

Olvasási attitűd: fiú-lány különbségek

Az olvasás kutatása, az olvasási teljesítményt általában és a nemek közti teljesítménykülönbségeket speciálisan befolyásoló tényezők, illetve a köztük lévő bonyolult kapcsolatrendszer megismerésére irányuló vizsgálatok nem új keletűek, a 21. század elején azonban újra a középpontba kerülhetnek.

A modern kori történelemben először a szabad idejünkben szépirodalmat olvasó felnőttek már csak kevesebb, mint felét teszik ki a felnőtt populációnak, és ez a csökkenő tendencia jellemzi az olvasás más területeit is. A kedvtelésből olvasás gyorsan hanyatlik, és ez a folyamat különösen felgyorsult a fiatalok körében. Az utóbbi húsz évben a fiatalok, akik korábban a társadalom legtöbb irodalmat olvasó csoportját alkották, a legkevesebb irodalmat olvasókká váltak (Roberts és Wilson, 2006). Ahogyan egyre többen veszítik el, vagy meg sem szerzik az olvasás képességét, a társadalom kevésbé informált, kevésbé aktív és kevésbé önálló gondolkodású lesz. Ezek olyan kvalitások, amelyeket egy szabad, innovatív és produktív társadalom nem veszíthet el. Ilyen helyzetképet fest az amerikai társadalomról Roberts és Wilson abban a tanulmányban, amelyben az olvasási attitűd, az iskolai olvasástanítási módszerek kapcsolatát és az olvasási teljesítmény befolyásolásának lehetséges módjait elemzik. A jelenség az olvasási kedv és olvasási teljesítmény vonatkozásában nem amerikai. A nemzetközi felmérések, mint a PIRLS, a PISA vagy a hazai kompetenciamérések tükrében, joggal állíthatjuk, hogy világjelenségről van szó, még akkor is, ha a legutóbbi PISA felmérések adatai szerint bizonyos régiók, mint Délkelet-Ázsia országai, illetve tartományai kiválóan teljesítettek az olvasás mérési területen. Számos kutatási eredmény igazolja, hogy az olvasás iránti attitűd elkezdett romlani és folyamatosan romlik különösen a 10–14 éves korosztályban (McKenna és Kear, 1995; Sperling és Head, 2002). Az olvasás tanításának két fő célja van: „belecsepegtetni” a hatékony olvasás képességét a tanulóba és kialakítani bennük az olvasás szeretetét (Sainsbury, 2004).

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

azért is, mert a nemzetközi felmérések nemekre vonatkozó eredményei jó indikátorai annak, hogy a különböző nemzeti oktatáspolitikák hogyan működnek az esélyegyenlőség tekintetében, így ráirányítják a figyelmet a közösségi emberi jogi tartalmú elvek, kötelezettségek érvényesülésének esetleges kihívásaira.

Az utóbbi évtizedekben a nemek közti egyenlőség, illetve egyenlőtlenség az oktatásban alaposan megváltozott és komplexebbé vált. A nemek közti különbségek kutatása azt mutatja, hogy nehéz különválasztani az öröklött és a tanult viselkedést, és nem könnyű megérteni, hogy a sztereotípiák milyen mértékben befolyásolják a nemek között létező perceptuális, konatív és kognitív különbségeket. Ugyanakkor fontos leszögezni, és minden kutatásnál szem előtt tartani, hogy a nemek közti különbségek csekélyek a hasonlóságokhoz képest, illetve, hogy a nem csak az egyik tényező, amely befolyásolja a teljesítményt. Nagyon erős teljesítményt befolyásoló tényező a szocioökonómiai státusz, ezért amikor a gyengébb teljesítmény hátterében húzódó tényezőket keressük, a nem mellett meg kell vizsgálni a családi hátteret és a többi környezeti tényezőt is.

A nemek közti teljesítménykülönbségek háttere

A férfi és a női agy, illetve az agyféltekék szerepében lévő kismértékű különbség alapján a nőkre jellemző agy jobb teljesítményt ad az empátia és a kommunikáció területén, míg a férfiakra jellemző agy inkább a különböző rendszerek felépítésében és megértésében eredményesebb (*Baron-Cohen, 2006*). Mindez a következőkkel magyarázható. Különbözik a két nem agytömege. A férfiak átlagos agytömege 1336 gramm, a nőké 1198 gramm. Az agytömegben lévő különbség azonban nem magyarázza a férfiak és nők eltérő gondolkodásmódját és viselkedését. Az agytömeg mellett ugyanakkor eltérés figyelhető meg az idegszövet anatómiájában is. A kérgestest és az úgynevezett commissura anterior, a 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.

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 kezel például a különböző stresszhelyzeteket, amelyekben a nők jobban kimutatják érzelmeiket, míg a férfiakat inkább a befelé fordulás jellemzi. Más a funkciója a kommunikációnak is a két nem számára: a kommunikáció a férfiaknak az információcsere, a nőknek a kapcsolatteremtés és a kapcsolat fenntartásának fontos eszköze. Az általános intelligencia terén nincs jelentős különbség a két nem között, bár az IQ szórása a férfiaknál nagyobb. A nők – biológiájukból adódóan – hajlamosabbak az érzelmi-hangulati megbetegedésekre (anorexia, bulimia, depresszió), a férfiak az autizmusra, dadoásra, diszlexiára, skizofréniára (*Párducz, 2008*).

Környezeti hatások, 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 több-

szőr 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 és Hilgard, 2005).

A gyermekek iskolás korukra már elsajátítanak a nemükre jellemző szerepstandardokat. A fiúk már három éves korukban tisztában vannak azzal, hogy bizonyos tevékenységek és tárgyak férfiasabbnak számítanak, így kevésbé fognak részt venni olyan tevékenységben, ami lányosnak számít. 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, amely serdülőkorban a lányok több éves fejlettségbeli előnyét eredményezheti a fiúkkal szemben. Bár a különböző iskolai tantárgyakkal kapcsolatos attitűdökben ilyen különbség nem jelenik meg, összességében a tantárgyak többségét a lányok általában jobban szeretik a fiúknál (Csapó, 2000).

A szociokulturális tényezők közül, mint az olvasási teljesítménykülönbségekkel relevánsak, a következők érdemelnek kitüntetett figyelmet.

Az USA-ban szokásos kisgyermekkori (óvoda, iskolaelőkészítő osztály, első osztály) olvasási élményt megbeszélő kiscsoportos (5–6 fő) reggeli „book talk 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 bekapcsolódtak, 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 valószínűleg a fiúkra jobban jellemző kompetitív tanulási stílussal magyarázható.

Kutatási eredmények támasztják alá, hogy legkorábban a csecsemő 8 hónapos korától van hatással későbbi verbális fejlődésére a „közös olvasás”. Ezen azt az interaktív olvasást kell értenünk, amikor a szülő úgy olvas gyermekének, hogy képekre mutat, magyarázatot ad, visszajelzést kér gyermekétől. Az sem mindegy azonban, hogy milyen 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 fejlődését azonban jobban segíti, ha az apa olvas, és a fiúk olvasási szokásaiban, illetve olvasás iránti attitűdjében az azonos nemű szülő olvasási szokásai látszanak meghatározónak (Karrass és Braungart-Rieker, 2005).

Sztereotípiák, önbeteljesítő jóslat

A fiú-lány olvasási teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálatok nem hagyhatjuk figyelmen kívül a sztereotípiákat sem. 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 sztereotíp fenyegettség 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 – az, hogy gondolunk rá – már önmagában valószínűsíti a reprezentációnak megfelelő viselkedést (Atkinson és Hilgard, 2005).

Mivel a társadalmi megítélés szerint is a lányok a jobb olvasók, ténylegesen 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. A fiúk elfogadják a sztereotípiát, nem motiváltak, és így gyengébb olvasók is lesznek (Hebert és Stipek, 2005). Ráadásul, az olvasás terén, éppúgy, mint a tanulásban általában, számolnunk kell az úgynevezett Máté-effektussal. Azok a tanulók – gyakran fiúk –, akik az olvasást tanulás elején különböző okok miatt lemaradnak társaiktól, csekély eséllyel tudnak a későbbiekben felzárkózni. Mivel az olvasás nem jelent örömet számukra, alulmotiváltak lesznek, kevesebbet fognak olvasni, így nem bővül a szókincsük, ami az olvasás fejlődésének egyik feltétele (Stanovich, 1986).

Attitűd, olvasási attitűd

Az attitűd meghatározásakor érdemes egy inkluzív definícióból kiindulnunk. Az attitűdök pozitív és negatív viszonyulások, azaz tárgyak, személyek, helyzetek és elvek iránt mutatott vonzalmak vagy tőlük való elidegenedés. Az attitűdök kognitív, affektív és viselkedéses összetevőkből állnak. Az attitűd akkor jósolja be leghitelesebben a viselkedést, ha konzisztens, az egyén közvetlen tapasztalatain alapul és specifikusan kapcsolódik az előre jelzett viselkedéshez (Atkinson és Hilgard, 2005).

Az attitűd különböző korábbi 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 és Cacioppo, 1981) írták le. Az attitűd ilyen – egy kiválasztott aspektust hangsúlyozó – definíciói minimalista megközelítések, amelyekben az attitűd koncepciójának gazdagsága elvész. Inkluzívabb, erősen a szociálpszichológiában gyökerező megközelítés a három különböző aspektust egyszerre magába foglaló nézet, a három komponensű modell, amelyben az értékelés a kognitív, az érzelem az affektív és a cselekvőkészség a konatív komponens (Mathewson, 2004). Ez a fajta értelmezés ráadásul jól illeszkedik a személyiség pszichikus komponensrendszerként való megközelítéséhez, amely a személyiség komponensrendszerét felépítő komponensrendszereket kognitív (tudásfajták), affektív (motívumfajták) és konatív (operátorok) rendszerekként értelmezi. Ezek szerint az attitűd az affektív motívumfajták részeként nem csak affektív, hanem kognitív és konatív tulajdonságokkal is rendelkezik, éppúgy, mint a személyiség egésze.

Korábbi kutatások is értelmezik nem csak az attitűdöt általában, de az olvasási attitűdöt is egy tágabb struktúra, a motiváció részeként. Guthrie és 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.

Értelmezésükben az olvasási attitűd mint az érzelmek által vezérelt olvasás élvezete az intrinzik motiváció komponenseként jelenik meg. McKenna, Kear és Ellsworth érdeklődése ezzel szemben közvetlenül az olvasási attitűdre irányul, és az olvasási attitűdöt mint az olvasás iránt a pozitívtól a negatívig terjedő érzelmi kontinuumot 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 és a versengés lehetőségétől függ,
3. az olvasási attitűd, amely az olvasás különböző kimenetelén, eredményén alapszik (McKenna, Kear és 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 irányára azt feltételezi, hogy a teljesítmény határozza meg az attitűdöt.

Sainsbury és Schagen (2004) az olvasási attitűd meghatározásakor Guthrie és Wigfield definíciójából indul ki, amikor az olvasási attitűdöt intrinzik motivációként értelmezi, amely a pozitív olvasói énkép, az olvasási hajlam, az olvasás élvezete, vagy ezek ellentétéként a negatív olvasói énkép, az olvasás kerülésére való hajlam, az olvasás iránti ellenszenv formájában nyilvánul meg. Az olvasási attitűd ilyen értelmezése nem különbözik a más tevékenységekhez, a tanuláshoz általában, vagy a különböző tantárgyakhoz kapcsolódó attitűdtől. Az olvasás azonban más tanulási tevékenységekkel szemben olyan érzelmi többletet kínál, amely túlmutat a tantárgyak tanulásán. A 6–12 éves gyermekek esetében az olvasáshoz köthető az önállóodás, a szociális szerepekhez kötődő növekvő tudatosság az iskolában, a családban és tágabb értelemben a társadalomban egyaránt. Ez azzal magyarázható, hogy az olvasás iránti elkötelezettség a képzeleten keresztül különböző világokban különböző szerepek megélését teszi lehetővé a gyermekek számára, ami hozzájárul a személyiség fejlődéséhez és az egyén szocializációjához éppúgy, mint az olvasási készség, a szövegértési képesség elsajátításához (Sainsbury és Schagen, 2004).

Az olvasási attitűdnek számos egyéb definíciója létezik. Az olvasási attitűd értelmezhető olyan érzelmek rendszereként, amelyek az olvasási szituációba való belekerülésre vagy az olvasási szituáció elkerülésére készítetik a tanulót (Alexander és Filler, 1976). Meghatározható mint olyan, érzelmekkel kísért lelkiállapot, amely az olvasásnak mint cselekvésnek a bekövetkeztét valószínűvé vagy kevésbé valószínűvé teszi (Smith, 1990). De felfogható olyan tényezőként is, amely valószínű, hogy befolyásolja az önálló olvasás gyakoriságát, az iskolai olvasásban való részvételt, a tanulók olvasmányválasztását, az olvasás szeretetét és az olvasási teljesítményt (Logan és Johnston, 2009). Az olvasási attitűd fentiekben ismertetett definíciói mutatnak ugyan eltéréseket, de mindegyikben hangsúlyos az érzelmek mint affektív tényező és a döntés, a személyiség aktivizálása a

cselekvésre. A döntéssel kapcsolatban Nagy (2010) az attitűdöt általánosan értelmezve úgy fogalmaz, hogy az attitűd attraktív vagy averzív jellegétől függően attraktív vagy averzív döntést vált ki.

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

Ezek szerint az elméleti modellek szerint kapcsolat van tehát az olvasás affektív tényezői és az olvasási készség, szövegértési képesség fejlődése között, illetve az olvasási attitűd fontos szerepet játszik abban, hogy valaki kompetens olvasóvá váljon. Az olvasási attitűd az olvasási teljesítményen felül az olvasás iránti elkötelezettségre is hatással van, 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 és Schagen, 2004). Az attitűd tehát olyan szociokulturális tényező, amely szerepet játszhat az olvasási teljesítményben, így a nemek közti teljesítménykülönbségek kialakulásában is.

Kutatási eredmények

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

Az elmúlt két évtizedben számos kutatásban használták az ERAS-t az olvasási attitűd, az olvasási szokások és a különböző kognitív változók, valamint az olvasási attitűd, az olvasási képesség és a nemek közti különbségek kapcsolatának megismerésére (Kazelskis és mtsai, 2004).

Az olvasási attitűd eddigi kutatása, akár általában, akár a nemek közti különbségekre fókuszálva, jellemzően a következő hatásmechanizmusokat vizsgálta: (1) a tanuló környezetében lévő személyek (szülők, tanár, kortárs csoport), (2) a lakhely, illetve iskola földrajzi elhelyezkedése, (3) a készenlét (biológiai érettség), (4) az olvasás céljának (tanulás vagy kedvtelésből olvasás), (5) az olvasás módjának (néma vagy hangos), (6) az

olvasmányok, (7) az olvasásra fordított időnek, (8) az életkornak, valamint (9) az olvasással kapcsolatos meggyőződésnek a hatását az olvasási attitűdre.

Cloer tanárok és tanulók olvasási attitűdjét vizsgálva azt találta, hogy mind a tanárok, mind a fiú és lány tanulók esetében szignifikánsan negatívabb az attitűd a tanulási céllal történő olvasással kapcsolatban, mint a kedvtelésből olvasás esetében. A tanárok alacsony tanulási céllal történő olvasás iránti attitűdje kapcsolatban áll a fiúk és lányok olvasási attitűdjével is, jelentősebb mértékben, mint a kedvtelésből olvasásnál, de erőteljesebb kapcsolat mutatható ki a fiúk olvasási attitűdjével (Cloer és Pearman, 1991).

Egy egyetemi város iskolájának, belvárosi és vidéki iskolák tanulóinak olvasási attitűdjét vizsgálva Ross és Fletcher azt találta, hogy legkedvezőbb attitűddel az egyetemi város diákjai, legkedvezőtlenekkel a vidéki diákok rendelkeznek (Ross és Fletcher, 1989).

A biológiai különbségek többféle módon is hatással lehetnek az olvasási attitűdre. Helfeldt szerint a különböző kultúrákban az emberek különböző módon aknázzák ki neurológiai rendszerüket, ami befolyásolja a gyermekek olvasási attitűdjét. A nemek közti biológiai különbségek, nevezetesen, hogy a lányok általában fejlettebb auditív képességekkel, a fiúk jobb vizuális és kinesztetikus képességekkel rendelkeznek, szintén hat az olvasási attitűdre (Helfeldt, 1983).

Sainsbury és Schagen kutatása meggyőző képet ad az olvasási attitűd változásáról 1998 és 2003 között a 4. és 6. évfolyamos brit tanulók körében. A vizsgált ötéves időszakban vezette be a brit kormány a Nemzeti Olvasási Stratégiát (National Literacy Strategy), jelentős összeget investálva mind az anyagi, mind a humán erőforrásokba az olvasási teljesítmény javítása érdekében. Vizsgálati eredményeik szerint a megkérdezett tanulók viszonylag pontos benyomással rendelkeztek saját olvasási képességükről. A programnak köszönhetően a bizonytalan olvasók száma csökkent, ami konzisztens volt az országos felmérés eredményeivel, mely szerint az olvasási teljesítmény javult a vizsgált időszakban. Kutatási eredményeik ugyanakkor rávilágítottak arra is, hogy míg az olvasással kapcsolatos magabiztosság szignifikánsan nőtt a vizsgált korosztályokban, az olvasási kedv jelentősen visszaesett. A 4. és 6. évfolyam összehasonlításakor azt találták, hogy a fiatalabb korosztály pozitívabb olvasási attitűddel rendelkezik (Sainsbury és Schagen, 2004). Ez megerősíti McKenna, Kear és Ellsworth kutatási eredményeit, akik az olvasási attitűdöt egy széleskörű nemzeti felmérés keretében vizsgálták az USA-ban az 1–6. évfolyamokon, és azt találták, hogy a pozitív olvasási attitűd csökken az életkor növekedésével (McKenna, Kear és Ellsworth, 1995).

Az olvasmány kiválasztásában Sainsbury és Schagen olyan különbségeket figyelt meg, hogy míg a történetek, regények, versek, képregények és ismeretterjesztő olvasmányok a 4. osztályosok körében népszerűbbek, addig a 6. évfolyamon nagyobb arányban olvasnak a tanulók újságot és különféle magazinokat. A nemek összehasonlításakor azt találták, hogy a lányok, akik nagy számban nyilatkoztak úgy, hogy szeretnek magukban némán olvasni és könyvtárba járni, szignifikánsan pozitívabb olvasási attitűddel rendelkeznek, mint a fiúk, akik jellemzően nehéznek és unalmasnak tartják az olvasást, nem szeretnek olvasni, nem mutatnak érdeklődést a könyvek iránt, és inkább tévéznek. A vizsgált tanulók esetében a két kutató más kutatók eredményeivel konzisztensen azt találta, hogy a pozitívabb olvasási attitűd jobb olvasási eredménnyel járt együtt, összességében azonban, mint ahogy azt már korábban is jeleztem, a jobb olvasási teljesítmény mellett csökkenő olvasási kedv, kevésbé pozitív olvasási attitűd volt megfigyelhető a korábbi nemzetközi teljesítménymérésekben tapasztalt gyengébb teljesítményhez és pozitívabb olvasási attitűdhez képest. Sainsbury és Schagen ennek okait a következőkben látja. A Nemzeti Olvasási Stratégiának köszönhetően nőtt az iskolában olvasásra fordított idő, az olvasmányok kiválasztása és az olvasottak interpretálása azonban nagyban a tanárra volt bízva. A tanulóknak nem volt lehetőségük a kutakodásra, annak eldöntésére, hogy

mit szeretnének olvasni. Bár bizonyítékkal erre nem tud szolgálni a két kutató, azt feltételezik, hogy ennek köszönhető, hogy a növekvő olvasási teljesítmény mellett csökkent az olvasási kedv. Ráadásul a vizsgált öt éves időszakban olyan társadalmi és technikai változások következtek be, amelyek hozzájárulhattak az olvasási kedv csökkenéséhez, illetve az is valószínűsíthető, hogy az olvasási attitűd változása hosszú távon fejti ki hatását, és ellenáll az iskolai oktatás hatásainak (*Sainsbury és Schagen, 2004*).

Az olvasás mikéntje a következő módon befolyásolhatja az olvasási attitűdöt. Kísérleti jellegű kitaró néma olvasás hatásaként a lányok kissé jobban teljesítettek, mint a kísérlet előtt, a fiúk ezzel szemben gyengébb teljesítményt mutattak, és olvasási attitűdjük is szignifikánsan negatívabb lett (*Dwyer és Reed, 1989*). Az olvasás mennyiségének és az olvasási attitűdnek ugyanakkor pozitív kapcsolatát és a több olvasásnak az olvasási attitűdre gyakorolt pozitív hatását lehetett kimutatni mind a tanulás céljából, mind a kedvtelésből olvasás esetében (*Cloer és Pearman, 1991*).

Annak ellenére, hogy a tanárok rendszerint fontosnak tartják a tanulók olvasási attitűdjét (*Quinn és Jadav, 1987*), kevés időt fordítanak az olvasási attitűd fejlesztésére (*Heathington és Alexander, 1984*). Ráadásul a tanulói attitűdök tanárok általi megítélése nem mindig esik egybe a valós tanulói attitűdökkel: attól függ, hogy milyen a tanulók teljesítménye (*Swanson, 1985*). Ahogyan korábban már kifejtettük, a kutatók egy része szerint a pozitív olvasási attitűd hozzájárul a jobb olvasási teljesítményhez. Mások szerint az ok-okozati összefüggés ezzel ellentétes irányú, a teljesítmény határozza meg az attitűdöt (*Quinn és Jadav, 1987*). Ez a nézet ráadásul nem korlátozódik az olvasásra, megfigyelhető a matematikai teljesítménnyel és attitűddel (*Reynolds és Walberg, 1992a*), illetve a természettudományos teljesítménnyel és attitűddel kapcsolatban is (*Reynolds és Walberg, 1992b*).

Az ok-okozat iránya bármennyire is vitatott, ismert jelenség, hogy a jó olvasók rendszerint pozitívabb attitűddel rendelkeznek a gyengébben olvasóknál, a lányok kedvezőbb olvasási attitűddel rendelkeznek a fiúknál és a fiatalabb tanulók pozitívabb olvasási attitűdöt mutatnak, mint idősebb társaik (*Kush és Watkins, 1996*).

Az olvasásiattitűd-kutatások korlátai abban rejlenek, hogy a keresztmetszeti vizsgálatok nem képesek mérni a hosszú távú fejlődést: az attitűd változását, illetve az olvasási attitűdöt egységes konstrukcióként értelmezik, nem pedig olyan sokdimenziós tényezőként, amely kölcsönhatásban áll a környezeti tényezőkkel és a fejlettségi szinttel (*Kush és Watkins, 1996*).

Kush és Watkins egy longitudinális kutatás keretében a szabadidős olvasással és iskolai olvasással kapcsolatos attitűd hosszú távú stabilitását vizsgálta. Az általános iskola 1–4. évfolyamán a kutatásban részt vevő tanulók két alkalommal töltötték ki az Elementary Reading Attitude Survey-t (ERAS) három év különbséggel. A második mérés azt mutatta, hogy az olvasási attitűd szignifikánsan kedvezőtlenebb lett mind a szabadidős, mind az iskolai olvasást illetően. Az olvasási attitűd az életkor növekedésével egyre kedvezőtlenebb lett. Az évfolyamok között ugyanakkor az olvasási attitűd változásában nem volt szignifikáns különbség. A fiúk és lányok attitűdjét összehasonlítva azonban azt találták, hogy a lányok stabilabb attitűddel rendelkeznek, amit az első és a három évvel későbbi második mérés korrelációja alapján állapítottak meg (*Kush és Watkins, 1996*). Ezek az eredmények konzisztensek a korábbi kutatások eredményeivel, de új bennük, hogy a lányok fiúknál pozitívabb attitűdjét hangsúlyozottan a szabadidős olvasással, illetve az iskolán kívüli olvasással kapcsolatban azonosították be.

Az olvasási attitűdnek a környezeti tényezőkkel, illetve a fejlettségi szinttel való korábban említett kölcsönhatását is elemzi a két kutató. A korábbi kutatások eredményeit szintetizálva azt állítják, hogy eredményeik tovább növelik azoknak a bizonyítékoknak a számát, melyek szerint a fiatal fiúk negatív olvasási attitűddel rendelkeznek. Gyakrabban titulálják őket az iskolában gyenge olvasónak, mint a lányokat, és olvasási

átlagteljesítményük is gyengébb. Gyakrabban kerülnek korrekciós csoportokba, annak ellenére, hogy kevés bizonyíték van arra nézve, hogy az fejlődésüket szolgálja. Nagyobb arányban idegenednek el az iskolától, buknak meg, maradnak ki az oktatásból. Bár a lányok olvasási attitűdjét sem lehet figyelmen kívül hagyni, a fiúk, akik nagyobb arányban kezdik az iskolát negatív attitűdökkel, úgy tűnik, külön figyelmet érdemelnek (*Kush és Watkins, 1996*).

Ahogy az korábban a szociokulturális tényezők hatásánál már említettük, az olvasási attitűdre hatással van a tanulók és környezetük olvasással kapcsolatos vélekedése, meggyőződése. Az olvasást az általános iskolás gyerekek, a lányok és a fiúk egyaránt, lányos tevékenységnek tartják, amely meggyőződés az életkor növekedésével egyre erőteljesebbé válik. Míg az alsó tagozatban a fiúk többsége tartja lányos tevékenységnek az olvasást, a felső tagozatban mind a fiúk, mind a lányok annak tartják. Ez a fajta vélekedés a 8. osztály felé fokozódik, a legdrámaibb növekedés az 5. osztály környékén tapasztalható (*McKenna, Kear és Ellsworth, 1995*).

A szülők közül jellemzően az apák tartják lányos tevékenységnek az olvasást, ami azért sajnálatos, mert pozitív összefüggés lehet az apák és fiaik olvasási attitűdje között; a fiúk gyakran mutatnak az apáéval megegyező olvasási attitűdöt (*Mazurkiewicz, 1960*).

Az olvasási attitűd időbeli stabilitása

Annak ellenére, hogy az ERAS-t több kutató használta az olvasási attitűd mérésére, Kazelskis és munkatársai (2004) úgy vélték, kevés bizonyíték van e mérőeszköz reliabilitására. Kush és Watkins az előzőekben ismertetett kutatásukban vizsgálták az olvasási attitűd időbeli stabilitását, két mérést végezve ugyanazon a mintán három év különbséggel. Nagyon alacsony (0,36) stabilitási koefficiensről számoltak be mind a fiúk, mind a lányok, mind a teljes minta esetében (*Kazelskis és mtsai, 2004*).

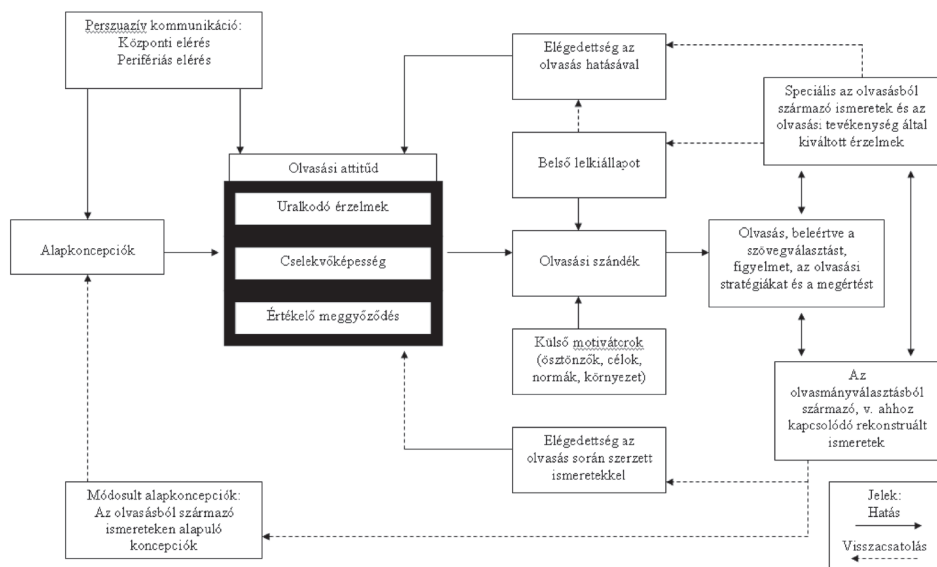
Kazelskis és munkatársai (2004) az olvasási attitűd időbeli stabilitását vizsgálták. Az ERAS-szal mérték az olvasási attitűdöt a szabadidős és az iskolai olvasással kapcsolatban az általános iskola 4., 5. és 6. évfolyamán. Két mérést végeztek hét nap különbséggel. Eredményeik megerősítik McKenna és Kear (1990) eredményeit az ERAS skáláinak és alsóskáláinak belső konzisztenciáját illetően, ugyanakkor olyan stabilitási koefficiens kaptak, amely instabilitást mutat az alkalmazott rövid időintervallumon belül, különösen a 4. és 5. osztályosok körében. Nagyobb stabilitási koefficiens értéket kaptak, mint Kush és Watkins a korábban ismertetett kutatásban, ami nem meglepő, mivel sokkal rövidebb időintervallumban végezték a két mérést. Az egyes tanulók olvasási attitűdjében jelentős ingadozást találtak, csoportszinten viszont az olvasási attitűd szintje hasonló volt mindkét mérés során. A csoporton belüli ingadozás véleményük szerint óvatosságra int, amikor a tanulói olvasási attitűdöt az egyes tanulók által elért pontszám alapján értelmezzük. Ez azzal magyarázható, hogy az olvasási attitűd, különböző tényezők miatt, érzékelhetően ingadozhat még rövidtávon is. Ilyen ingadozás léphet fel az olvasási attitűdön, amikor a tanuló nem teljesít sikeresen az olvasás teszten, vagy szülei megdorgálják gyenge olvasási teljesítménye miatt. Következésképpen az a tanuló, aki az utóbbi időben jó jegyet kapott az olvasására, kedvezőbb attitűdöt mutat, mint a pozitív visszajelzés előtt tette. Mindezek alapján egyrészt további kutatások szükségesek azoknak a lehetséges faktoroknak a megismerésére, amelyek befolyásolják mind az iskolai, mind a szabadidős olvasást, másrészt az olvasási attitűd többszöri mérése szükséges ahhoz, hogy megbízható képet kapjunk róla (*Kazelskis és mtsai, 2004*).

Mathewson modellje

Az olvasási attitűd eddigi legkomplexebb modelljét Mathewson alkotta meg. Az új modell előzményei a következők voltak. A szövegértési képesség fejlődése, az olvasás hatékonysága és az olvasási attitűd közötti kapcsolat jobb megértésére Mathewson két elméleti modellt alkotott, amelyeket később kibővített, illetve továbbfejlesztett.

Az 1976-os, illetve a későbbi 1985-ös modellek heurisztikus modellek voltak, az olvasási teljesítmény előrejelzésére szolgáltak, valamint útmutatót kívántak nyújtani a pedagógiai gyakorlat számára. Az 1976-os modell viszonylag szűk változókészlet segítségével (attitűd, motiváció, figyelem és megértés) igyekezett az olvasás és az attitűd közötti kapcsolatot tisztázni. Az 1985-ös modellben a modell hatáskörének szélesítése érdekében a változók kiegészültek további változókkal. Bár a kutatási eredmények alapján mindkét modell megfelelt a heurisztikus célnak, bizonyos mértékig mindkettő hiányos volt (Mathewson, 2004).

A legújabb modell (1. ábra) megalkotásakor Mathewson azt kérdőjelezi meg, hogy az általa korábban alkotott két modellben az attitűd mint kulcskonstrukció megérdemli-e a központi szerepet. Igaz, hogy az attitűd régóta játszik főszerepet a pszichológiai kutatásokban, de a kognitív változók kutatásának előtérbe kerülésével kutatása valamelyest háttérbe szorult. Kutatásának hanyatlása ezen túl azzal is magyarázható, hogy több esetben vallott kudarcot a viselkedés előrejelzésében, illetve az olvasási attitűd nem mindig jósolja be az olvasási teljesítményt. Éppen ezért új modelljének megalkotásakor Fazio és Zana azon nézetéből indult ki, hogy az attitűd és a viselkedés közötti inkonzisztens kapcsolat jobban megérthető, ha azt kérdezzük, hogy milyen körülmények között milyen személyek milyen attitűdje jelez előre milyen viselkedést. A pszichológiai kutatásokra támaszkodva épít be olyan változókat az új modellbe, amelyek moderálják az attitűd és a viselkedés kapcsolatát. Ilyen változók a normatív kényszerek, a hajtóerők, a perszónális tényezők, a morális megfontolás szintje, valamint az önellenőrzés (Mathewson, 2004).



1. ábra. Az olvasási attitűd hatása az olvasásra és az olvasás tanulására (Mathewson, 2004 nyomán)

Az olvasás és az olvasási attitűd kapcsolatát leíró modell szempontjából az extrinzik motivációt, az involválódást, a viselkedés nyilvánosságát, a korábbi viselkedés felbukkanását, az egót, az előzetes tudást és az olvasási célt tekintve relevánsnak és építi be az új modellbe mint legszignifikánsabb moderátor-változókat. 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 perzuazív (meggyőző) kommunikáció direkt hatást gyakorol az olvasási attitűdre. Az olvasási attitűd hat a szándékra, és amennyiben megvalósul az olvasás, az olvasó ismereteket szerez, az olvasás gondolatokat szül és kialakul egy speciális, az olvasási tevékenységnek köszönhető belső lelkiállapot. A ciklust az új ismeretekkel és az olvasásból származó belső lelkiállapottal való megelégedettség mint visszacsatolás tartja fent. Mindez azt jelenti, hogy a kedvező olvasási attitűd fenn fogja tartani az olvasási szándékot és az olvasási tevékenységet mindaddig, amíg az olvasó meg van elégedve az olvasás eredményével.

Az olvasásból származó specifikus érzelmek is visszahatnak a belső lelkiállapottra például oly módon, hogy a humoros olvasmány az olvasóból valószínűleg jó kedvet vált ki, míg a „jelentést romboló” elírások dühös vagy lehangolt lelkiállapotot eredményezhetnek. A lelkiállapottra közvetlenül vagy közvetve a modell bármelyik másik eleme is hat. A negatív énkép lehangoltságot okozhat, a külső motiváció – az ellenőrzés vagy korlátozás miatt – gondterhelte teheti az olvasót. A pozitív énkép, a külső motiváció elfogadása az olvasás közben pozitív belső lelkiállapotot kelthet. A specifikus érzelmek és a belső lelkiállapot együttesen járul hozzá ahhoz, hogy az olvasó elégedett legyen azzal a hatással, amelyet az olvasás okozott. Amennyiben az olvasás hatása az elégedettség, a modell jól előrejelzi, hogy az olvasási attitűd pozitívan lesz befolyásolva. Az olvasás során keletkező gondolatokkal, az olvasásnak köszönhetően szerzett új ismeretekkel való elégedettség hasonlóan jól jósolja be az attitűd fejlődését. Az elégedetlenség ezzel szemben az olvasási attitűd romlását fogja előre jelezni, amely csökkent olvasási szándékhoz vezet.

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

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

Az új modell segítségével ugyanakkor ezek a problémák feloldhatók a külső motiváció kontrollálásával, az attitűd a modellben feltüntetett mindhárom komponensének mérésével és az attitűd tárgyának definiálásával. A modellben a külső motiváció külön komponensként jelenik meg, ami azért lényeges, mert a külső motiváció fenntarthatja az olvasási szándékot még akkor is, ha az olvasási attitűd negatív vagy semleges, éppen ezért a kvantitatív kutatásokban kontrollálására van szükség. A külső ösztönzők, illetve célok hatása csökkenthető, esetleg kiküszöbölhető, ha az attitűdöt úgy mérjük, hogy a tanulókat akkor kérdezzük meg, hogy mennyire szeretnek olvasni, amikor kedvtelésből olvasnak és nem tanulás céljából. A környezet is módosítható. Ha a mérésben vagy kísér-

letben részt vevő tanulók nem az iskolában, hanem például egy váróteremben vagy egy művelődési házban (az otthonihoz hasonló bútorokkal) olvasnak, az olvasás érzékenyebb lesz az attitűd-változókra. Ráadásul ha a mérőeszköz nyílt végű kérdéseket tartalmaz, nem küszöböli ki ugyan a külső motivációt, mindazonáltal az így kapott válaszok jobban felfedik azt, hogy az olvasó elsődleges olvasási attitűdje hogyan befolyásolja a szöveg megértését és interpretálását.

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

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

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

Összegzés – az olvasási attitűd kutatásának új irányai

Az olvasási attitűdnek mint az olvasási készség, a szövegértési képesség fejlődése belső affektív feltételének többféle értelmezése létezik. Meghatározásában hangsúlyosak az attitűd érzelmi komponensei, amelyek cselekvésre készítetnek, meghatározzák a döntést. A korábbi kutatások eredményei mind arra utalnak, hogy az olvasási attitűd és az olvasási teljesítmény között kölcsönhatás van. Egyesek szerint a pozitív olvasási attitűd jobb olvasási teljesítményt indukál, mások, elismerve az ok-okozati összefüggést, vitatják a kapcsolat irányát. A kutatási eredmények rámutatnak továbbá arra is, hogy az olvasási attitűd az életkor növekedésével a kiskamasz, illetve kamaszkorú gyermekek esetében egyre kedvezőtlenebbé válik.

Jó olvasónak kell-e lenni ahhoz, hogy pozitív olvasási attitűddel rendelkezünk, vagy ha szeretünk olvasni, jó olvasók leszünk? A neveléstudomány szempontjából nem az a lényeges, hogy megdönthetetlen bizonyítékkal szolgáljon a kapcsolat irányára vonatkozóan, hanem az, hogy – ha bizonyított az összetett összefüggésrendszer az olvasási teljesítmény és az olvasási attitűd, valamint az olvasási attitűd és az olvasás fejlődésének más affektív feltételei között – megtaláljuk annak a módját, hogy az egyiknek a fejlődése a másikon keresztül hogyan befolyásolható, segíthető.

Az olvasási attitűd akkor jósolja be az olvasás elkezdését vagy folytatását, ha erős és konzisztens, közvetlen tapasztalatokon alapul, specifikusan kapcsolódik az olvasáshoz, és tudatosan az olvasóban. A kedvező olvasási attitűd kialakulásának segítése megvalósulhat a személyes érintettséget megcélzó közlés, a perzuazív kommunikáció által, központi úton, amikor a tanuló a meggyőzés érdemi érveire cselekvéssel, jelen esetben olvasással válaszol, és perifériás úton, amikor a meggyőzés formai jegyeire (felsorolt érvek mennyisége) vagy kontextusbeli sajátosságaira (például az őt meggyőzni kívánó személy hitelességére) reagál.

Az olvasásiattitűd-kutatásoknak új irányt adhat Mathewson modellje, amely az attitűdnek az olvasásra, illetve az olvasás tanulására gyakorolt hatásának értelmezéséhez olyan moderátor-változókat épít be az attitűd-olvasás kapcsolatba, melyek működésének és hatásának mind jobb megismerése az olvasási teljesítmény és az olvasási attitűd kapcsolatának jobb megismerését szolgálhatja. A modell moderátor-változóinak, illetve hatásuknak a kutatása, jellegéből adódóan, elsősorban a kvalitatív kutatások alapjául szolgálhat, ugyanakkor az attitűd tárgyának pontos meghatározásával, a külső motiváció kontrollálásával, az attitűd valamennyi aspektusának mérésével a kvantitatív kutatások tárgyát is képezheti.

A fiú-lány különbségekre vonatkozó kutatási eredményekből az derül ki, hogy a lányok többet olvasnak kedvtelésből, mint a fiúk, és más típusú olvasmányokat részesítenek előnyben, olvasási attitűdjük általában pozitívabb a fiúkénál, időben stabilabb, miközben jobb olvasási teljesítményt is nyújtanak, amelyek számos oka lehet: a fiúkra kedvezőtlenül hat az olvasás lányos tevékenységként való megítélése, ennek köszönhetően olvasói énképük kedvezőtlenül alakul. Az azonos nemű minta hiánya, a korai kudarcok mind olyan tényezők, amelyek akadályozzák a kedvezőbb olvasási attitűd kialakulását.

Irodalomjegyzék

- Ajzen, I. (1989): Attitude structure and behaviour. In: Pratkanis, A. R., Breckler, S. J. és Greenwald, A. G. (szerk.): *Attitude structure and function*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 241–274.
- Alexander, J. E. és Filler, R. C. (1976): *Attitudes and reading*. International Reading Association, Newark, DE.
- Athey, I. J. (1985): Reading research in the affective domain. In: Singe, H. és Ruddell, R. B. (szerk.): *Theoretical models and processes of reading*. International Reading Association. Newark, DE. 527–557.
- Atkinson, R. C. és Hilgard, E. (2005): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest
- Baker, L. és Wigfield, A. (1999): Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34. 4. sz. 452–477.
- Baron-Cohen, S. (2006): *Elemi különbség – Férfiak, nők és a szélsőséges férfi agy*. Osiris Kiadó, Budapest.
- 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. sz. 197–216.
- Beck, R. C. (1983): *Motivation: Theories and principles*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, NJ.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E. és Morris, K. J. (1993): Effects of need for cognition on message evaluation, recall and persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45. 805–918.

- Cloer, T. Jr. és Pearman, B. (1991): *The relationship of gender to attitudes about academic and recreational reading*. americanreadingforum.com/.../93.../12_Cloer2.pdf
- Cullinan, B. W. (1987): *Children's literature in the reading program*. Newark, DE.
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100**. 3. sz. 343–366.
- Dwyer, E. J. és Reed, V. (1989): Effects of sustained silent reading achievement. *Reading Horizons*, **29**. 283–293.
- Guthrie, J. T. és Wigfield, A. (2000): Engagement and motivation in reading. In: Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. és Barr, R. (szerk.): *Handbook of reading research*. III. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Guthrie, J. T., McCough, K. és Wigfield, A. (1994): *Measuring reading activity: An inventory (Instructional resource No. 4)*. National Reading Research Center, Athens, GA.
- Heathington, B. S. és Alexander, J. E. (1984): Do classroom teachers emphasize attitudes toward reading? *The Reading Teacher*, **37**. sz. 484–488.
- Helfeldt, J. P. (1983): Sex-linked characteristics of brain functioning: Why Jimmy reads differently. *Literacy Research and Instruction*, **22**. 3. sz. 190–196.
- Henk, W. A. és Melnick, S. A. (1995): The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, **48**. 6. sz. 470.
- Herbert, J. és Stipek, D. (2005): The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **26**. 3. sz. 276–295.
- Kagan, J. (1964): The child's sex-role classification of school objects. *Child Development*, **35**. 151–156.
- Karrass, J., és Braungart-Rieker, J. M. (2005): Effects of Shared Parent-Infant Book Reading on Early Language Acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **26**. 133–148.
- Kazelskis, R., Thames, D., Reeves, C. és munkatársai (2004): Reliability and Stability of Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) Scores Across Gender, Race, and Grade Level. *The Professional Educator*, **27**. 1–2. sz. 29–37.
- Kush, J. C. és Watkins, M. W. (1996): Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, **89**. 5. sz. 315–319.
- Logan, S. és Johnston, R. (2009): Gender differences in reading ability and attitudes: examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, **32**. 2. sz. 199–214.
- Mathewson, G. C. (2004): Model of attitude influence upon reading and learning to read. In: Ruddell, R. B. és Unrau, N. J. (szerk.): *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association, Newark. 1431–1461.
- McKenna, M.C., Kear, D. J. és Ellsworth, R. A. (1995): Children's attitudes toward reading: a national survey. *Reading Research Quarterly*, **30**. sz. 934–956.
- McKenna, M. C., Kear, D. J. (1990): Measuring attitudes toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, **43**. 626–639.
- Mazurkiewicz, A. J. (1960): Socio-cultural influences and reading. *Journal of Developmental Reading*, **3–4**. sz. 254–263.
- Nagy József (2010): *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik, Szeged.
- Párducz Árpád (2008): *Női agy – férfi agy*. <http://www.u-szeged.hu/hirek/szabadegetem/noi-agy-ferfi-agy?objectParentFolderId=4511>
- Petty, R. E. és Cacioppo J. T. (1981): *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*. William C. Brown, Dubuque, IA.
- Quinn, B. és Jadav, A. D. (1987): Causal relationship between attitude and achievement for elementary grade mathematics and reading. *The Journal of Educational Research*, **80**. 336–372.
- Reynolds, A. J. és Walberg, H. J. (1992a): A structural model of high school mathematics outcomes. *The Journal of Educational Research*, **85**. 150–158
- Reynolds, A. J. és Walberg, H. J. (1992b): A structural model of science achievement and attitude: An extension to high school. *Journal of Educational Psychology*, **84**. 371–382.
- Roberts, M. S. és Wilson, J. D. (2006): Reading attitudes and instructional methodology: How might achievement become affected? *Reading Improvement*, **43**. 2. sz. 64–69.
- Ross, E. P. és Fletcher, R. K. (1989): Responses to children's literature by environment, grade level, and sex. *Reading Instruction Journal*, **32**. 22–28.
- Sainsbury, M. (2004): Children's attitudes to reading. *Education Review*, **79**. 15. sz.
- Sainsbury, M. és Schagen, I. (2004): Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, **27**. 4. sz. 373–386.
- Smith, M. C. (1990): A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *The Journal of Educational Research*, **83**. 215–219.
- Sperling, R. A. és 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, sz. 360–407.

Swanson, B. B. (1985): Teacher judgments of first graders' reading enthusiasm. *Reading Research and Instruction*, 25. 41–46.

Wigfield, A., Guthrie, J. T. és McCough, K. (1996): *A questionnaire measure of children's motivation for learning*. National Reading Research Center, Athens, GA.

Tudósok a megismerés színterein

A romantikus tudományok
és a 18–19. századi tudós-sztereotípiák
Szerkesztette GURKA DEZSŐ

Ezzel a kötettel befejező részéhez érkezett négyrészes sorozatunk, amely a 18–19. század fordulójának egyes filozófiai, tudományos, irodalmi és képzőművészeti jelenségeit kívánta bemutatni. Az itt szereplő tanulmányok többsége – éppúgy, mint korábban *A romantika terei*, a *Göttingen dimenziói* és *A középkor vetületei* című kötetekben megjelent írók is – a kora romantika és a német idealizmus kialakulása kapcsán megsokasodó diszciplináris kölcsönösségek és tematikus átfedések feltérképezését tűzte ki céljául. A tanulmánygyűjteményben szereplő filozófiai szempontú megközelítések főként a konszolidációkutatás módszereit alkalmazzák, a tudománytörténeti vizsgálódások konceptuális keretét pedig a romantikus tudományok fogalma képezi, illetve az a Nicholas Jardine által kidolgozott fogalmi apparátus, amely elsőként tette lehetővé a pozitívizmus reprezentánsai által zavaros időszaknak minősített kora 19. század történeti-hermeneutikai aspektusú értelmezését.

ISBN 978 963 693 411 8
300 oldal, kartonált, A/5
2500 Ft

