábra). A kedvtelésből olvasás (reading for enjoyment) viszonylag újkeletű fogalom, a nemzetközi rendszerszintű tanulói teljesítménymérések vezették be (OECD, 2001). A felnőtt lakosság körében végzett olvasásvizsgálatokban a nemzetközi szakirodalom 'fiction'/'nonfiction' kategóriákat különböztet meg, a hazai olvasáskutatások szabadidős olvasásról beszélnek. A vizsgálati eredmények szerint a nők olvasmányválasztási preferenciáiban a 'fiction' dominál a 'nonfiction'-nel szemben (Summers, 2013). A szabadidős olvasás tekintetében pedig több nő olvas el legalább egy könyvet havonta, mint férfi, és a nők könyvtárba is többet járnak, mint a férfiak (Gereben, 1998).

Az apák esetében a kedvtelésből olvasás jóval alatta maradt az anyák eredményeinek; az információszerző céllal végzett olvasás volt a jellemzőbb (13. ábra), ami főként abból adódhat, hogy a férfiak sokkal praktikusabbak, tevékenységeikben cél-orientáltabbak. Az olvasási tevékenységet eszköznek tekintik arra, hogy hozzájussanak a szükséges ismeretekhez. A válaszadó szülők olvasási céljának és iskolai végzettségének összekapcsolása tovább árnyalhatja a képet. Ahogyan korábban bemutattam, többségükben szakmai végzettséggel rendelkeznek (szakmunkás/szakiskolai oklevél), ami elsősorban a szakismereteket hangsúlyozza, szemben az érettségivel, ami a közismereti tájékozottságot mutatja. A szülők iskolai végzettségével mint az attitűd lehetséges magyarázó változójával kontrolláltam a mintát. Szignifikáns hatás azonban nem volt kimutatható, aminek az az oka, hogy az alacsonyabb végzettségű szülők a mintában felülreprezentáltak voltak.

13. ábra: A szülők olvasási szokásai (N=1601)



A digitális és a papír alapon történő olvasás az a dimenzió, ahol a diákok a szüleik előtt járnak, és inkább a kortárs csoport az elsődleges referencia. Ezzel együtt illusztratív eredmény a minta digitális írástudásának szintjére vonatkozóan, hogy az anyák 92%-a rendszeresen olvas papír alapú orgánumokat, míg a digitalizált olvasmányok 58%-nál jelennek meg (13. ábra). Az apák esetében a digitális platform mindössze 51,5%, míg a nyomtatásban lévő olvasmány 76,7%-nál fordul elő. A felnőttek online olvasásának nemek szerinti mintázatairól a szakirodalomból az derül ki, hogy mindkét nem látogatja az olyan általános érdeklődésre számot tartó weboldalakat mint például blogok, híroldalak, könyvismertető, Wikipédia (Summers, 2013). Az online tartalmak vonatkozásában ugyanakkor jellemző különbségek vannak a férfiak és a nők között. Míg a férfiak az információközlő, karrierrel és hobbiival kapcsolatos oldalakat részesítik előnyben, addig a nők az életvezetéssel, gyermekneveléssel, kreativitással, bulvár hírekkel, vásárlással és főzéssel kapcsolatos digitális tartalmakat keresik nagyobb arányban (Summers, 2013).

Annak fényében, hogy mintámban a férfiak alacsonyabb végzettségűek a nőknél, és általában véve sem a felsőfokú végzettségű szülők a felülreprezentáltak, kiemelendő eredmény, hogy az apáknak alig több, mint fele olvas digitális szöveget. Ha figyelembe veszem a mobil technológia térnyerését és azt, hogy a mobil internet segítségével minden pillanatban online lehetünk/vagyunk, a mintában tapasztalt „digitális fogyasztás” alacsonynak tekinthető.

#### 4.3.3.1. Az olvasási attitűd alakulását magyarázó összefüggések

A bemutatott háttérváltozók mentén tapasztalt eredmények önmagukban elemezve is figyelemreméltó trendeket mutatnak, azonban az olvasási attitűdre gyakorolt hatásuk révén válnak igazán relevánssá. A szakirodalmat alátámasztó eredmény, hogy a mérésben részt vett fiútanulók olvasási attitűdje a teljes mintában elmarad a lánytanulókétól (24. táblázat).

24. táblázat: A lányok és fiúk attitűdátalaga faktoronként (N=1601)

Attitűdátalag faktoronként	“Ha felolvasnak a tanulónak”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
Lányok	2,4497	2,2886	2,7407	1,9231
Fiúk	2,2375	2,1747	2,5538	1,6833
<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	0,00	0,00	0,00	0,00

A fiúk és lányok olvasási attitűdjét megvizsgáltam a negyedik, ötödik és hatodik évfolyamon külön-külön is. A 25. táblázat adataiból az derül ki, hogy a fiúk attitűdje minden esetben kedvezőtlenebb a lányokétól azzal együtt, hogy két faktor esetében – ha felolvasnak a tanulónak és az iskolai olvasási feladat estén – az ötödik és a hatodik évfolyamon a különbség nem szignifikáns. Ez az eredmény megerősíti azt a hipotézisemet, hogy a felzárkózás egyik eszköze a fiúk olvasáshoz való viszonyának a javítása lehet.

25. táblázat: A lányok és fiúk attitűdátlagai faktoronként a három évfolyamon (N=1601)

		“Ha felolvasnak a tanulónak”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”	Attitűd-átlag
4. évf.	Lányok (N=302)	2,6906	2,4181	2,8262	2,0677	2,4714
	Fiúk (N=293)	2,3463	2,2407	2,6541	1,7142	2,2382
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>
5. évf.	Lányok (N=253)	2,3890	2,1835	2,6538	1,8030	2,2443
	Fiúk (N=271)	2,2305	2,1181	2,5107	1,6382	2,1150
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,032</i>	<i>0,140</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>
6. évf.	Lányok (N=231)	2,2755	2,2271	2,7229	1,8585	2,2925
	Fiúk (N=251)	2,1376	2,1592	2,4846	1,6973	2,1323
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,097</i>	<i>0,130</i>	<i>0,00</i>	<i>0,001</i>	<i>0,00</i>

A fiúk olvasási attitűdje alacsonyabb értéket vett fel az attitűdskála mind a négy faktorában (25. táblázat), ami több következtetésre ad lehetőséget. Egyrészt a lányok olvasási attitűdjét kedvezőbben befolyásolja, mint a fiúkét, ha felolvasnak nekik. Bár a korcsoportra nem jellemző, hogy elalvás előtt a szülő vagy nagyobb testvér olvasna neki – a megkérdezettek kevesebb, mint 10%-a számolt be ilyen tevékenységről – az iskolai tananyag, egy újságcikk, hirdetés vagy internetes cikk felolvasása is ebbe a faktorba tartozik, és a családtagok mellett a tanár általi felolvasást is magába foglalja. Másrészt a fiúk attitűdátlagai elmarad a lányokétól a másik három faktor esetében is, azaz az iskolai olvasási tevékenységgel, a kötelező olvasmányok olvasásával és a kedvtelésből való olvasással kapcsolatban, ami azt jelzi, hogy az olvasáshoz való viszonyuk általánosan negatívabb, mint a lányoké.

Ugyanakkor mindkét nem esetében a kedvtelésből olvasás iránt a legkedvezőbb az attitűd, amit az „olvasnak neki”, illetve az „iskolai olvasás” követ, a legalacsonyabb attitűd pedig a kötelező olvasást jellemzi. Az eredmények ráirányítják a figyelmet a kötelező olvasmányok – a szakirodalom feltárásában tárgyalt – problematikájára, miszerint fiú-



lány összehasonlításban a fiúk olvasáshoz való hozzáállása érzékenyebb az olvasmányválasztás szabadságára, mint a lányoké, akik szabálykövetőbb, kötelességtudóbb magatartásukkal kompenzálják.

#### **4.3.3.2. A perszuazív kommunikáció hatása az attitűdre**

Második hipotézisem tesztelése céljából azt vizsgáltam, hogy a perszuazív kommunikáció direkt–indirekt, verbális és non-verbális megnyilvánulásai, valamint színtereinek kiterjesztése csökkenti-e a fiúk olvasási attitűdjének elmaradását a lányokétól. Ezzel kapcsolatban a következő – korábban már ismertetett – kutatási kérdéseket fogalmaztam meg:

1. Melyek a perszuazív kommunikáció megnyilvánulásának színterei?
2. A szocializáció mely aktorai (például szülők, testvérek, barátok, kortárs csoport, az intézményes nevelés szereplői) járulnak hozzá perszuazív kommunikációjuk által a fiúk kedvezőbb olvasási attitűdjéhez?
3. A perszuazív kommunikáció direkt és indirekt, verbális és non-verbális megnyilvánulásai hogyan befolyásolják az olvasási attitűd nemek közti különbségeit?

Ahogy a kommunikációelméletet tárgyaló 2.3. alfejezetben tipologizáltam, és a kutatás módszertani összefoglaló táblázataiban (1. melléklet) megjelenítettem a perszuazív kommunikáció megnyilvánulhat verbálisan és non-verbális formában. A verbális megnyilvánulásnak további direkt és indirekt módját különböztettem meg. A verbális direkt meggyőzést a korábban beazonosított szocializációs színtereken – család, kortárs csoport, iskola – vizsgáltam. Az aktorok a szülők, a nagyszülők, a testvérek, a barátok és a tanárok voltak.

#### **A verbális direkt meggyőzés hatása az attitűdre**

Az iskoláskorú gyermekeknél az olvasóvá/olvasásra nevelést szolgálja a családon belüli direkt perszuazív kommunikáció. Ahogy azt korábban feltételeztem, az olvasmányokról történő beszélgetés a családban összefüggést mutat mind a fiúk, mind a lányok olvasási attitűdjével. Az olvasás irányába történő meggyőzés dichotóm változóját vizsgálatomban több dimenzióból származtattam. Egyfelől vizsgáltam, hogy téma-e a családi beszélgetések során az olvasás, másfelől, hogy előfordult-e már, hogy a családon belül ajánlottak egymásnak könyveket, olvasmányokat. Ha ezek közül legalább két

jelenség megfigyelhető volt a családon belüli kommunikáció során, akkor úgy tekintettem, hogy pozitív perszuazív kommunikációról beszélhetünk.

Ebben a tekintetben elmondható, hogy a válaszadó diákok 86%-ának családjában van jelen az olvasásra való meggyőzés a családi kommunikációban. Továbbá ezekre a fiatalokra az is jellemző, hogy az attitűd-skála minden faktorában szignifikánsan pozitívabb attitűddel bírnak (26. táblázat).<sup>13</sup>

26. táblázat: A családi perszuazív kommunikáció és a tanulói olvasási attitűdök összefüggései (N=1601)

Teljes minta	“Ha felolvasnak a tanulónak”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
<b>Van perszuazív kommunikáció a családban</b>	2,3730	2,2656	2,6782	1,8424
<b>Nincs perszuazív kommunikáció a családban</b>	2,0733	2,0087	2,4324	1,5373
<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>

Az összefüggést a fiúk és a lányok almintáján külön is teszteltem, amely így is szignifikánsnak bizonyult. A lányok esetében a meggyőzés az attitűd három faktora mentén idéz elő javulást (27. táblázat), míg a fiúknál mind a négy faktor által reprezentált olvasási szituációban kedvezőbb az attitűd (28. táblázat).

27. táblázat: A családi perszuazív kommunikáció és a lányok olvasási attitűdjének összefüggései (N=786)

A lányok attitűd átlaga faktoronként	“Ha felolvasnak a tanulónak”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
<b>Van perszuazív kommunikáció a családban</b>	2,4803	2,3059	2,7519	1,9477
<b>Nincs perszuazív kommunikáció a családban</b>	2,2000	2,1368	2,6410	1,7138
<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,06</i>	<i>0,04</i>	<i>0,02</i>	<i>0,00</i>

<sup>13</sup> Kétértékű változóként kezelve a perszuazív kommunikációt a szórások egyenlőségét vizsgáltam a két kategóriájában (van, illetve nincs meggyőzés). A teljes mintára lefutott tesztek alapján az ANOVA szignifikancia értéke 0,000, 95% megbízhatósági szinten.

28. táblázat: A családi perszuazív kommunikáció és a fiúk olvasási attitűdjének összefüggései (N=815)

A fiúk attitűd átlaga faktoronként	“Ha felolvasnak a tanulónak”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
Van perszuazív kommunikáció a családban	2,2775	2,2248	2,6029	1,7358
Nincs perszuazív kommunikáció a családban	2,0068	1,9385	2,3086	1,4370
<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,01</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>

A direkt verbális meggyőzés esetében azt is feltártam, hogy a különböző aktorok – szülők, fiú- és lánytestvér, barátok, tanárok – ilyen irányú tevékenysége hogyan befolyásolja a tanulói attitűdöket.

29. táblázat: A verbális direkt meggyőzés hatása a fiúk olvasási attitűdjére (N=815)

Olvastam már el azért könyvet, mert ...		“Ha felolvasnak a tanulónak”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
... a szüleim ajánlották	igen, előfordult	2,5095	2,2677	2,6641	1,8831
	nem fordult még elő	2,1593	2,1485	2,5298	1,6426
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,004</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>
... a lánytestvérem ajánlotta	igen, előfordult	2,4090	2,3071	2,6025	1,7688
	nem fordult még elő	2,1837	2,1451	2,5352	1,6594
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,06</i>	<i>0,013</i>	<i>0,081</i>	<i>0,056</i>
... a fiútestvérem ajánlotta	igen, előfordult	2,4090	2,3071	2,6025	1,7688
	nem fordult még elő	2,1837	2,1451	2,5352	1,6594
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,002</i>	<i>0,001</i>	<i>0,00</i>	<i>0,028</i>
... egy barátom ajánlotta	igen, előfordult	2,3367	2,2590	2,6532	1,8127
	nem fordult még elő	2,1679	2,1169	2,4842	1,5975
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,07</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>
... a tanárom ajánlotta	igen, előfordult	2,30	2,2834	2,6502	1,7935
	nem fordult még elő	2,1853	2,0951	2,4845	1,6066
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,067</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>

A szülők ajánlására történő olvasás szignifikánsan kedvezően hat a fiúk és a lányok attitűdjére is, aminek az érzelmi kötődésen túl a tekintélyen alapuló mintakövetés lehet a magyarázata. A testvérek olvasás irányába ható perszuazív kommunikációjának hatása korlátozott. A lánytestvér könyvajánlása a fiúk olvasási attitűdjére – az iskolai olvasásra vonatkozó attitűd kivételével – nincs statisztikailag igazolható hatással (29. táblázat), és a lányok olvasási attitűdjének sem meghatározó tényezője (30. táblázat). A fiútestvér direkt perszuációja a fiúk olvasási attitűdjét mind a négy faktor esetében kedvezően

befolyásolja (29. táblázat) miközben a lányok attitűdjére nincs szignifikáns hatása (30. táblázat), azaz differenciál a nemek között. Ez az eredmény azt erősíti meg, hogy a fiúkra az azonos nemű aktor meggyőző tevékenysége fejt ki jelentős hatást.

30. táblázat: A verbális direkt meggyőzés hatása a lányok olvasási attitűdjére (N=786)

Olvastam már el azért könyvet, mert ...		“Ha felolvasnak a tanulóknak”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
... a szüleim ajánlották	igen, előfordult	2,5622	2,3371	2,7784	1,9763
	nem fordult még elő	2,3981	2,2617	2,7229	1,8971
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,004</i>	<i>0,001</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>
... a lánytestvérem ajánlotta	igen, előfordult	2,6394	2,4414	2,8191	2,0764
	nem fordult még elő	2,3935	2,2537	2,7232	1,8954
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,079</i>	<i>0,065</i>	<i>0,028</i>	<i>0,023</i>
... a fiútestvérem ajánlotta	igen, előfordult	2,6394	2,4414	2,8191	2,0764
	nem fordult még elő	2,3935	2,2537	2,7232	1,8954
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,031</i>	<i>0,055</i>	<i>0,071</i>	<i>0,061</i>
... egy barátom ajánlotta	igen, előfordult	2,4978	2,3509	2,7737	1,9934
	nem fordult még elő	2,3835	2,1856	2,6862	1,8071
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,061</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>
... a tanárom ajánlotta	igen, előfordult	2,5234	2,3574	2,7471	2,0180
	nem fordult még elő	2,3890	2,2256	2,7344	1,8473
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,045</i>	<i>0,040</i>	<i>0,566</i>	<i>0,032</i>

A kortárs csoport befolyásoló erejét támasztja alá, hogy a barátok által ajánlott könyvek olvasása minden esetben a tanulók szignifikánsan pozitívabb olvasási attitűdjével jár együtt a teljes vizsgált mintán (29., 30. és 31. táblázat). Az eredmény nem meglepő abban a vonatkozásban, hogy a vizsgált korosztály még jellemzően a szülők befolyása alatt áll, de már kezd erősödni a kortársak hatása.

A tanulók kötelező olvasmányokhoz való gyakran negatív hozzáállása a szakirodalomban többszörösen jegyzett tény (Benczik, 1999; Füzfa, 2009; Gombos, 2009; Gordon Györi, 2009; Péterfi, 2009; Lassú, 2010; Fenyő, 2012; Arató 2013). Feltételezésem szerint a tanár által ajánlott nem kötelező jellegű olvasmányok viszont kedvezően befolyásolhatják a tanulók olvasási attitűdjét. Vizsgálati eredményeim, amelyeket a 31. táblázat tartalmaz megerősítik ezt a feltételezést; a tanár ajánlása nyomán elolvasott könyvek együttjárnak mind az iskolai (2,32), mind a kedvtelésből (2,69) olvasáshoz kötődő kedvezőbb attitűddel. Külön figyelmet érdemel az eredmény, miszerint a tanár ilyen irányú

perszuazív kommunikációja szignifikánsan pozitívabb attitűdöt (1,90) eredményez a kötelező olvasással kapcsolatban is.

31. táblázat: A verbális direkt meggyőzés hatása a tanulók olvasási attitűdjére (N=1601)

Olvastam már el azért könyvet, mert ...		“Ha felolvasnak a tanulóknak”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
... a szüleim ajánlották	igen, előfordult	2,3991	2,2874	2,6928	1,8832
	nem fordult még elő	2,2109	2,1225	2,5519	1,6405
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>
... a lánytestvérem ajánlotta	igen, előfordult	2,5401	2,3074	2,7301	1,9367
	nem fordult még elő	2,2559	2,1993	2,6177	1,7570
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,00</i>	<i>0,01</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>
... a fiútestvérem ajánlotta	igen, előfordult	2,5113	2,3712	2,7042	1,9154
	nem fordult még elő	2,2801	2,1974	2,6273	1,7734
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,02</i>	<i>0,00</i>
... egy barátom ajánlotta	igen, előfordult	2,4255	2,3120	2,7241	1,9185
	nem fordult még elő	2,2459	2,1431	2,5609	1,6765
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>
... a tanárom ajánlotta	igen, előfordult	2,4037	2,3214	2,6987	1,9064
	nem fordult még elő	2,2761	2,1545	2,6016	1,7189
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,04</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>

A fiúk almintáján külön megvizsgáltam, hogy van-e statisztikailag igazolható összefüggés a tanári könyvajánlás és a tanulói olvasási attitűd között. Korábbi feltételezésem külön a fiúkra nézve is igaznak bizonyult. Szignifikánsan kedvezőbb az attitűd az iskolai és kötelező, valamint a kedvtelésből olvasás iránt is (29. táblázat). A nemek közti különbséget itt az adja, hogy a lányok esetében nem mutatható ki ilyen összefüggés a kedvtelésből olvasás iránti attitűdben (30. táblázat). A lányok között általában is népszerűbb szabadidős tevékenység az olvasás. A tanári könyvajánlással viszont, amely vizsgálati eredményeim szerint a fiúk attitűdjének javulását, így a nemek közti különbségek csökkenését eredményezi, valószínűleg a fiúk is megnyerhetők a tevékenységnek.

### A verbális indirekt perszuazív kommunikáció hatása a tanulók attitűdjére

A perszuazív kommunikáció családon belüli indirekt verbális megnyilvánulásának azt tekintetem, amikor a szülő, testvér, nagyszülő olvas a gyermeknek, olvasásról és könyvekről beszélgetnek, megosztják olvasmányélményeiket, illetve a csecsemő- és kisgyermekkorai mesélést. Feltételezésemet igazoló eredmény, hogy, amelyik családban

van ilyen jellegű interakció a gyerekek és a család többi tagja között, ott szignifikánsan kedvezőbb az attitűd mind a kedvtelésből, mind az iskolai olvasással kapcsolatban (32. táblázat). Ez azt jelenti, hogy a fiúk esetében – éppúgy, mint a lányokéban – az indirekt meggyőzés is az olvasási attitűd javításának eszköze lehet. Ugyanakkor a lányok általában kedvezőbb attitűdjével összhangban tapasztalt jelenség, hogy azoknak a fiúknak az olvasási attitűd átlaga (2,2091), akiknek a családjában jellemző interakció az olvasásra buzdítás, alig haladta meg azokét a lányokét (2,2071), akik nem részesültek a meggyőzés ilyen formájában (33. táblázat).

32. táblázat: Az olvasás a családi beszélgetésekben és az attitűd összefüggései (N=1601)

Attitűd átlag faktoronként a teljes mintában	“Ha felolvasnak a tanulónak”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
Beszélnék az olvasásról a családban	2,3845	2,2642	2,6737	1,8401
Nem beszélnek olvasásról a családban	2,1496	2,0574	2,5235	1,6089
<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>

33. táblázat: Az olvasás a családi beszélgetésekben nemenként

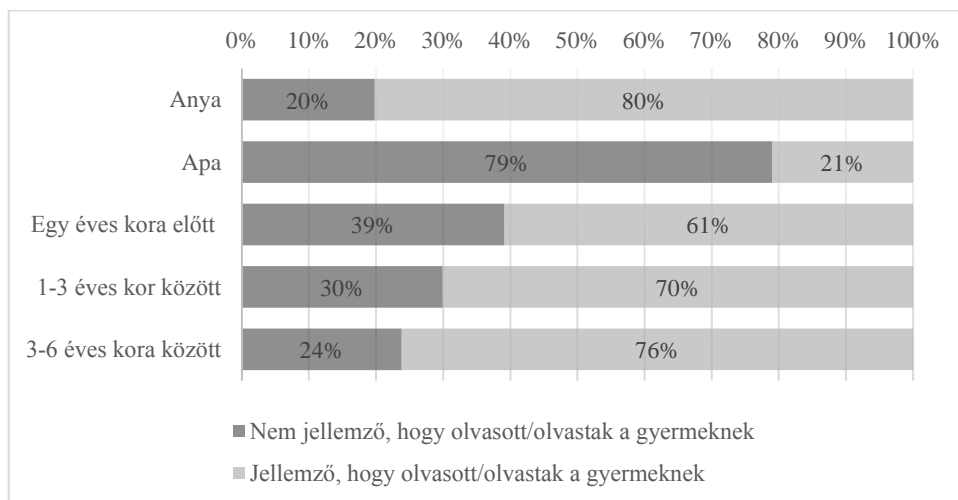
A lányok attitűd átlaga faktoronként (N=786)	“Ha felolvasnak a tanulónak”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”	Átlag
Beszélnék az olvasásról a családban	2,4800	2,3155	2,7531	1,9545	2,3757
Nem beszélnek olvasásról a családban	2,3057	2,1158	2,6832	1,7237	2,2071
<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,06</i>	<i>0,04</i>	<i>0,02</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>
A fiúk attitűd átlaga faktoronként (N=815)	“Ha felolvasnak a tanulónak”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”	Átlag
Beszélnék az olvasásról a családban	2,2990	2,2148	2,5959	1,7270	2,2091
Nem beszélnek olvasásról a családban	2,0400	2,0116	2,3914	1,5225	1,9913
<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,01</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>

Az olvasóvá nevelés már kisgyermek-, sőt csecsemőkorban elkezdődhet. A szülőket arról is megkérdeztem, hogy olvastak-e a gyermeknek ebben az időszakban. A korai gyermekkori mesélést, olvasást a perszuazív kommunikáció családon belüli verbális indirekt formájának tekintettem, és a szakirodalomban széleskörben elfogadott életkori

periódusokra osztottam fel: csecsemőkor (0-1 év), kisgyermekkor (1-3 év) és óvodáskor (3-6 év). Arra kérdeztem rá, hogy ezekben az életkori szakaszokban a szülők olvastak-e a gyermeknek. Ennek azért van jelentősége, mert a téma szakirodalma alapján a korai szocializáció meghatározó az olvasóvá nevelésben, azaz ha az olvasás kezdetől része a szülő és gyermek közötti társas interakciónak, akkor a későbbiekben nagyobb valószínűséggel lesz a gyermek kedvelt és választott szabadidős tevékenysége (Karrass & Braungart-Rieker, 2005).

A válaszadó szülők a korai szakaszban – egy éves kor előtt – alacsonyabb arányban olvastak a gyermekeknek, mint egy és három éves koruk között (14. ábra). Az idősebb életkori szakaszban már fejlettebb kognitív szinten vannak a gyerekek, így jobban értik a történeteket. Mindazonáltal a korábbi szakaszokban, a beszédkészség kialakulásának kezdetén, ugyanolyan hasznos lehet a felolvasás; hozzájárul a gyermekek nyelvi fejlődéséhez.

14. ábra: Kora gyermekkori olvasási szocializáció – csecsemő és gyermekkorban olvastak a gyermeknek (N=1601)



Azok a tanulók, akiknek olvastak szüleik az első életkori periódusban (nulla és egy éves kor között) szignifikánsan kedvezőbb attitűddel rendelkeznek nemcsak a kedvtelésből, hanem az iskolai és a kötelező olvasás iránt is (34. táblázat).

34. táblázat: A kora gyermekkori olvasási szocializáció és az attitűd összefüggései (N=1601)

<i>Olvastak a tanulónak</i>		“Ha felolvasnak a tanulónak”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
... 1 éves kora előtt	igen, jellemző volt	2,3491	2,2764	2,6767	1,8491
	nem volt jellemző	2,2800	2,1860	2,6253	1,7295
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,201</i>	<i>0,02</i>	<i>0,019</i>	<i>0,00</i>
... 1 és 3 éves kora között	igen, jellemző volt	2,3335	2,2611	2,6689	1,8300
	nem volt jellemző	2,2910	2,2012	2,6319	1,7384
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,447</i>	<i>0,056</i>	<i>0,111</i>	<i>0,05</i>
... 3 és 6 éves kora között	igen, jellemző volt	2,3401	2,2598	2,6801	1,8242
	nem volt jellemző	2,3007	2,1841	2,5854	1,7363
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,498</i>	<i>0,023</i>	<i>0,00</i>	<i>0,014</i>

Ha ugyanezt az összefüggést a fiúk és lányok almintáján külön-külön vizsgálom, csak a lányok esetében szignifikáns a kapcsolat az iskolai és a kötelező olvasás iránt (36. táblázat).

35. táblázat: A kora gyermekkori olvasási szocializáció és a fiúk attitűdjének összefüggései (N=815)

<i>Olvastak a tanulónak</i>		“Ha felolvasnak a tanulónak”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
... 1 éves kora előtt	igen, jellemző volt	2,2550	2,2102	2,5851	1,7132
	nem volt jellemző	2,1905	2,1559	2,5504	1,6588
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,395</i>	<i>0,188</i>	<i>0,308</i>	<i>0,184</i>
... 1 és 3 éves kora között	igen, jellemző volt	2,2500	2,1964	2,5766	1,7036
	nem volt jellemző	2,1960	2,1783	2,5666	1,6643
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,492</i>	<i>0,679</i>	<i>0,778</i>	<i>0,364</i>
... 3 és 6 éves kora között	igen, jellemző volt	2,2411	2,1920	2,5867	1,6974
	nem volt jellemző	2,2244	2,1847	2,5285	1,6798
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,836</i>	<i>0,874</i>	<i>0,125</i>	<i>0,701</i>

Ettől is meglepőbb eredmény, hogy a következő életkori periódusban, a gyermek egy és három éves kora közötti időszakban, a szülői olvasásnak mindössze a kötelező olvasás iránti attitűdre van jelentős hatása (34. táblázat). Az eredmény így is kedvező, ha a gyerekek kötelező olvasmányokhoz való – gyakran nem túl pozitív – hozzáállására gondolunk. Az összefüggés a lányok almintáján igaznak bizonyult a kötelező és az iskolai olvasás iránti attitűdre is (36. táblázat). A fiúk attitűdjére ugyanakkor nincs statisztikailag igazolható hatása a kisgyermekkori mesélés ezen periódusának (35. táblázat).



36. táblázat: A kora gyermekkori olvasási szocializáció és a lányok attitűdjének összefüggései (N=786)

<i>Olvastak a tanulónak</i>		“Ha felolvasnak a tanulónak”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
<b>... 1 éves kora előtt</b>	igen, jellemző volt	2,4397	2,3357	2,7587	1,9744
	nem volt jellemző	2,4087	2,2252	2,7158	1,8154
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,679</i>	<i>0,008</i>	<i>0,097</i>	<i>0,001</i>
<b>... 1 és 3 éves kora között</b>	igen, jellemző volt	2,4182	2,3214	2,7535	1,9495
	nem volt jellemző	2,4237	2,2311	2,7123	1,8277
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,943</i>	<i>0,044</i>	<i>0,142</i>	<i>0,014</i>
<b>... 3 és 6 éves kora között</b>	igen, jellemző volt	2,4418	2,3244	2,7668	1,9450
	nem volt jellemző	2,4000	2,1847	2,6543	1,8056
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,607</i>	<i>0,003</i>	<i>0,000</i>	<i>0,009</i>

Az eredmények azt sugallják, hogy a három és hat éves kor közötti időszaknak van ugyanolyan jelentősége, mint a nulla és egy éves kor közöttinek. Amennyiben olvastak a szülők ebben a periódusban a gyermeknek, az attitűd igazolhatóan kedvezőbb az iskolai, a kötelező és a kedvtelésből való olvasás esetében is (34. táblázat). Nemek közti különbségként jelenik meg, hogy, míg a lányok esetében szignifikáns a kapcsolat az „iskolai olvasási feladat”, a „kedvtelésből olvasás” és az „olvasni kell” faktor mentén is (36. táblázat), addig a fiúk között nem mutatható ki statisztikai összefüggés az attitűd egyik faktorában sem (35. táblázat).

A kortárs csoport verbális indirekt perszuazív kommunikációjának hatását tükrözi, hogy a barátokkal könyvekről folytatott beszélgetés kedvező hatást gyakorol a tanulók attitűdjére a teljes mintában minden faktorokkal beazonosított olvasás iránt, azaz egyaránt támogatja a tanulók felolvasáshoz, iskolai, kötelező és kedvtelésből való olvasáshoz fűződő érzelmeit (37. táblázat).

37. táblázat: A barátokkal könyvekről való beszélgetés és az olvasási attitűd összefüggései

<i>Könyvekről beszélget a barátokkal...</i>		“Ha felolvasnak a tanulóknak”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
<b>Teljes minta</b> (N=1601)	igen, jellemző	2,3854	2,2728	2,6852	1,8652
	nem jellemző	2,2816	2,1726	2,5772	1,7187
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,010</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>
<b>Lányok</b> (N=786)	igen, jellemző	2,4691	2,3173	2,7727	1,9620
	nem jellemző	2,4226	2,2408	2,6930	1,8612
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,454</i>	<i>0,040</i>	<i>0,000</i>	<i>0,014</i>
<b>Fiúk</b> (N=815)	igen, jellemző	2,3254	2,2435	2,6354	1,7744
	nem jellemző	2,1864	2,1306	2,5024	1,6241
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,026</i>	<i>0,002</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>

Azt feltételeztem, hogy ha az olvasásról, könyvekről való beszélgetést kiterjesztem a családról az iskolára, további lehetőségek állnak rendelkezésemre a fiúk olvasási attitűdjének javítására. Ha a tanár–diák interakcióban megjelenik az olvasásról való beszélgetés oly módon, hogy a tanár beszámol a tanulóknak saját olvasmányairól, a tanulói attitűdök szignifikánsan kedvezőbbek a kötelező, egyéb iskolai és kedvtelésből való olvasással kapcsolatban is (38. táblázat). Feltételezésemet igazoló eredmény, hogy míg a lányok esetében nem mutatható ki szignifikáns kapcsolat, a fiúk attitűdjének mind a négy faktorában igen (39. táblázat), azaz a tanár ilyen irányú perszuazív kommunikációja az attitűd nemek közti különbségének csökkentése irányába hat.

A tanár további olvasást támogató tevékenységeinek körébe tartozik az a segítő hozzáállás, amellyel a tanulók olvasási készségének fejlődését támogatja, azaz kérdéseket tesz fel az olvasottakkal kapcsolatban, segít az olvasmányt a tanulók életéhez, illetve a korábban tanultakhoz kapcsolni, arra kéri a tanulókat, foglalják össze, amit olvastak, mondják el véleményüket, és a szövegértés felmérése után visszajelzést ad. Ezek mind olyan tanítási módszerek, szövegértést támogató technikák, amelyek többek között – a 2.4. alfejezetben tárgyalt – CORI (Concept-Oriented Reading Instruction) program vagy Arató László (2013) *Közös és kölcsönös között* olvasásfejlesztési programjának alapvető elemei.

38. táblázat: A tanár mint olvasásra szocializáló aktor hatása az attitűdre (N=1601)

<i>A tanár...</i>		“Ha felolvasnak a tanulóknak”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
...rendszeresen mesél arról, hogy ő is szokott olvasni.	rendszeresen előfordul	2,3774	2,2738	2,6772	1,8389
	nem fordul elő	2,3043	2,2045	2,6242	1,7755
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,104</i>	<i>0,008</i>	<i>0,006</i>	<i>0,022</i>
...általában azt kéri, hogy mondjuk el saját szavainkkal, hogy mit olvastunk.	rendszeresen előfordul	2,3517	2,2474	2,6523	1,8070
	nem fordul elő	2,2110	2,1094	2,5925	1,7530
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,032</i>	<i>0,001</i>	<i>0,044</i>	<i>0,206</i>
...kérdésekkel segít megérteni a szöveget.	rendszeresen előfordul	2,3568	2,2532	2,6566	1,8166
	nem fordul elő	2,1739	2,0824	2,5582	1,6895
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,05</i>	<i>0,000</i>	<i>0,001</i>	<i>0,002</i>
... kíváncsi a véleményünkre az olvasottakkal kapcsolatban.	rendszeresen előfordul	2,3672	2,2567	2,6636	1,8159
	nem fordul elő	2,1287	2,0000	2,4946	1,6780
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,04</i>
... segít a saját életünkhöz kapcsolni az olvasmányt.	rendszeresen előfordul	2,3931	2,2795	2,6687	1,8270
	nem fordul elő	2,2336	2,1524	2,6070	1,7612
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,002</i>	<i>0,02</i>
... segít megérteni, hogy az olvasmány hogy kapcsolódik a korábban tanultakhoz.	rendszeresen előfordul	2,3683	2,2587	2,6607	1,8248
	nem fordul elő	2,1500	2,0936	2,5641	1,6724
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,062</i>	<i>0,058</i>	<i>0,055</i>	<i>0,071</i>
Az olvasás-szövegértés felmérés után megbeszéljük a jó válaszokat.	rendszeresen előfordul	2,3219	2,2386	2,6473	1,8057
	nem fordul elő	2,3817	2,2121	2,6414	1,7925
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,263</i>	<i>0,385</i>	<i>0,795</i>	<i>0,683</i>

A teljes mintán tesztelve a tanár olvasást támogató tevékenységének és a tanulói attitűdöknek a kapcsolatát, azt találtam, hogy az attitűd szignifikánsan kedvezőbb (38. táblázat), ha a tanár kérdésekkel segíti az olvasottak megértését, segít az olvasmányt a tanulók saját életéhez kötni, illetve a tanulók lehetőséget kapnak saját véleményük megfogalmazására az olvasmánnyal kapcsolatban.

39. táblázat: A tanár mint olvasásra szocializáló aktor hatása a fiúk olvasási attitűdjére (N=815)

<i>A tanár...</i>		“Ha felolvasnak a tanulóknak”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
...rendszeresen mesél arról, hogy ő is szokott olvasni.	rendszeresen előfordul	2,3469	2,2433	2,6157	1,7262
	nem fordul elő	2,1459	2,1258	2,5080	1,6513
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,001</i>	<i>0,001</i>	<i>0,000</i>	<i>0,035</i>
...általában azt kéri, hogy mondjuk el saját szavainkkal, hogy mit olvastunk.	rendszeresen előfordul	2,2706	2,2012	2,5671	1,6894
	nem fordul elő	2,0528	2,0061	2,4643	1,6458
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,014</i>	<i>0,000</i>	<i>0,019</i>	<i>0,409</i>
...kérdésekkel segít megérteni a szöveget.	rendszeresen előfordul	2,2541	2,1955	2,5697	1,7006
	nem fordul elő	2,1302	2,0449	2,4394	1,5682
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,202</i>	<i>0,006</i>	<i>0,003</i>	<i>0,011</i>
... kíváncsi a véleményünkre az olvasottakkal kapcsolatban.	rendszeresen előfordul	2,2768	2,2112	2,5768	1,6984
	nem fordul elő	2,0464	1,9171	2,4157	1,6000
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,008</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,084</i>
... segít a saját életünkhöz kapcsolni az olvasmányt.	rendszeresen előfordul	2,2967	2,2339	2,5763	1,6982
	nem fordul elő	2,1379	2,0744	2,5114	1,6638
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,014</i>	<i>0,000</i>	<i>0,036</i>	<i>0,353</i>
... segít megérteni, hogy az olvasmány hogyan kapcsolódik a korábban tanultakhoz.	rendszeresen előfordul	2,2806	2,2097	2,5751	1,7088
	nem fordul elő	1,9962	2,0101	2,4418	1,5474
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,001</i>	<i>0,000</i>	<i>0,001</i>	<i>0,001</i>

A tanári olvasást támogató tevékenység hatását a fiúk és lányok attitűdjére külön is elemeztem, aminek az eredményeit a 39. és 40. táblázat foglalja össze. Ezekből kiderül, hogy a tanár általam vizsgált olvasást támogató tevékenységei között van olyan, ami az attitűd nemek közti különbségeit csökkenti. Az, hogy a tanár arra kéri a tanulókat, foglalják össze az olvasottakat, csak a fiúk esetében jár együtt szignifikánsan kedvezőbb attitűddel (39. táblázat). Ugyanakkor az is kedvező eredmény, hogy mind a fiúk, mind a lányok olvasási attitűdje statisztikailag igazolhatóan jobb, ha a tanár segít az olvasmányt életükhöz, illetve a korábban tanultakhoz kötni, kérdésekkel segíti a megértést és lehetőséget ad arra, hogy a tanulók elmondják véleményüket (39. és 40. táblázat).

40. táblázat: A tanár mint olvasásra szocializáló aktor hatása a lányok olvasási attitűdjére (N=786)

<i>A tanár...</i>		“Ha felolvasnak a tanulóknak”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
...rendszeresen mesél arról, hogy ő is szokott olvasni.	rendszeresen előfordul	2,4193	2,3107	2,7518	1,9761
	nem fordul elő	2,4657	2,2816	2,7359	1,8967
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,465</i>	<i>0,434</i>	<i>0,484</i>	<i>0,054</i>
...általában azt kéri, hogy mondjuk el saját szavainkkal, hogy mit olvastunk.	rendszeresen előfordul	2,4479	2,2965	2,7399	1,9292
	nem fordul elő	2,4378	2,2435	2,7639	1,8964
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,916</i>	<i>0,389</i>	<i>0,517</i>	<i>0,627</i>
...kérdésekkel segít megérteni a szöveget.	rendszeresen előfordul	2,4831	2,3127	2,7477	1,9389
	nem fordul elő	2,2375	2,1366	2,6932	1,8324
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,004</i>	<i>0,002</i>	<i>0,108</i>	<i>0,081</i>
... kíváncsi a véleményünkre az olvasottakkal kapcsolatban.	rendszeresen előfordul	2,4692	2,3038	2,7515	1,9367
	nem fordul elő	2,2800	2,1255	2,6176	1,7950
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,065</i>	<i>0,012</i>	<i>0,002</i>	<i>0,071</i>
... segít a saját életünkhöz kapcsolni az olvasmányt.	rendszeresen előfordul	2,5103	2,3287	2,7702	1,9681
	nem fordul elő	2,3475	2,2316	2,6986	1,8602
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,009</i>	<i>0,009</i>	<i>0,001</i>	<i>0,009</i>
... segít megérteni, hogy az olvasmány hogy kapcsolódik a korábban tanultakhoz.	rendszeresen előfordul	2,4780	2,3107	2,7520	1,9494
	nem fordul elő	2,3098	2,1839	2,6853	1,8004
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,040</i>	<i>0,011</i>	<i>0,027</i>	<i>0,006</i>

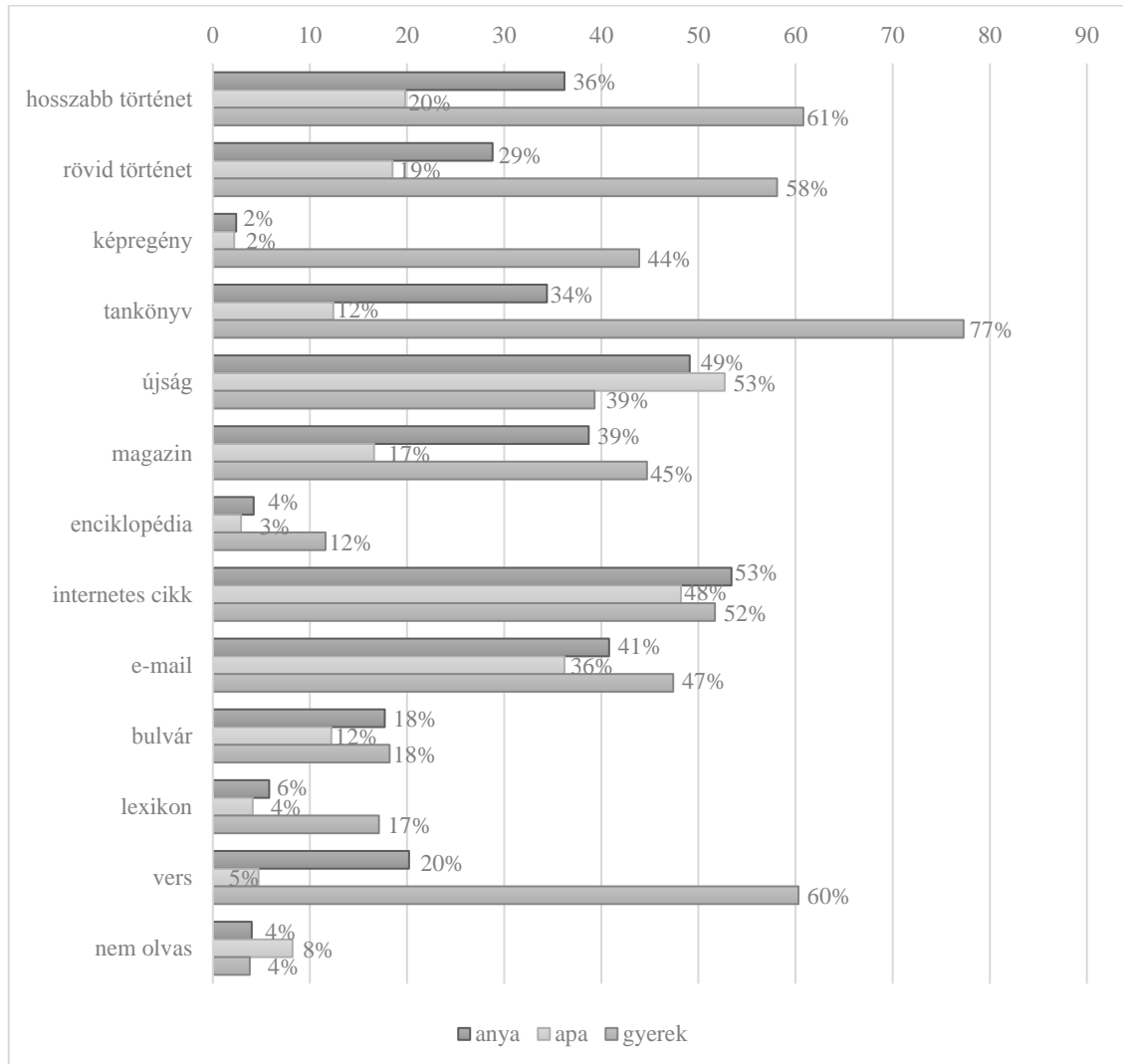
### A non-verbális perszuazív kommunikáció hatása a tanulók olvasási attitűdjére

A szülői olvasói magatartást a perszuazív kommunikáció non-verbális formájaként, az attitűd további magyarázó tényezőjének tekintetem, melyet a következő változókkal mértem: a szülő olvasmányának fajtája, olvasásának gyakorisága és időtartama, célja és a szöveghordozó típusa.

A szülői kérdőívben felsorolt tizenegy különböző olvasmánytípus közül mindkét szülő olvasási preferenciájáról rendelkezem adattal. A 15. ábra azt mutatja, hogy az anyák a napilap kivételével minden olvasmánytípust nagyobb arányban olvasnak, mint az apák.

A hosszabb és a rövidebb történeteket, magazinokat, bulvárlapokat és verseket az anyák preferálják, a napilapok és az internetes cikkek pedig az apák körében népszerűbbek.

15. ábra: Olvasmányi preferenciák a szülők és a gyermekek körében (N=1601)



Amikor a tanulók válaszait vizsgáltam, azt tapasztaltam, hogy a legtöbben tankönyvet és verset olvasnak, két olyan olvasmánytípust, ami erősen kötődik az iskolához. A hosszabb és rövidebb történetek, legyenek azok kötelező vagy szabadidős olvasmányok, ugyanúgy kapcsolódhatnak az iskolai tanulmányokhoz. Meglepő ugyanakkor, hogy sok kiskamasz olvas napilapot és bulvárlapot is, amiről azt feltételeztem, hogy nem jellemző olvasmánya a korosztálynak.

Keresztábra analízissel összehasonlítottam a szülők által preferált olvasmányokat a tanulók által az adatfelvételt megelőző egy hónapban olvasott olvasmánytípusokkal (41. táblázat). A hosszabb történetek esetében szignifikáns az összefüggés az anyák és gyermekeik között. A kapcsolatra vonatkozóan az állapítható meg, hogy a hosszabb

történetet olvasó anyák gyermekeinek 65%-a olvas ilyen szöveget, míg a hosszabb történetet nem olvasó anyák gyermekei szignifikánsan alacsonyabb arányban (58%) jelölték meg ezt az olvasmánytípust. A tankönyvek, a napilapok, magazinok és internetes cikkek olvasásával kapcsolatban ugyanez a jelenség figyelhető meg: az „olvasó” és a „nem olvasó” mintát is átvették a gyerekek. Az apák olvasmányi preferenciáinak is van ilyen hatása, de kevesebb típus esetében van szignifikáns összefüggés. Azok a tanulók, akiknek az apja olvasott napilapot, magazint és internetes cikket a kérdőív kitöltését megelőző egy hónapban, magasabb arányban preferáltak hasonló műveket, mint azon szülők gyermekei, akik „nem olvasó” példával jártak elől.

41. táblázat: A szülői olvasmányi preferenciák által meghatározott tanulói eredmények (N=1601)

Tanulói olvasmányi preferenciák	Szülői olvasmányi preferenciák				
	Adott műfajt...	...olvasó anyák gyermekei	...nem olvasó anyák gyermekei	...olvasó apák gyermekei	... nem olvasó apák gyermekei
újság**		46%	33%	44%	34%
magazin**		53%	39%	53%	43%
internetes cikk**		59%	43%	61%	44%

\*\*99%-os megbízhatósági szinten elvégzett Chi-négyzet próba eredményeként szignifikáns összefüggést mutat

A családi szocializációs minta jelentőségének mérését kiterjesztettem az azonos nemű szülő hatásának vizsgálatára. Azt feltételeztem, hogy nemcsak az olvasáshoz való általános hozzáállást örökítik át a szülők gyerekekre, hanem a nemi szocializáció és mintakövetés részeként teljes mértékben a szülők szokásait másolják a gyerekek. Az apa-fiú „tengelyen” az újság, napilap és az internetes tartalom olvasása esetében hipotézisem statisztikailag igazolható, míg az anya-lány relációban a magazin és a tankönyv olvasásának másolása is szignifikánsan alátámasztott (42. táblázat). A magazinok kedveltsége generációs jelenség. Az ifjúsági magazinok olvasásában a fiataloknak a felnőttektől való elkülönülésnek, függetlenedésnek az igénye, kulturális autonómiára való törekvése tükröződik (Kósa, 2016). A feltárt szakirodalom (például Coles & Hall, 2002) alapján azonban a magazinolvasás egyaránt kedvelt tevékenység a fiúk és a lányok körében; nem tekinthető nem-specifikus tevékenységnek.

42. táblázat: A szülői olvasmányi preferenciák által meghatározott tanulói eredmények (N=1601)

Tanulói olvasmányi preferenciák	Adott műfajt...	Azonos nemű szülő olvasmányi preferenciái			
		...olvasó anyák lányai	...nem olvasó anyák lányai	...olvasó apák fiai	... nem olvasó apák fiai
	újság**	47%	34%	46%	35%
	internetes cikk**	62%	47%	62%	49%
	magazin	38% **	32% **	36%	28%

\*\*99%-os megbízhatósági szinten elvégzett Chi-négyzet próba eredményeként szignifikáns összefüggést mutat

Mindezek mellett az eredmények a vizsgált mintában azt mutatják, hogy a szülők által preferált olvasmánytípusok (például újság, magazin, bulvárlap) hatása az utódok olvasási attitűdjére statisztikailag nem igazolható. Az olvasás gyakorisága és időtartama viszont magyarázó tényezője a tanulói attitűdöknek mindkét nem esetében. A 43. táblázat adatai rávilágítanak, hogy a gyakrabban és hosszabb ideig olvasó szülők gyermekeinek – legyenek azok fiúk vagy lányok – kedvezőbb az attitűdje akkor is, ha valaki más olvas nekik, iskolában vagy kedvtelésből olvasnak, vagy éppen a kötelező olvasás a feladat.

43. táblázat: A szülők olvasási gyakorisága (N=1601)

Szülői olvasási minta – olvasási alkalmak gyakorisága és hossza		“Ha felolvasnak a tanulónak”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
Anya olvasási gyakorisága	havonta többször olvas legalább fél órát	2,3516	2,2532	2,6646	1,8209
	havonta egyszer vagy egyszer sem olvas	2,2894	2,1720	2,5840	1,7293
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,270</i>	<i>0,022</i>	<i>0,002</i>	<i>0,014</i>
Apa olvasási gyakorisága	havonta többször olvas legalább fél órát	2,3941	2,2576	2,6775	1,8310
	havonta egyszer vagy egyszer sem olvas	2,2172	2,1629	2,5621	1,6913
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,008</i>	<i>0,033</i>	<i>0,000</i>	<i>0,002</i>

Az olvasási cél, azaz hogy a szülő információszerzésre irányuló vagy kedvtelésből történő olvasásáról beszélünk, az anya esetében nem befolyásolja a gyermek olvasási attitűdjét. Az apa esetében ugyanakkor mind az információszerző, mind a kedvtelésből olvasás szignifikáns összefüggést mutat a tanulóknak az iskolai és kötelező jellegű olvasáshoz való hozzáállásával. A hatást a fiú és lány almintán külön-külön tesztelve nem tapasztaltam szignifikáns eltérést az attitűdben egyik faktor mentén sem, amit úgy értelmezek, hogy a szülők olvasási célja a nemek között nem differenciál.



44. táblázat: Az apa digitális és papíralapú olvasásának hatása az attitűdre (N=1601)

Szülői olvasási minta – papíralapú/digitális olvasási szokások		“Ha felolvasnak a tanulóknak”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
Apa digitális olvasása	jellemző	2,3915	2,2608	2,6961	1,8431
	nem jellemző	2,3051	2,2083	2,5967	1,7568
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,083</i>	<i>0,056</i>	<i>0,000</i>	<i>0,003</i>
Apa hagyományos, papíralapú olvasása	jellemző	2,3501	2,2552	2,6636	1,8207
	nem jellemző	2,2949	2,1714	2,5982	1,7393
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,309</i>	<i>0,010</i>	<i>0,006</i>	<i>0,017</i>

A szülői olvasói magatartásnak mint a meggyőzés non-verbális megnyilvánulásának az olvasmányválasztás, az olvasás gyakorisága és időtartama, illetve célja mellett további indikátora az olvasmány- vagy információhordozó típusa, azaz, hogy az olvasás papíralapon vagy online történik. Az anya papíralapú olvasása és a gyerekek attitűdje között nem találtam statisztikailag igazolható összefüggést sem a teljes mintában, sem a nemek szerinti vizsgálatban, és ugyanez jellemzi az anya online olvasását is, ezért nem szerepeletemek ezekről táblázatot. Az apa papíralapú olvasásának hatása a tanulók iskolai, kötelező és kedvtelésből olvasás iránti attitűdjére szignifikáns a teljes mintán (44. táblázat). A digitális olvasás esetében azt figyeltem meg, hogy amennyiben ez jellemző tevékenysége az apának, a tanulói attitűd kedvezőbb a kötelező és a kedvtelésből olvasással kapcsolatban is (44. táblázat).

45. táblázat: A szülők papír alapú olvasásának hatása a fiúk attitűdjére (N=815)

Szülői olvasási minta – papíralapú olvasási szokások		“Ha felolvasnak a tanulóknak”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
Anya papíralapú olvasása	igen, jellemző	2,2460	2,1876	2,5614	1,6886
	nem jellemző	2,1034	2,1153	2,5250	1,6623
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,225</i>	<i>0,294</i>	<i>0,503</i>	<i>0,691</i>
Apa papíralapú olvasása	igen, jellemző	2,2193	2,2069	2,5827	1,7105
	nem jellemző	2,2652	2,1018	2,4801	1,6111
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,543</i>	<i>0,020</i>	<i>0,004</i>	<i>0,021</i>

Az apa, hagyományosnak mondható, papíralapú olvasása a fiúk almintáján is összefüggést mutat az attitűddel (45. táblázat). Amennyiben az apa olvasási szokásaiban helyet kap a nyomtatott szöveg olvasása, a fiúk attitűdje szignifikánsan kedvezőbb az iskolai és kedvtelésből olvasás esetében, valamint a kötelező olvasás iránt is (45. táblázat), miközben a lánygyermek olvasáshoz való hozzáállását nem befolyásolja az

attitűd egyik faktorában sem. A digitális olvasás, az apa olvasói magatartását jellemző információhordozóként, befolyással bír a fiúk (46. táblázat) és a lányok (47. táblázat) olvasáshoz való viszonyulására is; a kedvtelésből és a kötelező jellegű olvasást is támogatja mindkét nem esetében.

46. táblázat: A szülők digitális olvasásának hatása a fiúk attitűdjére

Szülői olvasási minta – digitális olvasási szokások (Fiúk) (N=815)		“Ha felolvasnak a tanulóknak”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
Anya digitális olvasása	igen, jellemző	2,2563	2,2037	2,5864	1,7116
	nem jellemző	2,2138	2,1500	2,5202	1,6520
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,511</i>	<i>0,819</i>	<i>0,004</i>	<i>0,057</i>
Apa digitális olvasása	igen, jellemző	2,2436	2,2030	2,5923	1,6902
	nem jellemző	2,2269	2,1578	2,5229	1,6827
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,075</i>	<i>0,160</i>	<i>0,000</i>	<i>0,001</i>

47. táblázat: A szülők digitális olvasásának hatása a lányok attitűdjére

Szülői olvasási minta – digitális olvasási szokások (Lányok) (N=786)		“Ha felolvasnak a tanulóknak”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
Anya digitális olvasása	igen, jellemző	2,4787	2,2961	2,7689	1,9541
	nem jellemző	2,4360	2,2783	2,7000	1,7574
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,511</i>	<i>0,819</i>	<i>0,004</i>	<i>0,057</i>
Apa digitális olvasása	igen, jellemző	2,5250	2,3137	2,7943	1,9860
	nem jellemző	2,4082	2,2638	2,6781	1,8437
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,075</i>	<i>0,160</i>	<i>0,000</i>	<i>0,001</i>

#### 4.3.3.3. A szocio-demográfiai háttér és az olvasási attitűd összefüggései

Harmadik hipotézisem szerint a kedvezőbb szocio-demográfiai háttér, illetve kulturális tőkével való ellátottság implicit indikátorként hozzájárul a kedvezőbb olvasási attitűdhez. Hipotézisem igazolására a családösszetételnek, a szülők iskolai végzettségének, munkaerőpiaci státuszának, és az olvasási tevékenységet támogató materiális környezetnek a tanulói attitűdökre gyakorolt hatását vizsgáltam.

A családösszetétel, illetve a szülők munkaerőpiaci helyzete nem befolyásolja szignifikánsan a gyermekek olvasási attitűdjét, ezért nem szerepeltetek róla táblázatot. Ezzel szemben, ahogyan a 48. táblázatban összefoglalt adatok mutatják, a szülők iskolai végzettsége igen. A kedvtelésből, az iskolai, valamint kötelező olvasás iránti tanulói

olvasási attitűd a magasabb iskolai végzettségű szülők esetében veszi fel a magasabb értékeket; az összefüggés az anya és az apa iskolai végzettsége mentén is szignifikáns.

48. táblázat: A szülők iskolai végzettségének hatása az attitűdre (N=1601)

A szülők iskolai végzettsége	“Ha felolvasnak a tanulónak”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
mindkét szülő diplomás	2,4923	2,3626	2,7483	1,9583
anya diplomás, apa középfokú végzettségű	2,3625	2,2964	2,7165	1,9290
apa diplomás, anya középfokú végzettségű	2,3000	2,1524	2,6786	1,8188
apa diplomás, anya középfokú végzettségű	2,2894	2,3291	2,6520	1,8476
kevesebb mint középfokú mindkettő	2,3555	2,1981	2,6023	1,7807
anya kevesebb mint középfokú, apa diplomás	2,1333	2,0500	2,5625	1,8214
apa kevesebb mint középfokú, anya diplomás	2,1810	2,1808	2,6827	1,7400
<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,368</i>	<i>0,001</i>	<i>0,00</i>	<i>0,003</i>

A szülők egymáshoz viszonyított végzettsége nem mutat ilyen kapcsolatot a fiúk esetében, míg a lányoknál szignifikáns a kapcsolat az attitűdskála itemeiből képzett három faktor esetében; az iskolai, a kedvtelésből és a kötelező olvasásnál.

A korrelációs elemzés eszközét felhasználva teszteltem, hogy az olvasást támogató materiális környezet egyes dimenziói és a gyerekek olvasási attitűdje milyen kapcsolatban állnak egymással. A válaszadó gyermekeket nemenként nem elkülönítve homogén csoportként kezeltem. Vizsgáltam a háztartásban lévő könyvek száma, illetve az olvasnivalóra költött pénzösszeg és az attitűd skála összevont értékének, az attitűd átlagának kapcsolatát. A próba eredményeként egy korrelációs mátrixot kaptam, amely szignifikáns együttjárást mutat az olvasnivalóra költött pénzösszeg és az attitűdátlag (Pearson  $r = 0.166$ ), valamint a háztartásban lévő könyvek száma és az attitűdátlag (Pearson  $r = 0.098$ ) között. A korreláció iránya azt mutatja, hogy minél több – az olvasási tevékenységet támogató – anyagi eszköz áll rendelkezésre, annál kedvezőbb a gyermekek olvasási attitűdje. (3. melléklet)

#### 4.3.4. Az általános iskolás kutatás összegzése

Az első nagymintás mérés, az általános iskolás kutatás, az olvasási attitűd szakirodalomból megismert nemek közti különbségeinek tesztelésére (1. hipotézis), a Mathewson-modellben (2004), az attitűd magyarázó változójaként szereplő, perszuazív

kommunikáció vizsgálatára (2. hipotézis), valamint az olvasási attitűd és szocio-demográfiai státusz összefüggéseinek feltárására irányult (3. hipotézis).

Az általános iskolás mintába összesen 1601 tanuló került be Hajdú-Bihar megye tíz általános iskolájából. A mintát a negyedik, ötödik és hatodik évfolyamos fiúk és lányok közel 50-50 %-os aránya jellemezi. Az adatgyűjtés kérdőíves módszerrel történt, amelyet papíralapon juttattam el a tanulókhöz és szüleikhez. A kitöltés önkéntes volt, illetve a tanulók esetében a szülő engedélyével történt. A magas kitöltési arány (93,4%), minden bizonnyal, az adatfelvétel szervezettségének köszönhető, amelyben számíthattam az iskolák nevelőinek támogatására.

A tanulók szocio-demográfiai háttéréről elmondható, hogy többségében teljes családból származnak, a szülők iskolai végzettsége viszont elmarad az országos átlagtól. A családok „olvasási infrastruktúrája” kielégítő; a tanulók jelentős többségének van saját szobája, íróasztala, számítógépe és internetelérése, valamint a háztartásokban megtalálhatók a kötelező olvasmányok, regények, verses kötetek, szótárak. A szülők olvasási gyakoriságára vonatkozóan megállapítható, hogy 80% fölötti a rendszeresen olvasó anyák és apák aránya. Előbbiek nagyobb arányban olvasnak kedvtelésből, mint információszerzés céljából, míg utóbbiak magasabb számánál fordul elő az információszerző céllal történő olvasás, amivel, a szakirodalomból feltárt, férfiakra és nőkre jellemző olvasási mintákat követik. Az apák nagyobb arányban „fogyasztanak” digitális tartalmakat, és kevesebben olvasnak papíralapon, miközben az anyák körében a papíralapú olvasás a népszerűbb.

Hipotézisemet (1. hipotézis) megerősítő eredmény, hogy a fiúk olvasási attitűdje kedvezőtlenebb, mint a lányoké mind a három vizsgált korosztályban a kedvtelésből és az iskolai, kötelező jellegű olvasás iránt egyaránt. Vizsgálati eredményeim alátámasztják azt a feltevésemet is (2. hipotézis), hogy az olvasásra ösztönzés jelen van a családban és az iskolában, és beazonosítható közvetítői a szülők, a testvérek, a kortárs csoport és a tanárok közül kerülnek ki. A perszuazív kommunikáció verbálisan és non-verbálisan, direkt és indirekt módon is megnyilvánul, és kedvezően befolyásolja mind a fiúk mind a lányok attitűdjét, függetlenül attól, hogy a kedvtelésből vagy az iskolai olvasással kapcsolatos.

Mindkét nem esetében szignifikánsan kedvezőbb az attitűd akár a szülők, a testvérek, a kortárs csoport, akár a tanárok fejtene ki az olvasásra ösztönző verbális direkt perszuazív

kommunikációt. A szóbeli ösztönzés indirekt formái, azaz a kora gyermekkori olvasás a szülők részéről, valamint a könyvekről, olvasmányélményekről családtagokkal, barátokkal, tanárokkal történő beszélgetés hasonlóan javítja mind a fiúk, mind a lányok olvasási attitűdjét. A perszuazív kommunikáció nonverbális, azaz mintát közvetítő szülői megnyilvánulásai – az olvasás gyakorisága és időtartama, az olvasási cél és az információhordozó típusa – mind pozitívabb tanulói attitűddel járnak együtt.

A nemek között a fiútestvér, az apa és a tanár differenciál. A fiú- és lánytanulók olvasási attitűdjének különbségét a fiútestvér és a tanár verbális direkt, az apa és a tanár verbális indirekt, illetve az apa non-verbális perszuazív kommunikációja csökkentti a vizsgált mintában. Ez egyrészt ráirányítja a figyelmet az apák – fiúgyermekük olvasási attitűdjét formáló – szerepére, másrészt az iskola kompenzációs mechanizmusára. Külön kiemelés érdemel, hogy a tanári, nem kötelező olvasmányra vonatkozó, meggyőző kommunikáció, illetve olvasást támogató tevékenység a fiúk kedvezőbb attitűdjével jár együtt nemcsak a kedvtelésből olvasás iránt, hanem az iskolai, illetve kötelező olvasással kapcsolatban is.

A mérésben részt vett tanulók olvasási attitűdjének nem meghatározó tényezője a családszerkezet, és a szülők munkaerőpiaci státusza sem. Ugyanakkor hipotézisemet (3. hipotézis) alátámasztó eredmény, hogy a szülők magasabb iskolai végzettsége és az olvasást támogató materiális környezet nagyobb gazdagsága kedvezőbb tanulói olvasási attitűdöt eredményez.

#### **4.4. Felekezeti középiskolások attitűdjének empirikus vizsgálata**

Kutatási koncepcióm fejlődése során a pilot-mérés a mérőeszköz tökéletesítésére és az olvasási attitűddel kapcsolatos jelenségek megismerésére irányult. Ezt követően az első nagymintás mérés a Mathewson-modell dimenzióinak tesztelésére, a perszuazív kommunikáció jelentőségének vizsgálatára és az olvasási attitűd alakulását magyarázó további tényezők feltárására koncentrált.

A pilot-kutatás és az általános iskolások körében végzett nagymintás mérés eredményei ráirányították a figyelmet arra, hogy az olvasási attitűd leginkább társas interakciók révén befolyásolható, illetve, hogy az olvasóvá nevelésben a családon és a kortárs csoporton túl az iskola szerepe meghatározó. Az olvasás közösségi meghatározottságának további vizsgálata céljából egy újabb nagymintás mérést vettem fel középiskolás tanulók bevonásával, amelynek metodológiáját, módszereit, a módszerek alkalmazásának célját és az elvárt eredményeket az 1. melléklet foglalja össze.

Az iskolai közeg, a tanárok és nevelők fontos szocializációs aktorként vannak jelen az olvasásra nevelés folyamatában, azaz a gyermekek a szülői mintákon túl, a pedagógusok által közvetített viselkedést is másolják. Következésképpen, a perszuazív kommunikáció révén az intézményi nevelés szereplői is hozzájárulhatnak az attitűd fejlesztéséhez, ezért releváns e háttértényező beemelése a jelenség elemzésébe. Tulajdonképpen sokkal inkább kiegészítése a dimenzióknak, ugyanis a tanárok a korábbi fázisban is megjelentek szocializációs ágensként, most azonban a hitéleti nevelést meghatározó módon alakító lelkesítő és hittanár perszuazív kommunikációja is a mért aldimenziók részét képezi.

Az előző kutatás tapasztalatait felhasználva, a családon belüli olvasmányélmény-megosztást, mint a perszuazív kommunikáció verbális indirekt megnyilvánulását, továbbra is kiemelt, az olvasási attitűdöt kedvezően befolyásoló, tevékenységnek tekintem. Azok a változók, amelyekkel azt mértem, hogy a különböző olvasási szituációk hogyan befolyásolják az attitűd kognitív és konatív komponenseit, a korábbi vizsgálattól eltérően (ahol dichotóm változóként kezeltem őket) három értéket vehettek fel. A tapasztalatok azt mutatják, hogy önmagában az is differenciálható, hogy egyes viselkedések ritkán vagy gyakran fordulnak elő, mint például, hogy a szülők ritkán vagy rendszeresen segítenek a tanulásban, esetleg ez egyáltalán nem jellemző. Ezen állítások körébe került továbbá, az iskolai támogató környezet részletesebb felmérése, a hittan órai olvasmányok feldolgozása, illetve a tanár olvasmány élményeiről való beszélgetés. Továbbá, a társas interakciók során történő szocializációt egy sajátos aspektusból vizsgáltam, ugyanis a második nagymintás empirikus felméréskor felekezeti középiskolák tanulóit kérdeztem.

A 2.5. alfejezetben tárgyaltam, hogy a kutatási eredmények a PISA vizsgálatokban részt vett közép-európai felekezeti fenntartású középiskolák eredményesebb működését igazolták a tanulók szövegértésének, az olvasás szeretetének, és a hátránykompenzációnak a területén a nem felekezeti fenntartású középiskolákhoz képest (Pusztai & Bacskai, 2015). Ebből adódóan éltem azzal a feltételezéssel, hogy, amellett, hogy az iskolákban az olvasásra ösztönzés a nevelési alapelvek része, az olvasási attitűdöt esetlegesen más tényezők is befolyásolhatják. Ilyen tényezőnek tekintem a felekezeti iskolát preferálók intézményválasztási szempontjai között megjelenő erős normarendszert, eredményességet, az összetartó közösséget, a kedvező továbbtanulási mutatókat (Pusztai 2004). Az Országos Kompetenciamérés eredményein alapuló kutatások további, a felekezeti iskolákat érintő jelenségekre világítanak rá. Az

alacsonyabb társadalmi státuszú szülők gyermekeinek nagyobb arányú megjelenése heterogénebb összetételű tanulói csoportokat eredményez a felekezeti iskolákban (Hermann & Varga 2016, Kopp 2014, Kopp & Vámos 2016), ugyanakkor az iskolaszektor eredményesebb a hátránykompenzálásban, mint a nem egyházi szektor (Csullog et al. 2014).

A kutatás fókuszterületeinek kiegészítésén túl a korcsoport is módosult. Ennek két oka van. Egyrészt, szándékomban állt az olvasási attitűd vizsgálatát kiterjeszteni az idősebb korosztályra, és ezzel a későbbiekben lehetőség nyílik a szélesebb körű összehasonlításra. Másrészt, a humántudományi kutató műhelyekben a felekezeti nevelés egyre kiterjedtebb kutatása jelentős mértékben a középiskolákra koncentrálnak.

A felekezeti nevelés mellett a kutatásban nagyobb hangsúlyt kapott a digitalizáció szempontja, azaz, a digitális olvasás jelenléte, és a hozzá kapcsolódó jelenségek is a vizsgálatba kerültek. A kérdőív a korábbi méréshez képest a közösségi dimenzióval is gazdagodott, és az iskolai és iskolán kívüli szabadidős tevékenységek is bekerültek a vizsgálati szempontok közé. Látszólag egyes szabadidős tevékenységek nem köthetők szorosan az olvasás témaköréhez, azonban elfogadva azt, hogy a vizsgált generáció a legtöbb kommunikációt online végzi, az olvasás észrevétlenül is minden társas interakció része. Egészen pontosan, a digitális olvasás válik a közösségi tevékenységek részévé, így a digitalizáció dimenziója tulajdonképpen az e-olvasás objektíválódását és a hozzá való viszonyt is magában foglalja. Minden olyan tevékenység előfordulását ide soroltam, ahol írásos tartalmak feldolgozása történhet meg, a tanulási/információszerző tevékenységektől kezdve a szabadidős tevékenységeken (például filmnézés, ismeretszerző olvasás, cikkek olvasása) keresztül a társas tevékenységekig (közösségi oldalak látogatása, fórumok, chat lehetőségek használata, és így tovább). Ezzel a magyarázó dimenziók köre nem változott ugyan, de tartalmukban gazdagodtak, ami legfőképpen a digitalizáció és a perszuazív kommunikáció területeire igaz.

A középiskolás kutatás kérdéseit, a hipotézisek tesztelésére irányuló vizsgálatok eredményeinek elemzési logikáját és a statisztikai módszereket az 1. melléklet tartalmazza. Felismerve, hogy az olvasás megváltozott társadalmi keretrendszerben értelmezendő, és nem tekinthetünk el az internet világa által hozott új „fogyasztási szokásoktól”, változtattam az adatfelvétel módján is, on-line felvételt végeztem. Az intézményvezetők segítségével a diákokhoz egy linket juttattam el, így mobil telefonon vagy számítógépen is kitölthetővé tettem a kérdőívet. Ezúttal kizárólag diák válaszokat

gyűjtöttem, ugyanis a vizsgált korcsoport már tud megbízhatóan válaszolni a családi háttérre, kulturális tőkére vonatkozó kérdésekre.

A fő mérőeszközként szolgáló attitűdskálát a korábbi kutatási fázisok tapasztalatai alapján némiképpen megváltoztattam. A módszertani változtatás első lépéseként az olvasási szituációk körét kiegészítettem a vallásos nevelésre vonatkozó itemekkel, és kihagytam a szülők és családtagok felolvasási tevékenységére vonatkozó állításokat. Ez utóbbira azért volt szükség, mert a vizsgált korcsoportban már nem jellemző, hogy bármely családtag felolvas nekik. Továbbá a nagyszülők helyett a hittanár és a lelkész, mint perszuazív ágensek kerültek be a listába, így ismét 13 elemet tartalmazó attitűdskálát állítottam elő. Az így kapott skála validitását a korábbi kutatási tapasztalatok beépítése adja, míg reliabilitását a próbastatisztika értéke biztosítja (Cronbach-Alfa=0,858). A tapasztalt érték magas, ugyanis 0,85 felett már a redundanciával is számolni kell, azonban a felső határ szerint elfogadom, megbízhatónak tekintem.

A középiskolás vizsgálatban – ahogyan az első mérésben is – elvégeztem a skála elemeinek faktor-analízisét azzal a céllal, hogy a különböző olvasási szituációkat csoportba rendezve el tudjam különíteni, mely típusú attitűdök, milyen magyarázó változó mentén befolyásolhatók.<sup>14</sup> A családi dimenzió helyét átvette a vallási témák feldolgozásának faktora, azaz a lelkész felolvasása, valamint az igemagyarázat, illetve a bibliai történet olvasása. A további három faktor megegyezik tartalmában az előző vizsgálat faktoraival (49. táblázat).

---

<sup>14</sup>A faktorelemzés outputjai a 3. mellékletben találhatóak. Kiemelve a módszer alkalmazhatóságára és eredményére utaló mérőszámokat.



49. táblázat: Olvasási helyzet faktorok II.

Értelmezési keret – Faktor	Attitűd item
1. faktor – iskolai olvasás	Ha a tanár olvasmányélményről kérdez
	Az osztály előtt hangos olvasási feladat közben
	Olvasás-szövegértési feladatok elvégzésekor
2. faktor – kedvtelésből olvasás	A könyvtárban
	Ha könyvet kap ajándékba
	Új könyv olvasásának kezdetén
3. faktor – olvasni „kell”	Kedvenc történetet olvasva
	Kötelező olvasmány olvasása közben
	Olvasáskor, ha olvasni "kell"
	Ha nyári vakáció alatt olvasni "kell"
4. faktor – bibliai történetek olvasása	Ha a lelkész felolvasást tart
	Ha bibliai történetet olvas
	Ha istentiszteleten igemagyarázatot hall

#### 4.4.1. A középiskolás kutatásba bevont felekezeti fenntartású középiskolák az Országos kompetenciamérés tükrében

A kutatás harmadik szakaszában az olvasási attitűdöt a Tiszántúli Református Egyházkerület (TTRE) középiskolaiban mértem. A mintába került iskolák egyes jellemzőiről az Országos kompetenciamérés nyilvánosságra hozott adataiból, illetve az Oktatási Hivatal által rendelkezésemre bocsájtott kutatói adatbázisból tájékozódtam. Az 50. táblázatból kiderül, hogy az egyházkerület több intézményében folyik nyolc és négy, illetve hat és négy évfolyamos gimnáziumi képzés is. Az intézménytípus szerinti besorolásban – nagy, közepes, kis – az Országos kompetenciamérés intézményi jelentésének tipologizálását követtem.

50. táblázat: A mérésben részt vett középiskolák jellemzői

OM azonosító	Az intézmény neve	Település	Intézménytípus
029736	Bethlen Gábor Református Gimnázium és Szathmáry Kollégium	Hódmezővásárhely	Közepes 4 évfolyamos gimnázium
200203	Debreceni Református Kollégium Dóczy Gimnáziuma	Debrecen	Nagy 6 évfolyamos gimnázium
031208	Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma és Diákotthona	Debrecen	Nagy 4 évfolyamos. gimnázium
033668	Ecsedi Báthori István Református Általános Iskola és Gimnázium	Nagyecsed	Kis 4 évfolyamos gimnázium
029741	Juhász Gyula Református Gimnázium és Szakképző Iskola	Makó	Kis 4 évfolyamos gimnázium
201348	Karcagi Nagykun Református Gimnázium, és Egészségügyi Szakgimnázium	Karcag	Közepes 4 évfolyamos gimnázium
203117	Körösi Csoma Sándor Református Gimnázium	Hajdúnánás	Közepes 6 évfolyamos gimnázium
			Közepes 4 évfolyamos gimnázium
036007	Mezőtúri Református Kollégium, Gimnázium, Szakgimnázium, Általános Iskola és Óvoda	Mezőtúr	Közepes 8 évfolyamos gimnázium
			Kis 4 évfolyamos gimnázium
201704	Móricz Zsigmond Református Kollégium, Gimnázium, Szakközépiskola és Általános Iskola	Kisújszállás	Közepes 4 évfolyamos gimnázium
028456	Szegedi Kis István Református Gimnázium, Általános Iskola, Óvoda és Kollégium	Békés	Kis 6 évfolyamos gimnázium
			Közepes 4 évfolyamos gimnázium
033387	Várdai Kata Református Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium	Kisvárdai	Kis 6 évfolyamos gimnázium
			Kis 4 évfolyamos gimnázium

A kompetenciaméréshez kapcsolódóan az Oktatási Hivatal közzéteszi az intézmények tanulási környezete jelentést, amelyre az általános iskolások körében végzett kutatásomnál is hivatkoztam. A jelentések adatainak elemzéséből (51. táblázat) kiderül, hogy az egyházkerület tizenegy középiskolájának többsége jó, három közepes és egy rossz állapotú épületben végzi működését. A mérésemet megelőző tíz évben egyben volt teljes, nyolcban részleges felújítás, és két olyan intézmény van, ahol nem volt részleges sem.

51. táblázat: A mérésben részt vett középiskolák infrastrukturális feltételei

OM azonosító	Telephely							
	állaga	felújítás az elmúlt 10 évben	nyelvi labor	egyéb szaktan- terem	számítógép- terem	könyvtár	torna- terem	fejlesztő- terem
029736	rossz	részleges	van	van	van	van	van	nincs
200203	jó	nem volt	van	van	van	van	van	nincs
031208	jó	részleges	nincs	van	van	van	van	nincs
033668	jó	részleges	nincs	nincs	van	van	van	van
029741	jó	teljes	nincs	van	van	van	van	nincs
201348	közepes	részleges	van	van	van	van	van	nincs
203117	jó	nem volt	van	van	van	van	van	nincs
036007	jó	részleges	van	van	van	van	van	nincs
201704	közepes	részleges	van	van	van	van	van	nincs
028456	közepes	részleges	van	van	van	van	van	nincs
033387	jó	részleges	nincs	nincs	van	van	van	nincs

Forrás: Oktatási Hivatal, saját szerkesztés

Az épületek mindegyikében van az olvasás szempontjából kiemelt jelentőséggel bíró számítógépterem és könyvtár. Nyelvi laborral a tizenegyből hét iskola rendelkezik. A szaktantermi ellátottság általában jó, fejlesztő terem viszont csak egy intézményben található.

Az intézmények – amelyeket OM azonosítójuk jelöl – tizedik évfolyamos tanulóinak kutatásom évében, 2017-ben, az Országos kompetenciamérésben elért szövegértési átlagpontszámait az 52. táblázatban foglaltam össze. Az általános iskolai kutatáshoz hasonlóan azt is feltüntettem, hogy az átlageredmények szignifikánsan meghaladták, alatta maradtak, vagy nem különböznek az országos, illetve a viszonyítási csoportok eredményeitől.

52. táblázat: A mérésben részt vett középiskolák szövegértési átlageredményei a tizedik évfolyamon a 2017-es Országos kompetenciamérésben

OM azonosító	A telephelyen	Országos	Átlageredmény			
			Első viszonyítási csoport		Második viszonyítási csoport	
			Neve	Eredménye	Neve	Eredménye
029736	1705	1613 ☹	4 évf. gimn.	1711 ☹	Közepes 4 évf. gimn.	1682 ☹
200203	1725	1613 ☹	6 évf. gimn.	1780 ☹	Nagy 6 évf. gimn.	1801 ☹
031208	1720	1613 ☹	4 évf. gimn.	1711 ☹	Nagy 4 évf. gimn.	1742 ☹
033668	1559	1613 ☹	4 évf. gimn.	1711 ☹	Kis 4 évf. gimn.	1619 ☹
029741	1626	1613 ☹	4 évf. gimn.	1711 ☹	Kis 4 évf. gimn.	1619 ☹
201348	1710	1613 ☹	4 évf. gimn.	1711 ☹	Közepes 4 évf. gimn.	1682 ☹
203117	1730	1613 ☹	6 évf. gimn.	1780 ☹	Közepes 6 évf. gimn.	1788 ☹
	1737	1613 ☹	4 évf. gimn.	1711 ☹	Közepes 4 évf. gimn.	1682 ☹
036007	1663	1613 ☹	8 évf. gimn.	1796 ☹	Közepes 8 évf. gimn.	1807 ☹
	1613	1613 ☹	4 évf. gimn.	1711 ☹	Kis 4 évf. gimn.	1619 ☹
201704	1644	1613 ☹	4 évf. gimn.	1711 ☹	Közepes 4 évf. gimn.	1682 ☹
028456	1676	1613 ☹	6 évf. gimn.	1780 ☹	Kis 6 évf. gimn.	1676 ☹
	1512	1613 ☹	4 évf. gimn.	1711 ☹	Közepes 4 évf. gimn.	1682 ☹
033387	1618	1613 ☹	6 évf. gimn.	1780 ☹	Kis 6 évf. gimn.	1676 ☹
	1536	1613 ☹	4 évf. gimn.	1711 ☹	Kis 4 évf. gimn.	1619 ☹

Forrás: Oktatási Hivatal, saját szerkesztés

A vizsgált tizenegy intézményben a szövegértés átlagpontszámai a tizedik évfolyamon 1737 és 1512 pont között szóródnak. Öt iskola, továbbá egy nyolc évfolyamos gimnáziumi képzésének eredménye meghaladja az országos átlagot, négy eredménye nem különbözik szignifikánsan attól, három középiskola két képzési formájának egyikében szintén az országos átlag körül teljesített, míg két intézmény egyik képzési formájában elmaradnak az eredmények az országostól. Az első viszonyítási csoporthoz képest egyik intézmény tanulója sem teljesítettek szignifikánsan jobban, és a második viszonyítási csoporthoz képest is csak egy intézmény egyik képzési formájában elért tanulói eredmények előzik meg a viszonyítás átlagát.

Értekezésem harmadik fejezetében az Országos kompetenciamérés bemutatásakor kiemelttem, hogy az általános iskolák között az intézmény település típusa, a középiskolák esetében pedig a képzési forma jellemző differenciáló tényezője a szövegértési teljesítményeknek. A gimnáziumi képzésben részesülő tizedik évfolyamos tanulók eredményei magasabbak a szakgimnáziumi és szakközépiskolai képzésben résztvevőknél, a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumokba járó tanulók eredményei pedig

megelőzik a négy évfolyamos gimnáziumi tanulókat (Szabó, Szepesi, Takácsné Kárász et al., 2018). Bár a mérésbe bevont intézmények között van olyan, ahol szakgimnáziumi képzés is folyik, a kérdőív kitöltésébe a négy, hat és nyolc évfolyamos gimnázium tanulóit vontam. A kompetenciamérés adatainak elemzése így rájuk korlátozódik.

A Tiszántúli Református Egyházkerület középiskolái tizedik évfolyamos tanulóinak szövegértési átlagteljesítményei nem követik az országos, intézménytípus szerinti, mintázatot. Annak ellenére, hogy a középiskolák esetében a képzési forma jelentősebb teljesítménydifferenciáló tényező, mint a településtípus, figyelemreméltó jelenség, hogy a fentnevezett gimnáziumok között az első két legmagasabb pontszámot a hajdúnánási intézmény négy és hat évfolyamos gimnáziumi képzési formájában tanuló diákok érték el, megelőzve ezzel a két megyeszékhelyi hat és négy évfolyamos gimnázium tanulóit, akik ebben az összehasonlításban a harmadik, illetve negyedik helyen végeztek (53. táblázat).

53. táblázat: A mérésben rész vett középiskolák képzési formái és ranglistája a 10. évfolyamos tanulók szövegértési átlageredménye alapján

OM azonosító	Képzési forma	Átlag	Helyezés
029736	4 évfolyamos gimnázium	1705	6.
200203	6 évfolyamosgimnázium	1725	3.
031208	4 évfolyamos gimnázium	1720	4.
033668	4 évfolyamos gimnázium	1559	13.
029741	4 évfolyamos gimnázium	1626	10.
201348	4 évfolyamos gimnázium	1710	5.
203117	6 évfolyamosgimnázium	1737	1.
	4 évfolyamos gimnázium	1730	2.
036007	8 évfolyamos gimnázium	1663	8.
	4 évfolyamos gimnázium	1613	12.
201704	4 évfolyamos gimnázium	1644	9.
028456	6 évfolyamosgimnázium	1676	7.
	4 évfolyamos gimnázium	1512	15.
033387	6 évfolyamos gimnázium	1618	11.
	4 évfolyamos gimnázium	1536	14.

Az általam vizsgált intézmények „ranglistájában” a további helyeken sem jellemző egyértelműen a nyolc és hat évfolyamos képzés előnye. Szövegértési eredményük alapján – figyelembe véve, hogy egy-egy intézményben hat és négy, illetve nyolc és négy évfolyamos képzés is folyik – a 15 képzési hely között a hat évfolyamos képzések a második, harmadik, hetedik és tizenegyedik helyen, míg a nyolc évfolyamos képzés a nyolcadik helyen végzett.

Az általános iskolás mintába bevont intézmények Országos kompetenciaméréshez kapcsolódó mutatóinak elemzése egyértelműen igazolta az olvasási teljesítmény szakirodalomból megismert jelentős fiú–lány különbségeit. Bár a különbségek jelentős szórást mutattak (egész számra kerekítve 2 és 83 pont között voltak), a tíz intézmény közül egyben nem maradt alatta a fiúk teljesítménye a lányokénak. A szakirodalom ugyanakkor, azt is dokumentálja, hogy a különbségek az életkorral nőnek. Éppen ezért a középiskolás vizsgálatomban szereplő intézmények esetében is feltártam az Országos kompetenciamérés ide vonatkozó adatait, melyeket az 54. táblázat foglal össze. A kutatói adatbázisban szereplő tizedik évfolyamos fiú- és lánytanulók szövegértési iskolai átlagpontszámait egész számra kerekítettem. Az eredmények azt mutatják, hogy a tizenegy intézmény többségében – annak ellenére, hogy vannak jelentősen jobb lányeredmények is – a fiúk jobban teljesítettek, mint a lányok. A kimagasló, 143 pontos, előnyt a fiúk kis elemszám mellett érték el, de vannak magasabb elemszám mellett is jelentős különbségek a fiúk javára. A jelenség megerősíti a PISA mérésekben szereplő közép-európai felekezeti fenntartású középiskolák összehasonlító elemzésének eredményeit, mely szerint a felekezeti szektor eredményesebben működik a tanulók közötti különbségek csökkentésében, amely a szövegértés képességét és az olvasás szeretetét is érinti (Pusztai & Bacskai, 2015).

54. táblázat: A mérésben részt vett középiskolák 10. évfolyamos szövegértési fiú–lány átlageredményei a 2017-es Országos kompetenciamérésben

OM azonosító	2017					
	Intézményi átlag	Fiú		Lány		Fiú–lány különbség
		Átlag	Esetszám	Átlag	Esetszám	
029736	1705	1717	44	1709	45	8
200203	1725	1692	27	1745	40	-53
031208	1720	1699	39	1735	57	-36
033668	1559	1630	9	1487	9	143
029741	1626	1589	35	1558	33	31
201348	1710	1705	26	1658	44	47
203117	1737	1699	26	1752	51	-53
036007	1613	1611	50	1591	57	20
201704	1644	1629	32	1630	59	-1
028456	1512	1577	21	1563	28	14
033387	1536	1553	15	1576	16	-23

Forrás: Oktatási Hivatal, saját szerkesztés

#### 4.4.2. A középiskolás minta

A Tiszántúli Református Egyházkerület tizenegy középiskolájában végeztem az adatfelvételt, olyan módon, hogy a kiskamaszok körében alkalmazott kérdőívet adaptáltam a felekezeti nevelés és a digitális olvasás jelentőségével kiegészített kutatási

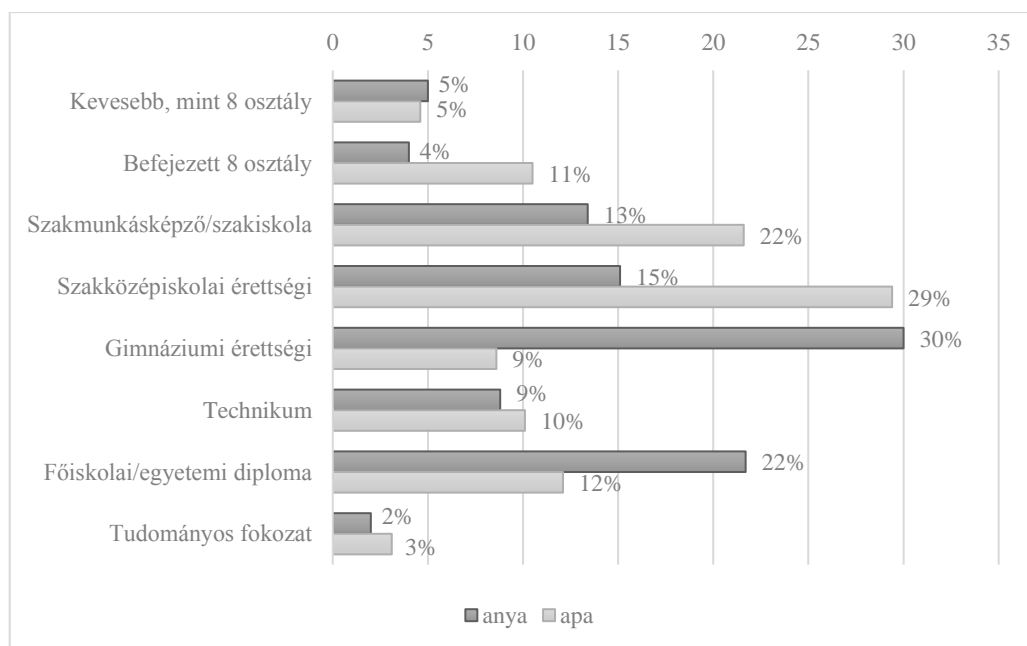
konceptióra. Az egyházkerület minden középiskoláját megkerestem, ezzel teljes körű mintát vételeztem, és az ott tanuló, gimnáziumi képzésben részesülő, diákok mindegyikét bevontam. Ami a földrajzi elosztást illeti, az egyházkerület határai nem köthetők közigazgatási kategóriához, így Jász-Nagykun-Szolnok, Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Békés megye intézményeihez is eljuttattam a kérdőívet.

A mintavétel teljes körűnek tekinthető, mivel az egyházkerület minden középfokú intézményét megkerestem. Ez 3560 tanulót jelentett, amelyből 1025 fő töltötte ki az online kérdőívet, ami 28,7%-os válaszadói arányt jelent. Figyelembe véve, hogy a kérdőív kitöltése nem volt kötelező feladat a diákok számára, a visszaküldési arányt magasnak értékelem. Az iskolák közül a debreceni fiatalok képviselik a legnagyobb arányt, több mint egyharmaduk (37,6%) az egyházkerület debreceni intézményeinek tanulója. Az intézmények közötti differenciálás nem témája dolgozatomnak, így a továbbiakban ebből a szempontból homogén mintaként kezelem a válaszokat.

Kutatói döntésem eredményeként nem súlyoztam a válaszokat az egyes iskolák tanulói létszáma mentén, ugyanis jelen kutatás célja a jelenségek feltárása volt, a felekezeti nevelés szempontjának bevonásával. Így az olvasással kapcsolatban határozott attitűddel rendelkező, azaz a kérdőívet kitölteni szándékozó diákok válaszait tartom relevánsabbnak, még abban az esetben is, ha az ő iskolájuk az alacsonyabb tanulói létszám miatt kevesebb súllyal kerülhetne a mintába.

A válaszadó diákok 58,8% lány és 41,2%-uk fiú, ami reprezentálja arányukat a populációban. Az iskolákban minden évfolyamot meghívtam a kérdőív kitöltésére, ami nagy szórást eredményezett a válaszokban. A középiskolás vizsgálatom e tekintetben is más szempontokat érvényesít az adatok feldolgozása során, ugyanis az osztályok közötti eltéréseket nem tekintem háttérváltozónak. Míg az általános iskolás mintán felvett adatokban az évfolyam mentén megfigyelhető volt szignifikáns eltérés az attitűdökben, addig a középiskolásokat egyneműnek tekintem. Középiskolás kutatásom megerősíti Pusztai Gabriella (2004) közel másfél évtizede végzett vizsgálatának eredményét, mely szerint az egyházi fenntartású intézmények diákjai magasabb státuszú családokból rekrutálódnak. A válaszadó középiskolások szülei között 78% a legalább érettségivel rendelkező anya, és 63% a legalább érettségivel rendelkező apa (16. ábra).

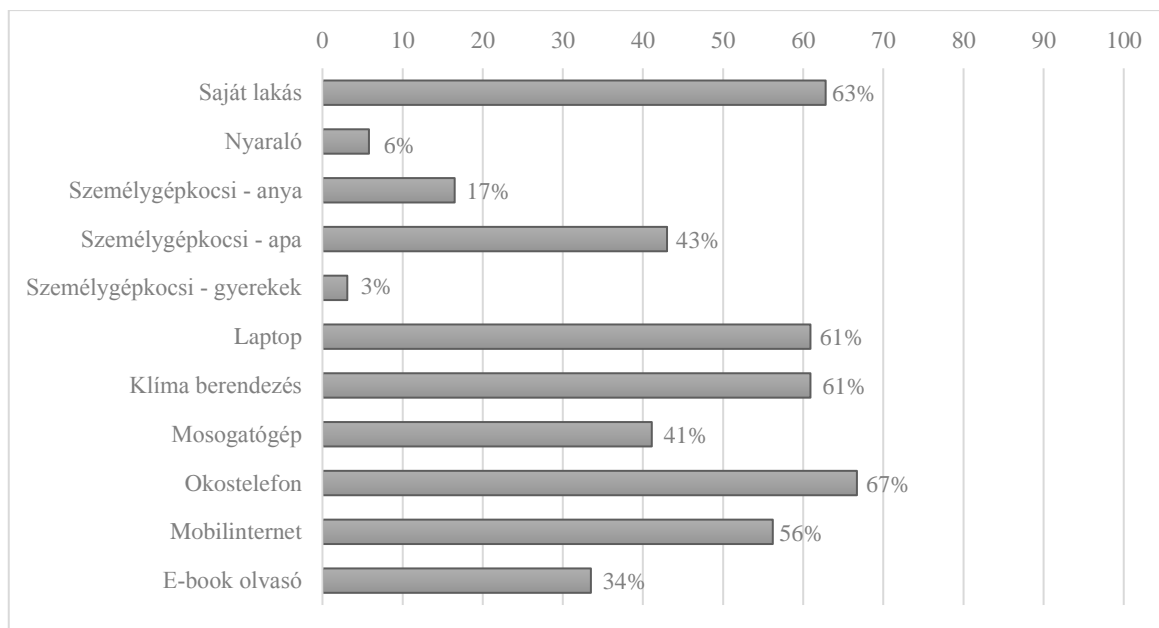
16. ábra: A szülők iskolai végzettsége (N=1025)



A kulturális tőke materiális összetevőjének a különböző javakkal való ellátottságot tekintettem. A lista, amely illusztrálja a családok relatív jólétét, minden kutatási fázisomban némiképpen eltérő elemeket tartalmazott, ugyanis néhány év leforgása alatt változnak a relevánsnak tekinthető státusz-szimbólumok. Míg korábban egy számítógép vagy laptop jólétre utalt, ma a családok jelentős része számára elérhető. Éppen ezért, azok a nagyobb értékű tárgyak a jó mércéi a család anyagi helyzetének, amelyek megosztják a mintát. Esetemben a több gépkocsi volt az az indikátor, ami jelezte a tehetősebb családokat. A vizsgálatba bevont tanulók családjainak 43%-a rendelkezik legalább egy – jellemzően az apa használatában lévő – személyautóval, amiből 17%-nak két autója van (17. ábra).



17. ábra: A családok anyagi javakkal való ellátottsága (N=1025)



A vizsgált javak körét kiegészítettem a digitális világ információhordozóival, így a lappal, okostelefonnal, mobilinternettel és az olvasás szempontjából kiemelt jelentőséggel bíró e-book olvasóval. Ez utóbbi a nyomtatásban megjelenő művek alternatívájaként jelentős népszerűsítő kampányok tárgya, azonban elterjedtsége a mintában – ahogyan a 17. ábra mutatja – még nem teljeskörű (34%).

A háttértényezők közül a kulturális tőkét, a szülők iskolai végzettségén és a család objektív anyagi helyzetén túl, szubjektív életminőséget mérő változókkal is vizsgáltam. Két kérdést fogalmaztam meg. Egyrészt egy abszolút érzetet mértem arra vonatkozóan, mennyire élik meg anyagilag nehéznek a mindennapokat a családok, másrészt pedig az ország egészét referenciának tekintő skálán kértem, hogy helyezték el magukat a fiatalok (SZAKTÁRNET 2013).

A mindennapokban való anyagi boldogulást mérő változó négy kategóriát tartalmaz, de tulajdonképpen skálaként értelmezhető. Az egyik pólus, hogy gyakran vannak napi nehézségek, a másik pedig, hogy nagyobb kiadásokra és megtakarításra is telik. A családok tehetősebbek közül valók, a napi nehézségek csak elenyésző arányban (4%) fordulnak elő. Ez is egybeesik az országos, felekezeti iskolák kutatása során tapasztalt eredményekkel. A szubjektív jólét másik dimenziója az volt, hol helyezték el családjukat az országban a legszegényebbek (1) és leggazdagabbak (10) által közrefogott 10 fokú skálán. Az átlagérték 6,469, ami azt jelenti, hogy a közepesnél jobbnak értékelik helyzetüket.

#### 4.4.3. Az olvasási attitűd alakulása

A kutatásom korábbi szakaszaiban az általam adaptált olvasási attitűd skála fő itemei állandók voltak. A középiskolás felvétel annyiban különbözik az előző kettőtől, hogy kiegészült a vizsgált szituációk köre a hittanálkész általi felolvasás helyzetével, a bibliai történet olvasásával és az – általam a szövegértési képesség fejlődését speciálisan támogató tevékenységnek tartott – igemagyarázat iránti attitűd kérdésével.

Ez esetben is képeztem egy attitűdátlag változót, amely minden itemre adott válasz összegének számtani átlagértékét jelenti. A háromfokú skálán a felekezeti középiskolába járó diákok átlaga 2,044, ami nem polarizált, inkább semleges érték. Ha azt mérlegelem, hogy nemcsak szabadon választható, hanem szükségszerű „kell” szituációk is szerepelnek a felsorolásban, akkor a tapasztalt középérték kedvezőnek tekinthető. Az évfolyamonkénti eredmények, amelyeket az 55. táblázatban foglaltam össze, nem követik a szakirodalomnak azt a megállapítását, hogy az attitűd az idővel romlik (Kazelskis, Thames, Reeves et al., 2004; Kush & Watkins, 1996).

55. táblázat: Attitűdátlag évfolyamonként

	<b>Attitűdátlag évfolyamonként</b>
<b>9. osztály</b>	2,0447
<b>10. osztály</b>	2,0169
<b>11. osztály</b>	2,0111
<b>12. osztály</b>	2,1795
<b><i>ANOVA</i> teszt szignifikancia értéke</b>	<i>0,034</i>

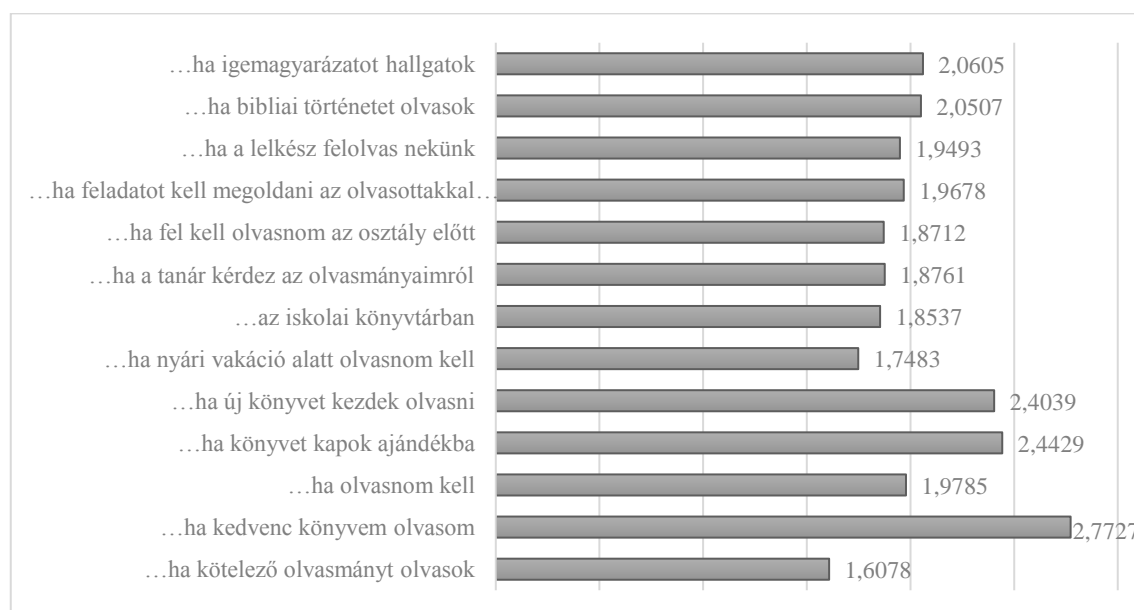
Az értékek azt mutatják, hogy az attitűd a 9. évfolyamról a 10-re romlik, a 11. évfolyamon gyakorlatilag nem változik, majd a 12. évfolyamon veszi fel a legkedvezőbb értéket. A jelenség valószínűleg az érettségi vizsgára való készüléssel és a tanulók továbbtanulási aspirációjával magyarázható, ami valószínűsíti a több olvasást, ugyanakkor meglepő, hogy az olvasáshoz való viszonyulást is befolyásolja. Az értelmezést mindazonáltal torzíthatja, hogy nem ugyanazon tanulók olvasási attitűdjének időbeli alakulásáról van szó, hanem a különböző évfolyamok diákjainak a mérés időpontjában tanúsított attitűdjéről.

56. táblázat: Attitúdátlag évfolyamonként és nemenként (N=1025)

Attitúdátlag évfolyamonként	9. osztály	10. osztály	11. osztály	12. osztály
<b>Lányok (N=603)</b>	2,1077	2,0471	2,0454	2,3077
<b>Fiúk (N=422)</b>	1,9873	1,9762	1,9592	2,0385
<b>ANOVA teszt szignifikancia értéke</b>	0,030	0,133	0,166	0,00

Az 56. táblázatban az évfolyamonkénti attitúdátlagokat nemek szerinti bontásban tüntettem fel. A fiúk attitúdja mind a négy évfolyamon alacsonyabb értéket vesz fel, mint a lányoké, a különbség ugyanakkor a 10. és a 11. évfolyamon nem szignifikáns. Ezt meg lehet magyarázni az intézményes nevelés hátránykompenzáló hatásával. A 9. évfolyamon ugyanis a hatás még kevésbé érvényesül, mivel a tanulók különböző általános iskolákból érkeztek, és még kevés időt töltöttek a középiskolában. Ezt az okfejtést követve azonban azt várnám, hogy a 12. évfolyamra csökkenjenek vagy akár szűnjenek is meg az olvasási attitúd fiú–lány különbségei, ami a mintában nem így alakul. Éppen ellenkezőleg, ott a legnagyobb a differencia.

18. ábra: *Hogyan érzed magad...?* tanulói attitúd átlagok (N=1025)



A megkérdezett tanulók a különböző olvasási szituációkhoz eltérő módon viszonyulnak, amit a 18. ábra szemléltet. Némiképpen érthető, hogy a kedvenc könyv olvasása, az ajándékba kapott könyv és az új olvasmány elkezdése iránt vannak a legkedvezőbb beállítódással a fiatalok, illetve az is, hogy a nyári vakáció alatti kötelezettség a legkevésbé népszerű. Fontosnak tartom azt is hangsúlyozni, hogy a hitmélyítő művek, bibliai történetek és igemagyarázat olvasása is a teljes mintaátlag körül szóródik, azaz inkább kedvező a megítélése.

A felekezeti szempont bekerülése a kutatásba új jelenségek megfigyelésére ad lehetőséget. Egyházi fenntartású intézmények révén, ahol a hitoktatás az általános tantárgyak közé illesztett, a lelkeszt pedagógiai szempontból a tanárokkal ekvivalens referenciacsoportba sorolom. Véleményformálásban résztvevő aktorként, fontos kiemelni hatását a fiatalok olvasáshoz való viszonyának javítására. Ahogyan a fentebb említett igemagyarázat és a bibliai történetek feldolgozása a hittanár mellett a lelkeszt személyéhez is kapcsolódik, úgy a lelkeszt általi felolvasás direkt hatásként értelmezhető. Ebben a szituációban nem érzik magukat kellemetlenül a diákok, amiről – a 3,00 legmagasabb értéket felvehető skálán – az 1,94-es attitűdátlag referál (18. ábra).

A mintában szereplő középiskolás fiúk eredményeit összehasonlítva a lányokéval, szignifikáns eltérést a kedvtelésből és a kötelező olvasás iránti attitűdben találtam. Az iskolai és az úgynevezett vallásos olvasással – amin a bibliai szövegek iskolai olvasását értem – kapcsolatos attitűdökben nincs statisztikailag igazolható különbség (57. táblázat). Ebből arra következtetek, hogy a felekezeti nevelést a nem felekezetiől megkülönböztető Krisztus-közvetítés mellett létezhet egy olyan, az olvasóvá nevelést szolgáló, speciális értékközvetítés, amely tompítja az olvasási attitűd nemek közti különbségeit.

57. táblázat: Attitűd átlag nemeként, faktoronként

Attitűdátlag faktoronként	“Vallásos témák olvasása”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
Lányok	2,0547	1,9088	2,6059	1,8380
Fiúk	1,9708	1,8685	2,4455	1,6927
<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,053</i>	<i>0,172</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>

Ahogyan korábban hangsúlyoztam, az olvasás tevékenységét, az iskolai kereteket kiegészítve, a szabadidős tevékenységek között is vizsgálom. Mindemellett, a szabadidő eltöltése nem függetleníthető a digitális tartalmak fogyasztásától, ahogyan már volt róla szó, mindenhol és minden pillanatban online kommunikálunk, olvasunk, megosztunk. Olyannyira igaz ez, hogy az internetezés az egyetlen olyan tevékenység, amivel a fiatalok kétharmada napi több órát tölt el, amelynek jelentős része a közösségi oldalak böngészésével telik. A megkérdezett tanulók szabadidős tevékenységeinek gyakoriságát a 4. melléklet ábrája tartalmazza.

A korábbi kutatásaimban azt tapasztaltam, hogy a kortárs csoporttal való interakció a legjellemzőbb szabadidős forma a diákok számára, ami mára áthelyeződött a virtuális világba. Ezt kiegészíti az on-line tartalmak, cikkek olvasása (27,4%), valamint az

interneten történő film és tv-nézés (27,9%). Bár időtartamuk rövidebb, még mindig napi gyakorisággal előforduló tevékenységek. A trendet követő, viszont ellentétes előjelű jelenség, hogy a hagyományos könyvek olvasása jóval kisebb népszerűségnek örvend. A válaszadó diákok 21,1%-a nem olvas könyvet szabadidejében, és 30% azoknak a tanulóknak az aránya, akik havonta legalább néhány alkalommal kapcsolódnak ki olvasással. Egy szűk réteg, 24,4% naponta elővesz egy könyvet, ha ráér, ami azt mutatja, hogy vannak, akiket a hagyományos eszközökkel elérhetünk. A nyomtatott formátumú olvasmányok feldolgozása még mindig a legnépszerűbb, mert arra a kérdésre, hogy „Milyen formában szeretsz olvasni?” a válaszadó diákok 67,6%-a választotta a nyomtatott orgánusot, 50,9% az online változatot is kedveli, míg az e-book népszerűsége a legcsekélyebb (20,1%).

Amikor a fiatalok olvasáshoz való viszonyát, olvasási attitűdjét vizsgálom, illetve a későbbiekben megfogalmazom az attitűd javítására irányuló javaslataimat, szükségesnek tartom a fentiekből származtatható preferenciák figyelembevételét.

#### **4.4.3.1. A perszuazív kommunikáció szerepe**

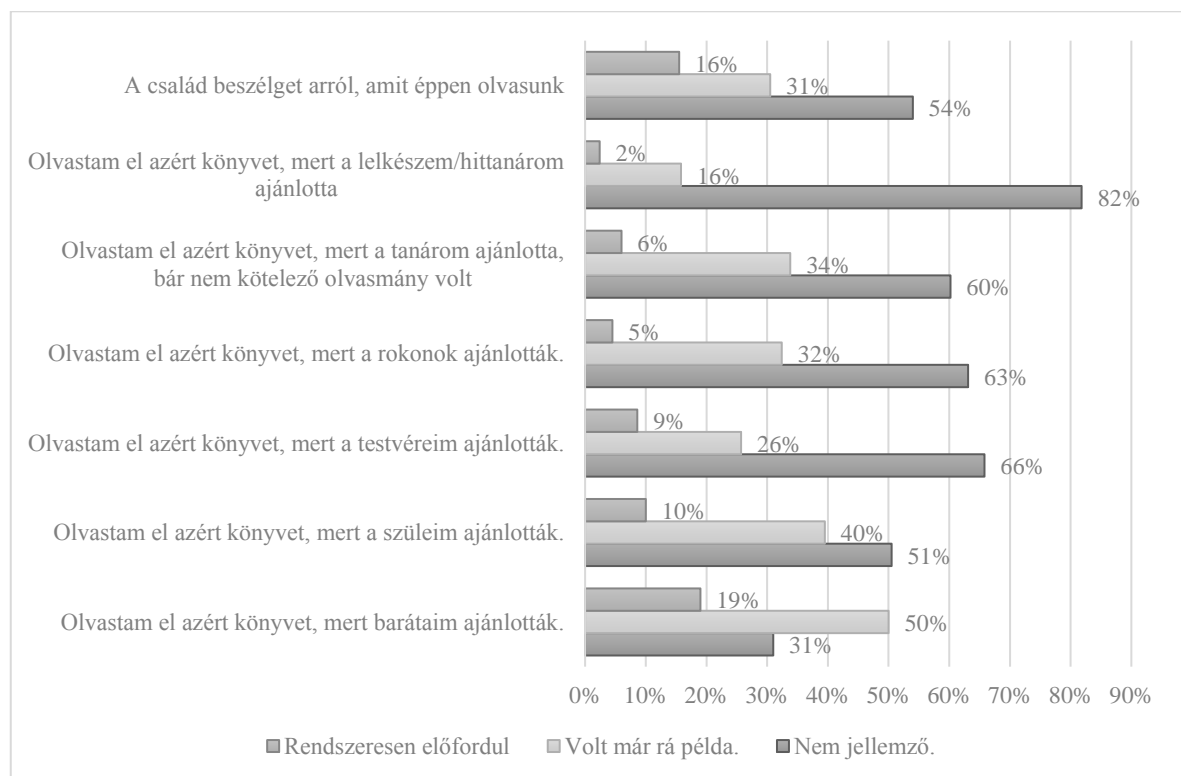
Az olvasási attitűd Mathewson-féle modelljének vizsgálata kutatásom központi eleme. A különböző komponensek közül a perszuazív kommunikáció az, aminek empirikus tesztelése, kvantitatív módszerekkel való mérése dolgozatomban újszerűségét adja. Ebben a tekintetben, a középiskolás kutatásban a korábbi változókon túl, újabb megközelítések is szerepelnek. Egyrészt közvetlenül rákérdeztem, hogy maga az olvasás, mint tevékenység milyen mértékben témája a közösségi interakcióknak, másrészt a közösségi interakciók privát és iskolai színterét is beemelttem az elemzésbe. Az olvasás leginkább a kortárs csoportban téma, a diákok 63,4%-a beszélget barátaival olvasmányairól, illetve 26,7%-a iskolatársaival osztja meg ezeket az élményeket. A szülői meggyőzés jelentősége az előző kutatási fázisban is bemutatásra került. A középiskolás kutatás eredményei is beleillenek a korábban tapasztalt jelenségek körébe. Az anyák jelentős tényezők ebben a viszonyrendszerben (33%), míg az apák ritkábban választott társaság, ha az olvasás a beszélgetés tárgya a családban (15,3%).

Általában az aktuális olvasmányok a családok közel egyharmadában előfordulnak társalgási témaként, és további 15,5% azoknak az aránya, akiknél ez rendszeresen szóba kerül. A meggyőzés indirekt megnyilvánulása az olvasásról való általános beszélgetés, míg direkt módon a könyv ajánlása, az olvasmány feldolgozására való ösztönzés hat.

Éppen ezért azt is vizsgáltam, hogy előfordult-e, hogy azért olvastak el a válaszadó tanulók egy-egy könyvet, mert valamely referenciacsoport tagjai azt közvetlenül ajánlották. Az ajánlások egyik csoportban sem tekinthetők rutinnak (19. ábra), azonban biztató, hogy a család, a kortárs csoport és az iskolai közeg mindegyik szereplője esetében, közel a minta egynegyedével előfordult már, hogy az ő ösztönzésükre kezdett el olvasni egy művet.

A meggyőző kommunikáció jelenléte önmagában is fontos, és tárgyalást igényel, jelentősége ugyanakkor leginkább abban áll, hogy az olvasási attitűdre hogyan hat. Varianciaanalízissel teszteltem, hogy a családban történő rendszeres perszuazív kommunikáció magasabb attitűd átlagot eredményez-e, mint, ahol nem beszélnek az olvasmányokról. Azt találtam, hogy szignifikánsan magasabb attitűdátlaggal bírnak azok a fiatalok, akiknél volt már erre példa, illetve, akiknek a családjában rendszeresen előfordul, hogy az aktuális olvasmányaikat megvitatják.

19. ábra: A perszuazív kommunikáció előfordulásának gyakorisága a válaszok %-ában (N=1025)



Ugyanilyen irányú, és ugyancsak statisztikailag igazolható összefüggést tapasztaltam azokban az esetekben, ahol a tanár megosztja olvasmányélményeit, illetve ahol a hittanár rendszeresen elmeséli olvasmányait a diákoknak.

58. táblázat: Az olvasási attitűd átlagának összehasonlítása a perszuazív kommunikáció egyes típusainak megnyilvánulásakor (N=1025)

	<b>A lelkészem ajánlotta az olvasmányt</b>	<b>A család beszélget arról, amit éppen olvasunk.</b>	<b>A tanár rendszeresen mesél arról, hogy ő is szokott olvasni.</b>
<b>Nem jellemző</b>	1,9971	1,9135	1,9425
<b>Volt már rá példa</b>	2,246	2,1647	2,0704
<b>Rendszeresen előfordul</b>	2,3446	2,2661	2,1406
<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>

Az 58. táblázatban bemutatásra kerülő eredmények azt mutatják, hogy, amennyiben rendszeres jelenség a fiatalok körében, hogy szüleik ajánlására olvasnak el egy könyvet, olvasási attitűdjük szignifikánsan kedvezőbb, mint azoké, akiknek a szülei nem fejtnek ki ilyen meggyőző tevékenységet. A perszuazív kommunikáció családon belüli direkt megnyilvánulásán belül a szülők mellett, a testvér olvasmányajánlása mutat hasonló összefüggést a tanulók olvasási attitűdjével (59. táblázat).

59. táblázat: A családi perszuazív kommunikáció hatása az attitűdre (N=1025)

<b>Olvastam már el azért könyvet, mert...</b>		<b>“Vallásos témák olvasása”</b>	<b>“Iskolai olvasási feladat esetén”</b>	<b>“Kedvtelésből olvasáskor”</b>	<b>“Olvasni kell”</b>
<b>... mert a szüleim ajánlották</b>	Nem jellemző.	1,8629	1,8132	2,4170	1,6274
	Volt már rá példa.	2,1481	1,9611	2,6263	1,8979
	Rendszeresen előfordul	2,3105	2,0196	2,8203	2,0686
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>
<b>... mert a testvéreim ajánlották</b>	Nem jellemző.	1,9174	1,8468	2,4708	1,7013
	Volt már rá példa.	2,1686	1,9335	2,6527	1,8580
	Rendszeresen előfordul	2,3636	2,1165	2,7311	2,1288
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>

A fiúk és a lányok esetében is szignifikáns a kapcsolat a szülői és testvéri ajánlásra elolvasott könyv és az attitűd között, azzal együtt, hogy a lányok attitűdátlagára rendre magasabb (60. táblázat).

60. táblázat: A szülői perszuazív kommunikációhatása az attitűdre nemenként

Olvastam már el azért könyvet, mert a szüleim ajánlották.		“Vallásos témák olvasása”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvadni kell”
<b>Lányok (N=603)</b>	Nem jellemző.	1,8949	1,8180	2,4966	1,6790
	Volt már rá példa.	2,1722	1,9793	2,6639	1,9504
	Rendszeresen előfordul	2,3598	2,0675	2,8995	2,1587
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>
<b>Fiúk (N=422)</b>	Nem jellemző.	1,8197	1,8068	2,3091	1,5576
	Volt már rá példa.	2,1125	1,9340	2,5706	1,8200
	Rendszeresen előfordul	2,2308	1,9423	2,6923	1,9231
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,00</i>	<i>0,015</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>

Az attitűdátlag a teljes mintában azoknál a tanulónál a legmagasabb, akiknek a családjában az olvasmányélményeket rendszeresen megbeszélik. Az iskolai és a kötelező olvasási feladatok kapcsán is kedvezőbb az attitűd, mint az önmagában vizsgált átlag (61. táblázat). Mindkét nem esetében az attitűdnek mind a négy faktorában szignifikáns a hatás, ha szülők és gyermekek rendszeresen megbeszélik az olvasmányélményeket (61. táblázat).

61. táblázat: Az olvasásnak mint a családi beszélgetések témájának hatása az attitűdre

A család arról beszélget, amit éppen olvasunk.		“Vallásos témák olvasása”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvadni kell”
<b>Teljes minta (N=1025)</b>	Nem jellemző.	1,9005	1,8180	2,3984	1,6088
	Volt már rá példa.	2,1374	1,9793	2,6709	1,9233
	Rendszeresen előfordul	2,2055	1,7880	2,7736	2,0818
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>
<b>Lányok (N=603)</b>	Nem jellemző.	1,9460	1,7936	2,4818	1,6542
	Volt már rá példa.	2,1582	2,0198	2,7100	1,9906
	Rendszeresen előfordul	2,2127	2,0738	2,8095	2,1429
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,000</i>	<i>0,015</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>
<b>Fiúk (N=422)</b>	Nem jellemző.	1,8376	1,7802	2,2830	1,5460
	Volt már rá példa.	2,1103	1,9430	2,6201	1,8358
	Rendszeresen előfordul	2,1914	2,0602	2,7037	1,9630
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,000</i>	<i>0,015</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>



A perszuazív kommunikáció családon belüli indirekt megnyilvánulását úgy vizsgáltam, hogy megnéztem milyen hatása van a szülő ilyen irányú interakciójának a fiúk és a lányok attitűdjére. Az eredményeket a 62. és 63. táblázatban foglaltam össze. Azt tapasztaltam, hogy a könyvekről az anyával folytatott rendszeres beszélgetés a fiú- és lánytanulók esetében is kedvezően befolyásolja az attitűdöt mind a kötelező, az iskolai, a kedvtelésből és a tanulmányaikhoz kapcsolódó keresztyén témájú olvasással kapcsolatban is. Az olvasmányélmények rendszeres megosztása az apával hatással van mindkét nem attitűdjére, de némileg eltérő mintázatot mutat.

62. táblázat: A szülővel az olvasásról való beszélgetésnek a hatása a lányok attitűdjére (N=603)

Olvasásról beszélget ...		“Vallásos témák olvasása”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
... apával	jellemző	2,2138	2,0435	2,6993	2,0543
	nem jellemző	2,0261	1,8845	2,5890	1,7991
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,008</i>	<i>0,003</i>	<i>0,059</i>	<i>0,000</i>
... anyával	jellemző	2,1877	2,00	2,7621	2,0275
	nem jellemző	1,9857	1,8615	2,5248	1,7397
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,000</i>	<i>0,001</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>

63. táblázat: A szülővel az olvasásról való beszélgetésnek a hatása a fiúk attitűdjére (N=422)

Olvasásról beszélget ...		“Vallásos témák olvasása”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
... apával	jellemző	2,1846	1,9692	2,6462	1,8872
	nem jellemző	1,9318	1,8501	2,4090	1,6573
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,002</i>	<i>0,053</i>	<i>0,002</i>	<i>0,002</i>
... anyával	jellemző	2,1212	1,9886	2,6540	1,9091
	nem jellemző	1,9023	1,8138	2,3506	1,5943
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,001</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>

A lányok esetében a kötelességszerű (iskolai, kötelező, vallásos) olvasáshoz fűződő attitűdöt támogatja. A kedvtelésből olvasáshoz kapcsolódó attitűddel nem áll fenn szignifikáns kapcsolat. A fiúknál, ugyanakkor, a kötelező és vallásos olvasás témájú olvasás mellett, statisztikailag igazolhatóan kedvező hatással bír a kedvtelésből való olvasáshoz kapcsolódó hozzáállásra. Ez több okból is kedvező eredmény. Egyrészt azért, mert a szakirodalom megállapítása szerint a fiúk jellemzően negatívabb attitűddel rendelkeznek a kedvtelésből olvasás iránt, mint a lányok (McKenna, 1997), másrészt a kedvtelésből olvasás jelentősebb hanyatlást mutat a fiúk körében (OECD, 2010). Mindezek alapján az apa indirekt perszuazív kommunikációja, azaz fiúgyermekével az

olvasásról, olvasmányélményekről folytatott rendszeres kommunikációja, az érintett szülők megfelelő tájékoztatása mellett, a fejlesztés területe lehet.

A család mellett a barátok, illetve az iskolai közösség jelent olyan szocializációs közeget, amelyben a könyvajánlás jelensége vizsgálható. Amennyiben jellemző a mintában a barátok ajánlására történő olvasás, szignifikánsan kedvezőbb a tanulói attitűd. Az összefüggés mindkét nem esetében statisztikailag igazolható, azaz a barátoknak az olvasás irányába ható direkt perszuazív kommunikációja nemenként nem differenciál. Bár a barátok nemére nem rendelkezek adattal, feltételezhető, hogy a korosztályban jellemzően az azonos nemű kortársak közül kerülnek ki, vagyis a jelenség az azonos nemű aktor hatását is alátámaszthatja.

A tanártól érkező rendszeres olvasmányajánlás minden esetben pozitívabb tanulói – fiú és lány – olvasási attitűddel jár együtt. További eredmény, hogy az iskolához köthető olvasással kapcsolatban – ahova a felekezeti intézményekben, ebben az esetben a vallásos témájú olvasmányokat is sorolom – a tanulók attitűdje jelentősen kedvezőbb, mint, amikor a családtagok vagy a barátok meggyőző kommunikációjának eredményeképpen valósul meg az olvasás. A megfigyelt jelenség két okból is jelentős. Egyrészt rávilágít arra, hogy a tanulók olvasmányválasztásában, egyáltalán abban, hogy elolvasnak-e egy könyvet, a tanár befolyással bír, feltehetően tekintéllyel rendelkezik a vizsgált középiskolás korosztályban. Ez egyben cáfolja, de legalábbis megkérdőjelezi a szakirodalom azon megállapításának általános érvényét, mely szerint a korcsoport az idősebb nemzedékek (szülei, tanáraik) – például az olvasással kapcsolatos – viselkedését kevésbé tekinti követendő példának. Másrészt, felhívja a figyelmet a perszuazív kommunikációban érintett iskolai aktorok felelősségére diákjaik olvasóvá nevelésében.

Ha a könyv ajánlását kiterjesztem a felekezeti nevelés speciális szereplője, a hittanára, illetve lelkészre, a tanulóknak nemcsak a vallásos, hanem az iskolai és a kedvtelésből való olvasáshoz fűződő attitűdje is kedvezőbb, amit a 64. táblázat adatai támasztanak alá. Bár a hittanári/lelkészi ajánlás a fiúk esetében nem javítja az iskolai olvasáshoz fűződő attitűdöt, szignifikánsan kedvezőbb attitűddel jár együtt nemcsak a vallásos és kötelező olvasás iránt, hanem a kedvtelésből történő olvasáshoz kapcsolódóan is. Ez rendkívül kedvező eredmény, ha arra gondolunk, hogy a kedvtelésből olvasás mára mennyit veszített népszerűségéből a fiatalok, különösen a fiúk, körében. A lányok attitűdjének mind a négy faktorában szignifikáns a kapcsolat a hittanári/lelkészi könyvajánlással, azaz, ha a meggyőzésnek ez a módja rendszeresen előfordul, a lányok kedvezőbb attitűddel

rendelkeznek mind az iskolai, a kötelező, a vallásos mind a kedvtelésből olvasás iránt (64. táblázat). Annak ellenére, hogy a lányok esetében az attitűd mind a négy faktora mentén kedvezőbb az attitűd, ami a fiúkra három faktor esetében mondható el, a hittanári/lelkészi könyvajánlást az attitűd nemek közti különbségeit csökkentő tényezőnek kell tekintenünk. Ezt azzal indoklom, hogy a mért négy faktorból háromban mindkét nem esetében javítja az attitűdöt, ami a nemek közti különbségek csökkenését eredményezheti.

64. táblázat: A lelkész/hittanár direkt perszuazív kommunikációjának hatása az attitűdre

Olvastam már el azért könyvet, mert a lelkészem/hittanárom ajánlotta.		“Vallásos témák olvasása”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
<b>Teljes minta (N=1025)</b>	Nem jellemző.	1,8649	2,5227	1,7319	1,9129
	Volt már rá példa.	1,9815	2,6255	1,9671	2,4979
	Rendszeresen előfordul	2,2300	2,5600	2,1067	2,5200
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,000</i>	<i>0,084</i>	<i>0,000</i>	<i>0,00</i>
<b>Lányok (N=603)</b>	Nem jellemző.	1,9268	1,8742	2,5852	1,7912
	Volt már rá példa.	2,5479	1,9901	2,6634	2,0066
	Rendszeresen előfordul	2,8889	2,4833	2,8889	2,2222
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,038</i>	<i>0,00</i>
<b>Fiúk (N=422)</b>	Nem jellemző.	1,8936	1,8519	2,4359	1,6496
	Volt már rá példa.	2,4153	1,9672	2,5628	1,9016
	Rendszeresen előfordul	1,9667	1,8500	2,0667	1,9333
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,00</i>	<i>0,189</i>	<i>0,025</i>	<i>0,002</i>

Az olvasást támogató környezethez soroltam azt, ha a szülő segít a tanulásban, a házi feladat elkészítésében. Az ilyen jellegű szülői tevékenység tanulói olvasási attitűdre gyakorolt hatásának tesztelésekor azt találtam, hogy nincs statisztikailag igazolható összefüggés. Ez bizonyára azzal magyarázható, hogy a korosztály nem igényli ezt a fajta segítséget, illetve többeknek nincs is lehetőségük igénybe venni, mivel a középiskolai évek alatt a családtól távol, kollégiumban laknak, és csak hétvégén találkoznak szüleikkel. Ugyanakkor szignifikánsan kedvezőbb az attitűd abban az esetben, ha az iskolában tanultakat családi körben megbeszéljük, amire bizonyára a hétvége is kedvező alkalom. Ez egyben azt is jelenti, hogy nem a konkrét feladatmegoldásban nyújtott segítség, sokkal inkább a tanuló dolgai iránti szülői érdeklődés az, ami pozitívan hat az attitűdre.

Az iskolai tanulás iránti szülői érdeklődést a két nem feltehetően különböző módon igényli. A fiúk esetében ugyanis kedvező hatással van az iskolai és a kedvtelésből történő

olvasás, valamint a bibliai témájú olvasás iránti attitűdre is, míg a lányoknál a vallásos témájú és a kötelező jellegű olvasás iránti attitűdöt támogatja (65. táblázat). A lányokra jellemzőbb – már korábban is tárgyalt – konformitás, szabálykövetőbb, kötelességtudóbb hozzáállás önmagában biztosítja az iskolai olvasáshoz kapcsolódó megfelelő attitűdöt. Az eredmények tükrében a fiúk attitűdje az iskolai – és a kedvtelésből – olvasás iránt érzékenyebb a szülői érdeklődésre, mint a lányoké, amiről, a megfelelő fórumokon, érdemes tájékoztatni az érintetteket.

65. táblázat: Az iskolában tanultakról való családi beszélgetések hatása az attitűdre

A család megbeszéli az iskolában tanultakat		“Vallásos témák olvasása”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
<b>Teljes minta (N=1025)</b>	Nem jellemző.	1,8702	1,8044	2,4682	1,6692
	Volt már rá példa.	2,0234	1,9115	2,5459	1,7973
	Rendszeresen előfordul	2,1170	1,9326	2,5818	1,8329
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,001</i>	<i>0,030</i>	<i>0,001</i>	<i>0,00</i>
<b>Lányok (N=603)</b>	Nem jellemző.	1,8339	2,5789	1,7215	1,8860
	Volt már rá példa.	1,9372	2,6256	1,8720	2,1027
	Rendszeresen előfordul	1,9313	2,6056	1,8819	2,1194
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,075</i>	<i>0,698</i>	<i>0,01</i>	<i>0,001</i>
<b>Fiúk (N=422)</b>	Nem jellemző.	1,8485	1,7636	2,3152	1,5970
	Volt már rá példa.	1,9182	1,8774	2,4403	1,6981
	Rendszeresen előfordul	2,1133	1,9346	2,5447	1,7560
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,01</i>	<i>0,004</i>	<i>0,073</i>	<i>0,01</i>

Az olvasást támogató környezetbe illeszthető továbbá, a tanárnak az olvasási készség fejlődését segítő tevékenysége. Ide tartozik az, amikor a tanulóknak saját szavakkal kell összefoglalniuk az olvasottakat. Az olvasási készség fejlődésének ilyen jellegű támogatása szignifikánsan kedvezőbb tanulói olvasási attitűdöt eredményez mind a négy faktor mentén a teljes mintában (66. táblázat). Ebből arra lehet következtetni, hogy a megértés fontos támogatója az attitűdnek; megfordítva a dolgot, ha nem értjük, hogy mit olvasunk, akkor bizonyára nem is szeretünk olvasni. Ezt támasztja alá az az eredmény is, hogy az összefüggés a fiúk és lányok almintáján is szignifikáns minden faktor esetében. A kedvtelésből, a kötelező és a vallásos szövegek olvasása iránti attitűdje a lányoknak jelentősen magasabb, ugyanakkor az olvasottak saját szavakkal történő összefoglalása a fiúk esetében a lányokéval megegyező iskolai olvasás iránti attitűdöt eredményez.

66. táblázat: A tanári szövegértést támogató tevékenység hatása az attitűdre 1.

	Általában a saját szavakkal kell elmondani, hogy mit olvastunk	“Vallásos témák olvasása”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
<b>Teljes minta (N=1025)</b>	Nem jellemző	1,8126	1,7919	2,3153	1,5964
	Volt már rá példa	2,0352	1,8717	2,5423	1,7823
	Rendszeresen előfordul	2,1095	1,9748	2,6561	1,8694
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>
<b>Lányok (N=603)</b>	Nem jellemző	1,8659	1,8505	2,4022	1,6920
	Volt már rá példa	2,0596	1,8754	2,5883	1,8082
	Rendszeresen előfordul	2,1254	1,9746	2,7109	1,9351
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,026</i>	<i>0,000</i>	<i>0,001</i>	<i>0,003</i>
<b>Fiúk (N=422)</b>	Nem jellemző	1,7599	1,8126	1,8126	1,8126
	Volt már rá példa	2,0016	2,0352	2,0352	2,0352
	Rendszeresen előfordul	2,0799	2,1095	2,1095	2,1095
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,000</i>	<i>0,001</i>	<i>0,000</i>	<i>0,001</i>

Az olvasási készség fejlődésének segítéséhez járulhatnak hozzá a hittan órán közösen feldolgozott olvasmányok is. Amennyiben ez rendszeresen előforduló tevékenységet jelent, a tanulók olvasási attitűdje szignifikánsan kedvezőbb a kötelező olvasás, és nem meglepő módon, a vallásos tartalmú olvasás iránt is (67. táblázat). Ez az eredmény további megerősítést jelent annak, hogy a tanuló szívesebben olvas, ha van tanári vagy hittanári/lelkészi megértést segítő tevékenység.

67. táblázat: A tanári szövegértést támogató tevékenység hatása az attitűdre 2.

A tanár kíváncsi a véleményünkre az olvasottakkal kapcsolatban		“Vallásos témák olvasása”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
<b>Teljes minta</b> (N=1025)	Nem jellemző	1,7506	1,7122	2,2974	1,6187
	Volt már rá példa	2,0502	1,8807	2,4932	1,7725
	Rendszeresen előfordul	2,0744	1,9593	2,6607	1,8333
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>
<b>Lányok</b> (N=603)	Nem jellemző	1,7295	1,7283	2,3478	1,6860
	Volt már rá példa	2,1008	1,9070	2,5891	1,8385
	Rendszeresen előfordul	2,0930	1,9556	2,6860	1,8756
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,000</i>	<i>0,001</i>	<i>0,000</i>	<i>0,037</i>
<b>Fiúk</b> (N=422)	Nem jellemző	1,7714	1,6964	2,2476	1,5524
	Volt már rá példa	1,9778	1,8431	2,3556	1,6778
	Rendszeresen előfordul	2,0446	1,9651	2,6202	1,7655
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,007</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,0023</i>

Feltevéseimnek ellentmondó eredmény ugyanakkor, hogy a fiútanulók esetében a hittanórai szövegértelmezés kedvező hatása a vallásos témájú olvasás iránti attitűdre korlátozódik. A lányok attitűdjét, ezzel szemben, minden faktor mentén kedvezően befolyásolja (68. táblázat).

68. táblázat: A lelkesítő/hittanári szövegértést támogató tevékenység hatása az attitűdre

Hittan órán megbeszéljük az olvasmányainkat		“Vallásos témák olvasása”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
<b>Teljes minta</b> (N=1025)	Nem jellemző.	1,9085	1,8668	2,5117	1,7676
	Volt már rá példa.	2,0920	1,9296	2,5853	1,8409
	Rendszeresen előfordul	2,1121	1,8783	2,5177	1,6947
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,000</i>	<i>0,142</i>	<i>0,124</i>	<i>0,007</i>
<b>Lányok</b> (N=603)	Nem jellemző.	1,9280	1,8814	2,6031	1,8503
	Volt már rá példa.	2,1604	1,9860	2,6682	1,9190
	Rendszeresen előfordul	2,1024	1,8431	2,5229	1,7059
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,000</i>	<i>0,008</i>	<i>0,029</i>	<i>0,001</i>
<b>Fiúk</b> (N=422)	Nem jellemző.	1,8842	1,8487	2,3982	1,6649
	Volt már rá példa.	2,0000	1,8538	2,4738	1,7358
	Rendszeresen előfordul	2,1324	1,9521	2,5068	1,6712
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,010</i>	<i>0,227</i>	<i>0,269</i>	<i>0,467</i>

Az olvasás ügyét össztantárgyi feladatnak tekintő CORI program, amelyet a 2.4. alfejezetben tárgyaltam részletesen, az olvasási készség fejlődésének segítségével hatékonyan alkalmazza az olvasottaknak a korábban tanultakkal való összekapcsolásának módszerét. Amikor azt vizsgáltam, hogy a módszer milyen kapcsolatban van a tanulói olvasási attitűdökkel, azt találtam, hogy szignifikánsan kedvezőbb attitűdöt eredményez a teljes mintán az attitűd mind a négy faktorában, azzal együtt, hogy az átlagok abszolút értékben nem túl magasak (69. táblázat).

69. táblázat: A tanári szövegértést támogató tevékenység hatása az attitűdre 3.

A tanár segít megérteni, hogy az olvasmány hogyan kapcsolódik a korábban tanultakhoz		“Vallásos témák olvasása”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
<b>Teljes minta (N=1025)</b>	Nem jellemző.	1,8007	1,7712	2,3333	1,6790
	Volt már rá példa.	2,0697	1,8685	2,5333	1,7491
	Rendszeresen előfordul	2,0699	1,9776	2,6471	1,8593
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>
<b>Lányok (N=603)</b>	Nem jellemző.	1,8576	1,8136	2,4394	1,7818
	Volt már rá példa.	2,1248	1,8868	2,6091	1,7956
	Rendszeresen előfordul	2,0733	1,9720	2,6760	1,9040
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,001</i>	<i>0,008</i>	<i>0,000</i>	<i>0,045</i>
<b>Fiúk (N=422)</b>	Nem jellemző.	1,7215	1,7120	2,1857	1,5359
	Volt már rá példa.	2,0033	1,8465	2,4422	1,6931
	Rendszeresen előfordul	2,0638	1,9876	2,5957	1,7801
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,008</i>

A tanár rendszeres szövegértést támogató tevékenysége statisztikailag igazolhatóan kedvezőbb attitűddel jár együtt mind a fiúk, mind a lányok esetében az iskolai, a kedvtelésből, a kötelező és a vallásos tartalmú szövegek olvasása iránt is, oly módon, hogy a két nem vonatkozásában közel azonos attitűdátlagokat eredményez. Ugyanez mondható el akkor, ha a tanár rendszeresen beszél arról, hogy ő is szokott olvasni (70. táblázat), aminek a kedvező hatását már az általános iskolások körében végzett kutatás eredményei is igazolták.

70. táblázat: A tanár indirekt perszuazív kommunikációjának hatása az attitűdre

A tanár rendszeresen mesél arról, hogy ő is szokott olvasni		“Vallásos témák olvasása”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
<b>Teljes minta (N=1025)</b>	Nem jellemző	1,8624	1,7877	2,4568	1,7149
	Volt már rá példa	2,0803	1,9262	2,5676	1,7556
	Rendszeresen előfordul	2,1264	1,9741	2,6034	1,9138
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,002</i>	<i>0,000</i>
<b>Lányok (N=603)</b>	Nem jellemző	1,8656	1,7997	2,5410	1,7784
	Volt már rá példa	2,1460	1,9489	2,6484	1,8345
	Rendszeresen előfordul	2,1353	1,9801	2,6111	1,9275
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,087</i>	<i>0,051</i>
<b>Fiúk (N=422)</b>	Nem jellemző	1,8582	1,7713	2,3428	1,6288
	Volt már rá példa	1,9840	1,8930	2,4492	1,6399
	Rendszeresen előfordul	2,1135	1,9654	2,5922	1,8936
	<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,007</i>	<i>0,004</i>	<i>0,004</i>	<i>0,000</i>

#### 4.4.3.2. A digitális olvasás hatása az olvasási attitűdre

Dolgozatom bevezetésében, majd második fejezetében az olvasás történeti áttekintésekor tárgyalt – az olvasás értelmezésében megfigyelhető – paradigmaváltások kapcsán, illetve az olvasás, olvasási attitűd meghatározásakor kellő hangsúlyt kapott a digitális olvasás kérdése. A Neumann-galaxis térhódításának köszönhetően az olvasás, olvasási attitűd kutatásában nem hagyható figyelmen kívül a jelenség. A szöveghordozók – okostelefon, iPod, iPad, e-book olvasó – a két nagymintás mérés között eltelt időszakban még szélesebb körben elterjedtek, ami a fentiekén túl szintén hozzájárult ahhoz, hogy a középiskolás mérésben hangsúlyosabban jelenjen meg a digitális olvasás, illetve a digitális olvasás iránti attitűd.

A digitális vagy hagyományos, papíralapú olvasást preferáló tanulók körében – feltevésemmel ellentétben – a papíralapú olvasást előnyben részesítő tanulóknak kedvezőbb az olvasási attitűdje (71. táblázat). Érdekes eredménynek tartom, hogy nincs statisztikailag igazolható összefüggés az olvasási attitűd és az online tevékenység típusa és gyakorisága között.



71. táblázat: A digitális olvasás hatása az attitűdre (N=1025)

Digitális eszközön való olvasás	“Vallásos témák olvasása”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”	Attitűdátlag
Inkább hagyományos hordozón olvas	2,1860	1,9767	2,7227	1,9371	2,1880
Szeret digitális tartalmat olvasni	1,9195	1,8409	2,4289	1,6818	1,9580
<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>

Ha például tételeket vagy oktatási segédanyagokat töltenek le a tanulók az internetről, az kedvezőbb olvasási attitűddel jár együtt, mintha nem végeznek ilyen tevékenységet, viszont nem lesz jobb az attitűd, ha gyakrabban teszik ezt. Jelentősége, illetve szignifikáns hatása az attitűdre – annak van, hogy foglalkoznak-e digitális tartalmak olvasásával.

Általánosan elterjedt, hogy szabadidős és tanulási tevékenységek esetén is gyakori az internetezés, az on-line jelenlét, tartalmak olvasása, szerkesztése, és így tovább. Mivel a digitális olvasásban mindenki részt vesz, a vizsgált korosztályban a digitális olvasás nem differenciál. Továbbá azt is meg lehet állapítani, hogy ha olvasásról beszélünk, akkor a hagyományos értelemben vett olvasási tevékenység marginálissá válik. Ezt támasztja alá az az eredmény is, hogy a megkérdezett fiatalok 75%-a ötnél kevesebb könyvet olvasott el a mérést megelőző egy évben a kötelező olvasmányokon kívül.

#### 4.4.3.3. Az olvasási attitűd és a szocio-demográfiai jellemzők összefüggései

A család szocio-demográfia háttérében az objektív materiális mérőeszközök nem osztják meg a mintát. A saját lakás, családonként legalább egy személygépkocsi, valamint a technikai eszközök (tablet, laptop, okostelefon) a válaszadók kétharmadának rendelkezésére áll. További 25% a válaszhiányok esete – így nem e változó mentén differenciáltam a mintát. Megbízhatóbb mérőeszköznek bizonyult a szubjektív anyagi helyzet mérésére szolgáló két változó.

72. táblázat: A szubjektív anyagi helyzet hatása az attitűdre (N=1025)

Szubjektív anyagi helyzet	“Vallásos témák olvasása”	“Iskolai olvasási feladat esetén”	“Kedvtelésből olvasáskor”	“Olvasni kell”
Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik (pl. nyaralás), megtakarítani is tudunk.	2,0043	1,8603	2,5132	1,7402
Mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg magunknak.	2,0698	1,9463	2,6097	1,8604
Előfordul, hogy a mindennapi kiadásainkat nem tudjuk fedezni.	1,7931	1,9483	2,3908	1,6782
Gyakran megessik, hogy nincs pénzünk a mindennapi szükségletek fedezésére.	1,8889	1,7708	2,1667	1,5000
<i>ANOVA teszt szignifikancia értéke</i>	<i>0,068</i>	<i>0,028</i>	<i>0,001</i>	<i>0,002</i>

A család jobb anyagi helyzete a tanuló kedvezőbb olvasási attitűdjével jár együtt (72. táblázat), ami feltevéseimet igazolja. Az eredményt ugyanakkor torzíthatja az a körülmény, hogy a diákok alapvetően jó anyagi helyzetű családokból kerültek ki; a család anyagi helyzetét mérő első két kategóriába a megkérdezett 1025 tanulóból 980 tartozik.

#### 4.4.3.4. A felekezeti nevelés hatása az attitűdre

A középiskolai vizsgálatba került intézmények, ahogyan korábban bemutattam őket, a Tiszántúli Református Egyházkerület fenntartásában működnek. Az iskolai köznevelésen túl, a vallásos szocializáció is helyet kap órarendi és tanítási órákon túli keretek között, így a hittanárt/lelkészt is az iskolai szocializáció aktorának tekintem. Elfogadva azon hazai kutatási eredményeket, amelyek arról számolnak be, hogy a felekezeti iskolákban tanulók eredményesebbek és továbbtanulási esélyeik is jobbak (Bacsikai, 2017), feltételeztem, hogy a vallási nevelés az olvasási attitűdöt is pozitívan befolyásolja. Ennek megfigyelése a már tárgyalt perszuaszív kommunikációs hatásokon túl úgy történt, hogy azt vizsgáltam, hogy a korábbi kutatásokban tesztelt társadalmi háttér szerepe hogyan alakul a középiskolás mintámban.

Az általános iskolás megyei vizsgálatban tapasztalt összefüggés szerint a jobb társadalmi háttérű diákok kedvezőbb olvasási attitűddel rendelkeznek, ezt vártam ezúttal is. A módszertani eszköztárat némiképp módosítottam ugyan, de ezzel együtt érdekes összefüggést figyeltem meg. A középiskolás mintán a család státuszának indikátoraként a szubjektív anyagi helyzetet jelöltem meg, és ezen kategóriák mentén az attitűdskála minden itemét összehasonlítottam szórásanalízissel.

A szignifikancia értékek ezúttal azt mutatták, hogy nem differenciál a várt mértékben a szubjektív anyagi helyzet, csak néhány dimenzió esetében igazolható statisztikailag, hogy a jobb státusz kedvezőbb olvasási attitűddel jár együtt, amiből arra következtetek, hogy eredményeim megerősítik a felekezeti nevelés hátránykompenzáló hatását.

Empirikus kutatásom második szakaszát a Tiszántúli Református Egyházkerület középiskoláiban végzett olvasási attitűd-mérés adta. Az egyházkerület valamennyi középiskoláját megkerestem, ami 3560 fős tanulói populációt jelent. Az adatfelvétel kérdőíves módszerrel történt, ebben az esetben online kitöltős formában, amely egyszerűbbnek és gyorsabbnak bizonyult. Ennek ellenére a kitöltési arány (28,7%) messze alatta maradt az általános iskolásnak. A mintába így 1025 tanuló került be. A kitöltésre rendelkezésre álló időkeret – egy hónap – megegyezett mindkét nagymintás mérés esetében. A kitöltés alacsony arányát inkább a tanulók érdektelensége magyarázhatja, aminek a hátterében valószínűleg a téma iránti érdeklődés hiánya áll. Másrészt az a körülmény is lehet az oka, hogy a kitöltés ebben az esetben is önkéntes volt, az általános iskolás kutatással szemben nem volt szervezett.

Vizsgálatom a középiskolás kutatásban is a fiúk olvasási attitűdjének megismerésére, és a felzárkóztatás lehetőségeinek a feltárására irányult. Feltevésemmel szemben (1. hipotézis) a mérésben részt vett középiskolás fiúk kötelező olvasmányok iránti attitűdje nem marad el a lányokétól. A jelenség nem értelmezhető egyértelműen a felekezeti nevelés nemek közti különbségeket csökkentő hatásaként. Inkább arról informál, hogy a középiskolában a kötelező olvasmányokhoz való hozzáállás a lányok körében sem kedvező. Az olvasási attitűd fiú–lány különbségei az iskolai és a kedvtelésből olvasás iránti attitűd-értékekben nyilvánulnak meg. A fiúk attitűdátlagá alatta marad a lányokénak mindkét esetben.

A perszuazív kommunikáció jelen van a diákok családjában és iskolai környezetében is; beazonosított aktorai a szülők, testvérek, barátok, tanárok és speciálisan a lelkész/hittanár. A perszuazív kommunikáció direkt megnyilvánulásának azokat az interakciókat tekintetem, amikor ezen aktorok olvasmányt ajánlanak a diákoknak. A teljes mintának közel egynegyedére jellemző, hogy olvasott már el könyvet ilyen ajánlásra, ami minden esetben javítja a fiúk és a lányok attitűdjét is. Amennyiben rendszeres tevékenységről lehet beszélni, a barátok hatása a legerőteljesebb, amit a szülőké követ. Az, hogy tanáruk vagy lelkészük/hittanárunk ajánlására olvasnak rendszeresen, a megkérdezettek kevesebb,

mint 10%-ánál fordul elő, ami azt jelenti, hogy az iskolai direkt meggyőzésben még jelentős kiaknázatlan lehetőségek rejlenek.

A perszuazív kommunikáció indirekt megnyilvánulásai, azaz az olvasásról való beszélgetés és az olvasmányélmények megosztása statisztikailag igazolható módon kedvezően befolyásolja mind a fiúk, mind a lányok olvasás iránti attitűdjét. Feltevésemet (2. hipotézis) alátámasztó eredmény, hogy a fiúknak a kedvtelésből való olvasás iránti attitűdjét az apa, a lelkész/hittanár és a tanár javítja szignifikánsan. Az olvasást támogató környezet, az iskolai tanulmányok iránti szülői érdeklődés, a tanár szövegértést segítő tevékenysége mind az attitűd nemek közti különbségeinek csökkenését eredményezik. Kiemelésre érdemes továbbá, hogy utóbbi (a tanárnak az olvasottak megértését segítő tevékenysége) a fiúknak a lányokéval megegyező attitűd-értékét eredményezi az iskolai olvasás iránt.

A felekezeti középiskolai nevelésre adaptált attitűd-skálán a minta – fiúk és lányok együtt – átlaga 2,04. A lelkész vagy hittanár olvasást támogató tevékenysége a 2,04-es mintaátlaghoz közeli, 1,94-es átlaggal jár együtt. Ezt úgy értelmezem, hogy javítja az attitűdöt, a kötelezők olvasásához kapcsolódó attitűdhöz képest (a 3-as skálán) közel 0,5 ponttal. Ezt az eredményt a felekezeti nevelés hozzáadott értékének tekintem, mivel a bibliai történetek feldolgozása és az igemagyarázat szövegértelmezés, vagyis szövegértés fejlesztés.

A digitális olvasás kedvezőbb attitűddel jár együtt a teljes mintában. Hipotézisemet (3. hipotézis) igazoló eredmény az online olvasás dominanciája a nyomtatott szöveggel szemben a fiúk és a lányok körében is, ami megmagyarázza, hogy az olvasási attitűd tekintetében a nemek között nem differenciál. A mérés ugyanakkor nem irányult a tanulók által olvasott digitális tartalmak részletes feltárására, ami egy további kutatásban történhet meg.

Feltevésemet (4. hipotézis) részben támasztja alá az az összefüggés, hogy a kedvezőbb szocio-demográfiai háttér kedvezőbb olvasási attitűddel jár együtt. A szülők iskolai végzettsége viszonylag magas a mintában; az anyáknak több mint háromnegyede, az apáknak közel kétharmada rendelkezik legalább érettségivel. Ez lehet a magyarázata annak, hogy a szülők iskolai végzettsége és a tanulók olvasási attitűdje között nem mutatható ki szignifikáns kapcsolat. Ugyanakkor a felekezeti nevelés hátránykompenzáló hatását sem lehet kizárni. A háztartásban lévő könyvek száma nem korrelál az attitűddel,

és a családok javakkal való ellátottsága sem befolyásolja a tanulók attitűdjét. Mindkét eredmény a szocio-demográfiai háttér és az olvasási attitűd kapcsolatára vonatkozó feltevésem (4. hipotézis) cáfolata.

Hipotézisemet részben megerősíti a szubjektív anyagi helyzet és az attitűd statisztikailag igazolható összefüggése. Mindazonáltal figyelemreméltó, hogy a legkedvezőbb attitűd nem azoknál a tanulóknál figyelhető meg, akik családjukat a szubjektív anyagi helyzetet mérő legmagasabb kategóriába sorolták (mindenük megvan, jelentősebb kiadásokra is telik), hanem azoknál, akik családjuk anyagi helyzetét úgy ítélték meg, hogy mindenük megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetnek meg maguknak.

## 5. Összegzés

Az olvasási teljesítmény nemek közti különbsége a szakirodalomban széles körben tárgyalt és feltárt jelenség. Az elmúlt közel két évtized nemzetközi és hazai rendszerszintű tanulói teljesítményméréseinek köszönhetően a kutatások kiemelt figyelmet fordítanak rá. A fiúk gyengébb teljesítményének okaként azonosítják be a nemi szocializációt (Atkinson & Hilgard, 2005), az olvasás kezdeti szakaszában a fiútanulókra jobban jellemző lemaradást (Stanovich, 1986) és a későbbiekben megnyilvánuló úgynevezett Máté-effektust (Gereben, 1997), a motiváció (Herbert & Stipek, 2005) és az olvasmányválasztás szabadságának hiányát (Arató 2013), valamint a kedvezőtlen olvasási attitűdöt (Guthrie, 1994).

Nemzetközi összehasonlításban a magyar szövegértési eredmények az átlag alatt vannak, miközben a fiúk és lányok teljesítményének különbségei a nagyobbak közé tartoznak. A nemek közti különbségek az Országos kompetenciamérés által feltárt tanulók közti különbségek között is kiemelkednek. A lányok jobban olvasnak, mint a fiúk, amit nem kompenzál a fiúk jobb matematikai vagy természettudományos műveltsége. Szövegértésben a különbségek a leggyengébben teljesítő tanulók között a legnagyobbak; sok fiú egyáltalán nem szeret, vagy nem tud olvasni, míg csak kevés olyan lány van, aki nem érti, mit olvas.

A szövegértési teljesítmény és az olvasási attitűd összefüggései a szakirodalomban jól dokumentáltak; a kedvezőbb olvasási attitűd jobb teljesítménnyel jár együtt, és fordítva. Az attitűd kutatásának tehát arra kell irányulnia, hogyan befolyásolható kedvező irányba a fiúk attitűdje annak érdekében, hogy olvasási teljesítményük javuljon. Ez hozzájárulhat egyrészt az országos eredmények javulásához, ezzel hazánk kedvezőbb nemzetközi megítéléséhez, másrészt fiataljaink munkaerő-piaci esélyeinek növekedéséhez, boldogulásához.

Dolgozatomban a fiúk gyengébb szövegértési teljesítményének lehetséges magyarázó tényezői közül az olvasási attitűdöt vizsgáltam. Kutatásom értelmezési keretének Mathewson (2004) olvasási attitűd modelljét tekintetem, amivel az attitűd értelmezésébe bevonja a szociális interakciót feltételező perszuazív kommunikációt, amely a kutatások új területét adja. A modellben a perszuazív kommunikáció az attitűd moderáló változójaként jelenik meg, amely közvetlenül és közvetetten is hat az attitűdre, és egyben az egyetlen olyan tényező, amely a környezet direkt hatásával számol. Az olvasás mindig

valamilyen közegben zajlik, ezért a környezet befolyásoló ereje nem hagyható figyelmen kívül. Amennyiben a szocializáció különböző szinterein a tanulókkal interakcióba lépő aktorok olvasói magatartásukkal befolyásolják a tanulók attitűdjét, az olvasói magatartást is meggyőzésnek, a perszuazív kommunikáció non-verbális megnyilvánulásának kell tekintenünk, ami vizsgálatom kiinduló pontja volt.

Az értekezés struktúráját egy bevezető, egy elméleti, egy – az elméletet és az empiriát összekötő – másodelemzéseken alapuló fejezet, valamint egy, a kutatás módszertanát és három szakaszát magába foglaló, négy nagyobb alfejezetből álló, empirikus fejezet adja. A bevezetésben bemutattam a téma fontosságát és aktualitását, a korábbi attitűdkutatások során nyitva maradt kérdéseket, a disszertációban vizsgálni kívánt konkrét tudományos problémát, a kutatás célját, várható eredményét, újszerűségét, valamint ismertettem a későbbiekben alkalmazni kívánt fogalmakat és koncepciót. A második fejezetben az olvasás értelmezésében végbement és napjainkban is zajló, paradigmaváltások bemutatása céljából kitekintettem az olvasás tér- és idődimenziójára, valamint az olvasás, az attitűd és az olvasási attitűd meghatározására, részletes tárgyalására került sor. A kommunikációs elméletek dolgozatomban szempontjából releváns aspektusait, a perszuazív kommunikáció jellemzőit tárgyaltam. Feltártam az olvasás mint közösségi interakció lehetséges szocializációs terepeit; a család és az iskola olvasást támogató mechanizmusait, majd a felekezeti nevelésnek az olvasás ügyét elősegítő hozzáadott értékét vizsgáltam. Ezt követően bemutattam a nemek közti különbségek korábbi kutatások által feltárt sajátosságait, és beazonosítottam az olvasás szempontjából adekvátakat. A harmadik fejezet azt a célt szolgálta, hogy a nemzetközi és hazai rendszerszintű tanulói teljesítménymérések adatainak másodelemzésével rávilágítsak a kedvezőtlen hazai szövegértési eredményekre és a fiúk gyengébb teljesítményére, valamint a teljesítmények háttérében húzódó lehetséges magyarázó változók közül az attitűd szerepére. A negyedik fejezetben került sor a kutatás három szakaszának – pilot-, általános iskolás és középiskolás mérés – ismertetésére; a minták és módszertan bemutatására, az eredmények elemzésére, összegzésére.

A dolgozat újszerűségét az adja, hogy az olvasási attitűdöt, azaz egy pszichológiai konstruktumot közösségi interakciós, azaz szociológiai kontextusban vizsgáltam, amit az olvasás komplexitásából eredő interdiszciplináris megközelítés indokolt. Kutatásom célja az volt, hogy feltárjam az olvasási attitűd lehetséges magyarázó változójának, a perszuazív kommunikációnak az olvasási attitűd fiú–lány különbségeire gyakorolt

hatását. Azt vizsgáltam, hogy a család, a kortárs csoport és a formális nevelés szocializációs színterein a különböző aktorok által kifejtett, olvasás irányába ható meggyőzés javítja-e a fiúk olvasáshoz való hozzáállását, azaz csökkenti-e az olvasási attitűd nemek közti különbségeit a vizsgált korosztályokban.

A kutatást eredményesnek tekintem, mérési eredményeim alapján a bevezetésben megfogalmazott kérdések megválaszolhatóvá váltak. Az eredmények bemutatásakor ezekre a kérdésekre válaszolok, illetve hipotéziseimre reflektálok.

Az olvasási attitűd szakirodalomban dokumentált különbségei nem érvényesek kutatásom mindhárom mintáján (1. kutatási kérdés). Annak ellenére, hogy a fiúk attitűdje kedvezőtlenebbnek bizonyult, a pilot-mérésben nem találtam szignifikáns különbséget a nemek között, amit az alacsony elemszámmal (N=218), illetve azzal magyarázok, hogy az olvasási attitűd nemek közti különbsége az idővel nő (Kush & Watkins, 1996). A negyedik, ötödik és hatodik évfolyamos általános iskolás tanulókra még kevésbé jellemző, mint a középiskolás korosztályra. Az általános iskolás mintában – amely ugyanazt a korosztályt képviselte, és a jóval nagyobb elemszámmal (N=1601) köszönhetően, megbízhatóbb elemzést tett lehetővé – a fiúk olvasási attitűdje alatta maradt a lányokénak mindhárom évfolyamon. A kedvezőtlenebb attitűd egyaránt vonatkozik a szabadidős és az iskolai/kötelező jellegű olvasásra. Ez azt jelenti, hogy a nemek közti különbségek, azaz a fiúk kedvezőtlenebb viszonyulása az olvasáshoz már az általános iskola alsó tagozatában megjelenik. A középiskolás mintában a fiúk attitűdátlagos rendje alacsonyabb, mint a lányoké minden vizsgált évfolyamon. A fiúkra és a lányokra is az a jellemző, hogy az attitűd a kilencedik évfolyamról a tizedik évfolyamra csökken, a tizenegyedik évfolyamon stagnál, majd tizenkettedikben magasabb értéket vesz fel a kilencedikesnél. Ez ellentmond az attitűd stabilitására vonatkozó szakirodalmi megállapításoknak, ugyanakkor megmagyarázható az érettségi vizsgára való készüléssel és a tanulók továbbtanulási aspirációjával, amit a felekezeti iskolák, szakirodalomból feltárt, kedvező továbbtanulási mutatói (Morvai, 2017) támasztanak alá. Figyelembe véve ugyanakkor, hogy milyen olvasáshoz való hozzáállást vizsgálunk, a fiúk „csak” a szabadidős és a kötelező olvasás iránt mutatnak a lányokétól kedvezőtlenebb attitűdöt; az iskolai olvasási szituációk és vallásos témájú szövegek olvasása iránti attitűdjük nem különbözik statisztikailag kimutatható módon a lányokétól. Ezek az eredmények részben igazolják azt a feltevésemet (1. hipotézis), mely szerint a



fiúk attitűdje kedvezőtlenebb, mint a lányoké az általam vizsgált minták minden évfolyamán.

A perszuazív kommunikáció verbális direkt és indirekt, valamint non-verbális megnyilvánulásainak az olvasási attitűdre gyakorolt hatását is vizsgálat alá vontam. Kutatási kérdéseim arra irányultak, hogy az olvasás irányába ható perszuazív kommunikáció – mint közösségi interakció – mely szocializációs színtereken (2. kutatási kérdés), mely aktorok közvetítésével azonosítható be (3. kutatási kérdés), és hogyan befolyásolja az attitűd nemek közti különbségeit (4. kutatási kérdés). A családban a szülők és testvérek, a tanulók tágabb környezetében a kortárs csoport képviselői, valamint a formális nevelésben a tanár, illetve lelkész/hittanár direkt és indirekt verbális, valamint non-verbális meggyőző kommunikációja egyértelműen beazonosítható. A meggyőzés, legyen az direkt vagy indirekt, kedvezően befolyásolja mindkét nem olvasási attitűdjét. Hipotézisemet (2. hipotézis) alátámasztó eredmény, hogy a perszuazív kommunikációnak vannak olyan aktorai – az apa, a fiútestvér, a tanár és a lelkész/hittanár – akik meggyőző kommunikációjuk által javítják a fiúk attitűdjét, azaz tompítják az olvasási attitűd nemek közti különbségeit. Az általános és a középiskolás kutatás is azt igazolta, hogy az olvasás fiúkkal való megszerettetésben meghatározó személy az azonos nemű szülő és testvér, ami nem jelent teljesen újszerű eredményt. A szakirodalomból ismert jelenség, hogy a fiúk nyelvi fejlődésének segítésében, olvasási szokásainak és attitűdjének kialakulásában a szülők közül az apa hatása a jelentősebb (Karrass & Braungart-Rieker 2005). Mindazonáltal a szülők (az anyák és apák egyaránt, mivel a fiúk gyengébb eredményei miatt a lányok fejlesztése nem szorulhat háttérbe) tájékoztatása arról, hogy milyen szerepük és felelősségük van gyermekük olvasó felnőtté nevelésében lehetséges, és mind szélesebb körben szükséges. Erre jó lehetőséget kínálnak a szülői értekezletek, a szülőkkel folytatott informális beszélgetések; pedagógusok, oktatáskutatók közkedvelt magazinokban megjelenő cikkei, blogbejegyzései; illetve olyan országos kampányok mint az Olvasás Éve, a Mesélj Minden Nap, a Mozi a fejedben programsorozat folytatása. Ezen felül a szülők képzése is lehetséges alternatíva.

A perszuazív kommunikáció beazonosított aktorai közül a tanár is differenciál a nemek között, azaz akár direkt módon ajánl – nem kötelező – olvasnivalót, indirekt módon az olvasásról beszélget diákjaival, vagy az olvasási készség fejlődését segítő tevékenységet fejt ki, meggyőző kommunikációja javítja a fiútanulók olvasási attitűdjét. Ez olyan eredmény, amelyet eddig nem dokumentált a szakirodalom, és több szempontból is

jelentős. A gyermekek családi szocializációjára az oktatáspolitikának kevés hatása van. A formális nevelés keretein belül azonban, ahol az iskoláskorú fiúk (és lányok) hétköznapijaik jelentős részét töltik, a pedagógusok kevés többlet idő és erőfeszítés ráfordításával, egyszerűen az olvasásról való beszélgetéssel, olvasmányok ajánlásával javíthatják a fiúk olvasási attitűdjét. A meggyőzés alapja lehet a kommunikációs elméletekből megismert szakértelem vagy tekintély, de akár a jó tanár–diák kapcsolat, az odafigyelés is. Meggyőződésem, hogy az olvasás irányába ható perszuazív kommunikációhoz szükséges szakértelmet az biztosítja, ha a tanár (szabadidejében) maga is olvas.

Eredményeim alapján a tanító- és tanárképzés olvasásra nevelési koncepciója tágabb kontextusba helyezhető. Ennek egyik eszköze lehet az olvasási attitűd és a perszuazív kommunikáció kutatásaim által feltárt összefüggéseinek alapuló megfelelő módszertan kidolgozása, amely akár önálló tantárgy formájában jelenhet meg a mintatantervekben. A kidolgozás természetesen további munkát/munkákat igényel.

A direkt és indirekt meggyőzésen túl a tanár további, olvasást támogató tevékenységének kedvező hatása a fiúk attitűdjére statisztikailag szintén igazolt. A szövegértés fejlődésének segítése, a szövegmagyarázat, az olvasási stratégiák megismertetése, a szövegek feldolgozása akár oktatáspolitikai beavatkozást, de legalább szemléletváltást igénylő feladat. Az olvasást össztantárgyi ügyként kezelő programok – mint például a CORI (Guthrie 1994), a *Közös és kölcsönös között* (Arató 2013) vagy a KIP – nemzetközi és hazai jó gyakorlatait az ezt tárgyaló fejezetben ismertettem. A rendszerszintű teljesítménymérések eredményei, amelyek azt mutatják, hogy a jobb természettudományos vagy matematikai eredmények jobb szövegértési eredményt generálhatnak, azt indokolják, hogy legyen történet és olvasás a matematika, illetve a fizika órán is. Emellett arra is szükség van, hogy a matematika, illetve fizika tanár is beszélgessen a diákjaival az olvasásról, fejtsen ki perszuazív kommunikációt, és kölcsönösen: az olvasás órán is jelenjen meg a fiúk nagyobb érdeklődésére számot tartó természettudományos témájú olvasmány. Az olvasás össztantárgyi szemléletét kell kialakítani, amely kérdéskörrel a megfelelően kidolgozott módszertan alapján a pedagógusok képzésében szükséges foglalkozni.

A fentiekén túl arra vonatkozóan is fogalmaztam meg kutatási kérdést, hogy a szocio-demográfiai háttér hogyan befolyásolja a tanulók olvasási attitűdjét, azaz mely materiális illetve immateriális dimenziók hatása mutatható ki. Azt feltételeztem (3. hipotézis), hogy

a kedvezőbb szocio-demográfiai háttér hozzájárul a kedvezőbb olvasási attitűdhez, azaz az alacsonyabb családi státusz együttjár a kedvezőtlenebb attitűddel. Hipotézisem részben igazolódott. A szülők iskolai végzettsége és a tanulók olvasási attitűdje közötti összefüggés az általános iskolás mintában alátámasztott; a magasabb végzettségű szülők gyermekei kedvezőbb attitűddel rendelkeznek. A középiskolás mintában azonban nem mutatható ki ilyen kapcsolat, amire a vonatkozó alfejezet részösszegzésében két alternatív magyarázattal éltem. Lehetséges okát egyrészt a minta homogenitásában (a szülők többsége legalább érettségizett) látom, másrészt a felekezeti nevelés nemek közti különbségeket tompító hatásának tulajdonítom. A szülő munkaerőpiaci státusza egyik mintában sem differenciál. Az olvasást támogató materiális környezet gazdagsága a mérésben részt vett általános iskolás tanulók esetében kedvezőbb attitűddel jár együtt, míg a középiskolások esetében nincs igazolható hatása, amit újabb bizonyítéknak tekintek a felekezeti nevelés kompenzáló hatására.

A digitális olvasás és az attitűd összefüggésének feltárása a középiskolás mérésben volt hangsúlyos. Kutatási kérdésként (6. kutatási kérdés) fogalmaztam meg, hogy az online olvasás önmagában csökkenti-e az olvasási attitűd nemek közti különbségeit. Eredményeim alapján a digitális olvasás igazolhatóan kedvezőbb attitűddel jár együtt a fiúk és a lányok esetében is, ami azt jelenti, hogy az olvasási attitűd nemek közti különbségeit nem befolyásolja. Az összefüggés megerősíti azt a feltevésemet (4. hipotézis), hogy a kutatásba bevont fiatalok életében a hagyományos, papíralapú olvasást felváltotta a digitális és vizuális tartalmak olvasása, ami azt jelenti, hogy az olvasásról alkotott fogalmunkat és vizsgálatának tartalmi kereteit szükséges újraértelmezni. Vizsgálatom ugyanakkor a tanulók által olvasott digitális tartalmakat nem tárta fel, ami egy további mérésben történhet meg. Az olvasási attitűd kutatásának emellett további iránya lehet a digitális olvasás iránti attitűd és a digitális olvasási teljesítmény együttes mérése és összefüggéseinek feltárása.

Mivel vizsgálatom legfőbb eredményét az adja, hogy az olvasás-szövegértés területén a nemek közti különbségek az iskolában a pedagógusok perszuazív kommunikációja által csökkenthetők, szükséges egy olyan mérés lebonyolítása is, amely a tanárok iskolai olvasásra ösztönző kommunikációját térképezi fel.

Összegezve, ahogyan az olvasás történeti áttekintése rávilágított, az olvasás közösségi tevékenységből magányos tevékenységgé vált, a hangos olvasás elnémult, és jelenleg – a Neumann galaxis térhódításának köszönhetően – az interperszonális kommunikáció

elnémulásának korát éljük. Az olvasás kultúránk átadásának és megőrzésének, valamint annak is az eszköze, hogy tájékozott, nyitott, empatikus és demokratikus szellemű fiatalokat neveljünk, akik megtalálják helyüket az életben. A fiatal generációk olvasóvá nevelése, függetlenül attól, hogy digitális vagy nyomtatott szövegek olvasásáról beszélünk, azt kívánja, hogy az olvasás közösségi ügy legyen, és a perszuazív kommunikáció verbális és non-verbális formája is „szóhoz jusson”.

## Summary

Gender differences in students' reading performance are well documented in the literature. For the past two decades the international and national system-level assessments have drawn attention to boys' underachievement in reading literacy. The biggest difference between girls and boys is perceived among the lowest performers. Several boys dislike reading, do not read at all or are not able to read (OECD, 2016). Researchers have identified a number of explanatory variables, such as the slight differences of male and female morphology (Baron-Cohen, 2006), the gender socialization and stereotypes (Atkinson & Hilgard 2005), interest and motivation (McKenna, Kear & Ellsworth 1995). Unfavourable reading attitude is a further factor that may explain why boys drop behind.

PISA (Programme for International Student Assessment) has found that, across all participating countries and economies, girls consistently outperform boys in reading, and the gap is much wider in some countries than in others. Between-country differences are related to gender differences in reading attitude, such as whether students enjoy reading and behaviours toward reading, such as whether students read in their free time (OECD, 2016). Hungarian results in reading literacy are under the OECD average, and the gender gap belongs to the bigger ones. Research therefore aims at finding the ways how boys' reading attitude may be influenced in a positive direction in order that their performance would improve. Boys' higher achievement may contribute to more favourable average results and better judgement of Hungary in international context on the one hand, and may enhance labour market chances of the young on the other.

In this dissertation reading attitude as an alternative explanatory variable of reading performance has been examined within the theoretical framework of Mathewson's (2004) *Model of Attitude Influence Upon Reading and Learning to Read*. In the model persuasive communication, which assumes social interaction, is a moderating variable of the attitude and affects attitude either directly or indirectly, and the only factor that takes the direct impact of the environment into account. The mediators of persuasive communication involved in the research are family members, peers and teachers. The aim of the examination was to explore whether the persuasion – direct or indirect, verbal or non-verbal – of these actors reduce the gender gap in reading attitude.

The research was conducted in three phases: a pilot study involving 218 students from the fourth, fifth and sixth grade of primary school; the first large-scale research in which 1601 students of the same grades from ten primary schools in Hajdú-Bihar county and their parents participated; and the second large-scale measurement, which involved 1025 students from the secondary schools run by Transilvanian Reformed Church District. Data were collected by questionnaires both from the students and the parents. The dependent variable was the attitude, so the main measurement tool was the partly adopted, partly developed attitude scale included in the student questionnaire. Data were statistically tested by correlation, cross-table analysis, variance analysis and linear regression.

The research has successfully identified family members, peers, teachers and pastors as mediators of persuasive communication toward reading, and the impact of persuasion on students' attitude. Among family members the same gender seems to be crucial, which is known from the literature. Fathers and brothers significantly improve boys' attitude, thus reduce the gender gap. The results suggest that the difference between boys' and girls' reading attitude may be lowered within formal educational context by teachers' persuasive communication, which has not been documented in the literature before. On condition that the teacher recommends the students something to read, talks to the students about his/her reading experiences or supports understanding of a text, he influences boy students' reading attitude in a positive way.

Drawing a conclusion, it can be said that throughout human history reading has become a solitary, silent activity, and today – as a consequence of the expanded Neumann galaxy – we witness the obsolescence of interpersonal communication. Reading is a tool to pass on our culture to the new generations and to educate intelligent, emphatic and democratic-minded young people who find their place and happiness in life. If we want the young to read it is necessary to view reading as a cross-curricular issue, and verbal as well as non-verbal persuasive communication should 'get in a word' in social interactions.

## Hivatkozott irodalom

- Adamikné Jászó A. (2007). Okozat és okok korunk olvasáskultúrájában. <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-nevelés/okozat-es-okok-korunk-olvasaskulturajaban> [Letöltés ideje: 2017.04.23.]
- Adamikné Jászó A. (2006). *Az olvasás múltja és jelene*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Adriányi G. (1975). *Az egyháztörténet kézikönyve*. München: Aurora Könyvek.
- Ajzen, I. (1989). Attitude structure and behavior. In Pratkanis, A. R.; Breckler, S. J. & Greenwald, A. G. (eds.), *Attitude structure and function* (pp. 241-274). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Arató L. (2013). Közös és kölcsönös között – új olvasmányok a felső tagozaton (Esettanulmány és ajánlat). *Könyv és nevelés*, 15(4), 89-98.
- Alexander, J. E. & Filler, R. C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Aronson, E.; Ferenc, E.; Steinberg, S. et al. (2008). *A társas lény*. [Budapest]: Akadémiai Kiadó.
- Athey, I. J. (1985). Reading research in the affective domain. In Singe, H. & Ruddell, R. B. (eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 527-557). Newark, DE: International Reading Association.
- Atkinson, R. C. & Hilgard, E. (2005). *Pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Babbie, E. R. (2003). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Bacsikai K. (2017). Iskolafenntartók és eredményesség. In Bacsikai K. (szerk.), *A felekezeti oktatás új negyedszázada. Tanulmányok Pusztai Gabriella tiszteletére* (pp. 132-142). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Bagdy E. (1986). *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Balázs G. (2017). A reformáció és a magyar nyelv. *Valóság*, 60(11), 105-112.
- Balázsi I., Balkányi P. & Vadász Cs. (2017). *PIRLS 2016 Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Balázsi I., Balkányi P., Ostorics L. et al. (2014). *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei: Szövegértés, matematika, háttérkérdőívek*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Balázsi I., Ostorics L., Szalay B. et al. (2013). *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Balázsi I., Ostorics L., Szalay B. et al. (2010). *PISA 2009 Összefoglaló jelentés – Szövegértés tíz év távlatában*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Balázsi I., Balkányi P., Felvégi E. et al. (2007a). *PIRLS 2006 Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Balázsi I., Ostorics L. & Szalay B. (2007b). *PISA 2006 Összefoglaló jelentés. A ma oktatása és a jövő társadalma*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Bánki D. (szerk.) (2003). *Filozófiai kisenciklopédia*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Barbier, F. (2005). *A könyv története*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Baron-Cohen, S. (2006). *Elemi különbség – Férfiak, nők és a szélsőséges férfi agy*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Bausch, L. S. (2007). Boy-talk around texts: Considering how a third grade boy transforms the shape of literacy in book talk discussions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 7(2), 197–216.
- Bean, T. W. (2002). Making Reading Relevant for Adolescents. *Educational Leadership*, 60(3), 34-37.
- Beck, R. C. (1983). *Motivation: Theories and principles*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Beluszky P. & Győri R. (2006). Ez a falu város! (Avagy a városi rang adományozásának gyakorlata s következményei 1990 után). *Tér és Társadalom*, 20(2), 65-81.

- Benczik V. (2001). *Nyelv, írás, irodalom*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Benczik V. (1999). Házi olvasmányok és olvasóvá nevelés az általános iskola 2-6. osztályában. In *A Budapesti Tanítóképző Főiskola tudományos közleményei* (pp.109-138). Budapest: Trezor Kiadó.
- Benedek M. (2005). A „finn csoda” – és ami mögötte van. *Új pedagógiai szemle*, 55(4), 108-112.
- Bessenyei I. (2009). Képernyő, tanulási környezet, olvasás. *Új Pedagógiai Szemle* 81–85. <http://www.ofi.hu/tudastar/kepernyo-tanulasi> [Letöltés ideje: 2018.07.20.]
- Blair, H. A. & Sanford, K. (2004). Morphing literacy: Boys reshaping their school-based literacy practices. *Language Arts*, 81(6), 452-460.
- Block, C. C.; Gambrell, L. B. & Presley, M. (2002). *Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory, and classroom practice*. New York: Jossey-Bass.
- Boltz, R. H. (2007). What We Want: Boys and Girls Talk about Reading. *School Library Media Research*, 10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ851693.pdf> [Letöltés ideje: 2015.05.20.]
- Bolykó J. (2017). *A zene hatása a prenatális fejlődési szakaszra*. Miskolci Egyetem: Bartók Béla Zeneművészeti Intézet.
- Buda B. (1986). *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Budapest: Animula Kiadó.
- Bujdosó Z., Molnár E., Patkós Cs. et al. (2012). Hajdú-Bihar megye területfejlesztési koncepcióját megalapozó feltáró-értékelő vizsgálat. [http://www.puspokladany.hu/kozadat/hirdetmenyek/2013/-kozerdeku/HBM\\_koncepcio\\_helyzetfeltaras.pdf](http://www.puspokladany.hu/kozadat/hirdetmenyek/2013/-kozerdeku/HBM_koncepcio_helyzetfeltaras.pdf) [Letöltés ideje: 2017.02.18.]
- Bukodi E. (2004). *Társadalmi helyzetkép 2003*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.
- Burgess, E. W. (1926). The family as a unity of interacting personalities. *The Family*, 7(1), 3-9.
- Carr, N. (2012). *The Shallows: What the Internet is Doing to Our Brains*. New York: Norton.
- Carroll, J. & Lowe, K. (2010). Boys, Blokes and Books: Engaging boys in reading. Paper presented at the National Conference for Teachers of English and Literacy—aWay With Words: Exploring the ambiguities in literacy and English Education. <http://www.englishliteracyconference.com.au/files/documents/Janet%20Carroll%20and%20Kaye%20Lowe.pdf> [Letöltés ideje: 2014.09.12.]
- Chadwick, O. (1998). *A reformáció*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Clark, C. & Douglas, J. (2011). *Young People's Reading and Writing: An In-Depth Study Focusing on Enjoyment, Behaviour, Attitudes and Attainment*. London: National Literacy Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521656.pdf> [Letöltés ideje: 2017.01.12.]
- Clark, C. & Foster, A. (2005). *Children's and Young People's Reading Habits and Preferences: The Who, What, Why, Where and When*. London: National Literacy Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541603.pdf> [Letöltés ideje: 2017.01.12.]
- Cullinan, B. E. (1987). *Children's literature in the reading program*. Newark DE: International Reading Association.
- Coles, M. & Hall, C. (2002). Gendered readings: Learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 96-108.
- Csapó B., Fejes J. B., Kinyó L. et al. (2014). Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban (pp. 110-136). In Kolosi T. & Tóth I. Gy. (szerk.): *Társadalmi riport 2014*. Budapest: TÁRKI.
- Csapó B. & Csépe V. (szerk.) (2012). *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csapó B. (2010). Előszó (pp. 9-10). In Balázs I., Ostorics L., Szalay B. et al. (2010): *PISA 2009 Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Csapó B., Csíkos Cs. & Korom E. (2004). A tanítás és tanulás kutatása Finnországban. *Iskolakultúra*, (3), 45-52.
- Csapó B. (2003). A képességek fejlődésének logisztikus modellje. *Iskolakultúra*, 13(2), 57-69.



- Csapó B. (2001). Az induktív gondolkodás fejlődésének elemzése országos reprezentatív felmérés alapján. *Magyar pedagógia*, 101(3), 373-391.
- Csapó B. (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 343-366.
- Csapó B. (1992). *Kognitív pedagógia*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csépe V. (2014). Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei (pp. 339-370). In Pléh Csaba & Lukács Ágnes (szerk.) *Pszicholingvisztika 1-2: Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csépe V., Györi M. & Ragó A. (2008). *Általános pszichológia 3. – Nyelv, tudat, gondolkodás*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csépe V. (2007). Miért csak az ember olvas? Előadás a Mindentudás egyetemén. X. szemeszter 2007. 04. 23.  
<https://mindentudas.hu/el%20ad%C3%A1sok/tudom%C3%A1nyter%C3%BCletek/b%C3%B6lcs%C3%A9szettudom%C3%A1ny/143-pszichol%C3%B3giai-tudom%C3%A1nyok/6163-miert-csak-az-ember-olvas.html> [Letöltés ideje: 2014.02.10.]
- Csépe V. (2006). *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csikszentmihályi, M. (1990). Literacy and intrinsic motivation. *Daedalus*, 119(2), 115-140.  
<https://msu.edu/~dwong/CEP991/CEP991Resources/Csikszentmihalyi-Lit&Mot.pdf> [Letöltés ideje: 2015.03.10.]
- Csullog K., D. Molnár É., Herczeg B. et al. (2014). *Hatások és különbségek. Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Dani E. (2013). E-létezés és „hiperfigyelem”. *Könyv és Nevelés*, (4), 36-44.
- Dani E. (2012). Neumann kontra Gutenberg-galaxis? <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/neumann-kontra-gutenberg-galaxis> [Letöltés ideje: 2018.01.19.]
- Descartes, R. (2000). *Értekezés a módszerről* (ford. Zemplén Jolán). Budapest: Műszaki Kiadó.
- Devecseri G. (1974). *Kalauz Homéroszhoz*. Budapest: Szépirodalmi Kiadó.
- Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education*, 20(4), 309-323.
- Dutro, E. (2002). “Us boys like to read football and boy stuff”: Reading masculinities, performing boyhood. *Journal of Literacy Research*, 34(4), 465-500.
- Duvall, E. M. (1957). *Family development*. Oxford, England: J. P. Lippincott.
- Eco, U. (2002). *Hat séta a fikció erdejében*. Budapest: Európa Kiadó.
- Eurydice (2010). Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken the Current Situation in Europe, Brussels, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.  
[http://www.bollettinoadapt.it/old/files/document/7568GENDER\\_EDU\\_OUTCO.pdf](http://www.bollettinoadapt.it/old/files/document/7568GENDER_EDU_OUTCO.pdf) [Letöltés ideje: 2015.11.22.]
- Eysenck, M. W. & Keane, M. T. (1997). *Kognitív pszichológia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus R. (1980). *Az antik világ irodalmi*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Farris, P. J.; Werderich, D. E.; Nelson, P. A. et al. (2009). Male call: Fifth-grade boys' reading preferences. *The Reading Teacher*, 63(3), 180-188.
- Fehérvári A. (2015). Lemorzsolódás és korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, (3), 31-47.
- Fish, S. (1980). *Is there a Text in this Class?* Cambridge: Harvard University.
- Fenyő D. Gy. (2012). Kulturális kánon, tanítási kánon. Avagy: miért ne tanítsuk az Eszméletet? *Irodalomismeret*, (4), 164-173.
- Fináczy E. (1906). *Az ókori nevelés története*. Budapest: Hornyánszky Viktor Könyvkiadóhivatal.
- Fletcher, R. (1973). *The family and marriage in Britain: an analysis and moral assessment*. London: Penguin.

- Flouri, E. & Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 141-153.
- Forgó S. (2011): A kommunikációelmélet alapjai. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Fülöp G. (1998). A könyvkultúra a könyvnyomtatás kézműipari időszakában (Gutenbergtől a francia forradalomig). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fűzfa B. (2016). Élményközpontú irodalomtanítás a harmadik évezredben. In: Bodrogi F. M., Czimer Gy., Fűzfa B. et al. (szerk.): Élményközpontú irodalomtanítás (pp. 9-43). Szombathely: Savaria University Press.
- Fűzfa B. (2009). Irodalomtanítás – de meddig? Egy lehetséges válasz: irodalom\_12\_11\_10\_9. *Könyv és nevelés*, 11(2). [http://epa.oszk.hu/01200/01245/00042/fb\\_0902.htm](http://epa.oszk.hu/01200/01245/00042/fb_0902.htm) [Letöltés ideje: 2018.08.21.]
- Gambell, T. & Hunter, D. (2000). Surveying gender differences in Canadian school literacy. *Journal of Curriculum Studies*, 32(5), 689-719.
- Garami E. (2011). Az iskolarendszer szerkezete belső átalakulásának, az 5. és 6. évfolyam szerepváltozásának vizsgálata. *Új pedagógiai szemle*, 61(8-9), 2-66.
- Gereben F. (2017). Mit tud az olvasásszociológia a magyar olvasáskultúráról? *Magyar Művészet*, 5(1), 64-71.
- Gereben F. (2001). Olvasáskultúránkról – szociológiai nézőpontból. *Iskolakultúra*, (5), 52-55.
- Gereben F. (1998). *Könyv, könyvtár, közönség (A magyar társadalom olvasáskultúrája olvasás- és könyvtárszociológiai adatok tükrében)*. Budapest: Országos Széchényi Könyvtár.
- Gereben F. (1997). Az ún. "Máté-effektus" az olvasás- és könyvtárszociológiában. *Könyvtári Figyelő*, 43(3), 466-475.
- Gereben F. (1992). *Olvasás és társadalom*. Budapest: Országos Széchényi Könyvtár Könyvtártudományi és Módszertani Központ.
- Gombos P. (2018). Jókai Mór ne az olvasóvá nevelés eszköze legyen, hanem annak célja. <https://magyaridok.hu/belfold/joval-tobben-vesznek-konyvet-kezukbe-mint-tizenket-eve-2725237/> [Letöltés ideje: 2018.04.21.]
- Gombos P. (2009). „Ó, mondd, te mit választanál!” A tanár felelőssége és lehetőségei a kötelező olvasmányok kiválasztásában. *Könyv és nevelés*, 11(2). <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/o-mondd-te-mit-valasztanal-a-tanar-felelossege-es-lehetosegei-a-kotelezo> [Letöltés ideje: 2018.07.11.]
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of Reading Specialist*, (6) 126–135.
- Gordon Győri J. (2009). Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány: Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában. *Könyv és nevelés*, 11(2). <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/kotelezo-kozos-kolcsonos-olvasmany-hagyomany-es-megujulas-az-iskolai-olvasmanyok> [Letöltés ideje: 2018.07.11.]
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. *Visible Language*, 6(4), 291-320.
- Grice, P. (1997). Jelentés. In Pléh Cs., Síklaki I. & Terestyéni T. (szerk.) (pp. 203-214). *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Budapest: Osiris.
- Griffin, E. (2003). *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Budapest: Harmat Kiadó.
- Guthrie, J. T.; McRae, A. & Klauda, S. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to knowledge about interventions for motivation in reading. *Educational Psychologist*, 43, 237-250.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In: Kamil, M. L.; Mosenthal, P.B.; Pearson, P. D. et al. (eds.). *Handbook of reading research. III* (pp. 403-422). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T. (1996). Educational contexts for engagement in literacy. *The Reading Teacher*, (49), 432-445.
- Guthrie, J. T.; Meter, P.; McCann, A. D. et al. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 306-332.

- Guthrie, J. T. (1994). Concept-Oriented Reading Instruction: An Integrated Curriculum To Develop Motivations and Strategies for Reading. *Reading Research Report No. 10*. 1-31.
- Hall, C. & Coles, M. (2001). Boys, books and breaking boundaries: Developing literacy in and out of school. In: Martino, W. & Meyenn B. (eds.). *What about the boys?* (pp. 211-221). Buckingham PA: Open University Press.
- Harmatta, J. (1986). *Ókori keleti történeti chrestomathia*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Hayles, N. K. (2007). Hyper and deep attention: The generational divide in cognitive modes. *Profession*, (1), 187-199.
- Hegel, G. W. F. (1979). *Esztétika* (ford. Tandori Dezső). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Henry, B. V. L. (1974). *Father to Son Reading: Its Effect on Boys' Reading Achievement*. New York, USA: Syracuse University [MS, Ph.D. Dissertation]
- Herbert, J. & Stipek, D. (2005). The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 276–295.
- Hermann Z. & Varga J. (2016). Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. *Társadalmi riport*, 13(1), 311-333.
- Hill, R. & Rodgers, R. H. (1964). The developmental approach. In: Harold, T. & Christensen, H. T. (eds.). *Handbook of marriage and the family*. (pp. 171-211). Chicago IL: Rand McNally and Co.
- Hódi Á., B. Németh M., Korom E. et al. (2015). A Máté-effektus: a gyengén és jól olvasó tanulók jellemzése a tanulás környezeti és affektív jellemzői mentén. *Iskolakultúra*, 25(4), 18-30.
- Holland, N. N. (1990). Tranzaktív beszámoló a tranzaktív irodalomtudományról. *Helikon*, (2-3) 246-258.
- Horváth Gy. (1997). *A modern tesztmodellek alkalmazása*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Hovland, C. I.; Harvey, O. J., & Sherif, M. (1957). Assimilation and contrast effects in reactions to communication and attitude change. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 55(2), 244.
- Hume, D. (1992). A kifinomult ízlésről és a szenvedélyességről. In *David Hume összes esszéi I.* (ford. Takács P.) (pp. 19-22). Budapest: Atlantisz Kiadó.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading*. London: Routledge and Keagan.
- Jáki L. (2015). A család, a családi környezet és az olvasás. *Könyv és Nevelés*, (2) 54-71.
- Jauss, H. R. (1982). *Aesthetic Experience and Literary Hermeneutics* (trans. Michael S.) Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Józsa K. & Steklács J. (2009). Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109(4), 365-394.
- Kagan, J. (1964). The child's sex-role classification of school objects. *Child Development*, (35), 151–156.
- Kákossy L. (1998). *Az ókori Egyiptom története és kultúrája*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kamarás I. (2007). *Az irodalmi mű befogadása (szociológiai és szociálpszichológiai megközelítés)*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kamarás I. (2005). *Olvasásügy. Iskolakultúra-könyvek*. Pécs: Iskolakultúra.
- Karras J. & Braungart-Rieker J. (2005). Effects of shared parent-infant book reading on early language acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 133-148.
- Katz, H. & Sokal, L. (2003). Masculine literacy: One size does not fit all. *Reading Manitoba*, 24(1), 4-8.
- Kazelskis, R.; Thames, D.; Reeves, C. et al. (2004). Reliability and Stability of Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) Scores Across Gender, Race, and Grade Level. *The Professional Educator*, 27(1-2), 29-37.
- Kingston, A. J. (1967). *The Psychology of Reading*. Athens, GA: University of Georgia.
- K. Nagy E. (2012). *Több mint csoportmunka. Munka heterogén tanulói csoportban*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Kopp E. (2017). A magyarországi református közoktatás eredményességének változásai. A 2010-2015-ös időszak OKM eredményeinek másodelemzése. In Pompor Z. (szerk.): *Alapvetés. Háttértanulmányok a református iskolarendszer fejlesztéséhez* (pp. 192-219). Budapest: MRE Református Tananyagfejlesztő Csoport.
- Kopp E. & Vámos Á. (2016). Die Leistungen der ungarischen Schüler und Schülerinnen an den kirchlichen Schulen und deren pädagogisch eingebrachter Wert. *THEO-WEB: Zeitschrift für Religionpädagogik*, 15(2), 310–327.
- Kopp E. (2014). Egyházi iskolák tanulói összetételének vizsgálata. In Pusztai G. & Lukács Á. (szerk.). *Közösségteremtők* (pp.197–225). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Kósa É. (2016). A média: a változások oka vagy eszköze? *Gyermeknevelés*, 4(2), 48-68.
- Kozma T. (2001). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kraaykamp, G. (2003). Literary socialization and reading preferences. Effects of parents, the library, and the school. *Poetics*, 31(3), 235-257.
- Kubis, M. (1996). The relationship between home literary environments and attitudes toward reading in ninth-graders. [MS, Ph.D Dissertation] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED385822.pdf> [Letöltés ideje: 2017.11.23.]
- Kuczynski, L. & Parkin, M. (2009). Pursuing a dialectical perspective on transaction: A social relational theory of micro family processes. In Sameroff, A. (ed.), *Transactional processes in development* (pp. 247–268). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kush, J. C. & Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 315–319.
- Lassú Zs. (2010). Az irodalom visszavág – a fiúk olvasási és szövegértési nehézségeinek néhány lehetséges olvasata. [https://www.researchgate.net/publication/261225431\\_Az\\_irodalom\\_visszavag\\_-\\_a\\_fiuk\\_olvasasi\\_es\\_szovegertesi\\_nehezsegeinek\\_nehany\\_lehetseges\\_olvasata](https://www.researchgate.net/publication/261225431_Az_irodalom_visszavag_-_a_fiuk_olvasasi_es_szovegertesi_nehezsegeinek_nehany_lehetseges_olvasata) [Letöltés ideje: 2017.11.09.]
- Ley, T. C.; Schaer, B. B. & Dismukes, B. W. (1994). Longitudinal study of the reading attitudes and behaviors of middle school students. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 15(1), 11-38.
- Lipson, M. Y. & Wixson, K. K. (2003). *Assessment and instruction of reading and writing difficulty: An interactive approach*. Boston, M: Allyn & Bacon.
- Logan, S. & Medford, E. (2011). Gender differences in the strengths of association between motivation, competency beliefs and reading skill. *Educational Research*, (53), 85-94.
- Logan, S. & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199–214.
- Lockwood, M. (2008). *Promoting reading for pleasure in the primary school*. [Los Angeles, CI]: Sage.
- Manguel, A. (2001). *Az olvasás története*. (ford. Széky J.). Budapest: Park Kiadó.
- Manuel, J. & Robinson, D. (2002). What are teenagers reading? The findings of a survey of teenagers' reading choices and the implications of these for English teachers' classroom practice. *English in Australia*, 135, 69-78.
- Marsh, G.; Friedman, M.; Welch, V. et al. (1981). A cognitive-developmental theory of reading acquisition. *Reading Research: Advances in theory and practice*, 3, 199-221.
- Martino, W. J. (2008). Male teachers as role models: Addressing issues of masculinity, pedagogy and the re-masculinization of schooling. *Curriculum Inquiry*, 38(2), 189-223.
- Mathewson, G. C. (2004). Model of Attitude Influence Upon Reading and Learning to Read. In Ruddell, R. B. & Unrau, N. J. (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 1431-1461). Newark, DE: International Reading Association.
- Mathewson, G. C. (1994). Model of Attitude Influence upon Reading and Learning to Read. In Ruddell, R. B.; Ruddell M. R. & Singer, H. (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 1131-1161). Newark, DE: International Reading Association.

- Mathewson, G. C. (1985). Toward a Comprehensive Model of Affect in the Reading Process. In Singer, H. & Ruddell, R. B. (eds.). *Theoretical Models and Process of Reading* (pp. 841-856). Newark, DE: International Reading Association.
- McKenna, Michael C. and Robinson, Richard D. (2002). "Teaching Through Text". Centers for Teaching and Technology - Book Library. 106. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ct2-library/106> [Letöltés ideje: 2016.03.29.]
- McKenna, E. (1997). Gender Differences in Reading Attitude. [MS, Masters Theses]. [New Jersey, NJ]: Kean College of New Jersey. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407653.pdf> [Letöltés ideje: 2014.06.18.]
- McKenna, M.C.; Kear, D. J. & Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: a national survey. *Reading Research Quarterly*, (30), 934-956.
- McKenna, M. C. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition. In Crammer, E. H. & Castle, M. (eds.). *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 18-40). Newark, DE: International Reading Association.
- McKenna, M. C. & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(9), 626-639.
- Mihály I. (2008). Sokadszor a természettudományos oktatás gondjairól. *Tanít-tani*, 13(4), 94.
- Mihály I. (2003). Világraszóló oktatási sikerek és ami mögöttük van: A PISA-vizsgálat finn eredményeiről. *Új pedagógiai szemle*, 53(12), 92-94.
- Moloney, J. (2002). "Ideas for getting boys to read." In *Me Read? No Way! A practical guide to improving boys' literacy skills*, by Ontario Education. Accessed May 3, 2012. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/brochure/merread/merread.pdf> [Letöltés ideje: 2015.04.22.]
- Morton, J. (1969). Interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 76(2), 165.
- Morvai L. (2017). *Ora et labora? Egyházi középiskolások eredményessége a 2010 utáni szektorbővülést követően*. Doktori disszertáció. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Murray, S. A. P. (2009). *The Library: An Illustrated History*. New York: Skyhorse Publishing.
- Nagy A. (2008). Észak-Európa vagy Balkán? – Tájékoztatói irányok olvasáskultúránk számára a PISA 2006 ürügyén. *Könyvtári figyelő*, 54(2), 222-233.
- Nagy J. (2016). Az olvasásképesség pszichikus komponensrendszere. *Iskolakultúra*, 26(2), 119-130.
- Nagy Á. (2013). Szabadidős tervek és tevékenységek. In Székely L. (szerk.). *Magyar ifjúság 2012* (pp. 211-228) Budapest: Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó
- Nagy J. (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nógrádi-Szabó Z. & Neulinger Á. (2017). Értékek és életmód generációs megközelítésben: a Z generáció. In Bányai E., Lányi B. & Törőcsik M. (szerk.). *Tüköröződés, társtudományok, trendek, fogyasztás* (pp. 115-121). Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar.
- Nyíri T. (2001). *A filozófiai gondolkodás fejlődése*. Budapest: Szent István Társulat.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en> [Letöltés ideje: 2017. 02.05.]
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en> [Letöltés ideje: 2014.05.21.]
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)* <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en> [Letöltés ideje: 2017.04.17.]
- OECD (2009). *PISA 2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. <https://eric.ed.gov/?id=ED523050> [Letöltés ideje: 2012.04.16.]
- OECD (2001): PISA 2000 Technical Report. [https://books.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=IVdo5jhkgx4C&oi=fnd&pg=PP17&dq=PISA+2000+student+questionnaire&ots=UZ68cVsgWt&sig=J02uj-OmQzt5Doux4xTrubSYx7M&redir\\_esc=y#v=onepage&q=PISA%202000%20student%20questionnairebackground&f=false](https://books.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=IVdo5jhkgx4C&oi=fnd&pg=PP17&dq=PISA+2000+student+questionnaire&ots=UZ68cVsgWt&sig=J02uj-OmQzt5Doux4xTrubSYx7M&redir_esc=y#v=onepage&q=PISA%202000%20student%20questionnairebackground&f=false) [Letöltés ideje: 2015.03.12.]

- Oppenheim, A. L. (1982). *Az ókori Mezopotámia*. Budapest: Gondolat.
- Ostorics L., Szalay B., Szepesi I. et al. (2016). *PISA 2015 Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Párducz Á. (2008). Női agy – férfi agy: a nemi hormonok csodálatos hatalma. <https://videotorium.hu/hu/recordings/3167/noi-agy-ferfi-agy-a-nemi-hormonok-csodalatos-hatalma> [Letöltés ideje: 2015.07.05.]
- Parsons, T.; Bales, R. E; Olds, J. et al. (1955). *Family, socialization and interaction process*. Glencoe, IL: Free Press.
- Partin, K. (2002). The relationship between positive adolescent attitudes toward reading and home literary environment. *Reading Horizons*, 43(1), 61-84.
- Penman, R. (2004). *What do we know about the experiences of Australian youth? An easy reference guide to Longitudinal Surveys of Australian Youth research reports, 1996-2003*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Péterfi R. (2009). Mit tudunk az iskolán túli világról? (Amit a 10-12 évesek az iskolai kötelező olvasmányokon kívül a maguk kedvére olvasnak). *Könyv és nevelés*, 11(2). <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/mit-tudunk-az-iskolan-tuli-vilagrol> [Letöltés ideje: 2018.07.12.]
- Petró V. (2015). Az irodalom és medialitás viszonya a középiskolai oktatásban. *Könyv és nevelés*, 17(3), 29-42.
- Petty, R. E. & Cacioppo J. T. (1981). *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*. Dubuque, IA: Wiliam C. Brown Company.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2004). *Gyermeklélektan*. (ford. Benda K.). Budapest: Osiris Kiadó.
- Poór J. (2009). *A kora újkor története*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Probst, R. (2003). All those texts... *Voices from the Middle*, 10(3), 13.
- Pusztai G. & Bacskai K. (2015). Parochial Schools and PISA Effectiveness in Three Central European Countries. *Acta Universitatis Sapientiae. Social Analysis*, 5(2), 145-161.
- Pusztai G. (2004). *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolák az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Reeves, T. & Stace, J. M. (2005). Improving patient access and choice: assisted bibliotherapy for mild to moderate stress/anxiety in primary care. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 12(3), 341-346.
- Ricoeur, P. (1998). A szöveg világa és az olvasó világa. In *Narratívák 2. Történet és fikció*. (szerk. Thomka Beáta) (pp. 9-42). Budapest: Kijárat Kiadó.
- Roberts, M. S. & Wilson, J. D. (2006). Reading attitudes and instructional methodology: How might achievement become affected? *Reading Improvement*, 43(2), 64–69.
- Rogers, C. R. (2013). A Theory of Therapy and Personality Change: As Developed in the Client-Centered Framework”. *Perspectives in Abnormal Behavior: Pergamon General Psychology Series*, 341.
- Ropolyi L. (2003). A könyv és az olvasás. *Iskolakultúra*, 13(6-7), 114-120.
- Ruddell, R. B. & Unrau, N. J. (2004). Reading as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. In Ruddell, R. B. & Unrau, N. J. (eds.). *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1462-1521). Newark, DE: International Reading Association.
- Rumelhart, D. (1977). Toward an interactive model of reading. In Dornic, S. (eds.). *Attention and performance. Vol. 6* (pp. 573-603). New York, NY: Academic Press.
- Sainsbury, M. & Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 373–386.
- Sándor K. (2011). *Olvasáskutatás*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Shannon, C. E.; Weaver, W. & Burks, A. W. (1951). The mathematical theory of communication. <http://math.harvard.edu/~ctm/home/text/others/shannon/entropy/entropy.pdf> [Letöltés ideje: 2018. 08. 03.]
- Simpson, R. (2004). Masculinity at Work: The Experiences of Men in Female Dominated Occupations. *Work, Employment & Society*, 18(2), 349-368.

- Smith, M. C. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *The Journal of Educational Research*, (83), 215-219.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Rand.
- Sokal, L., Katz, H., Sych-Yereniuk, A. et al. (2004). *Male reading teachers: Effects on inner-city boys*. Winnipeg, Manitoba: Winnipeg Inner-City Research Alliance.
- Solymosi K. (2004). Fejlődés és szocializáció. In N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.) *Pszichológia pedagógusoknak* (pp. 29-39), Budapest: Osiris Kiadó.
- Sperling, R. A. & Head, D. M. (2002). Reading attitudes and literacy skills in prekindergarten and kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*, (29), 233-236.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, (21), 360-407.
- Steklács J. (2013). Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés. *Új pedagógiai szemle*, 63 (7-8), 121-125.
- Strauss, W. & Howe, N. (2008). *Generations: The history of America's future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow.
- Sullivan, M. (2003). *Connecting boys with books: What libraries can do (Vol. 1)*. [s.l.]: American Library Association.
- Summers, K. (2013). Adult reading habits and preferences in relation to gender differences. *Reference & User Services Quarterly*, 52(3), 243-249.
- Szabó L. D., Szepesi I., Takácsné Kárász J. et al. (2018). *Országos kompetenciamérés 2017. Országos jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Taskó T. A. (2009). *A tanulást befolyásoló kognitív és affektív tényezők vizsgálata az általános iskola 6-7. osztályos tanulói körében az iskolai alulteljesítés szempontjából*. [MS, Doktori (PhD) értekezés]. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Tenenbaum, H. R. & Leaper, C. (2002). Are parents' gender schemas related to their children's gender-related cognitions? A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 38(4), 615.
- Terestyéni T. (2006). *Kommunikációelmélet. A testbeszédetől az internetig*. Budapest: Akti-Typotex.
- Tomka B. (2009). *Európa társadalomtörténete a 20. században*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Tomka M. (2005). A felekezeti oktatásügy társadalmi megítélése. *Educatio*, 14(3), 492-501.
- Tóth V. & Hercz M. (2016)- Észtország a PISA legeredményesebb oktatási rendszerei között: okfeltárás és reflexiók észt források tükrében. *Magyar Pedagógia*, 116(3), 315-337.
- Van Den Broek, P. & Kremer, K. E. (2000). The mind in action: What it means to comprehend during reading. *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades*, 1-31.
- Walberg, H. J., & Tsai, S. L. (1985). Correlates of reading achievement and attitude: A national assessment study. *The Journal of Educational Research*, 78(3), 159-167.
- Walpole, S. & McKenna, M. C. (2007). *Differentiated reading instruction: Strategies for the primary grades*. New York: Guilford Press.
- Waples, D. (1940). *What Reading Does to People: A Summary of Evidence on the Social Effects of Reading and a Statement of Problems for Research*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Winch, R. F. (1963). *The modern family*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Zhou, M.; Ma, W. J. & Deci, E. L. (2009). The importance of autonomy for rural Chinese children's motivation for learning. *Learning and individual differences*, 19(4), 492-498.

#### **Egyéb felhasznált dokumentumok, adatbázisok:**

2010. évi LXXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

DE Intézményfejlesztési Terv 2016-2020

Központi Statisztikai Hivatal (2014) Fókuszban a megyék – 2014. I. negyedév.

Központi Statisztikai Hivatal (2016) Fókuszban a megyék – 2016. I. félév.

Központi Statisztikai Hivatal (2018) Fókuszban a megyék – 2017. I-IV. negyedév.

OECD (2009) PISA database

Oktatási Hivatal (2013) OKM adatbázis

Oktatási Hivatal (2017) OKM adatbázis



## Ábrák jegyzéke

1. ábra: Marsh modellje
2. ábra: Gough szeriális-transzformációs modellje
3. ábra: Morton kétutas modelljének módosított változata
4. ábra: Rumelhart interaktív olvasási modellje
5. ábra: Az olvasó, a szöveg és tanár
6. ábra: Az olvasási attitűd hatása az olvasásra és az olvasás tanulására
7. ábra: Szövegértés átlageredmény a telephely épületének állapota szerint országosan és településtípusonként a 6. évfolyamon
8. ábra: Szövegértés átlageredmény a telephely állapota szerint országosan és településtípusonként a 8. évfolyamon
9. ábra: Szövegértés átlageredmény a telephely állapota szerint országosan és képzési formánként a 10. évfolyamon
10. ábra: A megkérdezett tanulók olvasási preferenciái (N=218)
11. ábra: Olvasási motiváció, cselekvőkészség, olvasás a megkérdezett tanulók százalékában (N=218)
12. ábra: A javakkal való ellátottság a tanulók családjában (N=1601)
13. ábra: A szülők olvasási szokásai (N=1601)
14. ábra: Kora gyermekkori olvasási szocializáció – csecsemő és gyermekkorban olvastak a gyermeknek (N=1601)
15. ábra: Olvasmányi preferenciák a szülők és a gyermekek körében (N=1601)
16. ábra: A szülők iskolai végzettsége (N=1025)
17. ábra: A családok anyagi javakkal való ellátottsága (N=1025)
18. ábra: Hogyan érzed magad...? tanulói attitűd átlagok (N=1025)
19. ábra: A perszuazív kommunikáció előfordulásának gyakorisága a válaszok %-ában (N=1025)

## Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: A PISA mérések hat mérési ciklusának hazai eredményei és az OECD átlag
2. táblázat: Az olvasás mérési területen 2000-ben az OECD átlag fölött teljesítő országok eredményei
3. táblázat: Az olvasás mérési területen 2009-ben az OECD átlag fölött teljesítő országok eredményei
4. táblázat: Az olvasás mérési területen 2015-ben az OECD átlag fölött teljesítő országok eredményei
5. táblázat: A hazai fiú–lány eredmények és a nemek közti különbségek mérési ciklusonként
6. táblázat: Nemek közti különbségek olvasás-szövegértésben a PISA hat mérési ciklusában
7. táblázat: A PIRLS mérések hazai és nemzetközi átlageredményei
8. táblázat: Olvasási teljesítmény és az olvasás szeretete trendek
9. táblázat: A kedvtelésből olvasó tanulók százalékos aránya a preferált olvasmányok alapján
10. táblázat: Szövegértési átlagok és évfolyamonkénti különbségek 2008 és 2017 között
11. táblázat: A szövegértés átlageredmény és telephelyen található szaktantermek meglétének kapcsolata országosan
12. táblázat: A fiúk és lányok szövegértési átlageredménye országosan és településtípusonként, illetve képzési formák szerint
13. táblázat: Az olvasásra fordított idő és az attitűd kapcsolata (N=218)
14. táblázat: Az azonos nemű szülő olvasási szokásainak hatása a fiúk olvasási attitűdjére (N=90)
15. táblázat: Az azonos nemű szülő olvasási szokásainak hatása a lányok olvasási attitűdjére (N=128)
16. táblázat: Az intézmények településeinek demográfiai jellemzői
17. táblázat: A mérésben szereplő intézmények tanulási környezetet jellemző adatai
18. táblázat: A mérésben részt vett általános iskolák jellemzői
19. táblázat: A mérésben részt vett iskolák szövegértési eredményei a 6. évfolyamon és a viszonyítási csoportokhoz képest
20. táblázat: A mérésben részt vett iskolák 6. évfolyamos fiú–lány szövegértési eredményei
21. táblázat: Az attitűd skála itemei
22. táblázat: Olvasási helyzet faktorok
23. táblázat: Az attitűd kognitív és konatív komponenseinek mérésére szolgáló itemsor
24. táblázat: A lányok és fiúk attitűdátlaga faktoronként (N=1601)
25. táblázat: A lányok és fiúk attitűdátlaga faktoronként a három évfolyamon (N=1601)

26. táblázat: A családi perszuazív kommunikáció és a tanulói olvasási attitűdök összefüggései (N=1601)
27. táblázat: A családi perszuazív kommunikáció és a lányok olvasási attitűdjének összefüggései (N=786)
28. táblázat: A családi perszuazív kommunikáció és a fiúk olvasási attitűdjének összefüggései (N=815)
29. táblázat: A verbális direkt meggyőzés hatása a fiúk olvasási attitűdjére (N=815)
30. táblázat: A verbális direkt meggyőzés hatása a lányok olvasási attitűdjére (N=786)
31. táblázat: A verbális direkt meggyőzés hatása a tanulók olvasási attitűdjére (N=1601)
32. táblázat: Az olvasás a családi beszélgetésekben és az attitűd összefüggései (N=1601)
33. táblázat: Az olvasás a családi beszélgetésekben nemenként
34. táblázat: A kora gyermekkori olvasási szocializáció és az attitűd összefüggései (N=1601)
35. táblázat: A kora gyermekkori olvasási szocializáció és a fiúk attitűdjének összefüggései (N=815)
36. táblázat: A kora gyermekkori olvasási szocializáció és a lányok attitűdjének összefüggései (N=786)
37. táblázat: A barátokkal könyvekről való beszélgetés és az olvasási attitűd összefüggései
38. táblázat: A tanár mint olvasásra szocializáló aktor hatása az attitűdre (N=1601)
39. táblázat: A tanár mint olvasásra szocializáló aktor hatása a fiúk olvasási attitűdjére (N=815)
40. táblázat: A tanár mint olvasásra szocializáló aktor hatása a lányok olvasási attitűdjére (N=786)
41. táblázat: A szülői olvasmányi preferenciák által meghatározott tanulói eredmények (N=1601)
42. táblázat: A szülői olvasmányi preferenciák által meghatározott tanulói eredmények (N=1601)
43. táblázat: A szülők olvasási gyakorisága (N=1601)
44. táblázat: Az apa digitális és papíralapú olvasásának hatása az attitűdre (N=1601)
45. táblázat: A szülők papír alapú olvasásának hatása a fiúk attitűdjére (N=815)
46. táblázat: A szülők digitális olvasásának hatása a fiúk attitűdjére
47. táblázat: A szülők digitális olvasásának hatása a lányok attitűdjére
48. táblázat: A szülők iskolai végzettségének hatása az attitűdre (N=1601)
49. táblázat: Olvasási helyzet faktorok II.
50. táblázat: A mérésben részt vett középiskolák jellemzői
51. táblázat: A mérésben részt vett középiskolák infrastrukturális feltételei
52. táblázat: A mérésben részt vett középiskolák szövegértési átlageredményei a 10. évfolyamon a 2017-es Országos kompetenciamérésben

53. táblázat: A mérésben rész vett középiskolák képzési formái és ranglistája a 10. évfolyamos tanulók szövegértési átlageredménye alapján
54. táblázat: A mérésben részt vett középiskolák 10. évfolyamos szövegértési fiú–lány átlageredményei a 2017-es Országos kompetenciamérésben
55. táblázat: Attitúdátlag évfolyamonként
56. táblázat: Attitúdátlag évfolyamonként és nemenként (N=1025)
57. táblázat: Attitúd átlag nemeként, faktoronként
58. táblázat: Az olvasási attitúd átlagának összehasonlítása a perszuazív kommunikáció egyes típusainak megnyilvánulásakor (N=1025)
59. táblázat: A családi perszuazív kommunikáció hatása az attitúdre (N=1025)
60. táblázat: A szülői perszuazív kommunikációhatása az attitúdre nemenként
61. táblázat: Az olvasásnak mint a családi beszélgetések témájának hatása az attitúdre
62. táblázat: A szülővel az olvasásról való beszélgetésnek a hatása a lányok attitúdjére (N=603)
63. táblázat: A szülővel az olvasásról való beszélgetésnek a hatása a fiúk attitúdjére (N=422)
64. táblázat: A lelkész/hittanár direkt perszuazív kommunikációjának hatása az attitúdre
65. táblázat: Az iskolában tanultakról való családi beszélgetések hatása az attitúdre
66. táblázat: A tanári szövegértést támogató tevékenység hatása az attitúdre 1.
67. táblázat: A tanári szövegértést támogató tevékenység hatása az attitúdre 2.
68. táblázat: A lelkészi/hittanári szövegértést támogató tevékenység hatása az attitúdre
69. táblázat: A tanári szövegértést támogató tevékenység hatása az attitúdre 3.
70. táblázat: A tanár indirekt perszuazív kommunikációjának hatása az attitúdre
71. táblázat: A digitális olvasás hatása az attitúdre (N=1025)
72. táblázat: A szubjektív anyagi helyzet hatása az attitúdre (N=1025)

## Mellékletek

### 1. melléklet: Az adatelemzési logika összefoglalása – a kutatási kérdések és a változók kapcsolata

#### 1.1. A pilot-mérés módszertani összefoglalója

Metodológia	Módszer	Alkalmazás célja	Alkalmazás eredménye	
Pilot- kutatás	Kvalitatív	Fókuszcsoportos interjú	célcsoport nyelvhasználatának megismerése célcsoport olvasási szokásainak megismerése olvasáshoz kapcsolódó jelenségek megfigyelése	szakirodalmi tézisek empirikus ellenőrzése (pl.: az olvasás lányos tevékenység) szóhasználat és olvasással kapcsolatos kommunikációs sajátosságok feltárása
	Kvantitatív	Gyermek háttér-kérdőív	olvasáshoz kapcsolódó cselekvési minták mérése háttértényezők feltárása olvasási tevékenységet övező egyéb aktivitások feltárása	érvényes kvantitatív háttérváltozók azonosítása operacionalizálás tökéletesítése
		Attitűdskála	mérőeszköz adaptációja	az olvasási attitűd kognitív, konatív és affektív összetevőinek beemelése a kutatásba kutatásmódszertani alapok lefektetése a későbbi vizsgálatokhoz

## 1.2. Az általános iskolás kutatás módszertani összefoglalója

Metodológia	Módszer	Alkalmazás célja	Alkalmazás elvárt eredménye
Általános iskolás mérés	Szülői kérdőív	családi háttértényezők felmérése szocio-ökonomia meghatározottság tesztelésének lehetősége gyermek adatainak kiegészítése	SES változók adaptációja és kontrollként való alkalmazása családi minták azonosítása család, mint perszuzív aktor, szerepének feltárása
	Általános iskolás kérdőív	olvasási szokások feltárása olvasási tevékenységhez kapcsolódó egyéb aktivitások a családi meghatározottság kontrolálása	az olvasás szerepének meghatározása a gyermekek életében az olvasást támogató közeg leírása olvasási szokások vizsgálata
	Attitűdskála	olvasási attitűd mérése olvasási attitűd komponenseinek tesztelése	attitűd alakulása attitűdöt befolyásoló aktorok azonosítása aktorok tevékenysége, hatásuk

### Kutatási kérdés

Az olvasási attitűd nemek közti különbségeire vonatkozó szakirodalmi megállapítások érvényesek-e a vizsgált mintán?

Hipotézis	Elemzési dimenzió	Változó	Mérési szint	Statisztikai próba/ módszer
Feltételezésem szerint a lányok olvasási attitűdje kedvezőbb minden általam vizsgált korosztályban, ezért a felzárkózás egyik eszköze a fiúk olvasáshoz való viszonyának a javítása.	magyarázó dimenzió - nem	nem	nominális	Variancia-analízis, kereszttábla elemzés

Kutatási kérdés	Hipotézis	Elemzési dimenzió	Változó	Mérési szint	Statistikai próba/módszer			
<p><b>Mik a perszuazív kommunikáció megnyilvánulásának szinterei (verbális/non-verbális, illetve direkt/indirekt módon)?</b></p> <p><b>A szocializáció mely aktorai (például szülők, testvérek, barátok, kortárs csoport, az intézményes nevelés szereplői) járulnak hozzá perszuazív kommunikációjuk által a fiúk kedvezőbb olvasási attitűdjéhez?</b></p> <p><b>A perszuazív kommunikáció direkt és indirekt megnyilvánulásai hogyan befolyásolják az olvasási attitűd nemek közti különbségeit?</b></p>	<p><b>A perszuazív kommunikáció a direkt–indirekt, verbális–non-verbális módok bevonásával, valamint a kommunikáció szintereinek kiterjesztésével az olvasási attitűd nemek közti különbségének csökkenését eredményezi.</b></p>	<b>Magyarázó dimenzió - Perszuazív kommunikáció</b>				Variancia-analízis, keresztábra elemzés		
		Direkt	Család	Családtagok ajánlása olvasmányokról	nominális			
			Kortárs csoport	Barátok ajánlása olvasmányokról	nominális			
			Iskola	Tanár ajánlása olvasmányokról	nominális			
		Verbális	Család	Elalvás előtt a szülők felolvasnak	nominális			
				Könyvekről beszélgetnek a családban (szülők/testvérek)	nominális			
			Indirekt	Rendszeresen olvastak a gyermeknek a szülők a korai szocializáció szakaszaiban (0-1 éves kor között; 1-3 éves kor között; 3-6 éves kor között)	nominális			
				Kortárs csoport	Könyvekről beszélgetnek a barátokkal			nominális
				Iskola	Könyvekről beszélgetnek az iskolában/tanárokkal			nominális
					Iskolai kommunikáció - tanár			nominális
		Non-verbális	Család	Ajándékba kapott könyv	nominális			
				Családtagtól kölcsön kapott könyv	nominális			
				Szülői olvasási minták: olvasmány fajtája; gyakorisága és időtartama; célja; szöveghordozó típusa	ordinális			

Kutatási kérdés

A szocio-demográfiai háttér hogyan befolyásolja a tanulók olvasási attitűdjét, azaz mely materiális illetve immateriális dimenziók hatása mutatható ki?

Hipotézis	Elemzési dimenzió		Változó	Mérési szint	Statisztikai próba/ módszer
A kedvezőbb szocio-demográfiai háttér, illetve kulturális tőkével való ellátottság implicit indikátorként hozzájárul a kedvezőbb olvasási attitűdhöz. Következésképpen az alacsonyabb családi státusz együtt jár a kedvezőtlenebb attitűddel.	<b>Magyarázó dimenzió – Szocio-demográfiai háttér</b>				
	Szocio-demográfiai háttér	Materiális	Eszközökkel való ellátottság a háztartásban	nominális	Variancia-analízis, keresztábra-elemzés
			Olvasmányforrások (otthoni könyvespolc, vásárolt könyv, könyvtári kölcsönzés)	nominális	
			Könyvek száma	skála	
			Olvasásra költés	skála	Korreláció, lineáris regresszió
		Immateriális	Szülők iskolai végzettsége	nominális	Variancia-analízis
	Szülők munkaerőpiaci státusza				



### 1.3. A középiskolás kutatás módszertani összefoglalása

Metodológia	Módszer	Alkalmazás célja	Alkalmazás elvárt eredménye	
Középiskolás kutatás	Kvantitatív	Középiskolás kérdőív	<p>olvasás mint közösségi aktivitás sajátosságainak feltárása</p> <p>perszuazívaktorok körének kiterjesztése a felekezeti nevelés színterére</p> <p>a digitális olvasás explicit beemelés a kutatási koncepcióba</p>	<p>olvasás közösségi szerepének meghatározása</p> <p>perszuazívaktorok hatásának vizsgálata</p> <p>papír alapú és digitális olvasás összehasonlítása</p>
		Attitűdskála	<p>digitális olvasási attitűd hangsúlyozása</p> <p>attitűd mérése a középiskolás korosztályban</p>	<p>olvasási attitűd a vizsgált korosztályban</p>

Kutatási kérdés	Hipotézis	Elemzési dimenzió		Változó	Mérési szint	Statisztikai próba/ módszer
<p>Melyek a perszuazív kommunikáció megnyilvánulásának színterei (verbális/non-verbális, illetve direkt/indirekt módon)?</p> <p>A szocializáció mely aktorai (például szülők, testvérek, barátok, kortárs csoport, az intézményes nevelés szereplői) járulnak hozzá perszuazív kommunikációjuk által a fiúk kedvezőbb olvasási attitűdjéhez?</p> <p>A perszuazív kommunikáció direkt és indirekt megnyilvánulásai hogyan befolyásolják az olvasási attitűd nemek közötti különbségeit?</p>	<p>A perszuazív kommunikáció a direkt/indirekt, verbális/non-verbális módok bevonásával, valamint a kommunikáció színtereinek kiterjesztésével az olvasási attitűd nemek közötti különbségének csökkenését eredményezi.</p>	<b>Magyarázó dimenzió - Perszuazív kommunikáció</b>				
		Direkt	Család	Családtagok ajánlása olvasmányokról	nominális	Variancia-analízis, kereszttábla elemzés
			Kortárs csoport	Barátok ajánlása olvasmányokról	nominális	
			Iskola	Tanár ajánlása olvasmányokról	nominális	
		Verbális	Család	Könyvekről beszélgetnek a családban (szülők/testvérek)	nominális	
				Olvasásról beszélgetnek a családban	nominális	
				Megbeszélnek az olvasmányélményeket a családban	ordinális (gyakoróság)	
			Kortárs csoport	Könyvekről beszélgetnek a barátokkal	nominális	
			Iskola/felekezeti nevelés	Könyvekről, olvasmányélményről beszélgetnek az iskolában/tanárokkal/hittanárral	nominális	
				Tanár rendszeresen beszámol az olvasmányélményéről	nominális	
		Non-verbális	Család	Ajándékba kapott könyv	nominális	
				Családtagtól kölcsön kapott könyv	nominális	
			Kortárs csoport	Baráttól kölcsön kapott könyv	nominális	
		Könyvet cseréltek a barátokkal	nominális			

Kutatási kérdés	Hipotézis	Elemzési dimenzió		Változó	Mérési szint	Statistikai próba/ módszer
		Magyarázó dimenzió – Szocio-demográfiai helyzet				
A szocio-demográfiai háttér hogyan befolyásolja a tanulók olvasási attitűdjét, azaz mely materiális illetve immateriális dimenziók hatása mutatható ki?	A kedvezőbb szocio-demográfiai háttér, illetve kulturális tőkével való ellátottság implicit indikátorként hozzájárul a kedvezőbb olvasási attitűdhez. Következésképpen az alacsonyabb családi státusz együtt jár a kedvezőtlenebb attitűddel.	Szocio-demográfiai háttér	Materiális	Család objektív anyagi helyzete – javakkal való ellátottság	nominális	Variancia-analízis,
				Könyvek száma	skála	Korreláció, lineáris regresszió
		Immateriális	Szülők iskolai végzettsége	ordinális	Variancia-analízis, keresztábra elemzés, korreláció	
			Család szubjektív anyagi helyzete I.	ordinális		
			Család szubjektív anyagi helyzete II.	skála (10 fokú)		
<b>Magyarázó dimenzió – digitalizáció</b>						
A digitális olvasás önmagában csökkenti-e az olvasási attitűd nemek közti különbségeit?	Az olvasás mint tudás- és értékteremtő tevékenység sokkal inkább a digitalizált és vizualizált ismeretek feldolgozását jelenti a vizsgált korosztályban, mint a hagyományos, papíralapú és alfabetikus szöveg olvasását. Azaz, az olvasás vizsgálatának tartalmi kereteit szükséges újraértelmezni.	Magyarázó dimenzió – digitalizáció	Tanuló digitális olvasáshoz való viszonya	Internet elérés a háztartásban	nominális	Variancia-analízis
				Szabadidős tevékenységek on-line (filmnézés az interneten; e-book, internetes cikk olvasása; internetezés; közösségi oldalak látogatása)	ordinális (gyakoriság)	
				Internetezés (tanulási/információszerző tevékenységek; szabadidős tevékenységek; társas tevékenységek)	ordinális (gyakoriság)	
				Preferált szöveghordozó (nyomatott, e-book, on-line)	nominális	
Az olvasási attitűd nemek közti különbségeire vonatkozó szakirodalmi megállapítások érvényesek-e a vizsgált mintán?	Feltételezésem szerint a lányok olvasási attitűdje kedvezőbb minden általam vizsgált korosztályban, ezért a felzárkózás egyik eszköze a fiúk olvasáshoz való viszonyának a javítása.	<b>Magyarázó dimenzió - nem</b>				Variancia-analízis, keresztábra elemzés
		Magyarázó dimenzió – nem	Nem (Gender)		nominális	

## 2. melléklet: Kérdőívek

### 2.1. Pilot-kutatás

#### Olvasási kérdőív

Az első oldalon néhány kérdést teszünk fel rólad.

Hányadikos vagy? \_\_\_\_\_

Melyik évben születted? \_\_\_\_\_

Fiú vagy lány vagy? (Színezd be a rád vonatkozó karikát!)

- Fiú
- Lány

Hány éves korodban kezdted az iskolát? \_\_\_\_\_

Kivel élsz együtt? (Jelölj be mindenkit, akivel együtt élsz!)

- Anya/Nevelőanya
- Apa/Nevelőapa
- Fiútestvér(ek)
- Lánytestvér(ek)
- Nagymama
- Nagypapa
- Egyéb családtagok (pl. unokatestvér, nagynéni, stb.)

Mi az anyukád/nevelőanyukád foglalkozása?

---

**Mi az anyukád/nevelőanyukád legmagasabb végzettsége?**

- Általános iskola
- Szakmunkásképző
- Érettségi
- Főiskolai diploma
- Egyetemi diploma

**Anyukád/nevelőanyukád mit csinál jelenleg?**

- Dolgozik.
- Állást keres.
- Gyes-en van.
- Nyugdíjas.

**Mi az apukád/nevelőapukád foglalkozása?**

---

**Mi az apukád/nevelőapukád legmagasabb végzettsége?**

- Általános iskola
- Szakmunkásképző
- Érettségi
- Főiskolai diploma
- Egyetemi diploma

**Apukád/nevelőapukád mit csinál jelenleg?**

- Dolgozik.
- Állást keres.
- Gyes-en van.
- Nyugdíjas.

A következő dolgok közül jelöld be, ami van nálatok otthon?

	Van	Nincs
★ Saját íróasztalom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
★ Saját szobám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
★ Számítógép, amit tanuláshoz használhatok	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
★ Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
★ Regények, kötelező olvasmányok	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
★ Verses kötetek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
★ Készségfejlesztő munkafüzetek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
★ Szótár(ak)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
★ DVD lejátszó	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hány darab van az alábbi tárgyakkól a családotokban?

Mobil telefon	db
Tv	db
Számítógép	db
Autó, személygépkocsi	db

Hány szobás a lakásotok?

\_\_\_\_\_

## Olvasási szokások

Arról szeretnénk kérdezni, hogy az ELMÚLT EGY HÓNAPBAN milyen olvasási tapasztalataid voltak.

**Miket olvastál? Színezd be a karikákat, többet is megjelölhetsz!**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="radio"/> Hosszabb történetet   | <input type="radio"/> Verseket   |
| <input type="radio"/> Képregényt  | <input type="radio"/> Rövid történetet   |
| <input type="radio"/> Tankönyvet  | <input type="radio"/> Internetes cikket  |
| <input type="radio"/> Újságot (mint például Magyar Nemzet, Napló, Népszabadság)           | <input type="radio"/> E-maileket   |
| <input type="radio"/> Magazint (mint például Bravo, Popcorn, IM, Story, Meglepetés, stb.) | <input type="radio"/> Bulvárlapokat (mint például Blikk, Bors, Napi Ász, stb.) |
| <input type="radio"/> Enciklopédiát   | <input type="radio"/> Lexikont   |
| <input type="radio"/> Hosszabb történetet   | <input type="radio"/> Nem szoktam olvasni                                      |

**Honnan szerezted be ezeket? Több választ is megjelölhetsz!**

- Otthon a könyvespolcon találtam.
- Most vásároltuk.
- Ajándékba kaptam.
- Kölcsön kaptam barátaimtól.
- Kölcsön kaptam a családban.
- Kölcsön kaptam tanáromtól.
- Könyvtárból kölcsönöztem.
- Internetről töltöttem le.

**Milyen gyakran olvastál az elmúlt egy hónapban a szabadidődben?**

- Mindennap
- Hetente többször
- Hetente egyszer
- Az elmúlt hónapban 2-3 alkalommal
- Az elmúlt hónapban egyszer fordult elő
- Nem olvastam

**Általában mennyi időt töltesz egyszerre olvasással?**

- Semennyit.
- Kevesebb, mint fél órát.
- Fél és egy óra között.
- Több mint egy órát.

**Általában milyen történeteket szeretsz olvasni?**

- Vicces történeteket
- Háborús történeteket
- Lányos történeteket
- Meséket
- Kalandtörténeteket
- Sci-fi vagy fantasztikus történeteket

**Mi a kedvenc könyved, olvasmányod, történeted?**

---

**Milyen 5 szó jut eszedbe a kedvenc olvasmányodról?**

---

---

---

## Olvasás a családban

**Elalvás előtt mit szoktál csinálni?**

- Tv-t nézek.
- Internetezek.
- Olvasok.
- Beszélgetek a családommal.
- Tanulok.

**Hány könyvetek van otthon?**

---



**Jelöld meg azokat a személyeket, akik szabadidejükben rendszeresen olvasnak a családjában! Többet is megjelölhetsz!**

- Anya/Nevelőanya
- Apa/Nevelőapa
- Testvér
- Nagypapa
- Nagymama

**Mit szokott apukád/nevelő apukád olvasni a szabadidejében? Többet is megjelölhetsz!**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="radio"/> Hosszabb történetet   | <input type="radio"/> Verseket   |
| <input type="radio"/> Képregényt  | <input type="radio"/> Rövid történetet   |
| <input type="radio"/> Tankönyvet  | <input type="radio"/> Internetes cikket  |
| <input type="radio"/> Újságot (mint például Magyar Nemzet, Napló, Népszabadság)           | <input type="radio"/> E-maileket   |
| <input type="radio"/> Magazint (mint például Bravo, Popcorn, IM, Story, Meglepetés, stb.) | <input type="radio"/> Bulvárlapokat (mint például Blikk, Bors, Napi Ász, stb.) |
| <input type="radio"/> Enciklopédiát   | <input type="radio"/> Lexikont   |
| <input type="radio"/> Hosszabb történetet   | <input type="radio"/> Nem szoktam olvasni                                      |

**Mit szokott anyukád/nevelő anyukád olvasni a szabadidejében? Többet is megjelölhetsz!**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="radio"/> Hosszabb történetet   | <input type="radio"/> Verseket   |
| <input type="radio"/> Képregényt  | <input type="radio"/> Rövid történetet   |
| <input type="radio"/> Tankönyvet  | <input type="radio"/> Internetes cikket  |
| <input type="radio"/> Újságot (mint például Magyar Nemzet, Napló, Népszabadság)           | <input type="radio"/> E-maileket   |
| <input type="radio"/> Magazint (mint például Bravo, Popcorn, IM, Story, Meglepetés, stb.) | <input type="radio"/> Bulvárlapokat (mint például Blikk, Bors, Napi Ász, stb.) |
| <input type="radio"/> Enciklopédiát   | <input type="radio"/> Lexikont   |
| <input type="radio"/> Hosszabb történetet   | <input type="radio"/> Nem szokott olvasni                                      |

**Kivel szoktál könyvekről beszélgetni (a kötelező olvasmányokon kívül)?  
Többet is megjelölhetsz!**

- Anya/Nevelőanya
- Apa/Nevelőapa
- Testvér
- Nagypapa
- Nagymama
- Barátok, barátnők
- Tanárok

**Igazak-e rád az alábbi állítások? Jelöld be, hogy igen vagy nem!**

	Igen	Nem
★ Olvastam már el azért könyvet, mert a barátom/barátnőm ajánlotta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
★ Olvastam már azért el egy könyvet, mert a szüleim ajánlották.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
★ Olvastam már azért el egy könyvet, mert a testvérem ajánlotta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
★ Olvastam már el azért egy könyvet (nem kötelező olvasmányt), mert a tanárom ajánlotta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
★ Olvastam már el azért könyvet, mert a barátom/barátnőm ajánlotta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
★ Előfordult, hogy cseréltem könyvet a barátaimmal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
★ Többször előfordult már, hogy terveztem az olvasást, de végül mégis mást csináltam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
★ Többször előfordult, hogy elkezdtem egy könyvet, de nem fejeztem be.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
★ Előfordult már, hogy egy olvasmány megváltoztatta a véleményemet valamiről.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
★ Olvasás után általában úgy érzem, hogy tanultam valamit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
★ Előfordult már, hogy egy történetet előbb könyvben olvastam, és utána megnéztem filmen is.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
★ Előfordult már, hogy láttam egy filmet, és utána a történetet könyvben is elolvastam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Kérlek, fejezd be azt a mondatot, amivel egyetértesz!**

*A történeteket előbb filmen szeretem megnézni, mert*

---

---

---

*A történeteket előbb könyvben szeretem elolvasni, mert*

---

---

---

**Hogyan érezted magad, amikor a legutóbbi kötelező olvasmányt olvastad?**



**Hogyan érzed magad, amikor a kedvenc történetedet olvasod?**



**Hogyan érzed magad, amikor olvasnod kell valamit?**



**Hogyan érzed magad, amikor könyvet kapsz ajándékba?**



Hogyan érzed magad, amikor új könyvet kezdesz olvasni?



Hogyan érzed magad, ha a nyári vakáció alatt olvasnod kell?



Hogyan érzed magad, ha játék helyett olvasnod kell?



Hogyan érzed magad a könyvtárban?



Hogyan érzed magad, ha a tanárod az olvasmányaidról kérdez?



Hogyan érzed magad olvasás/irodalom óra előtt?



Hogyan érzed magad, ha hangosan kell olvasnod az osztály előtt?



Hogyan érzed magad, ha feladatokat kell megoldanod az olvasottakkal kapcsolatban?



Hogyan érzed magad, ha olvasás-szövegértésből felmérést/dolgozatot írtok?



Igazak-e az alábbi állítások az osztályodra? Jelöld be, hogy igen vagy nem!

	Igen	Nem
★ A tanár általában azt kéri, hogy mondjuk el saját szavainkkal, hogy mit olvastunk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
★ A tanár gyakran kérdésekkel segít nekünk megérteni a szöveget.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
★ A tanár kíváncsi a véleményünkre az olvasottakkal kapcsolatban.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
★ A tanár segít a saját életünkhöz kapcsolni az olvasmányt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
★ A tanár segít megérteni, hogy az olvasmány hogyan kapcsolódik a korábban tanultakhoz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
★ A tanár rendszeresen mesél arról, hogy ő is szokott olvasni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
★ Az olvasás-szövegértés felmérés után megbeszéljük a jó válaszokat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
★ A felmérésben/dolgozatban gyakran nehezebbnek érzem a szövegértést, mint amikor nem jegyre megy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Köszönjük szépen, hogy válaszoltál!



## 2.2 Általános iskolás kutatás – Szülői kérdőív

Család kódja:

Iskola kódja:

### Általános iskolások olvasási szokásai Szülői kérdőív

**Sz1. Anya/Nevelőanya foglalkozása:**

---

**Sz2. Anya/Nevelőanya legmagasabb iskolai végzettsége** (Kérem, karikázza be a megfelelő válasz sorszámát!)

1. 8 általánosnál alacsonyabb
2. 8 általános
3. Szakmunkásképző
4. Érettségi
5. Főiskolai diploma
6. Egyetemi diploma

**Sz3. Anya/Nevelőanya munkapiaci státusza** (Kérem, karikázza be a megfelelő válasz sorszámát!)

1. Dolgozik
2. Állást keres
3. Gyesen van
4. Nyugdíjas

**Sz4. Apa/Nevelőapa foglalkozása:**

---

**Sz5. Apa/Nevelőapa legmagasabb iskolai végzettsége** (Kérem, karikázza be a megfelelő válasz sorszámát!)

1. 8 általánosnál alacsonyabb
2. 8 általános
3. Szakmunkásképző
4. Érettségi
5. Főiskolai diploma
6. Egyetemi diploma

**Sz6. Apa/Nevelőapa munkapiaci státusza** (Kérem, karikázza be a megfelelő válasz sorszámát!)

1. Dolgozik
2. Állást keres
3. Gyesen van
4. Nyugdíjas

**Sz7. Hozzávetőlegesen hány könyvük van otthon?**

---

**Sz8. Mit olvasott az Anya/Nevelőanya az elmúlt egy hónapban az alábbiak közül? Többet is megjelölhet!** (Kérem, karikázza be a megfelelő válasz sorszámát!)

1. Hosszabb történetet
2. Rövid történetet
3. Képregényt
4. Tankönyvet
5. Újságot (mint pl. Magyar Nemzet, Napló, Népszabadság)
6. Magazint (mint pl. Story, Meglepetés, férfimagazinok)
7. Enciklopédiát
8. Internetes cikket
9. E-maileket
10. Bulvárlapokat (mint pl. Blikk, Bors, Napi Ász, stb.)
11. Lexikont
12. Verseket
13. Nem szoktam olvasni

**Sz9. Milyen gyakran olvasott az Anya/Nevelőanya az elmúlt egy hónapban a szabadidejében?** (Kérem, karikázza be a megfelelő válasz sorszámát!)

1. Minden nap
2. Hetente többször
3. Hetente egyszer
4. Az elmúlt hónapban 2-3 alkalommal
5. Az elmúlt hónapban egyszer fordult elő
6. Nem olvastam

**Sz10. Általában mennyi időt tölt az Anya/Nevelőanya egyszerre olvasással?** (Kérem, karikázza be a megfelelő válasz sorszámát!)

1. Több, mint egy órát
2. Fél és egy óra között
3. Kevesebb, mint félórát
4. Semennyit

**Sz11. Mit olvasott az Apa/Nevelőapa az elmúlt egy hónapban az alábbiak közül? Többet is megjelölhet!** (Kérem, karikázza be a megfelelő válasz sorszámát!)

1. Hosszabb történetet
2. Rövid történetet
3. Képregényt
4. Tankönyvet
5. Újságot (mint pl. Magyar Nemzet, Napló, Népszabadság)
6. Magazint (mint pl. Story, Meglepetés, Nők Lapja, férfimagazinok)
7. Enciklopédiát
8. Internetes cikket
9. E-maileket
10. Bulvárlapokat (mint pl. Blikk, Bors, Napi Ász, stb.)
11. Lexikont
12. Verseket
13. Nem szoktam olvasni

**Sz12. Milyen gyakran olvasott az Apa/Nevelőapa az elmúlt egy hónapban a szabadidejében?**  
(Kérem, karikázza be a megfelelő válasz sorszámát!)

1. Minden nap
2. Hetente többször
3. Hetente egyszer
4. Az elmúlt hónapban 2-3 alkalommal
5. Az elmúlt hónapban egyszer fordult elő
6. Nem olvastam

**Sz13. Általában mennyi időt tölt az Apa/Nevelő apa egyszerre olvasással?** (Kérem, karikázza be a megfelelő válasz sorszámát!)

1. Több, mint egy órát
2. Fél és egy óra között
3. Kevesebb, mint félórát
4. Semennyit

**Sz14. Karikázza be, hogy mennyire volt jellemző a következő néhány állítás az Önök családjában?**

(Kérem, karikázza be a megfelelőt! 1-egyáltalán nem jellemző, 5 – nagyon jellemző)

1. Rendszeresen olvastunk a gyermeknek/gyermeknek 1 éves koruk előtt.  
1      2      3      4      5
2. Rendszeresen olvastunk a gyermeknek/gyermeknek 1-3 éves koruk között.  
1      2      3      4      5
3. Rendszeresen olvastunk a gyermeknek/gyermeknek 3-6 éves koruk között.  
1      2      3      4      5
4. Általában az apa olvasott a gyermeknek.  
1      2      3      4      5
5. Általában az anya olvasott a gyermeknek.  
1      2      3      4      5

**Sz15. Az alábbiak közül melyek találhatóak meg az Önök háztartásában?**

Személygépkocsi	db
Laptop	db
Asztali számítógép	db
TV	db
Mobil telefon	db



**Sz16. Általában mennyit költenek havonta...**

1. ... könyvekre: \_\_\_\_\_
2. ... közéleti napilapokra (Népszabadság, Magyar Nemzet, stb.): \_\_\_\_\_
3. ... közéleti folyóiratra (HVG, 168 óra, Magyar Narancs, stb): \_\_\_\_\_
4. ... bulvárlapra (Blikk, Bors, Napi Ász, stb): \_\_\_\_\_
5. ... magazinra (Nők Lapja, Kiskegyed, Cosmopolitan, stb.): \_\_\_\_\_



## Kérdőív az olvasásról

### Kedves Iskolás!

Ez a kérdőív az olvasási szokásaidról szól, szeretném, ha minden kérdésre válaszolnál. Elsőként néhány kérdést teszünk fel rólad és a családotról.

K1. Hányadikos vagy? \_\_\_\_\_

K2. Melyik évben születted? \_\_\_\_\_

K3. **Fiú vagy lány vagy?** (Tegyél X-et a válaszod mellé!)

- Fiú
- Lány

K4. Hány éves korodban kezdted az iskolát? \_\_\_\_\_

K5. **A következő dolgok közül jelöld be, ami van nektek otthon!** (Tegyél X-et a válaszod mellé!)

	<b>Van</b>	<b>Nincs</b>
1. Saját íróasztalom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Saját szobám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Számítógép, amit tanuláshoz használhatok	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Regények, kötelező olvasmányok	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Verses kötetek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Készségfejlesztő munkafüzetek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Szótárak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. DVD lejátszó	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**K6. Kikkel élsz együtt?** (Tegyél X-et a válaszd mellé!)

- Anya/Nevelőanya
- Apa/Nevelőapa
- Fiútestvér/testvérek
- Lány testvér/testvérek
- Nagymama
- Nagypapa
- Egyéb családtagok

### **Olvasási szokások**

A következő kérdések a Te olvasási szokásaidra vonatkoznak. Arról kérdezlek, hogy az **ELMÚLT EGY HÓNAPBAN** milyen olvasási tapasztalataid voltak.

**K7. Miket olvastál?** (Tegyél X-et a válaszd mellé! Többet is megjelölhetsz!)

- Hosszabb történetet
- Rövid történetet
- Képregényt
- Tankönyvet
- Újságot (mint pl. Magyar Nemzet, Napló, Népszabadság)
- Magazint (mint pl. Bravo, Popcorn, IM, Story, Meglepetés)
- Enciklopédiát
- Internetes cikket
- E-maileket
- Bulvár lapokat (mint pl. Blikk, Bors, Napi Ász, stb.)
- Lexikont
- Verseket
- Nem szoktam olvasni

**K8. Honnan szerezted be ezeket?** (Tegyél X-et a válaszd mellé! Többet is megjelölhetsz!)

- Otthon a könyvespolcon találtam.
- Most vásároltuk.
- Ajándékba kaptam.
- Kölcsön kaptam barátaimtól.
- Kölcsön kaptam a családban.
- Kölcsön kaptam a tanáromtól.
- Könyvtárból kölcsönöztem.
- Internetről töltöttem le.

**K9. Általában milyen történeteket szeretsz olvasni?** (Tegyél X-et a válaszd mellé!  
Többet is megjelölhetsz!)

- Vicces történeteket
- Háborús történeteket
- Lányos történeteket
- Meséket
- Kalandtörténeteket
- Sci-fi vagy fantasztikus történeteket

**K10. Mi a kedvenc könyved, olvasmányod, történeted?**

---

**K11. Melyik 5 szó jut eszedbe a kedvenc olvasmányodról?**

---

## **Otthoni tevékenységek**

**K12. Elalvás előtt mit szoktál csinálni?** (Tegyél X-et a válaszd mellé! Többet is megjelölhetsz!)

- TV-t nézek.
- Internetezek.
- Olvasok.
- Beszélgetek a családommal.
- Tanulok.
- Anyukám olvas nekem.
- Apukám olvas nekem.
- Testvéremnek olvasok
- Testvérem olvas nekem.

**K13. Kivel szoktál könyvekről beszélgetni (a kötelező olvasmányokon kívül)?** (Tegyél X-et a válaszd mellé! Többet is megjelölhetsz!)

- Anyukámmal/Nevelőanyukámmal.
- Apukámmal/Nevelőapukámmal.
- Fiútestvéremmel.
- Lánytestvéremmel.
- Nagypapámmal.
- Nagymamámmal.
- Barátaimmal.
- Tanárommal.

**K15. Igazak-e rád az alábbi állítások?** Jelöld be, hogy igen vagy nem! Tegyéél X-et a válaszod mellé minden sorban!

	Igen	Nem
1. Olvastam már el azért könyvet, mert a barátom/barátnóm ajánlotta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Olvastam már el azért könyvet, mert a szüleim ajánlották.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Olvastam már azért el könyvet, mert a lánytestvérem ajánlotta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Olvastam már el azért könyvet, mert a fiútestvérem ajánlotta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Olvastam már el azért könyvet (nem kötelező olvasmányt), mert a tanárom ajánlotta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Előfordult, hogy cseréltem könyvet a barátaimmal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Többször előfordult már, hogy terveztem az olvasást, de végül mégis mást csináltam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Többször előfordult már, hogy elkezdtem egy könyvet, de nem fejeztem be.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Előfordult már, hogy egy olvasmány megváltoztatta a véleményemet valamiről.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Olvasás után általában úgy érzem, hogy tanultam valamit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Előfordult már, hogy egy történetet előbb könyvben olvastam, és utána megnéztem filmen is.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Előfordult már, hogy láttam egy filmet és utána a történetet könyvben is elolvastam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**K16. Kérlek, fejezd be azt a mondatot, amivel egyetértesz az alábbiak közül:**

**A történeteket előbb filmen szeretem megnézni, mert**

---



---























































**A történeteket előbb könyvben szeretem elolvasni, mert**

---



---

**K17. Kérlek, színezd be azt az arccskát, ami jellemző a hangulatodra!**

Hogyan érzed magad...	
1. ... amikor kötelező olvasmányt olvasol?	  
2. ... amikor a kedvenc történetedet olvasod?	  
3. ... amikor olvasnod kell valamit?	  
4. ... amikor könyvet kapsz ajándékba?	  
5. ... amikor új könyvet kezdesz olvasni?	  
6. ... ha a nyári vakáció alatt olvasnod kell?	  
7. ... ha játék helyett olvasnod kell?	  
8. ... a könyvtárban?	  
9. ... ha a tanárod az olvasmányaidról kérdez?	  
10. ... olvasás/irodalom óra előtt?	  
11. ... ha hangosan kell olvasnod az osztály előtt?	  
12. ... ha feladatokat kell megoldani az olvasottakkal kapcsolatban?	  
13. ... ha olvasás-szövegértésből felmérést/dolgozatot írtok?	  
14. ... ha apukád olvas neked?	  
15. ... ha anyukád olvas neked?	  
16. ... ha a tanárod olvas neked?	  
17. ... ha lánytestvéred olvas neked? (ha van lánytestvéred.)	  
18. ... ha fiútestvéred olvas neked? (ha van fiútestvéred.)	  



**K18. Igazak-e az alábbi állítások az osztályodra?**

	Igen	Nem
1. A tanár általában azt kéri, hogy mondjuk el saját szavainkkal, hogy mit olvastunk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. A tanár kérdésekkel segít megérteni a szöveget.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. A tanár kíváncsi a véleményünkre az olvasottakkal kapcsolatban.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. A tanár segít a saját életünkhöz kapcsolni az olvasmányt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. A tanár segít megérteni, hogy az olvasmány hogyan kapcsolódik a korábban tanultakhoz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. A tanár rendszeresen mesél arról, hogy ő is szokott olvasni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Az olvasás-szövegértés felmérés után megbeszéljük a jó válaszokat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. A felmérésben/dolgozatban nehezebbnek érzem a szövegértést, mint amikor nem jegyre megy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Köszönöm szépen, hogy válaszoltál!



## 2.4. Középiskolás kérdőív

Kedves Tanuló!

Fülekiné Joó Anikó vagyok a Debreceni Református Hittudományi Egyetem Felnőttképzési Központjának vezetője, a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori programjának hallgatója. Kutatási területem az olvasás. Tisztelettel kérek, segítsd a munkámat azzal, hogy neved elhallgatása mellett, kitöltöd ezt a kérdőívet. Kérem őszintén válaszolj, válaszaidnak Rád nézve semmilyen következménye nem lesz.

Segítséged előre is köszönöm!

Áldással és békességgel:

Fülekiné Joó Anikó

### K1. Melyik iskolába jársz?

.....

### K2. Hányadik osztályos vagy?

.....

### K3. Melyik évben születtél?

1999   2000   2001   2002   2003   2004

### K4. Mivel szoktad tölteni a szabadidődöt?

	naponta több órát	szinte naponta	heti rendszer ességgel	havonta	havonta többször	évente 2-3 alkalom mal	soha
tv-nézés vagy filmnézés a neten							
számítógépes játékok							
hagyományos könyv olvasása							
e-book/internetes cikkek olvasása							
művészi/alkotó tevékenység							
sport							
sportrendezvények látogatása							
barátokkal találkozom							
internetezés							



vallási/hitéleti rendezvények látogatása							
közösségi oldalak látogatása az interneten							
egyéb tevékenység							

**K5. Tagja vagy-e a következő csoportoknak?**

	Tagja vagyok, iskolai keretek között	Tagja vagyok iskolán kívül	Nem vagyok tagja, de szeretnék tagja lenni	Nem vagyok tagja, és nem is szeretnék az lenni
Egyházi, felekezeti vagy vallásos szervezet, ifi				
Civil szervezet, önkéntes csoport				
Sportklub/sportegyesület				
Szurkolói kör				
Politikai szervezet, párt, mozgalom				
Diákszervezet				
Tanulói csoport, tehetséggondozó program				
Kulturális csoport (zene, tánc, hagyományőrzés)				
Jótékonyági szervezet				

**K6. Rendszerint kivel végzed a következő tevékenységeket?**

	barátaimmal, iskolatársaimmal	családommal	tanáraimmal	lelkésszel/hittanárral	nem szoktam ilyesmit csinálni
beszélgetés					
bulizás, koncert					
mozi					
sportrendezvény, sportprogram látogatás					
vallási esemény, hitéleti tevékenység					
kirándulás, túrázás					
internetezés					

**K7. Milyen gyakran végzed az alábbi tevékenységeket?**

	évente 2-3 alkalommal	havonta legalább egyszer	heti rendszeressé ggel	naponta	soha
A középiskolám weboldalának böngészése					
Szakmai anyagokat keresek az iskolai órákhoz					
A tanárim weboldalát olvasom					
Tankönyvet/szaktárgy i anyagokat töltök le megosztó oldaláról					
Kidolgozott tételeket/kész dolgozatokat töltök le megosztó oldaláról					
Együtt tanulok egy barátommal					
Híreket, cikkeket olvasok az interneten					
Blogot szerkesztek internetes közösség számára					
Video csatornát szerkesztek, menedzselek internetes közösség számára					
Szórakoztató tartalmakat nézek az interneten					
Közösségi oldalakat böngészek					
On-line csevegek					
On-line játékokkal játszom					

**K8. Milyen témájú könyveket olvasol?**

.....

**K9. Kik a kedvenc szerzőid?**

.....

**K10. Körülbelül hány könyvetek van otthon?**

.....

**K11. Hány könyvet olvastál az elmúlt egy évben a kötelező olvasmányokon kívül?**

.....

**K12. Mit olvasol szívesen?**

- populáris, bestseller könyveket
- szépirodalmat (regény, kisregény, novella, versek)
- fantasy/sci-fi irodalmat
- folyóiratot
- bulvár újságot
- napilapot
- magazinokat
- Bibliát/vallási könyveket
- képregényt
- Egyéb:

**K13. Milyen formában szeretsz olvasni?**

- számítógépen, on-line formában
- e-book olvasón/táblagépen
- nyomtatott formában

**K14. Honnan szoktad beszerezni az olvasmányaidat?**

- Otthon, a könyvespolcra
- Könyvesboltba járok és megveszem az újdonságokat
- Ajándékba szoktam kapni
- Kölcsönkapom a barátaimtól
- Kölcsönkapom a tanáraimtól
- Kölcsönkapom a lelkészről/hittanártól
- Letöltöm az internetről
- Könyvtárból kölcsönzöm

**K15. Kivel szoktál könyvekről/olvasásról beszélgetni?**

- Édesanyámmal/Nevelőanyámmal
- Édesapámmal/Nevelőapámmal
- Testvéremmel/Testvéreimmal
- Nagyszüleimmal
- Barátaimmal
- Iskolatársaimmal
- Tanáraimmal
- Lelkessel/Hittanárral
- Egyéb:

**K16. Igaz-e rád, hogy olvastál el azért könyvet, mert...**

	Rendszeresen előfordul.	Volt már rá példa.	Nem jellemző.
... barátaid ajánlották.			
... szüleid ajánlották			
... a testvéreid ajánlották.			
... rokonok ajánlották.			
... a tanárom ajánlotta, bár nem kötelező olvasmány volt.			
... lelkészem/hittanárom ajánlotta.			

**K17. Mennyire igazak rád az alábbi állítások?**

	Rendszeresen előfordul.	Volt már rá példa.	Nem jellemző.
Cseréltem könyvet a barátaimmal.			
Terveztem olvasást a szabadidőmben, de végül inkább mást csináltam.			
Elkezdtem egy könyvet, de nem fejeztem be.			
Egy olvasmány megváltoztatta a véleményemet valamiről.			
Olvasás után úgy éreztem, hogy tanultam valamit.			
Előbb könyvben olvastam el egy történetet és utána megnéztem filmen is.			
Egy filmet láttam és utána elolvastam a történetet könyvben is.			
A felmérésben/dolgozatban nehezebbnek érzem a szövegértést, mint amikor nem jegyre megy.			




**K18. Milyen gyakran történik a családban?**

	Rendszeresen előfordul.	Előfordult egy-két alkalommal.	Nem jellemző.
A szüleid segítenek a tanulásban, a házi feladatok elkészítésében.			
A család megbeszéli az iskolában tanultakat.			
A család beszélget arról, amit éppen olvasunk.			

**K19. Mikor olvastál el utoljára könyvet szórakozásból?**

- Jelenleg is olvasok.
- Most nem olvasok, de az elmúlt hónapban igen.
- Most nem olvasok, de ebben az évben már olvastam.
- Ebben a tanévben még nem olvastam.
- Még sosem olvastam szórakozásból.

### K20. Hogyan érzed magad...

			
... amikor kötelező olvasmányt olvasol?			
... amikor a kedvenc történetedet olvasod?			
... amikor olvasnod kell valamit?			
... amikor könyvet kapsz ajándékba?			
... amikor új könyvet kezdesz olvasni?			
... ha a nyári vakáció alatt olvasnod kell?			
... az iskolai könyvtárban?			
... ha a tanárod az olvasmányaidról kérdez?			
... ha hangosan kell olvasni az osztály előtt?			
... ha feladatokat kell megoldani az olvasottakkal kapcsolatban?			
... ha a lelkész felolvasást tart?			
... ha bibliai történetet olvasol?			
... ha istentiszteleten igemagyarázatot hallgatsz?			

### K21. Igazak az alábbiak az osztályodra?

	Rendszeresen előfordul.	Volt már rá példa.	Nem jellemző.
Általában a saját szavainkkal kell elmondani, hogy mit olvastunk.			
A tanár kíváncsi a véleményünkre az olvasottakkal kapcsolatban.			
Hittan órán megbeszéljük az olvasmányainkat.			
A tanár segít megérteni, hogy az olvasmány hogyan kapcsolódik a korábban tanultakhoz.			
A tanár rendszeresen mesél arról, hogy ő is szokott olvasni.			

### K22. Hogyan jellemeznéd családod anyagi helyzetét?

- Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik (pl. nyaralás), megtakarítani is tudunk.
- Mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg magunknak.
- Előfordul, hogy a mindennapi kiadásainkat nem tudjuk fedezni.
- Gyakran megesisik, hogy nincs pénzünk a mindennapi szükségletek fedezésére.

**K23. Mit gondolsz, milyen anyagi helyzetben van a családot az országban élő átlagos családhoz képest?**

- 1- legszegényebbek
- 2- .
- 3- .
- 4- .
- 5- .
- 6- .
- 7- .
- 8- .
- 9- .
- 10- leggazdagabbak

**K24. Az alábbiak közül melyekkel rendelkezik a családot?**

- Saját lakás, családi ház
- Nyaraló/hobbitelek
- Személygépkocsi (főként az édesapám/nevelőapám használatában)
- Személygépkocsi (főként az édesanyám/nevelőanyám használatában)
- Személygépkocsi (amit főként mi, gyerekek használunk)
- Laptop/személyi számítógép
- Klíma-berendezés
- Mosogatógép
- Okostelefon
- Mobil internet (telefonon vagy táblagépen)
- Táblagép, e-book olvasó

**K25. Mi a szüleid legmagasabb iskolai végzettsége?**

	Édesanyám/nevelőanyám végzettsége	Édesapám/nevelőapám végzettsége
Kevesebb, mint 8 osztály		
Befejezett 8 osztály		
Szaktanácsképző/szakiskola érettségi nélkül		
Szakközépiskolai érettségi		
Gimnáziumi érettségi		
Technikum		
Főiskolai/egyetemi diploma		
Tudományos fokozat		
Nem tudom		

**K26. Mi az édesanyád/nevelőanyád foglalkozása?**

.....

**K27. Mi az édesapád/nevelőapád foglalkozása?**

.....

**K28. Hányan éltek egy háztartásban?**

.....

**K28.2. Ebből hányan dolgoznak?**

.....

**K29. Nemed:**

- fiú
- lány

### 3. melléklet: A módszertani elemzések háttér outputjai

#### 3.1. PISA mérések regressziós elemzése a mérési területek együttjárásáról

Év	Magyarázó változó	Függő változó	Magyarázott hányad (Adj. R-négyzet)	Becslési hiba (Standard hiba)	Std. Beta	Sig.
2000	olvasás	matematika	86%	19,1344	0,916	0,000
		természettud.	90%	11,57	0,953	0,000
	természettud.	olvasás	90%	10,26	0,953	0,000
		matematika	86%	17,31	0,932	0,000
	matematika	olvasás	83%	13,60	0,916	0,000
		természettud.	86%	13,89	0,932	0,000
2009	olvasás	matematika	87%	19,20	0,94	0,000
		természettud.	95%	11,57	0,953	0,000
	természettud.	olvasás	1%	51,72	-0,099	0,431
		matematika	1%	59,97	-0,1	0,430
	matematika	olvasás	89,7%	16,56	0,948	0,000
		természettud.	10%	414,51	-0,1	0,430
2015	olvasás	matematika	89%	18,35	0,945	0,000
		természettud.	92%	13,78	0,945	0,000
	természettud.	olvasás	92%	14,11	0,962	0,000
		matematika	95%	11,87	0,977	0,000
	matematika	olvasás	89%	17,00	0,945	0,000
		természettud.	95%	10,75	0,977	0,000

#### 3.2. A mérési területek együttjárása – PISA 2000

		olvasás	matematika	természettudományok
olvasás	Pearson Korreláció	1	,916**	,953**
	Sig. (2-oldalú)		,000	,000
	N	31	31	31
matematika	Pearson Korreláció	,916**	1	,932**
	Sig. (2-oldalú)	,000		,000
	N	31	31	31
természettudományok	Pearson Korreláció	,953**	,932**	1
	Sig. (2-oldalú)	,000	,000	
	N	31	31	31

\*\* A korreláció szignifikáns 99%-os szinten.



### 3.3. A mérési területek együttjárása – PISA 2009

		olvasás	matematika	természettudományok
<b>olvasás</b>	Pearson Korreláció	1	,948**	-,099
	Sig. (2-oldalú)		,000	,431
	N	65	65	65
<b>matematika</b>	Pearson Korreláció	,948**	1	-,100
	Sig. (2-oldalú)	,000		,430
	N	65	65	65
<b>természettudományok</b>	Pearson Korreláció	-,099	-,100	1
	Sig. (2-oldalú)	,431	,430	
	N	65	65	65
**A korreláció szignifikáns 99%-os szinten.				

### 3.4. A mérési területek együttjárása – PISA 2015

		olvasás	matematika	természettudományok
<b>olvasás</b>	PearsonKorreláció	1	,945**	,962**
	Sig. (2-oldalú)		,000	,000
	N	70	69	69
<b>matematika</b>	PearsonKorreláció	,945**	1	,977**
	Sig. (2-oldalú)	,000		,000
	N	69	69	69
<b>természettudományok</b>	PearsonKorreláció	,962**	,977**	1
	Sig. (2-oldalú)	,000	,000	
	N	69	69	69
**A korreláció szignifikáns 99%-os szinten.				

### 3.5. A faktorelemzés mérőszámai – általános iskolás kutatás

Reliabilitás		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,828	,829	18

KMO and Bartlett's Teszt		
Kaiser-Meyer-Olkin teszt eredménye ( <i>adequacy</i> )		,881
Bartlett's Teszt ( <i>sphericity</i> )	Approx. Chi-Square	3131,884
	df	153
	Sig.	,000

Az adott item viselkedésére vonatkozó magyarázott hányad	
Hogyan érzed magad, amikor kötelező olvasmányt olvasol?	43,5%
Hogyan érzed magad, amikor a kedvenc történetedet olvasod?	54,7%
Hogyan érzed magad, amikor olvasnod kell valamit?	53,1%
Hogyan érzed magad, amikor könyvet kapsz ajándékba?	46,8%
Hogyan érzed magad, amikor új könyvet kezdesz olvasni?	48,0%
Hogyan érzed magad, ha a nyári vakáció alatt olvasnod kell?	67,8%
Hogyan érzed magad, ha játék helyett olvasnod kell?	64,4%
Hogyan érzed magad a könyvtárban?	37,7%
Hogyan érzed magad, ha a tanárod az olvasmányaidról kérdez?	47,3%
Hogyan érzed magad olvasás/irodalom óra előtt?	41,7%
Hogyan érzed magad, ha hangosan kell olvasnod az osztály előtt?	43,2%
Hogyan érzed magad, ha feladatokat kell megoldani az olvasottakkal kapcsolatban?	43,4%
Hogyan érzed magad, ha olvasás-szövegértésből felmérést/dolgozatot írtok?	53,0%
Hogyan érzed magad, ha apukád olvas neked?	72,7%
Hogyan érzed magad, ha anyukád olvas neked?	73,6%
Hogyan érzed magad, ha tanárod olvas neked?	44,5%
Hogyan érzed magad, ha lánytestvéred olvas neked?	59,6%
Hogyan érzed magad, ha fiútestvéred olvas neked?	54,3%

Extraction módszer: Principal Component Analysis.

Összes magyarázott variancia									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
	1	5,247	29,151	29,151	5,247	29,151	29,151	2,970	16,501
2	2,006	11,142	40,293	2,006	11,142	40,293	2,241	12,449	28,950
3	1,172	6,511	46,804	1,172	6,511	46,804	2,192	12,179	41,129
<b>4</b>	<b>1,069</b>	<b>5,938</b>	<b>52,741</b>	<b>1,069</b>	<b>5,938</b>	<b>52,741</b>	<b>2,090</b>	<b>11,612</b>	<b>52,741</b>

Extraction módszer: Principal Component Analysis.

Faktorok	Component			
	„Kell”	„Felolvas”	„Kedvtelés”	„Iskolai”
Hogyan érzed magad, amikor kötelező olvasmányt olvasol?	,602	,181	,163	-,113
Hogyan érzed magad, amikor a kedvenc történetedet olvasod?	,390	-,068	,574	,248
Hogyan érzed magad, amikor olvasnod kell valamit?	,633	,245	-,006	-,264
Hogyan érzed magad, amikor könyvet kapsz ajándékba?	,373	-,052	,568	,057
Hogyan érzed magad, amikor új könyvet kezdesz olvasni?	,422	,142	,573	,088
Hogyan érzed magad, ha a nyári vakáció alatt olvasnod kell?	,518	,342	-,027	-,541
Hogyan érzed magad, ha játék helyett olvasnod kell?	,547	,365	-,071	-,455
Hogyan érzed magad a könyvtárban?	,272	,065	,511	,190
Hogyan érzed magad, ha a tanárod az olvasmányaidról kérdez?	,194	,258	-,079	,602
Hogyan érzed magad olvasás/irodalom óra előtt?	,102	,214	-,179	,554
Hogyan érzed magad, ha hangosan kell olvasnod az osztály előtt?	,394	,142	-,291	,415
Hogyan érzed magad, ha feladatokat kell megoldani az olvasottakkal kapcsolatban?	,271	,356	-,148	,461
Hogyan érzed magad, ha olvasás-szövegértésből felmérést/dolgozatot írtok?	,193	,408	-,353	,449
Hogyan érzed magad, ha apukád olvas neked?	,394	,570	-,076	-,112
Hogyan érzed magad, ha anyukád olvas neked?	,102	,592	-,035	-,092
Hogyan érzed magad, ha tanárod olvas neked?	,289	,598	,003	-,015
Hogyan érzed magad, ha lánytestvéred olvas neked?	,135	,600	-,203	-,012
Hogyan érzed magad, ha fiútestvéred olvas neked?	,193	,525	-,316	,066

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 4 components extracted.

		Attitűdátlag
Attitűdátlag	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	1404
"Olvasni kell"	Pearson Correlation	,270**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	622
"Ha felolvasnak a tanulónak"	Pearson Correlation	,611**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	622
"Kedvtelésből olvasáskor"	Pearson Correlation	,545**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	622
"Iskolai olvasási feladat esetén"	Pearson Correlation	,499**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	622

### 3.6. A középiskolás kutatásban elvégzett faktorelemzés outputjai

#### Reliabilitás

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,858	,858	13

KMO és Bartlett's Teszt		
Kaiser-Meyer-Olkin teszt eredménye ( <i>adequacy</i> )		,855
Bartlett's Teszt ( <i>sphericity</i> )	Approx. Chi-Square	5491,079
	df	78
	Sig.	,000

Az adott item viselkedésére vonatkozó magyarázott hányad	
K20. Hogyan érzed magad... [... amikor kötelező olvasmányt olvasol?]	45,8%
K20. Hogyan érzed magad... [... amikor a kedvenc történetedet olvasod?]	71,4%
K20. Hogyan érzed magad... [... amikor olvasnod kell valamit?]	58,1%
K20. Hogyan érzed magad... [... amikor könyvet kapsz ajándékba?]	68,6%
K20. Hogyan érzed magad... [... amikor új könyvet kezdesz olvasni?]	78,0%
K20. Hogyan érzed magad... [... ha a nyári vakáció alatt olvasnod kell?]	65,3%
K20. Hogyan érzed magad... [... az iskolai könyvtárban?]	62,0%
K20. Hogyan érzed magad... [... ha a tanárod az olvasmányaidról kérdez?]	55,4%
K20. Hogyan érzed magad... [... ha hangosan kell olvasni az osztály előtt?]	77,0%
K20. Hogyan érzed magad... [... ha feladatokat kell megoldani az olvasottakkal kapcsolatban?]	65,4%
K20. Hogyan érzed magad... [... ha a lelkész felolvasást tart?]	74,4%
K20. Hogyan érzed magad... [... ha bibliai történetet olvasol?]	85,7%
K20. Hogyan érzed magad... [... ha istentiszteleten igemagyarázatot hallgatsz?]	84,6%

Összes magyarázott variancia									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
2	1,748	13,448	51,123	1,748	13,448	51,123	1,748	13,448	51,123
3	1,213	9,333	60,456	1,213	9,333	60,456	1,213	9,333	60,456
<b>4</b>	<b>1,057</b>	<b>8,134</b>	<b>68,590</b>	<b>1,057</b>	<b>8,134</b>	<b>68,590</b>	<b>1,057</b>	<b>8,134</b>	<b>68,590</b>

Extraction módszer: Principal Component Analysis.

<b>Faktorok</b>				
	Component			
	„Kedvtelés”	„Vallási”	„Iskolai”	„Kell”
K20. Hogyan érzed magad... [... amikor kötelező olvasmányt olvasol?]	-,303	-,091	,175	,572
K20. Hogyan érzed magad... [... amikor a kedvenc történetedet olvasod?]	,555	-,142	-,352	,511
K20. Hogyan érzed magad... [... amikor olvasnod kell valamit?]	-,127	-,293	-,056	,683
K20. Hogyan érzed magad... [... amikor könyvet kapsz ajándékba?]	,687	-,306	-,277	,208
K20. Hogyan érzed magad... [... amikor új könyvet kezdesz olvasni?]	,716	-,249	-,389	,232
K20. Hogyan érzed magad... [... ha a nyári vakáció alatt olvasnod kell?]	-,217	-,369	-,019	,664
K20. Hogyan érzed magad... [... az iskolai könyvtárban?]	,656	-,147	,141	-,386
K20. Hogyan érzed magad... [... ha a tanárod az olvasmányaidról kérdez?]	,295	-,186	,639	-,157
K20. Hogyan érzed magad... [... ha hangosan kell olvasni az osztály előtt?]	,322	,078	,635	,508
K20. Hogyan érzed magad... [... ha feladatokat kell megoldani az olvasottakkal kapcsolatban?]	,539	-,087	,539	,256
K20. Hogyan érzed magad... [... ha a lelkész felolvasást tart?]	,569	,641	-,033	-,093
K20. Hogyan érzed magad... [... ha bibliai történetet olvasol?]	,637	,665	-,092	-,001
K20. Hogyan érzed magad... [... ha istentiszteleten igemagyarázatot hallgatsz?]	,639	,647	-,130	-,038
Extraction Method: Principal Component Analysis.				
a. 4 components extracted.				

		Attitűdátlag
Attitűdátlag	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	1404
„Kedvtelés” faktor	Pearson Correlation	,270**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	622
„Vallási” faktor	Pearson Correlation	,611**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	622
„Iskolai” faktor	Pearson Correlation	,545**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	622
„Kell” faktor	Pearson Correlation	,499**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	622

#### 4. melléklet: A középiskolás tanulók szabadidős tevékenységei (N=1025)

	Tv-nézés/ filmnézés az interneten	Számítógépes játékok	Hagyományos könyv olvasása	E-book/ internetes cikk olvasása	Internetezés	Vallási/ hitéleti rendezvények látogatása	Közösségi oldalak látogatása az interneten	Művészi/ alkotó- tevékenység	Sport- tevékenység	Sport- rendezvény látogatása	Barátokkal találkozom
Évente 2-3 alkalom-mal	2 %	14 %	23 %	7 %	1 %	21 %	1 %	18 %	4 %	31 %	1 %
Havonta	11 %	16 %	20 %	13 %	1 %	20 %	4 %	18 %	7 %	24 %	6 %
Havonta többször	5 %	6 %	6 %	6 %	1 %	5 %	1 %	7 %	3 %	6 %	1 %
Hetente	37 %	18 %	16 %	23 %	5 %	24 %	9 %	18 %	29 %	12 %	25 %
Szinte naponta	28 %	12 %	9 %	27 %	29 %	4 %	39 %	8 %	31 %	3 %	30 %
Naponta több órát	15 %	10 %	7 %	8 %	65 %	1 %	45 %	4 %	20 %	2 %	35 %
Soha	2 %	25 %	21 %	17 %	0 %	25 %	3 %	27 %	6 %	23 %	1 %
Összesen	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %