

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZTIZENNEGYEDIK ÉVFOLYAM

2. SZÁM



2014

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892

A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között

A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Könyv- és Folyóiratkiadó
Bizottsága támogatta

SZÁZTIZENNEGYEDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:

CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:

BALOGH LÁSZLÓ, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN, HALÁSZ GÁBOR,
HUNYADY GYÖRGYNÉ, KÁRPÁTI ANDREA, NÉMETH ANDRÁS, NIKOLOV MARIANNE,
OROSZ SÁNDOR, PUSZTAI GABRIELLA

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):

CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Claremont), DÖRNYEI ZOLTÁN (Nottingham),
SUZANNE HIDI (Toronto), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár), MARTON FERENC (Göteborg)

Szerkesztőség:

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.

Tel./FAX: (62) 544–354

Technikai szerkesztő: Kasik László és Molnár Gyöngyvér

Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences

Editor: Benő Csapó, University of Szeged, H–6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.

Tel./FAX: 36–62–544354 E-mail: szerk@magyarpedagogia.hu / www.magyarpedagogia.hu

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Józsa Gabriella és Józsa Krisztián: A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése	67
Dohány Gabriella: Háttérváltozók és a zenei műveltség összefüggéseinek vizsgálata középiskolások körében	91
Fejes József Balázs: A kontextus szerepe a tanulási motiváció kutatásában – az elmélet és a gyakorlat távolságának egy megközelítése	115

A SZÖVEGÉRTÉS, AZ OLVASÁSI MOTIVÁCIÓ ÉS A STRATÉGIAHASZNÁLAT ÖSSZEFÜGGÉSE

Józsa Gabriella* és Józsa Krisztián**

* *Károli Gáspár Református Egyetem, TFK, Pedagógiai Intézet*

**KEMU, Kandó Kálmán Szakközépiskola és Szakiskola*

** *Szegedi Tudományegyetem BTK, Neveléstudományi Intézet*

Az olvasási motiváció és a szövegértés összefüggését számos vizsgálat igazolta (l. *Schiefele, Schaffner, Moller és Wigfield, 2012*), ahogy az olvasási stratégiák és a szövegértés kapcsolata szintén empirikusan bizonyított (l. *Pressley és Harris, 2006*). Ugyanakkor eddig kevés olyan kutatást végeztek, melyben a motiváció és a stratégiahasználat szövegértésre gyakorolt hatását egyidejűleg elemzik (*Taboada, Tonks, Wigfield és Guthrie, 2009*). Nem ismerünk olyan korábbi kutatást, amely magyar tanulók körében vizsgálná a három változó kapcsolatát.

Tanulmányunkban a szövegértés, az olvasási motiváció és az olvasási stratégiák összefüggésrendszerét elemezzük. Kutatásunkban 6. és 8. évfolyamos diákok vettek részt, összesen 200 fő. Mérőeszközként saját fejlesztésű szövegértés tesztet és egy részben átvett, részben saját fejlesztésű kérdőívet alkalmaztunk, utóbbival az olvasási motivációt és a stratégiahasználatot vizsgáltuk a tanulók önjellemzéseire alapozva. Írásunkban a vizsgálat eredményeit foglaljuk össze.

Elméleti háttér

Olvasás, szövegértés

Az olvasás definiálása nehéz feladat, hiszen a társadalmi változások és a különböző tudományterületek, melyek az olvasás vizsgálatával foglalkoznak, mind más-más jellemzőre, sajátosságra helyezik a hangsúlyt (*Józsa és Steklács, 2009*). Néhány évtizeddel ezelőtti meghatározásban az olvasást egy kommunikációs folyamatnak tekintették, ami az író és olvasó közötti interakción alapul, ahol az adó szerepét az író, a befogadót az olvasó tölti be (*Laczkó, 2008*). Olvasás alatt olyan dekódolási készséget értettek, amelynek működése során a leírt szavakat gondolattá és kiejtett szavakká dekódoljuk (*Imre, 2007*). Szemiotikai megközelítésben az olvasás jelek megfejtése, szűkebb értelemben az írás elolvasása és megértése (*Adamikné, 2006*).

A kognitív forradalom az olvasás értelmezésében is változásokat hozott, mely szerint az olvasó már nem passzív befogadó, hanem meglévő tudásán keresztül aktívan részt vesz a szöveg jelentésének konstruálásában. A jelentésteremtés folyamatában az olvasó hipotéziseket alkot, jósol, következtetéseket fogalmaz meg, melyek érvényességét nyomon követi, és ha szükséges, korrigálja azt. Vagyis az olvasás egy aktív és produktív megértési folyamat, melyben kitüntetett szerepe van az olvasó előzetes tudásának (Tóth, 2006).

Gósy (2005) olyan összetett folyamatnak tekinti az olvasást, amely két szakaszból áll, az első a vizuális dekódolás, a második a megértés, a jelentés azonosítása. A funkcionalitás felől megközelítve a megértés, szövegértés az olvasás céljára irányul, ami információhoz vagy élményhez jutást jelent (Józsa és Steklács, 2009). „Azt mondhatjuk, hogy az olvasás dekódolás, megértés, gondolkodás vagy érvelés, tranzakció vagy új jelentések létrehozása” (Adamikné, 2006. 56. o.).

Az olvasást sokáig a szépirodalmi olvasással azonosították, ahol az olvasó mint passzív befogadó vesz részt a folyamatban, melyben a szöveg célja a gyönyörködtetés, katarzisz nyújtása. A 20. század elején a hermeneutika új felfogásában Dilthey már hangsúlyozza az olvasó előzetes élményének és a szövegre irányuló kérdések felvetésének szerepét a szöveg megértésében (Bókay, 1997). Tehát az olvasás nem egyszerű befogadás még a szépirodalom szemszögéből sem, hanem „belső ’szerkesztő’ folyamat” (Bagdy, 2001. 11. o.), ami során különböző emberek különböző olvasatokat alkothatnak ugyanarról a szövegről. A szemléletváltás már az irodalomtudomány területén is érzékelhető, ám az olvasás, a megértés túllépve ezt a diszciplínát, az emberi tudás meghatározójává vált.

Az olvasási képességet és a szövegértést napjainkban a pedagógiai szaknyelv szinonimaként használja. Az olvasási képesség különböző értelmezéseiről, az elmúlt évtizedekben bekövetkezett változásokról D. Molnár, Molnár és Józsa (2012) tanulmánya ad áttekintést. Az olvasási képesség definíciói közül külön kiemelendő Nagy József (2006) modellje. E modell rendszerbe szervezi az olvasási képesség összetevőit: rutinokból, készségekből és ismeretekből építi fel, megadja ezek szerveződését. Olvasási készségeknek nevezi az olvasástechnikai összetevőket: beszédhanghallás, betűolvasás, szóolvasás, mondatolvasás. Az olvasási készségek fejlettsége kritikus előfeltétele a szövegértésnek. A pedagógiai gyakorlat szempontjából különösen hasznos ez a modell, mert kiindulópontot ad a különböző olvasástanítási módszerek, értékelési szempontok kidolgozásához, felépítéséhez.

A társadalmi változásokkal az egyén iránti elvárások is változnak. A tudás fogalmát mint eszköztudást definiálta az OECD-PISA. Eszerint az olvasás-szövegértés képességét a következőképpen fogalmazták meg: „...az írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben” (Vári, Bánfi, Szabó és Szalay, 2003. 35. o.). A TIMSS & PIRLS Nemzetközi Kutatóközpont a szövegértés fogalmában szintén a szöveg megértésére és használatára helyezte a hangsúlyt (Balácsi és Balkányi, 2008; Mullis, Martin, Kennedy, Trong és Sainsbury, 2009). A nemzetközi mérések definícióiban jól látszik, hogy az olvasást és a szövegértést eszköztudásnak, a mindennapi életben való boldogulás elengedhetetlen feltételének tekintik.

Az olvasás minden ember nélkülözhetetlen eszköze a tudás, a kultúra elemeinek megszerzéséhez, a személyiség fejlődéséhez, átöleli egész életünket. „Hatékony szövegértés

nélkül nincs eredményes iskolai tanulás, nem lehet napi ügyeket intézni. Olvasásra van szükség a használati utasítások értelmezéséhez, a figyelmeztető feliratok biztonsági előírások megértéséhez. A modern kommunikációs technológiáknak köszönhetően soha nem látott ütemben jönnek létre a különböző szövegek, amelyek feldolgozása, kritikus értelmezése fejlett olvasási képességeket igényel.” (Schnotz és Molnár, 2012. 87. o.) Mindebből külön kiemelendő, hogy az olvasási képesség, szövegértés az oktatás hatékonysága szempontjából az egyik legfontosabb tudáselem. A tanulók olvasni tudása az iskolai tanulás eredményességére közvetlen hatással van (Józsa és Pap-Szigeti, 2006). Ez teszi különösen fontossá kutatását, és ezért foglalkozik számos tudomány az olvasással. A kutatása tárgyát képezi – többek között – a pszichológiának, a nyelvtudománynak, a pedagógiának, a szociológiának, így joggal nevezhető az olvasáskutatás interdiszciplináris területnek (Adamikné, 2006; Csapó és Csépe, 2012; Józsa, 2006).

Olvasási motiváció

A tanulási motiváció szakirodalmából ismert, hogy a tanulási motívumok jelentős mértékben függenek a kontextustól; tantárgyspecifikus, képességspecifikus motívumok alakulnak ki. Például a matematika tanulására erősen motivált tanuló nem feltétlenül motivált az olvasás elsajátítására, a különböző tantárgyak tanulásának motiváltsága, a tantárgyi attitűdök csak kismértékben függenek össze egymással. Így az is lehetséges, hogy több tárgy tanulására erősen motivált egy tanuló vagy esetleg egyre sem (Józsa, 2007). A diákok tanulási énképe is jelentősen eltér az egyes tantárgyakhoz kapcsolódóan (Szenczi és Józsa, 2008). Ugyancsak jelentős eltérések vannak az olvasás, a matematika és a természettudomány tanulása iránti intrinzik motivációban (Gottfried, Fleming és Gottfried, 2001; Gottfried, Marcoulides, Gottfried, Oliver és Guerin, 2007).

Olvasási motivációnak nevezzük azoknak a motívumoknak az összességét, amelyek az olvasás megkezdésére, folytatására ösztönöznek. Az olvasási motívumok tehát képességspecifikus motívumok: a tanulási motívumoknak az olvasáshoz kapcsolódó specifikus összetevői (Józsa, 2007). Az utóbbi években több átfogó modell is született, melyek az olvasási motívumok rendszerezésére tettek kísérletet (Szenczi, 2010).

A kutatások között találunk olyanokat, amelyek egydimenziós megközelítést alkalmaznak, míg más vizsgálatok többdimenziósak, azaz összetevőkre, motívumokra bontják az olvasási motivációt (Schiefele, Schaffner, Möller és Wigfield, 2012; Szenczi, 2010). Az olvasási motiváció többdimenziós kutatásai között meghatározó arányt képviselnek azok a vizsgálatok, amelyek az olvasás intrinzik és extrinzik motívumait vizsgálják (McGeown, Norgate és Warhurst, 2012; Wang és Guthrie, 2004).

Az olvasási motiváció alakulásában jelentős szerepe van a gyermekek otthoni tapasztalatainak. Az első találkozás a könyvekkel, az írott szöveggel meghatározó lehet az olvasási motiváció alakulásában. Az óvodai nevelésnek, fejlesztésnek fontos feladatai közé tartozik a gazdag írásos és nyelvi környezet biztosítása, ami csökkentheti a hátrányos szociokulturális háttér hatását (Józsa és Steklács, 2009, 2012; Szinger, 2009). Meghatározó tényező az is, mit olvas az egyén. A szövegek sajátosságainak, jellemzőinek jelentős a szerepük abban, hogy fennmarad-e az olvasási folyamat. Olyan olvasmányok válhatnak ki örömszerző hatásokat, amelyek tartalmához a tanuló élményeket, tapasztalatokat tud

kötni (Nagy, 2006), amelyeknek a szókincse, nyelvezete közel áll hozzá. Ennek kapcsán felmerül a kérdés, hogy a gyermekek számára milyen mértékig lehetnek élménykínálók a klasszikus irodalomhoz tartozó művek, melyek a kötelező olvasmányok jelentős hányadát teszik ki. Az olvasási motiváció szempontjából ugyancsak alapvető kérdés, hogy milyen a szókincse, nyelvezete, felépítése, illusztráltsága azoknak a szövegeknek, amelyekkel tanulási céllal találkoznak a diákok (Józsa és Steklács, 2012).

A tanulási motívumok az iskolai évek alatt jelentős mértékben csökkennek (Józsa és Fejes, 2012), ez a trend az olvasási motiváció esetében is igaz. Lau (2009) vizsgálata kínai, Józsa és Fazekasné (2008), valamint Szenczi (2013) magyar gyermekek körében igazolta az olvasáshoz kapcsolódó motívumok iskolai évek alatt bekövetkező csökkenését. Olasz diákok olvasási énképének csökkenését Zanobini és Usai (2002) kutatása mutatta ki. Szenczi és Józsa (2008) magyar tanulók esetében azonosította az olvasási énkép számotvető csökkenését 3. és 7. évfolyam között. Azonban emellett kutatási eredmények állnak rendelkezésre arról is, hogy megfelelő beavatkozással pozitívan alakítható, fejleszthető a tanulók olvasás iránti motiváltsága (Fejes, 2012, 2013).

Olvasási stratégiák

Az olvasásmegértés fejlesztésében az olvasási készségen és az olvasási motiváción túl nagy jelentősége van az olvasási stratégiáknak mint metakognitív folyamatoknak. Az olvasás felfogható egy olyan problémamegoldási folyamatnak, melynek célja az olvasott szöveg megértése, és e megértés érdekében stratégiák, eljárások alkalmazása, melyek segítségével elérhető a kívánt cél (Zsigmond és Porsche, 2009). A szövegértés gondolkodási folyamat. Stratégiai tanítása a gondolkodás stratégiai tanítását jelenti, melyben fontos szerepet tölt be a metakogníció, az olvasás folyamatának állandó monitorozása, verbalizálása (Csíkos és Steklács, 2006). „A sikeres tanulók számos általános és specifikus tanulási stratégiát birtokolnak, melyeket rugalmasan és reflexíven képesek alkalmazni különösen a tevékenység szervezésénél, az elaboráció és időbeosztás terén” (Réthyné, 2003. 54. o.). Ez a kijelentés jól illeszkedik az olvasási stratégiát használó vagy gyakorlott olvasókra, akik többféle olvasási stratégiával rendelkeznek, melyeket a szöveg sajátosságainak megfelelően rugalmasan képesek használni az olvasási folyamat előtt, közben és után. A szakirodalom alapján a jó stratégiahasználót, a gyakorlott olvasót a következők jellemzik: „kiterjedt tudás, motiváltság, a metakognitív faktor ismerete, több olvasási stratégia birtoklása, az olvasási feladat analizálásának képessége, vagyis az olvasási cél érdekében a legjobb stratégiák kiválasztása” (Steklács, 2009. 59. o.), előzetes tudás a szövegről, annak felépítésére, koherenciájára, a benne szereplő szavak, szószerkezetek, mondatok jelentésére vonatkozóan.

Kognitív stratégiák alatt a szakirodalom az egyén által szándékosan, tudatosan megválasztott stratégiákat érti, amit a cél megvalósítása érdekében megtesz (Józsa és Steklács, 2009). Ebből a meghatározásból kiindulva az olvasás kognitív stratégiáját úgy definiálhatjuk, mint az olvasási cél érdekében tett tudatos tervezés, majd végrehajtás. Két alaptípusa különböztethető meg az olvasási stratégiáknak, az egyik az általános olvasási stratégiák, a másik a folyamat alapú vagy metakognitív olvasási stratégiák. Az előbbinél az

olvasási módok tudatos választása zajlik az olvasás céljának megfelelően, a második esetben a szöveg feldolgozására, megértésére irányuló stratégiákat értjük az olvasás előtt, alatt és után (Steklács, 2013).

Az olvasási stratégiák használatának mérésére több lehetőség kínálkozik. A hangosan gondolkodtatás (*think-aloud protokoll*) módszerével az egyén feladatmegoldás közben próbálja tudatosan követni gondolatait, és arról folyamatosan beszámol, verbalizálja azt. Az interjút videóval rögzítik, így lehetőség nyílik az egyén reakcióinak későbbi leírására, rögzítésére, az adatok kvantitatív és kvalitatív elemzésre. Leginkább elterjedt módszer a kérdőíves felmérés. Több ilyen mérőeszköz ismert az olvasási stratégiák mérésére: Jakobs és Paris (1987) IRA kérdőíve, ami 3–5. osztályos tanulóknak készült, 20 ítemet tartalmaz 4 alskálába rendezve. Schmitt (1990) MSI (*Metacomprehension Strategy Index*) kérdőíve az olvasás előtti, közbeni és utáni stratégiákra kérdez rá. Sheory és Mokhtari (2001) SORS (*Survey of Reading Strategies*) kérdőíve 28 állítást tartalmaz középiskoláskorú idősebb korosztály számára, mely nem csak anyanyelvi olvasók körében alkalmazható. Vizsgálatunkban Mokhtari és Reichard (2002) MARSÍ kérdőívét használtuk, ami 6–12. évfolyamos diákok olvasási stratégiájának mérésére készült. A kérdőív 30 állítást foglal magába, melynek három alskálája az átfogó, a problémamegoldó és az olvasást támogató olvasási stratégiák.

A szövegértés, az olvasási motiváció és stratégia összefüggései

Az olvasás gyökerei a családi környezetből indulnak ki. Már az intézményes nevelés kezdetén fejlettségbeli különbségek mutatkoznak a gyermekek között a nyelvi szocializáció szempontjából. A családból hozott írásbeliségről való tudás, a hozzá kapcsolódó viselkedésformák, az olvasási szokások, az írás-olvasás események gyakorisága meghatározó a gyermekek fejlődése szempontjából. Az írásbeliséggel való találkozás kisgyermekkorban előmozdítja a nyelvi fejlődést, motiválja az olvasással kapcsolatos tevékenységeket, segíti a későbbi betű-hang kapcsolat megértését. Mindez azt mutatja, hogy az olvasóvá nevelés nem az iskolában, hanem jóval korábban kezdődik (Szinger, 2009).

Az olvasástani kezdetén több fontos motivátor segítheti az olvasási készség fejlődését. Az olvasástanuláshoz kapcsolódó pozitív élmények (akár a családhoz, akár az óvodához vagy az iskolához kötődően) nagyban befolyásolják az olvasás iránti pozitív vagy negatív attitűd kialakulását. Akinek sikerei vannak a hangok összeolvasásában, az szívesebben fogja ezt gyakorolni, ezáltal jobban fog menni számára ez a tevékenység, mint annak, akinek kudarcélménye volt ugyanebben a feladatban. Az örömmel végzett olvasás segítheti leginkább a tanulókat az olvasás fejlődésében, az olvasás összetevőinek begyakorlásában. Emellett az olvasási készség fejlettsége, az olvasásban elért sikerélmény, elsajátítási öröm visszahat a motiváltságra.

A grafikus szervezők minden életkorban segítik az olvasásmegértést, ami óvodás és kisiskolás korban motivátorként is működhet, hiszen egy-egy igényes, esztétikus könyv-illusztráció mesehallgatásra, olvasásra csábíthatja a gyermekeket (Szinger, 2009). A gyakorlott olvasó előzetes tudását aktiválja olvasás közben. Ez a stratégia akkor tud motivátorként működni, ha a gyermekek élettapasztalataival, saját élményeivel tudja az olva-

sott szöveget összevetni. Az interaktív olvasás lehetőséget teremt arra, hogy olvasás közben, előtt és után beszélgetést folytassunk az olvasmányról, ezáltal motiváljuk a gyermekeket az olvasás folytatására, illetve implicit módon megtanítsuk nekik a szakaszos olvasás stratégiáját, ami aktívabbá teszi a gondolkodást, a figyelmet olvasás közben, ezáltal javítja, fejleszti az olvasási képességet (Steklács, 2009).

Az olvasási motiváltság és a szövegértés összefüggését empirikus kutatások igazolták (Baker és Wigfield, 1999; Chapman, Tunmer és Prochnow, 2000; Józsa és Fazekasné, 2008; Józsa, Fazekasné, Szenczi és Szabóné, 2014; Retelsdorf, Köller és Möller, 2011). A vizsgálatok szerint ugyanakkor nem szimmetrikus összefüggésről van szó. Az olvasási motivációnak pozitív hatása van a szövegértés fejlődésére, azonban a jó szövegértéssel rendelkező gyermek nem feltétlenül motivált az olvasásra (Morgan és Fuchs, 2007). Az olvasásra motiváltabb tanuló többet olvas, fejlettebb lehet az olvasási stratégiahasználat is, mindezek befolyásolhatják a szövegértés fejlődését, azaz a motiváció és a szövegértés között közvetítő tényező lehet az olvasás mennyisége és a stratégiahasználat (Józsa és Steklács, 2012).

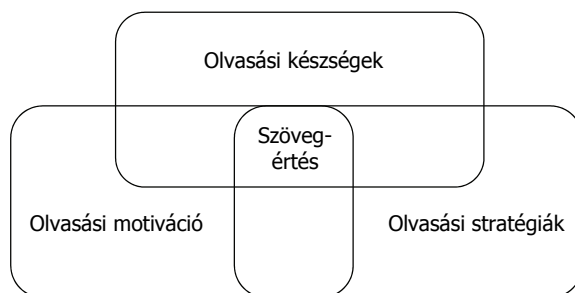
Schiefele, Schaffner, Moller és Wigfield (2012) tanulmánya az intrinzik és az extrinzik olvasási motivációt helyezi a fókuszba. Munkájukban áttekintik az 1990 és 2011 közötti olvasásmotiváció-kutatások eredményeit. Többek között megállapítják, hogy az intrinzik olvasási motivációnak pozitív hatása van az olvasási teljesítményre, ugyanakkor az extrinzik olvasási motiváció nincs kapcsolatban vele, sőt olyan kutatást is ismertetnek, ahol negatív kapcsolatot találtak. Ezt az eredményt erősíti McGeown, Norgate és Warhurst (2012) vizsgálata is. Emellett a szerzők arra is rámutatnak, hogy a gyengén olvasók között – e részmintába a leggyengébben olvasó 10%-ot sorolják – sem az intrinzik, sem az extrinzik motiváció nincs kapcsolatban az olvasási teljesítménnyel. Ám a jól olvasók (teljesítmény szerinti felső 10%) esetében az extrinzik motiváció is pozitív kapcsolatban áll az olvasási teljesítménnyel.

A szakirodalom mellett foglal állást, hogy az olvasási stratégiák tanítása segíti a szövegértés fejlődését, sikerességét (Steklács, 2013). Empirikus adatok támasztják alá, hogy az olvasási stratégiák tanítása, fejlesztése hatékonyan hozzájárul a szövegértéshez (Duke és Pearson, 2002; National Reading Panel, 2000). Az olvasási stratégiák használata összefügg az egyidejűleg mért szövegértési teljesítménnyel (Cromley és Azevedo, 2006). Emellett az olvasási stratégiák használata jó előrejelzője a szövegértés későbbi időpontban mérhető fejlettségének is (Pressley és Harris, 2006). A szövegértés és az olvasási stratégiák használata közötti összefüggést magyar tanulók körében is igazolták a vizsgálatok (Jobbágy, 2012; Molitorisz, 2013).

A fentebb hivatkozott kutatások megmutatták, hogy mind az olvasási motivációnak, mind az olvasási stratégiáknak szignifikáns kapcsolata van a szövegértéssel. Taboada, Tonks, Wigfield és Guthrie (2009) negyedikes tanulók körében végzett longitudinális vizsgálata azon kevés kutatás közé tartozik, amely együtt vizsgálta a motiváció és a stratégiahasználat szerepét a szövegértés fejlődésében. Szignifikáns gyenge korrelációt kaptak a tanár által értékelt olvasási motiváció és a vizsgálatban használt olvasástesztthez kapcsolt olvasási stratégiák között. Elemzéseik szerint az olvasási motivációnak és a stratégiahasználatnak egyaránt szignifikáns hozzájárulása van a szövegértés fejlettségéhez. Megállapí-

tásuk szerint mindkét változó egymástól függetlenül is hozzájárul a tanulók szövegértéséhez. Amellett foglalnak állást, hogy a motiváció ösztönzi a diákokat a stratégiahasználatra, ezáltal járul hozzá a stratégiahasználat is a szövegértés fejlettségéhez. Másként fogalmazva: a motivált tanuló érez késztetést a szöveg megértésére, ami a stratégiák használatára sarkallja.

A korábbi kutatások összefoglalásaként a gyakorlott olvasó optimális olvasási készségekkel rendelkezik, motivált és olvasási stratégiákat használ annak függvényében, hogy mit és milyen céllal olvas. Az 1. ábra azt szemlélteti, hogy e három tényező együttese határozza meg az olvasási képességet, azaz a szövegértést. A szövegértés optimális elsajátításához e három összetevőt közösen, egymás hatását erősítve kell fejleszteni.



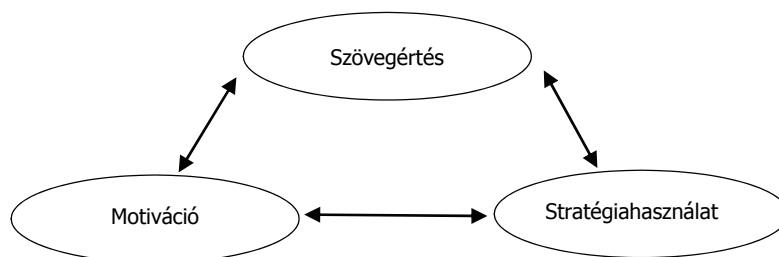
1. ábra
A szövegértés fejlődését meghatározó tényezők

Az empirikus vizsgálat módszerei, eszközei

A vizsgálat célkitűzései

Empirikus vizsgálatunk fókuszában a szövegértés, az olvasási motiváció és az olvasási-stratégia-használat összefüggéseinek feltárása állt. Hipotézisünk, hogy a három dimenzió kölcsönösen befolyással bír egymásra. A három változó feltételezett összefüggésrendszerét a 2. ábra szemlélteti. A következő kérdésekre kerestük a válaszokat:

- 1) Hogyan változik a szövegértés, az olvasási motiváció és az olvasási stratégiák használata 6. és 8. évfolyam között?
- 2) Milyen empirikus kapcsolat van az olvasási motiváltság és a stratégiahasználat között?
- 3) Milyen mértékben magyarázza a szövegértést az olvasási motiváció és a stratégiahasználat, illetve hogyan hat a szövegértési teljesítmény a motivációra és a stratégiahasználatra?
- 4) Milyen hatása van a nemnek, illetve egyéb háttérváltozóknak a szövegértésre, az olvasási motivációra és az olvasási stratégiák használatára?



2. ábra

Az empirikus vizsgálat változóinak feltételezett összefüggését szemléltető modell

A vizsgálat mintája

Vizsgálatunkban 87 6. évfolyamos és 113 8. évfolyamos tanuló, összesen 200 diák vett részt három különböző iskolából. Az iskolák különböző településtípusokon helyezkednek el, egy megyeszékhelyi, egy városi és egy községi iskola diákjai szolgáltatott adatokat kutatásunkhoz. A diákok közül 103 fiú (52%) és 97 lány (48%).

A szülők iskolai végzettségének mutatóját használtuk a családi háttér jellemzésére. Legnagyobb a szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkező szülők aránya mind az apák (48%), mind az anyák (39%) esetében. Az anyáknál több az érettségizett és a főiskolai végzettséggel rendelkezők száma, az egyetemi végzettség tekintetében mindkét szülő esetében azonos az arány (4%). Szintén megegyezik a nyolc általánossal rendelkező szülők aránya (13%). A vizsgálatban részt vevő diákok szüleinek iskolai végzettség szerinti megoszlása a két évfolyamon azonos, ám különbözik az országos adatoktól (1. táblázat). Vizsgálatunkban nagyobb a szakmunkás végzettséggel és nyolc általánossal rendelkező szülők aránya, és kevesebb szülő rendelkezik főiskolai vagy egyetemi végzettséggel.

1. táblázat. A szülők iskolai végzettségének megoszlása (%)

Szülő		8 általános	Szakmunkás	Érettségi	Főiskola	Egyetem	χ^2
Apa	országos*	5	38	32	13	12	41,57 (p=0,01)
	minta	13	48	29	6	4	
Anya	országos*	8	22	40	22	8	41,63 (p=0,01)
	minta	13	39	32	12	4	

Forrás: Józsa és Pap-Szigeti, 2006. 137. o.

A vizsgálat körülményei, adatfelvétel

Mindhárom iskolában a szövegértés teszteket az adott évfolyam magyartanára íratta meg a tanulókkal irodalomórán, a kérdőíveket osztályfőnöki óra keretében töltötték ki a

gyermekek. Mindkét mérőeszköz adatfelvételét útmutató segítette. A teszt kitöltésére 40 perc állt a gyermekek rendelkezésére, ez mindkét évfolyamban elegendő időnek bizonyult. Az egységes értékelést biztosítottuk azzal, hogy minden tesztet mi javítottuk.

Mérőeszközök

Szövegértés teszt

A vizsgálatban saját fejlesztésű, 43 itemből álló tesztet használtunk. A feladatlap két részből áll, egy folyamatos és egy nem folyamatos szövegből. A folyamatos szöveg egy animációs mozifilm kritikája, ami megközelítőleg 360 szavas, ehhez 23 item tartozik nyolc feladatba rendezve. Az itemek különböző gondolkodási műveleteket igényelnek, melyeket a PIRLS-vizsgálat műveleti szintjei (*Mullis, Kennedy, Martin és Sainsbury, 2006*) alapján alkottunk meg. Ez alapján az itemek 48%-a igényel konkrét, explicit információ visszakeresését, 13%-ban egyenes következtetések levonásával járó műveletet. Az itemek 35%-a igényli az adatok, gondolatok értelmezését, összefoglalását és 4%-a a szöveg nyelvi, tartalmi és szerkesztésbeli elemeinek mérlegelése és értékelése.

A nem folyamatos szöveg egy moziműsor ajánlója, amihez 20 item tartozik. A szöveg jellegéből adódóan a műveleti szintek aránya lényegesen eltér a folyamatos szövegtől. Az itemek 95%-a információ visszakeresése és 5% egyenes következtetés. Értelmezést és a szöveg nyelvi, tartalmi és szerkesztésbeli elemeinek értékelésére vonatkozó műveleteket nem tartalmaz a teszt ezen része. A folyamatos szöveghez a kérdések 56%-ában nyitott, 44%-ában zárt, a nem folyamatos szöveg esetében 20%-ban nyitott és 80%-ban zárt kérdések tartoznak.

A tesztben szereplő folyamatos és nem folyamatos szövegekre épülő feladatok külön-külön és együtt is megfelelően mérnek mindkét évfolyamon. A folyamatos szöveg reliabilitása (Cronbach- α) 0,82, a nem folyamatosé 0,85, a teljes teszté 0,90.

Kérdőív

A vizsgálatához használt kérdőív három részből tevődik össze:

- 1) Az első rész egy saját fejlesztésű olvasási motivációt vizsgáló skálából áll, ami 23 állítást tartalmaz, melyhez ötfokú Likert-skálát használtunk. Az állítások az olvasási motiváció intrinzik és extrinzik dimenziójára vonatkoznak. A két alskála ellenőrzésére faktoranalízist végeztünk, a Kaiser-Meyer-Olkin mutató értéke kifejezetten magas, 0,88. Az elvégzett faktoranalízis során öt állítás nem volt egyértelműen hozzárendelhető a skálákhoz, ezért azokat kivettük, így a KMO-index értéke 0,92-re nőtt, és a megmaradó állítások egyértelműen két faktorba rendeződtek. Minden állítás faktorsúlya 0,4 feletti, a megmagyarázott variancia 50,85%. Az olvasási motiváció intrinzik dimenzióját mérő skálába 12 állítás tartozik, a reliabilitása 0,90. Az extrinzik dimenzió 6 állításának reliabilitása 0,76. A két skála együttes reliabilitása 0,90 a teljes mintára.

- 2) A kérdőív második részében az olvasási stratégiák használatára vonatkozó állítások szerepelnek. A mérőeszköznek ez a része a *Kelemen-Molitorisz Anikó* által magyarra adaptált MARSÍ-kérdőív (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, *Kelemen-Molitorisz*, 2009. 294. o.), melyen a skálaértékek megnevezésénél módosítás történt a szerző hozzájárulásával. A MARSÍ 30 iteméből 26 itemet vettünk át. A kérdőív három területen fedi le az olvasási stratégiákat: átfogó olvasási stratégiák, problémamegoldó stratégiák és az olvasást támogató stratégiák. Az alskálák ellenőrzésére faktoranalízist végeztünk, melynek megbízhatósági mutatója, a KMO-index értéke 0,91. A faktoranalízis során három helyett hat faktor jött létre, és hét állítás nem illeszkedett az elvárásnak megfelelően a három alskálába. Az eredeti kérdőívben *Mokhtari* és *Reichard* (2002) vizsgálatuk során három alskálát igazoltak faktoranalízissel, ami a fent említett (1) átfogó olvasási stratégiák, (2) problémamegoldó stratégiák és (3) olvasást támogató stratégiák. Tekintettel arra, hogy ez egy nemzetközileg bemért kérdőív, munkánkban az elemzések során ezt a belső szerkezetet követjük annak ellenére, hogy faktoranalízisünkben hat faktor jött létre az elvárt három helyett. Ennek köszönhetően adatainkat a nemzetközi kutatások eredményeivel is össze tudjuk hasonlítani. E mellett szól az is, hogy *Mokhtari* és *Reichard* mindhárom skálájára megfelelő reliabilitásmutatókat kaptunk (2. táblázat). *Mokhtari* és *Reichard* (2002) faktorstruktúráját *Kelemen-Molitorisz Anikó* (2009) hazai vizsgálata is csak részben erősítette meg, ez alapján megfontolandó a MARSÍ-kérdőív hazai változatának átdolgozása.

2. táblázat. Az olvasási motivációt és stratégiákat mérő skálák reliabilitása

Skála	Cronbach- α		
	6. évfolyam	8. évfolyam	Együtt
A: Intrinzik motiváció (OMI)	0,90	0,90	0,90
B: Extrinzik motiváció (OME)	0,74	0,73	0,76
A+B: Olvasási motiváció (OM)	0,86	0,85	0,90
C: Átfogó olvasási stratégiák (OSÁ)	0,81	0,82	0,82
D: Problémamegoldó stratégiák (OSP)	0,68	0,76	0,72
E: Olvasást támogató stratégiák (OST)	0,78	0,82	0,83
C+D+E: Olvasási stratégiák (OT)	0,89	0,92	0,91

- 3) A kérdőív utolsó öt kérdése tartalmazza a háttérváltozókat, melyben a szülők iskolai végzettségére, az otthoni könyvek számára, a tantárgyak iránti attitűdre, az előző év végi tantárgyi jegyekre és az olvasás szeretetére kérdeztünk rá.

Eredmények és értelmezés

Szövegértés

Először azt elemeztük, hogy a vizsgált évfolyamok esetében teljesül-e hipotézisünk, miszerint szignifikáns fejlődés történik 6. évfolyamról 8. évfolyamra a szövegértés teszten nyújtott teljesítményben. Szignifikánsan eltérő átlagokat kaptunk a két évfolyam teljesítménye között, a különbség hatásmérete jelentős, 0,94. Az eredmények azt mutatják, hogy a szövegértés feladatlap összteljesítményében és annak szubtesztjeinek a megoldásában a 8. évfolyamosok szignifikánsan jobban teljesítettek a 6. osztályosoknál. A feladatlap és szubtesztjeinek átlagait és szórásait a 3. táblázatban közöljük.

3. táblázat. A szövegértés teszt és szubtesztjeinek átlaga, szórása évfolyamonként

Szubteszt	6. évfolyam	8. évfolyam	F (p)	t (p)	d
	Átlag (Szórás)	Átlag (Szórás)			
Folyamatos szöveg	44 (22)	60 (18)	3,77 (0,05)	6,54 (0,01)	0,80
Nem folyamatos szöveg	57 (23)	78 (18)	3,37 (0,07)	5,33 (0,01)	1,02
Együtt	51 (20)	68 (16)	7,59 (0,01)	6,47 (0,01)	0,94

Vizsgálatunkban kitértünk a PIRLS gondolkodási műveleteinek fejlődésére is. Az azonos gondolkodási művelethez tartozó itemekből összevont változót képeztünk, eredményeink alapján mindkét részteszten minden gondolkodási művelet esetében szignifikáns fejlődés mutatkozik 6. évfolyamról 8. évfolyamra. A folyamatos és a nem folyamatos szövegen nyújtott teljesítmény mindkét korosztály esetében szignifikáns, közepes erősségű korrelációt mutat (6. évfolyam 0,61, 8. évfolyam 0,56).

Az olvasási motiváció

Következő lépésként vizsgáljuk meg, hogy van-e különbség a 6. és 8. évfolyamos tanulók olvasási motivációjában. A két évfolyam között 10%pontnyi különbség van az intrinzik motívumokban, valamint 15%pontnyi szignifikáns különbség mutatkozik az extrinzik motívumokban is. Mindkét motívum esetében jelentős a két évfolyam közötti különbség mértékét kifejező hatásméret, melynek értéke az intrinzik motívum esetében 0,50, az extrinzik motívumnál 0,71. A két motívum összevonásával képzett olvasási motiváció átlaga 12%ponttal magasabb 6. évfolyamon, mint 8.-ban, a különbség hatásmérete 0,71 (4. táblázat). Vizsgálatunk eredményei azt mutatják, hogy az évek előrehaladtával az olvasási motiváció csökkenő tendenciát mutat.

6. évfolyamon az extrinzik olvasási motívum szignifikánsan erősebb, mint az intrinzik ($t=-2,60$, $p=0,01$). Azonban az extrinzik motívum 6. és 8. osztály közötti csökkenése nagyobb, ezáltal a 8. évfolyamon már nincs szignifikáns különbség az intrinzik és az extrinzik motívum átlagában ($t=-0,31$, $p=0,76$). Az intrinzik és az extrinzik motívum gyenge-közepes erősségű összefüggésben áll, korrelációjuk hatodikban 0,44, nyolcadikban 0,28, mindkét együtttható szignifikáns.

4. táblázat. Olvasási motiváció 6. és 8. évfolyamon

Motívumok	6. évfolyam	8. évfolyam	$F(p)$	$t(p)$	d
	Átlag (Szórás)	Átlag (Szórás)			
OMI	61 (19)	51 (21)	0,93 (0,34)	3,42 (0,01)	0,50
OME	67 (21)	52 (21)	0,00 (0,97)	4,85 (0,01)	0,71
OM	63 (17)	51 (17)	0,04 (0,84)	4,67 (0,01)	0,71

Az olvasási stratégiák

A stratégiahasználattal kapcsolatos kijelentések átlaga azt mutatja, hogy 6. évfolyamról 8. évfolyamra csökken az olvasási stratégiák használata, a különbség mindhárom stratégia esetében szignifikáns (5. táblázat). *Kelemen-Molitorisz Anikó* (2009) vizsgálatában idősebb korosztály vett részt, tanulmányában arról számol be, hogy a 9. ($\bar{X}=59,7$, $s=11,4$) és 11. évfolyamos ($\bar{X}=59,6$, $s=12,2$) tanulók stratégiahasználatában nincs jelentős eltérés. Saját eredményeinket és *Kelemen-Molitorisz* vizsgálatát együtt tekintve azt mondhatjuk, hogy hatodiktól nyolcadikig – a tanulók önjellemzései alapján – csökken az olvasási stratégiák használata, azonban ezt követően nincs számottevő változás.

5. táblázat. Olvasási stratégiák 6. és 8. évfolyamon

Olvasási stratégiák	6. évfolyam	8. évfolyam	$F(p)$	$t(p)$	d
	Átlag (Szórás)	Átlag (Szórás)			
OSÁ	56 (19)	47 (19)	0,02 (0,88)	3,13 (0,01)	0,47
OSP	64 (24)	55 (18)	0,62 (0,43)	2,79 (0,01)	0,42
OST	52 (21)	37 (22)	0,12 (0,73)	4,75 (0,01)	0,70
MARSI	58 (19)	47 (18)	0,00 (0,95)	4,00 (0,01)	0,59

Kutatási adataink alapján a tanulók szövegértése a vizsgált életkori időszakban jelentősen fejlődik. A szövegekkel kapcsolatos tapasztalataik a kétéves időszak alatt feltehetően gyarapodnak, hiszen újabb és újabb szövegeket ismernek meg, olvasnak el, ezáltal

gazdagodhatna stratégiahasználatuk. Ezért azt vártuk, hogy az évek előrehaladtával a stratégiahasználatában fejlődés vagy legalábbis stagnálás mutatható ki. Így némileg meglepő, hogy eredményeink szignifikáns csökkenést mutatnak. Ugyanakkor a szakirodalmi adatokból tudjuk, hogy például az önszabályzó tanulásban is hasonló csökkenő tendencia figyelhető meg a tanulók önjellemzéseire alapozó vizsgálatokban (Józsa és D. Molnár, 2013; Molnár, 2002).

A három olvasási stratégia átlagos erőssége között mindkét évfolyamnál különbségek figyelhetők meg. 6. (Friedman-próba, $\chi^2=31,77$, $p=0,01$) és a 8. évfolyamon (Friedman-próba, $\chi^2=70,72$, $p=0,01$) is mindhárom olvasási stratégia között szignifikáns a különbség. A három olvasási stratégia interkorrelációja erős, a korrelációk 0,6–0,7 közöttiek mindkét évfolyam esetében.

Az olvasási motiváció és az olvasási stratégiák összefüggései

Fentebb bemutattuk, hogyan változik az olvasási motiváció és a stratégiahasználat az életkor előrehaladtával. Az is kutatási kérdésünk volt, hogy ez a két dimenzió milyen összefüggésben áll egymással. Eredményeink azt mutatják, hogy az olvasási motiváció és az olvasási stratégiák között közepes erősségű a korreláció (6. táblázat), mindkét évfolyam esetében minden korreláció 0,01 szinten szignifikáns, amiből az valószínűsíthető, hogy az olvasási motiváció és a stratégiahasználat kölcsönösen hatnak egymásra, magyarázzák egymást.

6. táblázat. Az olvasási motiváció és az olvasási stratégiák korrelációi

Korrelációk	6. évfolyam				8. évfolyam			
	OSÁ	OSP	OST	MARSI	OSÁ	OSP	OST	MARSI
OMI	0,53	0,53	0,44	0,60	0,39	0,58	0,41	0,50
OME	0,35	0,42	0,34	0,42	0,52	0,47	0,53	0,47
OM	0,54	0,57	0,51	0,62	0,53	0,66	0,55	0,63

Megjegyzés: A táblázat minden korrelációs együtthatója $p<0,05$ szinten szignifikáns.

Az összefüggések mélyebb feltárása érdekében megvizsgáltuk az olvasási stratégiák magyarázóerejét az olvasási motívumokra, illetve fordítva. Elemzésünk alapján a három olvasási stratégia közül a problémamegoldó stratégiák magyarázzák leginkább az olvasási motivációt 6. (19%) és 8. osztályban (35%) egyaránt. Az olvasási stratégiák együttes magyarázóereje 6. évfolyamon 39%, 8. évfolyamon 46%. Az intrinzik és az extrinzik motívumok mint független változók együttes magyarázóereje 6. ($F=25,29$, $p=0,01$) és 8. évfolyamon ($F=39,20$, $p=0,01$) is szignifikáns az olvasási stratégiák tanulók közötti különbségeiben. A hatodikosoknál az olvasási motiváció két dimenziója közül az intrinzik motívumok (30%) bírnak nagyobb erővel az olvasási stratégiákra, míg nyolcadikban az extrinzik

motivumok (26%) magyarázzák jobban az olvasási stratégiát. A motiváció két dimenziójának együttes magyarázóereje 6. osztályban 39%, 8. osztályban 45%.

Elmondhatjuk tehát, hogy a tanulók önjellemzései alapján az olvasási motivumok közepes erősségű összefüggésben állnak az olvasási stratégiák használatával. Az adatok alapján nem állapítható meg, hogy melyik változó az ok, és melyik az okozat. Feltételezzük, hogy kölcsönösen alakítják egymást, azaz minél motiváltabbak a tanulók az olvasás terén, annál több olvasási stratégiát használnak, illetve minél több stratégiahasználattal rendelkeznek a diákok, annál motiváltabbak az olvasásra.

A szövegértés összefüggései az olvasási motivációval és az olvasási stratégiák használatával

Kutatásunk fókuszában az a kérdés állt, hogy a szövegértés milyen mértékben függ össze az olvasási motivációval és az olvasási stratégiák használatával 6. és 8. évfolyamban. A 7. táblázat adatai azt szemléltetik, hogy az olvasási motiváció intrinzik és extrinzik összetevőjének erőssége miként függ össze a szövegértéssel. A szövegértés teszten nyújtott teljesítménnyel az intrinzik motiváció mindkét évfolyamon szignifikáns, 0,3 erősségű korrelációban áll, ám az extrinzik motivációval nem szignifikáns a szövegértés korrelációja. Külön-külön a folyamatos és a nem folyamatos szöveg korrelációi is ugyanezt a képet adják. A szakirodalomban fellelhető eredmények ugyancsak azt mutatják, hogy csak az intrinzik olvasási motiváció áll kapcsolatban a szövegértéssel, az extrinzik motivációnak nincs lényeges szerepe (*Schiefele, Schaffner, Moller és Wigfield, 2012; McGeown, Norgate és Warhurst, 2012*).

Az extrinzik motiváció korrelációinak nulla körüli értékeiből arra következtethetünk, hogy a két vizsgált évfolyamban a külső motivumok nem állnak kapcsolatban a szövegértési teljesítménnyel, míg az intrinzik motivumok 6. és 8. évfolyamon is szerepet játszanak a szövegértésben. Az intrinzik olvasási motívum mindkét évfolyamon 10% körüli arányban magyarázza a szövegértés egyéni különbségeit.

7. táblázat. Az olvasási motiváció korrelációi a szövegértéssel

Változók	6. évfolyam			8. évfolyam		
	OMI	OME	OM	OMI	OME	OM
Nem folyamatos szöveg	0,22	-0,07	0,14	0,29	0,03	0,25
Folyamatos szöveg	0,33	-0,05	0,22	0,26	0,03	0,22
Együtt (szövegértés)	0,30	-0,10	0,18	0,31	0,03	0,26

Megjegyzés: A táblázatban a 0,21-nél nagyobb korrelációs értékek $p < 0,05$ szinten szignifikánsak.

Az előbbiekhöz hasonlóan megvizsgáltuk az olvasási stratégia három dimenziójának korrelációját is a szövegértéssel. Az átfogó, problémamegoldó és olvasást támogató olvasási stratégiának a teszt egészével és szubtesztjeivel való korrelációja nulla körüli értéket mutat a 8. évfolyamon. 6. évfolyamon csak az átfogó olvasási stratégiával találtunk gyenge

($r=0,22$) összefüggést a szövegértéssel. A problémamegoldó és olvasást támogató stratégiák nulla körüli korrelációi a teszteredménnyel azt mutatják, hogy a tanulók önjellemzése alapján e stratégiák használata a 6. évfolyamban sem függ össze a szövegértéssel.

A fentiekben láthattuk, hogy külön-külön milyen hatást gyakorol a szövegértési teljesítményre az olvasási motiváció és az olvasási stratégiák használata. A korrelációvizsgálatok azt mutatták, hogy az intrinzik motívum mindkét évfolyamon szignifikáns összefüggésben áll a szövegértéssel, emellett a 6. évfolyamon az átfogó olvasási stratégia összefüggése is szignifikáns. Következő lépésként regresszióanalízissel néztük meg ezek együttes hatását a szövegértésre. Mindkét évfolyam esetében az intrinzik (6. osztály 14%, 8. osztály 15%) motívumok szignifikánsan magyarázzák a szövegértési teljesítményt. Az olvasási stratégiák közül 6. évfolyamon az átfogó olvasási stratégiák (9%) bírnak magyarázóerővel a szövegértésre, 8. évfolyamon egyik olvasási stratégia sem magyarázza a teszten nyújtott teljesítményt.

A szövegértés feladatlap két szubtesztjén (folyamatos és nem folyamatos szöveg) nyújtott teljesítmények esetében is megvizsgáltuk az olvasási motiváció, illetve az olvasási stratégiák használatának hatását. A 6. évfolyamon az olvasási motiváció és az olvasási stratégiák együttes hatása egyaránt szignifikáns a folyamatos ($F=4,99$, $p=0,01$) és a nem folyamatos ($F=3,79$, $p=0,01$) szöveg megértésére is. 8. évfolyamon is mindkét szövegtípuson szignifikáns magyarázóerőt jeleznek az adatok (folyamatos: $F=5,92$, $p=0,01$, nem folyamatos: $F=6,12$, $p=0,01$), melynek jelentős részét az olvasási motiváció teszi ki. A folyamatos szövegen az összes megmagyarázott varianciából (11%) 9%-ot, a nem folyamatos szöveg esetében pedig az összes megmagyarázott varianciát (11%) az olvasási motiváció teszi ki.

Az elemzések alapján megállapítható, hogy a szövegértés feladatlapon és annak szubtesztjein nyújtott teljesítményt elsősorban és legnagyobb mértékben az intrinzik olvasási motiváció határozza meg 6. és 8. évfolyamban egyaránt. Ezzel szemben az olvasási stratégiák használata nem vagy alig áll kapcsolatban a szövegértéssel.

A szövegértés, olvasási motiváció és olvasási stratégiák használatának összefüggésében választ kerestünk arra, hogy a szövegértés miként hat az olvasási motivációra és az olvasási stratégiák használatára. Elsőként az olvasási motivációra gyakorolt hatását vizsgáltuk meg a szövegértés teszten nyújtott teljesítménynek és az olvasási stratégiák használatának. 6. évfolyamon a teszt összteljesítménye mindössze 2%-ban magyarázza az olvasási motivációt, ami nem szignifikáns. Az olvasási stratégiák használata 38%-át magyarázza a varianciának, tehát szignifikáns magyarázóerővel bír az olvasási motivációban. A két független változó együttes magyarázóereje szignifikáns ($F=25,02$, $p=0,01$), 40%. 8. évfolyamon is szignifikáns a független változók együttes magyarázóereje ($F=45,86$, $p=0,01$). A teszten nyújtott teljesítmény (8%) és az olvasási stratégiák használata (42%) is szignifikáns magyarázóerővel rendelkezik az olvasási motivációban, együttes magyarázóerejük 49%.

6. évfolyamon a szövegértés és az olvasási motiváció együttes magyarázóereje szignifikáns az olvasási stratégiák egyéni különbségeiben ($F=23,53$, $p=0,01$). Az olvasási motiváció 38%-ban magyarázza a stratégiahasználatot, míg a szövegértés hatása nem szignifikáns. 8. évfolyamon az olvasási motiváció 45%-ban magyarázza az olvasási stratégiák használatát, a szövegértés ebben a korosztályban sem szignifikáns.

Összefüggés a tantárgyi attitűddel, osztályzatokkal és az olvasási kedvvel

Megvizsgáltuk a tantárgyi attitűdök összefüggését a szövegértéssel, az olvasási motivációval és az olvasási stratégiák használatával (8. táblázat). A tantárgyi attitűdökkel a szövegértés alig függ össze, 8. osztályban csak az idegennyelv-attitűdnek van szignifikáns korrelációja a szövegértéssel ($r=0,37$). Az olvasási motiváció gyenge-közepes kapcsolatban áll a tantárgyi attitűdökkel, korrelációja az irodalomattitűddel a legerősebb ($r=0,50$). Az olvasási stratégiák használatának ugyancsak gyenge-közepes a korrelációja a tantárgyi attitűdökkel. A 8. táblázatban csak a nyolcadikosok korrelációit adtuk meg, mivel a 6. osztályban ezekhez hasonló korrelációkat kaptunk.

8. táblázat. A tantárgyi attitűdök és osztályzatok korrelációi a szövegértéssel, olvasási motivációval és olvasási stratégiával 8. évfolyamban

Tantárgyak	Tantárgyi attitűd korrelációi			Tantárgyi osztályzatok korrelációi		
	Szöveg-értés	Olvasási motiváció	Olvasási stratégia	Szöveg-értés	Olvasási motiváció	Olvasási stratégia
Magyar irodalom	0,01	0,50	0,35	0,46	0,49	0,27
Magyar nyelvtan	0,03	0,37	0,25	0,52	0,32	0,07
Történelem	0,07	0,19	0,26	0,46	0,39	0,22
Idegen nyelv	0,37	0,48	0,27	0,42	0,34	0,10
Földrajz	0,02	0,34	0,45	0,39	0,40	0,25
Matematika	0,18	0,25	0,13	0,39	0,29	0,08
Fizika	0,09	0,26	0,41	0,46	0,35	0,21
Kémia	0,04	0,12	0,10	0,39	0,33	0,12
Biológia	-0,03	0,36	0,37	0,33	0,37	0,14
Informatika	0,17	-0,01	0,10	0,41	0,11	0,03

Megjegyzés: A táblázatban a 0,26-nál nagyobb korrelációs értékek $p<0,05$ szinten szignifikánsak.

Ugyanígy megnéztük a tantárgyi jegyek összefüggését a vizsgált három dimenzióval. Mindkét évfolyamban közepes és erős korrelációkat találtunk a szövegértés és a jegyek között. Az olvasási motiváció 6. évfolyamon a matematikán és a számítástechnikán kívül minden tantárgyi osztályzattal összefüggést mutat, 8. évfolyamon csak a számítástechnika osztályzat nem mutat együttjárást az olvasási motivációval. A stratégiahasználat jegyekkel való összefüggésében éppen az ellenkező a kép. Mindkét korcsoport esetében csupán a magyar irodalom tantárggyal (6. évfolyam: 0,31; 8. évfolyam: 0,27) mutat kapcsolatot az olvasási stratégia. Ennek lehetséges oka az, hogy a tanulók nem vagy csak kevésbé alkalmazkodik más tantárgyban, más szövegeken az olvasási stratégiákat. E feltételezésre további kutatások adhatnak választ.

Háttérkérdőívünkben rákérdeztünk a gyermekeknél, hogy saját bevallásuk szerint mennyire szeretnek olvasni. Ennél a kérdésnél arra voltunk kíváncsiak, milyen mértékben

kedvelik ezt a tevékenységet, leválasztva erről a külső és belső ösztönzők hatását, az iskolát. A PISA 2009-es vizsgálata alapján az olvasás szeretete, az olvasás iránti elkötelezettség szignifikánsan jobb szövegértési teljesítménnyel jár együtt (Balácsi, Ostorics, Szalay és Szepesi, 2010). Vizsgálatunk eredményei azt mutatják, hogy az olvasás szeretete a 6. évfolyamban szorosan együttjár mind a szövegértési teljesítménnyel ($r=0,43$), mind az olvasási motivációval ($r=0,50$) és az olvasási stratégiák használatával ($r=0,35$) egyaránt. A nyolcadikosoknál ettől eltérő képet kaptunk: az olvasás szeretete csak az olvasási motivációval ($r=0,56$) mutat összefüggést, ugyanakkor nem áll szignifikáns kapcsolatban a szövegértéssel ($r=0,16$) és az olvasási stratégiák használatával ($r=0,15$).

Nemek közötti különbségek és néhány családi háttérváltozó szerepe

A fiatalabbak körében a nem folyamatos szövegben mutatkozik szignifikáns különbség ($t=-2,30$, $p=0,02$) a fiúk és lányok között, a különbség hatásmérete 0,48. A 8. évfolyamon fordított a helyzet: a folyamatos szövegen ($t=-2,04$, $p=0,04$; $d=0,4$) és a szövegértés teszt egészén ($t=-2,24$, $p=0,02$; $d=0,45$) szignifikáns teljesítménybeli különbségek vannak a nemek között. Mindkét évfolyamon a lányok teljesítménye mutatkozik jobbnak. Emellett a lányok intrinzik motivációja erősebb, ahol a különbség hatásmérete 6. és 8. osztályban egyaránt 0,67. Ezzel ellentétben az extrinzik olvasási motivációban egyik évfolyamon sincs szignifikáns különbség a fiúk és a lányok között.

6. évfolyamon a problémamegoldó ($t=-2,28$, $p=0,03$) és az olvasást támogató ($t=-2,32$, $p=0,02$) stratégiák esetében a lányok szignifikánsan több stratégiahasználatról számoltak be. Ezzel szemben az átfogó olvasási stratégiák használatában eredményeink nem mutatnak különbséget a nemek között. A MARSÍ-skála egészére a különbség Cohen-féle hatásmérete közepes erősségű, 0,51. A nyolcadikos tanulóknál egyik olvasási stratégia használatában sem különböznek szignifikánsan a fiúk a lányoktól.

Megvizsgáltuk, hogy a szülők iskolai végzettségének milyen hatása van a vizsgált három dimenzióra (9. táblázat). A 6. osztályosok szövegértése az apa ($r=0,34$) és az anya ($r=0,25$) iskolai végzettségével is szignifikáns, gyenge kapcsolatban áll. A nyolcadikosok körében csak az anya iskolai végzettsége ($r=0,20$) függ össze a szövegértéssel, ebben az életkorban az apa iskolázottsága ($r=0,02$) nem mutat szignifikáns összefüggést a szövegértéssel. Vizsgálatunkban egyik korosztály esetében sem mutatható ki összefüggés a szülők iskolázottsága és az olvasási motiváció, illetve a stratégiahasználat között. Az otthoni könyvek száma 6. évfolyamon szignifikánsan összefügg a szövegértéssel ($r=0,30$) és az olvasási motivációval ($r=0,34$), ám a 8. évfolyamos tanulók szövegértése, olvasási motivációja és olvasásistratégia-használata nem mutat összefüggést az otthoni könyvek számával.

Elemzésünk arra enged következtetni, hogy a szülők iskolai végzettsége és az otthoni könyvek száma a hatodikos korosztályban még összefügg a szövegértési teljesítménnyel és az olvasási motivációval, azonban nyolcadik osztályra már csak az anya iskolai végzettsége és a szövegértés között mutatható ki számottevő kapcsolat. Az olvasási stratégiák használatával sem a szülők iskolázottsága, sem az otthoni könyvek száma nem mutat összefüggést.

9. táblázat. A családi háttérváltozók, a szövegértés, az olvasási motiváció és az olvasási stratégiák korrelációi

Korrelációk	6. évfolyam			8. évfolyam		
	Szöveg- értés	Olvasási motiváció	Olvasási stratégiák	Szöveg- értés	Olvasási motiváció	Olvasási stratégiák
Anyai iskolai végzettsége	0,25	0,13	0,20	0,20	0,12	0,04
Apai iskolai végzettsége	0,34	0,19	0,16	0,02	0,09	0,13
Könyvek száma	0,30	0,34	0,21	0,12	0,18	0,15

Megjegyzés: A 0,25-nél nagyobb korrelációs értékek $p < 0,05$ szinten szignifikánsak 6. évfolyamon, és a 0,20-nál nagyobb korrelációs értékek $p < 0,05$ szinten szignifikánsak 8. évfolyamon.

Diszkusszió és konklúzió

Empirikus kutatásunkban a hatékony olvasás három alappillérenek, a szövegértésnek, az olvasási motivációnak és az olvasási stratégiák használatának összefüggését elemeztük. Keresztmetszeti adatfelvételünkben 6. és 8. évfolyamos diákok vettek részt. Mérészközként saját fejlesztésű szövegértés tesztet alkalmaztunk, emellett a tanulók önjellemző kérdőívet töltöttek ki. A kérdőívben helyet kapott egyrészt egy általunk kidolgozott olvasásmotiváció-skála, másrészt a MARSÍ olvasási stratégiákat vizsgáló skála; mindkettő Likert-típusú. Az olvasási motivációnak az intrinzik és az extrinzik dimenzióját vizsgáltuk. Az olvasási stratégiák közül három csoportot tartalmazott a kérdőív: átfogó, problémamegoldó és olvasást támogató stratégiák. Emellett tantárgyi attitűdökről, osztályzatokról és egyéb háttérinformációkról gyűjtöttünk adatokat.

Keresztmetszeti vizsgálatunk eredménye megerősítette a korábbi kutatásokat (D. Molnár, Molnár és Józsa, 2012), miszerint a gyermekek szövegértése felső tagozatban fejlődő tendenciát mutat. Ezzel szemben a tanulók önjellemzése szerint az életkor előrehaladtával az olvasási motivációban szignifikáns csökkenés figyelhető meg. Ez az eredmény összhangban van a korábbi kutatásokkal, melyek ugyancsak az olvasási motiváció iskolai évek alatt bekövetkező csökkenését mutatták ki (Józsa és Fazekasné, 2008; Lau, 2009; Szenczi, 2013; Szenczi és Józsa, 2008; Zanolini és Usai, 2002). Vizsgálatunk során az olvasási stratégiák használatában ugyancsak csökkenést tapasztaltunk 6. és 8. osztály között. Ez a csökkenés némileg meglepő, hiszen a vizsgált időszakban a tanulók olvasási tapasztalatai feltehetően gyarapodnak. Az olvasási stratégiákban kapott csökkenést későbbi kutatásokban más vizsgálati módszerekkel is célszerű ellenőrizni.

A szövegértés és az olvasási motiváció összefüggését vizsgálva azt az eredményt kaptuk, hogy mindkét évfolyamban az intrinzik motívumok határozzák meg elsősorban a szövegértést, míg a külső ösztönzők hatása 6. osztályban alacsonyabb magyarázóerővel bír, 8. osztályban pedig már nem befolyásolja a szövegértést. Ez egyezést mutat a tanulmányunk elméleti részében idézett kutatások eredményeivel. Az olvasási stratégiák használata és a szövegértés között alig találtunk kapcsolatot. A hatodikosoknál az átfogó olvasási stratégiák állnak kapcsolatban a szövegértéssel, míg a 8. osztályosoknál egyik olvasási stratégia sem függ össze vele. Vizsgálatunk adatai alapján azt mondhatjuk, hogy az olvasási motivációnak szorosabb a kapcsolata a szövegértéssel, mint az olvasási stratégiák használatának. Később vizsgálatokban mind az olvasási motiváció, mint a stratégiahasználat szerepét célszerű megvizsgálni más mérőeszközökkel.

Összefüggéseket találtunk az olvasási motiváció és az olvasási stratégiák használata között mindkét évfolyamon. Ez alapján feltételezhető, hogy az olvasási motiváció hatással van a stratégiahasználatra, és a stratégiahasználat is befolyásolja az olvasási motiváció alakulását. Míg az olvasási motiváció és a stratégiahasználat szoros összefüggésben áll egymással, addig a szövegértés nem hat jelentős mértékben sem a motiváltságra, sem a stratégiahasználatra.

A tantárgyi osztályzatokkal a szövegértés és az olvasási motiváció közepes erősségű együttjárást mutat, ellenben az olvasási stratégiák csak a magyar irodalom tantárggyal függnek össze mindkét évfolyamban. A tantárgyi attitűdökkel az olvasási motivációnak közepes erősségű a korrelációja, míg a másik két változó gyenge. Vizsgálatunkban a két évfolyamon hasonló erősségű korrelációkat kaptunk.

A szülők iskolai végzettsége csupán a szövegértésre van hatással, a motivációval és a stratégiahasználattal nem függ össze. Az otthoni könyvek száma 6. osztályban szignifikáns hatással bír a szövegértésre és az olvasási motivációra. Az olvasási stratégiák használatával nem függ össze egyik évfolyamon sem a házi könyvtár nagysága, ami leginkább arra enged következtetni, hogy az olvasási stratégiák elsajátítása, használata nem a könyvek jelenlététől, hanem a stratégiák elsajátításának, tanulásának folyamatától függ.

Kutatásunk korlátai között említendő, hogy az olvasási motiváció és az olvasási stratégiák használatára kérdőíves vizsgálati módszert alkalmaztunk. A tanulók önjellemzést adtak magukról, azonban ez az adatfelvételi mód magában hordozza azt, hogy a tanulók megfelelési szándéka befolyásolhatja a válaszokat. A kérdőíves vizsgálati módszerrel nyert adatok lehetséges korlátaira mutat rá Józsa, Szenczi és Hricsovinyi (2011) tanulmánya. Emellett alkalmazott mérőeszközeink is bizonyos mértékig limitálhatják az eredményeink általánosíthatóságát. Mind a szövegértést mérő tesztet, mind az olvasási motivációt vizsgáló kérdőívet a tanulmányban bemutatott kutatásban alkalmaztuk először. Az olvasási stratégiák mérésére alkalmazott MARSÍ-féle skála magyar változatát célszerű átdolgozni.

Az évek előrehaladásával csökkenő tendenciát mutató stratégiahasználat arra hívja fel a figyelmet, hogy miként a képességek fejlesztését sem szabad abbahagyni az alsó tagozatban, úgy az olvasási stratégiák használatának fejlesztését is tovább kell folytatni a felső tagozatos tanulók körében. Az olvasási motiváció csökkenő tendenciája az eddigi motivációkutatások alapján sejthető volt. Éppen ezért lenne kiemelkedő fontosságú, hogy tudatosan, nagyobb odafigyeléssel történjék a gyermekek intrinzik és extrinzik motívumainak

fejlesztése, hiszen, ahogyan rámutattunk, összefüggésben állnak az olvasási stratégiák használatával, valamint a szövegértéssel, ami a tanulás, tudás alapja.

A vizsgálat az OTKA K83850 pályázat támogatásával valósult meg.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Bagdy Emőke (2001): Az olvasás jövőjéről. *Könyv és Nevelés*, 3. 3. sz. 11–13.
- Baker, L. és Wigfield, A. (1999): Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34. 452–477.
- Balázs Ildikó és Balkányi Péter (2008): PIRLS 2006. A negyedik osztályosok szövegértése. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 1. sz. 3–11.
- Balázs Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2010): *PISA 2009. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Bókay Antal (1997): *Irodalomtudomány a modern és a posztmodern korban*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E. és Prochnow, J. E. (2000): Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92. 703–708.
- Cromley, J. G. és Azevedo, R. (2006): Self-report of reading comprehension strategies: What are we measuring? *Metacognition Learning*, 1. sz. 229–247.
- Csapó Benő és Csépe Valéria (2012, szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csikós Csaba és Steklács János (2006): Metakogníció és olvasás. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Könyvkiadó, Budapest. 75–88.
- D. Molnár Éva, Molnár Edit Katalin és Józsa Krisztián (2012): Az olvasásvizsgálatok eredményei. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–81.
- Duke, N. K. és Pearson, P. D. (2002): Effective practices for developing reading comprehension. In: Farstrup, A. E. és Samuels, S. J. (szerk.): *What research has to say about reading instruction*. International Reading Association, Newark, DE. 205–242.
- Fejes József Balázs (2012): A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében. *Iskolakultúra*, 22. 7–8. sz. 80–95.
- Fejes József Balázs (2013): A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató hallgatói mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 204–220.
- Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. és Gottfried, A. W. (2001): Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93. 1. sz. 3–13.

- Gottfried, A. E., Marcoulides, G. A., Gottfried, A. W., Oliver, P. H. és Guerin, D. W. (2007): Multivariate latent change modeling of developmental decline in academic intrinsic math motivation and achievement: Childhood through adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, **31**, 4. sz. 317–327.
- Imre Angéla (2007): A beszédmegértés és az olvasás összefüggése. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol Kiadó, Budapest. 184–202.
- Jacobs, J. E. és Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, **22**, 255–278.
- Jobbágy Enikő (2012): Az olvasási stratégiák használatának hatása az olvasási teljesítményre. *Iskolakultúra*, **22**, 6. sz. 61–78.
- Józsa Krisztián (2006, szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Könyvkiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és D. Molnár Éva (2013): The relationship between mastery motivation, self-regulated learning and school success: A Hungarian and wider European perspective. In: Barrett, K. C., Fox, N. A., Morgan, G. A., Fidler, D. J. és Daunhauer, L. A. (szerk.): *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives*. Taylor & Francis, New York and London. 265–304.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2008): Az olvasás iránti motiváltság alakulása tanulásban akadályozott és többségi gyermekek esetében (szimpózium előadás). VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola, Budapest. Tartalmi Összefoglalók. 61.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2012): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 367–406.
- Józsa Krisztián és Pap-Szigeti Róbert (2006): Az olvasási képesség és az anyanyelvhasználat fejlődése 14–18 éves korban. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Könyvkiadó, Budapest. 131–153.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, **109**, 4. sz. 365–397.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137–188.
- Józsa Krisztián, Fazekasné Fenyvesi Margit, Szenczi Beáta és Szabó Ákosné (2014): Tanulásban akadályozott és tipikusan fejlődő gyermekek szóolvasási készségének, szövegértésének és olvasási motivációjának fejlődése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **69**, 1. sz. 123–146.
- Józsa Krisztián, Szenczi Beáta és Hricsovinyi Julianna (2011): A tanulási motiváció számítógép-alapú mérési lehetőségei. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 147–171.
- Kelemen-Molitorisz Anikó (2009): Szakközépiskolás tanulók olvasásstratégia-használatának felmérése a MARSÍ kérdőívvel. *Magyar Pedagógia*, **109**, 3. sz. 287–313.
- Laczkó Mária (2008): Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle*, **58**, 1. sz. 12–22.
- Lau, K.-L. (2009): Grade differences in reading motivation among Hong Kong primary and secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, **79**, 4. sz. 713–733.
- McGeown, S. P., Norgate, R. és Warhurst, A. (2012): Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers. *Educational Research*, **54**, 3. sz. 309–322.
- Mokhtari, K. és Reichard, C. A. (2002): Assessing student's metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, **94**, 2. sz. 249–259.
- Molitorisz Anikó (2013): Az olvasási stratégiákról alkotott tanulói meggyőződések vizsgálata 12–18 éves korban. PhD-értekezés. SZTE, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Molnár Éva (2002): Az önszabályzó tanulás. *Iskolakultúra*, **12**, 9. sz. 3–16.

- Morgan, P. L. és Fuchs, D. (2007): Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, **73**. 2. sz. 165–183.
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O. és Sainsbury, M. (2006): *PIRLS 2006: Assessment framework and specifications 2nd edition. Progress in International Reading Literacy Study*. Boston College, Chestnut Hill.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Trong, K. L. és Sainsbury, M. (2009): *PIRLS 2011 Assessment Framework*. TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
- Nagy József (2006): Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 91–106.
- National Reading Panel (2000): *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development, Washington, DC.
- Pressley, G. M. és Harris, K. H. (2006): Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction. In: Alexander, P. A. és Winne, P. H. (szerk.): *Handbook of educational psychology*. Erlbaum, Mahwah, NJ. 265–286.
- Retelsdorf, J., Köller, O. és Möller, J. (2011): On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, **21**. 4. sz. 550–559.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Moller, J. és Wigfield, A. (2012): Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, **47**. 4. sz. 427–463.
- Schmitt, M. C. (1990): A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, **43**. 454–461.
- Sheory, R. és Mokhtari, K. (2001): Differences in the metacognitive awareness of reading strategies of native and non-native readers. *System*, **29**. 431–449.
- Steklács János (2009): *Az olvasás kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak. A funkcionális analfabetizmustól az olvasási stratégiáig*. Okker Kiadó, Budapest.
- Steklács János (2013): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szenczi Beáta (2010): Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, **110**. 2. sz. 119–147.
- Szenczi Beáta (2013): Olvasási motiváció 10–14 éves tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, **113**. 4. sz. 197–220.
- Szenczi Beáta és Józsa Krisztián (2008): Az énkép vizsgáló SDQI kérdőív hazai adaptációja (előadás). VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola, Budapest. Tartalmi Összefoglalók. 328.
- Szinger Veronika (2009): Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért. *Anyanyelv-pedagógia*, 3. sz. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184>
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. és Guthrie, J. T. (2009): Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, **22**. 1. sz. 85–106.
- Tóth Beatrix (2006): A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr*, **130**. 4. sz. 457–469.
- Vári Péter, Bánfi Ilona, Szabó Annamária és Szalay Balázs (2003): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Wang, J. H-Y. és Guthrie, J. T. (2004): Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, **39**. 2. sz. 162–186.

- Wolfgang Schnotz és Molnár Edit Katalin (2012): Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 87–136.
- Zanobini, M. és Usai, M. C. (2002): Domain-specific self-concept and achievement motivation in the transition from primary to low middle school. *Educational Psychology*, **22**. 2. sz. 203–218.
- Zsigmond István és Porsche Éva (2009): *Olvasási stratégiák*. Pro-Print Kiadó, Csíkszereda.

ABSTRACT

GABRIELLA JÓZSA AND KRISZTIÁN JÓZSA: RELATIONSHIP BETWEEN READING COMPREHENSION, READING MOTIVATION AND STRATEGY USE

This study analyses the relationships between reading comprehension, reading motivation and reading strategies. The cross-sectional data collection involved 200 schoolchildren from Years 6 and 8. The study applied a self-developed reading comprehension test. In addition, participants completed a self-reporting questionnaire, composed of a self-developed reading motivation scale and a reading strategy scale from the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, both Likert-type scales. Two dimensions of reading motivation were assessed: intrinsic and extrinsic. The questionnaire involved three groups of reading strategies: (a) global, (b) problem-solving and (c) support reading strategies. Additional data was collected on subject-related attitudes and school grades. Reliability indices were found to be .90 for the reading comprehension test, .89 for the reading motivation scale and .91 for the reading strategies scale. Reading comprehension was found to be developing significantly between Years 6 and 8, while reading motivation and strategy use seemed to be decreasing in the same period, based on the children's self-report. Reading motivation showed a medium-strength correlation with reading strategies. Reading comprehension was modestly related to intrinsic reading motivation and weakly linked to global reading strategies. Extrinsic reading motivation and the other two strategies were not significantly tied to reading comprehension. School grades correlated strongly with reading comprehension, moderately with reading motivation and weakly with reading strategies. There was a modest link between attitudes to school subjects and reading motivation, but a weak one with the other two variables. The correlations were found to be similar for both Years 6 and 8.

Magyar Pedagógia, **114**. Number 2. 67–89. (2014)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Józsa Gabriella, Károli Gáspár Református Egyetem, TFK, Pedagógiai Intézet, H-2750 Nagykőrös, Hősök tere 5., KEMU, Kandó Kálmán Szakközépiskola és Szakiskola, H-6000 Kecskemét, Bethlen krt. 63.

Józsa Krisztián, Szegedi Tudományegyetem BTK, Neveléstudományi Intézet, H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

HÁTTÉRVÁLTOZÓK ÉS A ZENEI MŰVELTSÉG ÖSSZEFÜGGÉSEINEK VIZSGÁLATA KÖZÉPISKOLÁSOK KÖRÉBEN

Dohány Gabriella

Szegedi Tömörkény István Gimnázium és Művészeti Szakközépiskola

A magyar közoktatás keretei között megvalósított zenei nevelés kialakítása *Kodály Zoltán* zenepedagógiai tevékenységéhez köthető. Az 1920-as évektől kezdődően lépésről lépésre kialakított zenei nevelési koncepció lényege a zenei műveltség legszélesebb tömegekhez való eljuttatása. A közoktatás zenetanítási gyakorlatában egyeduralgó és eredményes fejlesztési elv a nemzetközi zenepedagógiában is elismertté vált, valamint az egyetemes zenei nevelési irányzatok közé emelkedett.

Kodály halálát követően az ezredfordulótól napjainkig a hazai zenei nevelés területén tevékenykedők egyre hangsúlyosabban vetették fel az iskolai énektanítás eredményességének problémáját. Azonban az általuk tapasztalt és jelzett minőséggyengüléssel egyidejűleg a nemzetközi zenei nevelési trendek a zenetanulásban rejlő lehetőségek kiaknázását hangsúlyozzák. Elérkezettnek látszik az idő, hogy a neveléstudomány empirikus kutatási irányai között helyet kapjon az iskolai zenei nevelés eredményességének kérdése, hiszen a tudomány eszközei segítségével komplex és objektív módon tárhatók fel a zenei nevelés problémás elemei. Így a problémahordozó alkotórészek feltárásán túl esély teremthető a hosszú évtizedeken át sikeres zenepedagógia értékeinek megtartására, valamint az értékörzés lehetséges útjainak megjelölésére is.

A zenei műveltség

Az iskolai zenei tevékenység során a transzferált ismeretek és a fejlesztett képességek szintézist, zenei műveltséget hoznak létre. A lejátszódó folyamat fogalmi alapja az a zenei műveltségértelmezés, amely az iskolai tudás műveltségfelfogásával egyezik meg. Lényege, hogy a zenei tudást tantárgyakon átívelő tudásstruktúraként fogja fel. A műveltségalkotó eljárás célja, hogy társadalmilag hasznos volta által képessé tegye az egyént élete során megfelelő társadalmi szerep betöltésére (*Dohány, 2010*).

Kutatásunk során a *zenei műveltség* értelmezésére törekszünk a nemzetközi tudományos irodalom 'literacy' meghatározása alapján. A definiáló törekvés célja a zenei nevelés beillesztése a humán tudás azaz az iskolai tudás kontextusába (*Csapó, 2002*), hozzájárulva az egységes, széles körű műveltség kiépítéséhez. A műveltség ezen értelmezésé-

ben tehát olyan hasznosítható készségek, képességek és ismeretek köréről esik szó, amelyek az iskola világán túlra mutatva is értékesnek, a való életben is hatékonyan bizonnyulnak. Az iskola és a műveltség folyamatos és kölcsönös egymásra hatása a műveltség megszerzésének szocializációs folyamatát teremti meg (Csapó, 2004).

Az iskolában megszerezhető jó tudás számunkra kiemelt műveltségterülete az esztétikai nevelésben hordozott kompetenciák kibontakoztatása a nem kompetens, azaz merőben csak *deklaratív*, nyelvi formában tudatosítható elemekből álló tudással szemben (Kárpáti, 2002; Kárpáti és Pethő, 2011). Az iskolai műveltség fontos ismérve, hogy nyitott szerkezetű konstrukcióként képessé teszi az egyént arra, hogy időben és térben kiterjessze önnön műveltségének határait. Az iskolai fejlesztést követő önálló ismeretszerzés lehetőségei egyrészt az önszabályozó tanulás (Molnár, 2000), másrészt az élethosszig tartó tanulás kiművelése során valósulhatnak meg (Óhidy, 2006).

A zenei műveltség kutatásának nemzetközi eredményei jelentős mértékben járulnak hozzá a fogalmi keretek kialakításához. A történetiségében több ezer éves műveltségképzés a kezdetektől tartalmazza a személyiségépítő szerep felismerését. A zenét az emberi kultúra és viselkedés legalapvetőbb tényezőjévé teszi az agyműködés során mozgásban tartott pszichomotoros készségfejlesztő mező, a kognitív tudásszervező tevékenység és az affektív szféra érzékenységeinek felértékelődése (Manins, 2001).

A zenei műveltségalkotás társadalmi tényezői

A zenei nevelés folyamata többszörösen beágyazott, hiszen különböző szűkebb és tágabb társadalmi közösségek ölelik körül (Adorno, 1970). A környezeti hatások tekintetében a legtágabb összefüggést a *társadalom* működése teremti meg, melynek megismerése nélkül nem értelmezhetjük az iskola világában zajló eseményeket sem. Az *iskolai* kontextus érvényesülését az *iskolán kívüli tevékenységek* egészítik ki. Ehhez csatlakozik a *média* által közvetített kultúra műveltségalkotó hatása, majd a legkisebb társadalmi egység, a *család* személyiségfejlesztő törekvése érvényesül a műveltségépítés során.

A kutatás középpontjába állított zenei nevelés *társadalmi* meghatározottságát a 20. század második felében lezajlott folyamatok tanulmányozása segítségével érthetjük meg. A korszak *posztmodern* néven ismert, jelezve, hogy a 20. század egészét eddig uraló modernitás érvényessége megszűnt. Véget ért az egységes világképet átfogó narratívák kora, a bizonyosság helyét átvette a bizonytalanság, és ez a jelentés nélküliség lazább szemantikájú kulturális teret hozott létre. A modern világ rendjét átalakító új struktúra alapját az információ képezi, ami a távközlésen alapuló média fejlődése által nemzetközivé, majd világméretűvé vált. Ezt az egységesülő világképet globalizációnak nevezzük (Lányi, 2007).

A posztmodern hanyatlása a 20. század végén következett be, kezdete az 1990-es évekre tehető. Hátterében a gazdasági folyamatokat meghatározó recesszió áll, ami kioltja a kulturális lelkesedést. Bekövetkezik a digitális kultúra előretörése (Kirby, 2009), eredeti nevén a '*pszeudo-modernizmus*', ezzel együtt megteremtődik annak a lehetősége, hogy az ezredfordulón ismét kiépüljön egy értékeken alapuló társadalompolitikai mozgalom, melynek megnevezése új kor, *New Age*. Ez az új társadalomfelfogás hierarchia-mentes, illetve a posztmodern koncepcióval szemben ellenáll a fogyasztói lét kihívásainak.

Kultúraértelmezésére a sokféleség egységének megteremtése a jellemző, holisztikus szemléletében magában foglalja a tudomány és a spiritualitás formáit (McLaughlin, 2010).

Az iskola és a szórakozás élményvilága

Napjaink *iskolai gyakorlata* mind a szakmai tapasztalatok, mind a vizsgálatok tükrében azt mutatja, hogy a zenei műveltséget alakító tevékenység nem tölti be kitűzött feladatát, értékközvetítő funkcióját (Janurik, 2008; Gönczy, 2008). Ahhoz, hogy a probléma gyökerét megismerjük, tanulmányoznunk szükséges a zenei nevelés terepét, szűkebb társadalmi közegét. Ez a közeg a tanulók életében több szintérből áll, hiszen az iskola világát számos iskolán kívüli tevékenység és helyszín egészíti ki. Ezek közül a szórakozás élményapparátusa a döntő az iskolán kívüli benyomások megszerzésében. A zenei műveltség vizsgálata szempontjából elengedhetetlenül fontos a szórakozás minőségének megismerése, hiszen ezen a módon kerülhetünk közel a kutatás hipotéziseinek vizsgálatához, azaz az iskolai zenei nevelés popkultúrával szemben elszenvedett értékvesztésének tanulmányozásához.

A posztmodern korszakban kialakult szemlélet a fogyasztásra épül, így a zenei fogyasztáshoz fűződő kapcsolatban válik értelmezhetővé az iskola helyzete és az oktatás szereplőinek viszonyrendszere is. A posztmodernizmus a zenében az experimentális, vagyis kísérletező magatartásban, a megismerő kíváncsiságban ölt testet. Ennek következménye lesz a különböző értékek, stílusok egymás mellett élése, irányzatok egyidejű sokfélesége, keveredése. A szórakozás lényege, hogy mindenfajta zene mindenféle felhasználása előfordul, a zenei produktum műnemeken, műfajokon, stílusokon is áthatol (Grabócz, 1984). Az egymás mellett élő irányzatok sokféleségének köszönhető, hogy a középiskolás korosztály értékválasztása is igen sokrétű. Szapu (2002) a pedagógiai etnográfia módszerével, a néprajztudós metodikáját követve értékkritika nélkül írja le a különböző csoportok értékválasztásait. Az etnográfiai vizsgálatok fő iránya az iskola világának kutatása, mindenekelőtt a tanulók családi és iskolai osztálybeli helyzetét elemzi. Ehhez a területhez kapcsolódóan Kömlődi (1999) és Demetrovics (2001) a „partizó” fiatalok szórakozási tereit, szubkulturális zenék és terek köré épülő kulturális életét állítja a vizsgálat középpontjába. Mészáros (2003) ezt a két világot veti össze a kiválasztott alanyok viselkedését követő vizsgálatok során, megfigyeléseket végezve osztálytermi keretek között és a parti-élet szférájában, bemutatja a legfőbb dichotómiákat, feszültségghordozó különbségeket. A feltárás során felvetődik a kérdés, hogy a két világból egyidejűleg részesülő fiatal hogyan éli át ezt a kulturális, szubkulturális kontrasztot. Az ellentétes kultúraalakító feszültség, a dichotómia tartalmi összetevőinek és oldásuk lehetőségeinek analízise során számos pedagógiai probléma vetődik fel azzal összefüggésben, hogy a nevelő tevékenység számára felhasználhassuk a szembenálló motivációs erőkhöz rejlő fejlesztő lehetőséget (Réthy, 1995). A legfontosabb kérdés az, hogy maga a középiskolás fiatal hogyan dolgozza fel fejlődése során a két világ közötti ambivalenciát. Másodsorban, hogy a mindkét kultúrához való tartozás ténye milyen értékek követésére készíti az egyént, harmadrészt pedig arra kell figyelnünk, hogy az iskolai tanulás motivációját hogyan befolyásolja a szubkultúrához való tartozás körülménye (Réthy, 1998).

Iskolán kívüli műveltségtervezés

Az iskolai nevelés és az *iskolán kívüli műveltségtervezés* kiegészítik egymást, hiszen a közoktatás és a szórakozás szubkulturális területén túl számos egyéb úton érhetik a tanulókat kulturális és pedagógiai hatások. A zenei nevelés szempontjából a felsorolt tevékenységi formák közül a szórakozás lehetőségeit már megvizsgáltuk. *Bánáti* (2006) szerint ebben a létformában a fiatalok döntően a kis energia-befektetéssel járó, kikapcsolódást nyújtó, passzivitást mutató tevékenységi formákat részesítik előnyben a művelődés tudatos építése helyett. Azonban a kulturális intézmények – például múzeum, színház, könyvtár – látogatása, a civil kezdeményezésekben, mozgalmakban való részvétel, a sport, a szórakozás, a hitelet, a média vagy a világháló közegéből származó ismeretszerző mozzanatok is jelentős hatást gyakorolhatnak a műveltségépítésre (*Trencsényi*, 2005). Az iskola által megvalósított értékközvetítés eredményességét a felsorolt intézmények (színház, könyvtár, művelődési ház) képesek ugyan felerősíteni, ám működési nehézségeik következtében hatásuk az ifjúság kultúrafogyasztására igen kismértékű (*Trencsényi*, 2008).

Az iskolán kívüli kulturális hatások a legerőteljesebben a médiavilág értékluralizmusában testesülnek meg. A tömegkultúra ízlésvilága a mediálás során hatást gyakorol a kialakult befogadói ízlésválasztásra, annak széles skáláját mutatja. A *média* a posztmodern társadalomban a lét meghatározó elemévé, legfőbb ágensévé vált. Az informatika és a tömegkommunikáció elterjedése néhány évtized alatt átvette a kultúraátörökítés funkcióját. A közelmúltig fennálló helyzet, melyben az értékközvetítés feladatát az iskola és a család látta el, napjainkra sokkal tágabb körű és kontrollálhatatlan információs térbe került át. Ez a változás kihat az érték- és kultúrákövetítés tartalmára is, hiszen kialakul az értékrelativizmus, az értéksemlegesség, ezáltal a kultúra és a társadalom hagyományos viszonya forduloponthoz érkezett (*Vitányi*, 2006). A média által megvalósított értékközvetítésnek a legfőbb sajátossága, hogy témáját és mennyiségét tekintve a kötetlen információt rendszerezés nélkül továbbítja, így az értékelvűség szempontja nem érvényesül. Helyébe a piaci viszonyokat uraló gondolkodás kerül, amit az érték helyett az érdekelvűség vezérel. A fiatalok számára a média a kommunikációhoz, az önkifejezéshez és a szórakozáshoz kapcsolódik, a digitális média csatornáján pedig rendkívül kiterjedt a kapcsolatrendszerük. „Jelentős változások mennek végbe olyan kategóriákban, mint idő, tér, valóság, kapcsolatok, közösség, nyilvánosság, ideiglenesség, véglegesség, bonyolultság, cselekvés. Más lesz az értelmük, jelentésük a kultúrában. A tudás és a környezet gyors, generációkon belüli változásának hatására elvész a szilárd, állandó világnézet.” (*Horkai*, 2002. 157. o.)

A média és a digitális technika egyre növekvő térnyerése és előnye vitathatatlan az információszerzésben. Ám mindenkor szerepét a megszerzett információ felhasználása határozza meg, hiszen egyaránt forrása az értékes az értéktelen tudásnak. Az oktatás világa a kialakult helyzetre a műveltségterületek kiszélesítése útján adhat választ. Ahogyan áttekintésünk során feltártuk, a tömegkommunikáció által közvetített és a világhálón hozzáférhetővé vált információk nem rendszerezettek, így szükségessé válik a tudatos felhasználói magatartás kiépítése, ami szűrőt képezhet az alkalmazásban. A médiamű-

veltség megteremtésével kialakítható a médiahasználók kritikus attitűdje a tetszőleges médiafogyasztással szemben (Herzog, 2007).

Az elsődleges *szocializáció* a legkisebb társadalmi közegben, a *családban* folyik. Itt sajátítja el a gyermek az egyén társadalmi létéhez, az együttéléshez, a beilleszkedéshez szükséges szabályokat, normákat, követendő értékeket (Bagdy, 1995). A tanulók *szocio-ökonómiai státusza*, a szülők iskolázottsága, lakóhelyük, környezetük, tradícióik jellege determináns tényezőként szerepel a versenypiacon (Bourdieu, 1978), azonban az oktatási intézményekkel szemben támasztott erőteljes társadalmi elvárásokhoz képest mind az iskola, mind a család érték közvetítő szerepének gyengülése tapasztalható (Halász, 1998). A legszűkebb társadalmi közegben zajló zenei nevelést illetően a Kodály-koncepció hangsúlyozza a családi körben kialakított zenei nevelés fontosságát, és már a kezdeti szakasztól az egész személyiség fejlesztésének szolgálatába állította (Forrai, 1974, 1976, 1986).

A zenei fejlesztés személyiségalkító tényezői

A zenei nevelés társadalmi aspektusa a külső körülmények hatását egyesíti, ám a személyiség egésze (Nagy, 2010), belső világa lép működésbe a fejlesztő tevékenység által. A zenei és a *kognitív képességek* kölcsönhatását hazai és nemzetközi kísérletek igazolják (Barkóczi és Pléh, 1977; Deutsch, 1999). Feltárásuk lényeges mozzanata, hogy a kognitív folyamatok befolyásolásának hátterében az agyműködés neurontüzeléses sémafelismerő tevékenységének és a zenei tevékenység agyműködésének azonossága áll (Rauscher, Shaw és Ky, 1993). A transzfer-jelenség (Molnár, 2006) működése hatást gyakorol a zenei feldolgozásra, s ennek részeként a hangmagasság megkülönböztető képesség alakulására, ami az iskolai tevékenység legalapvetőbb területein jelentkezik, például az olvasástanulás során (Lamb és Gregory, 1993). A zenetanulásnak az olvasás elsajátítására gyakorolt hatása mellett fontos következménye a matematikai feldolgozás eredményességének alakulása. A vizsgálatok szerint a zenetanulás fejlesztheti a matematikai rendszereket (pl. számlálás, közelítő nagyság, geometriai absztrakció) feldolgozó, a közöttük kapcsolatot teremtő folyamatokat (Spelke, 2008). Számos kísérlet eredménye bizonyította azt, hogy az intenzíven zenét tanulók teljesítménye felülmúlta a zenét nem, vagy csak kis mértékben tanulók eredményeit (Feigenson, Dehaene és Spelke, 2004; Janurik, 2010; Lecocq és Pineau, 2011).

Az új évezred nemzetközi kutatásai a zenei képesség működését a gondolkodási műveletek és a zenei gondolkodás alakulása szempontjából közelítik meg. A zenei gondolkodás kreatív jellegét Webster (2002) a *kreatív zenei gondolkodási folyamat modelljében* alkotta meg. Nézete szerint a zenei neveléssel kapcsolatban átfogóbb megközelítés van kialakulóban, ami magában foglalja a komponálással, az improvizációval, a zenehallgatással kapcsolatos tanulási folyamatot, mindezek kulturális hátterét és kapcsolatát más művészeti ágakkal, összhangban a zenei műveltség értelmezésével (Csikszentmihályi, 1997). A zenei megnyilvánulás során végbemenő értelmező folyamat lényege a független gondolkodás kialakítása. A kreatív zenei fejlesztési koncepció tehát tágabb összefüggésben értelmezhető, mint kizárólag az iskolai zeneoktatás. Legfőbb célja a tanulók minél intenzívebb bevonása az aktív zenei tevékenység élményébe a zene minél pontosabb

értelmezése által. A szerző szerint három zenei viselkedésforma különül el a modellben: a zenehallgató, a komponáló és az előadó. Ezek együttes jelenléte képes fejlesztő hatást gyakorolni a zenei gondolkodásra, hiszen a zenehallgatónak meg kell őriznie a zenei struktúrákat a memóriában, a komponistának hangzáskombinációkat kell képzeletben tartania, illetve az előadónak, improvizálónak előzetesen elméleti célképzetet kell kialakítania.

A tanulás kognitív folyamatainak vizsgálata az utóbbi évtizedekben kiegészült a tanulási folyamat egyéb dimenzióinak, az érzelmi és a szociális összetevők kutatásával (Csíkos és Dohány, 2013). Az *affektív* alkotóelemek jelenléte és működése a tanulói teljesítmény eredményességében jut egyre meghatározóbb szerephez. A zenetanulás, a zenével való aktív foglalkozás, a hangszerjáték olyan önkifejező tevékenységet jelent a gyermek számára, amelynek végzése során boldogságérzetet él át. Ebben a folyamatban a komoly munkavégzés örömforrássá válik, ami a cselekvés megismétlésére készíti az egyént. A tevékenység teljes átélése és az ezzel együtt járó boldogságérzet a *flow* jelensége, az *áramlat-élmény*. Az áramlat, a tudat rendje, a tökéletes élmény állapota *autotelikus*, nem a jövőendő haszon kedvéért, hanem pusztán a cselekvésben lelt örömeért való (Csíkszentmihályi, 2001), az én pedig az átélt áramlat-élmény során válik komplex személyiséggé. A *flow* komplexitásában tehát az aktivitás teljes átélése kínál boldogságérzetet, így a zenei tevékenységet, ami komoly munkavégzést jelent, a muzsikussá válik. A köznevelés gyakorlatában – összhangban a neveléstudományi kutatások új irányjaival – nyomon követhető a *motiváció*, azaz a cselekvésre ösztönző szándék szerepének felértékelődése, a tudományos kutatásban pedig a fogalom újraértelmezése (Józsa, 2007). Hangsúlyosan vetődik fel tehát a motiválásban rejlő lehetőségek intenzívebb alkalmazása, az iskolai értékközvetítés szolgálatába állítása (Oláh, 2005; Janurik, 2007).

Az affektív szféra tanulmányozása során bebizonyosodott, hogy az érzelmi és a szociális összetevők a társas viselkedés bizonyos elemeivel átfedést mutatnak. Az emberi viselkedést meghatározó énkép mind a szocializáció aspektusából, mind az érzelmi dimenzióból megközelíthető, mindkét esetben nélkülözhetetlen eleme a nevelésnek. A szociális készségek fejlődése zenei tevékenység által előmozdítható, hiszen a zenélésben való aktív részvétel a csoportos együttműködés eredményességét segíti elő. A vizsgálatok azt mutatják, hogy a szociális készségek iskolás korban már alig fejlődnek, valamint a gyermekek jelentős hányadánál nem működnek megfelelően (Konta és Zsolnai, 2002; Józsa és Zsolnai, 2005). A zene közelebb viheti a nem megfelelően alakuló szociális készségek fejlesztéséhez. Ennek legfontosabb eleme a társas viszony kialakítása, a csoportos együttlét, a közös tevékenység, cselekvés és az együttműködés rendszeres megélésnek biztosítása (Zsolnai és Józsa, 2002).

Zenei nevelési alapelvek

A zenei nevelés eredményességének megismeréséhez tanulmányoznunk szükséges a zenei nevelés előírt norma- és elvárásrendszerét, amihez az empirikus mérés eredményeit érvényes módon tudjuk viszonyítani. A hazai zeneoktatás gyakorlata Kodály Zoltán zenepedagógiai törekvéseinek megvalósítására épül (Bónis, 2007). A Kodály-koncepció énekes alapú, azonban az ettől eltérő zeneoktatási módszerek más-más zenei összetevőt

állítanak elgondolásuk középpontjába. Így legkorábban, már a középkori kottaolvasást könnyíti *Arezzo* Guido, a zenei hallás kiművelését *Curwen*, a ritmusfejlesztést *Carl Orff*, az éneklés összekapcsolását mozgástevékenységgel *Dalcroze*. A vonalrendszer (*Weber*) vagy a betűjelölés (*Galin-Chevé-Paris*) alkalmazásának preferenciáját, esetleg számokkal való helyettesítését *Natorp*, a hangszeres képzés előtérbe helyezését *Suzuki* építi ki (*Szőnyi*, 1988). A *Kodály* által kialakított koncepciót didaktikus értelemben éppen azért nem nevezhetjük módszernek, mert a fenti elvek szinte mindegyikéből felhasznált elemeket. Központi gondolata a *reform* (*Pukánszky*, 2005; *Pethő*, 2009), a 20. század eleji közoktatás megváltoztatása a zenei nevelés előnyösebb helyzetének kialakítása érdekében. Központi gondolata: „A zene mindenkié” (*Szóllósy*, 1954. 1. o.). A *kodályi* alapelvek leglényegesebb eleme a zenei nevelésben való részesülés minden gyermek számára; a fejlesztő tevékenység éneklésre alapozottsága; értékközpontú zenei anyanyelv kialakítása, valamint a zeneértővé válás elengedhetetlen feltételeként megteremtett zenei írás-olvasás elsajátítása relatív szolmizáció segítségével (*Ittész*, 2004).

Ének-zene oktatásunk követelményeit, minőségének várható szintjét, az elvi normát a *Köznevelési törvény* (2011. évi CXCV) és hatályos rendeleteinek előírásai szabják meg. A jelen kutatásunk méréséhez szükséges kritériumokat is dokumentum alapján hoztuk létre, mivel a *Nemzeti alaptanterv* (NAT 2011) zenei nevelésre vonatkozó irányelvei a *Kodály Zoltán* által kialakított koncepció felfogását követik. A zenei nevelés szempontjából a *Köznevelési törvény* fontos eleme az óvodai nevelés szerepének hangsúlyozása, így a kora gyermekkori fejlesztés minél szélesebb tömegekre való kiterjesztése. Az iskolások körében a tehetséggondozás kiemelt helyzete és az egyéni képességekhez való igazodás lehetősége bizonyul figyelemre méltó intézkedésnek a műveltségterület kibontakoztatásában. Ugyanakkor a helyi tantervek szabadsága a lokális sajátosságok és az iskola arculatának megjelenítése szempontjából a teljes órakeret 10%-ára csökkent, az énekkari tevékenység pedig kiszorult az órarendből. A kutatások már a korábbi, 2003. évi NAT esetében² is a zenei fejlesztés tartalmi elvárásainak és a fejlesztés óraszámában rögzített idejének ellentmondásosságára mutattak rá (*Turmezeyné, Máth és Balogh*, 2005). Ez a dichotómia előjelezhetően fennáll a továbbiakban is.

A *Nemzeti alaptanterv* irányelveinek érvényesülését a *kerettantervek* szabályozzák. Ezeknek a dokumentumoknak az ismeretében állíthatók össze a *helyi tantervek*, a tanítási óraszám 10%-nak helyi sajátosságokhoz alakított felhasználásával. Az ének-zene tanításában elsődleges fejlesztési területként jelentkezik a *zenei reprodukció*, a *zenei befogadás*, az *improvizáció* és az *interpretáció*. A fejlesztési terület másik körét a *megismerő- és befogadóképesség*, a *zenei hallás és kottaismeret* adják. Jelen vizsgálatunk tesztkérdéseit ezen kerettantervi előírások szerint állítottuk össze. A fentiek mellett a *Köznevelési törvény* *Nemzeti alaptanterve* (2011) számos új elvárást fogalmaz meg, így az *énekes és hangszeres tudás megosztását a közösségben*, *koncertélmények feldolgozását*, a zenetörténet nagy korszakainak és műveinek átfogó ismerete mellett *összefüggések meglátását a társzművészeti alkotások között*. Új eleme a klasszikus műfajok megismerése mellett a *populáris műfajok szerepeltetése*, valamint a *zene médiában és filmművészetben betöltött*

¹ 2011. évi CXCV törvény A nemzeti köznevelésről.

² 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

szerepének megfigyeltetése. A zenei anyagról szóló rendelkezés a kortárs zeneművészet naprakész ismeretét, valamint a 'mass média' jelenségét és zenei anyagának tanulmányozását is a nevelő-oktató munka tárgyává teszi.

Az empirikus vizsgálat

Célok és hipotézisek

A zenei nevelés hatékonyságának problémáiról szóló visszajelzések egyúttal ráirányítják a figyelmet a legkritikusabb fejlesztési területekre. Ezért azt tártuk fel, hogy (1) milyen szintű zenei műveltség alakítható ki a közoktatás keretei között a zenei nevelés záró szakaszában; valamint, hogy (2) a zenei műveltség minőségét milyen mértékben befolyásolják a zenetanulás nem kognitív komponensei (pl. zenei ízlés és értékorientáció, zenei élmény, magatartás, zenefogyasztási szokások) és az egyéb zenével kapcsolatos háttértényezők. Fontos figyelembe vennünk továbbá a diákok különböző jellemzőit, így a nemek közötti eltérést, a családi közeg és az egyéb zenei tanulmányok hatását, a kulturális értékekben és a zenei élményben való részesülés mértékét.

A zenei műveltség és a vele összefüggésben álló háttérváltozók működését vizsgáló empirikus kutatás papír-ceruza tesztjének középpontjában az alábbi hipotézisek állnak:

- 1) A zenei műveltség-teszt megbízható mérőeszköz a műveltségkonstrukció feltáráshoz.
- 2) A középiskolások zenei műveltsége a Nemzeti alaptanterv fent részletezett területeit tekintve messze nem kielégítő.
- 3) A zenei műveltségteszt empirikus szerkezete a tantervi célkitűzések két témakörét különíti el, a zenei ismeretek és a zenei képességek területét.
- 4) A zenetanulással kapcsolatos háttérváltozók szignifikáns korrelációt mutatnak a zenei műveltséggel. A zeneiműveltség-vizsgálat eredményeit számos demográfiai háttérváltozó befolyásolja (nem, családi közeg, zenetanulás).
- 5) A tanulók zenei műveltsége elsősorban iskolán kívüli forrásokból származik.

Ezen elsődleges hipotéziseken kívül a számszerűsített adatok gazdag rendszere lehetővé tesz számos egyéb statisztikai elemzést, ám a jelen tanulmányban bemutatott eredmények ezek köré csoportosulnak. A kutatás fő célja a zenei műveltség és a zenével kapcsolatos háttérváltozók összefüggéseinek elemzése.

Minta

A zeneiműveltség-vizsgálat Szegeden, két gimnázium és két szakközépiskola hét osztályának részvételével valósult meg. A mérés folyamán egyidejűleg két mérőeszköz folytatólagos felvételére került sor: a zenei műveltséget mérő feladatsor - továbbiakban teszt - mellett egy háttérkérdőív - továbbiakban kérdőív - is kitöltötték a diákok (N=178). A diákok közül 66 fiú és 112 lány, 57%-uk gimnáziumi, 43%-uk szakközépiskolai tanuló.

A mintavétel kijelölésekor a korosztály megválasztása a kutatás szempontjából fontos tényezőnek minősült. A zenei műveltség értékelő vizsgálata során a válaszadók a tantárgyat utolsó évben tanulók köréből kerültek ki. Ezt a mintavételi eljárást a kutatás azon célkitűzése indokolja, amely az évek során egymásra épülő zenei ismereteknek a legvégző szintézisét kívánja feltárni. Így a szakközépiskolás tanulók a 10, a gimnazista válaszadók a 11. évfolyamos korosztályt képviselik. Ebből következően az iskolatípusok elkülönítése a korosztályok összetételét jelöli.

Mérőeszközök, adatfelvétel

A zenei műveltség értékelő vizsgálatához szükséges mérőeszköz kifejlesztése a kutatás során hiánypótló tevékenységnek bizonyult, ugyanis a kétszintű érettségi vizsga bevezetése előtt az ének-zene tantárgy tesztelésére nem készült egységes feladatlap. Bár a többi iskolai tantárgy a megszerzett tudás mérésére évtizedek óta alkalmazza az írásbeli számonkérés felmérő feladatseit, az ének-zene tantárgy esetében készségi tárgyként a tudás ellenőrzésének ez a módja nem merült fel.

2005-ben új szemléletmód jelent meg az érettségi vizsga reformja következtében. Az ének-zene tantárgy életében először fordult elő, hogy a többi iskolai tantárgy mintájára a mérési és értékelési eljárásokban ismert papír-ceruza tesztelést alkalmaztak a vizsgáztatásban. Ez a szemléletváltás a feladatlapok összeállításában tartalmi és metodikai szempontból egyaránt megmutatkozott, így kutatásunk számára is ez az irányadó.

A tesztfejlesztés során több szempontot kellett figyelembe vennünk:

- 1) A zenei műveltség elemeire történő rákérdezés módja változatos legyen.
- 2) A feladatlapot lehetőség szerint zártvégű kérdések alkossák a kapott válaszok minél pontosabb összevethetősége érdekében.
- 3) A feladatlap és a kérdőív kitöltése egy tanítási órát, azaz 45 percet vegyen igénybe.
- 4) A teszt feladatai arányosan képviseljék a zenei műveltség részterületeit.
- 5) A zenei ismeretekre történő rákérdezés mellett a zenei képességek tesztalapú mérésére is lehetőség adódjék.
- 6) A kérdőív itemei váljanak képessé az adatszolgáltatók téma iránti érdeklődésnek felkeltésére.

A kialakított mérőeszköz két részből áll: elsőként, motivációs szándékkal egy, a témára ráhangoló, zenetanulással kapcsolatos háttérkérdőív (20 kérdés, 120 item), valamint egy 104 itemes, 14 feladatot tartalmazó zeneiműveltség-tesztből.

A *háttérkérdőív* a zenei műveltség érzelmi dimenzióira és egyéb zenével, zenetanulással kapcsolatos háttérváltozókra kérdez rá. A változók feltérképezésére szolgáló háttérkérdőív megfogalmazása során a zenei nevelés alapelveivel összhangban kitértünk a zenei élmény, a zenei tevékenység, a zenei ízlés, a tantárgy-szeretet, az értékválasztás, a családi közeg és a média szerepére. Rákérdeztünk a zenei ismeretek főbb forrásaira, a különböző műveltségterületek megjelenítésére, a magas- és a szubkultúrákban való részesülés mértékére, a mindennapi zenei gyakorlatra egyéni és közösségi tevékenységi formában, zenei tanulmányok folytatására és egyéb, nem zenével kapcsolatos változók

vizsgálatára is (nem, iskolatípus, a szülők iskolai végzettsége). A legtöbb változót ötpon-
tos Likert-skálán mért zártvégű formában rögzítettük.

Míg a háttérkérdőív a műveltségalkotás affektív és szociális összetevőit térképezi fel, addig a zeneiműveltség-teszt a főként a zenei fejlesztés kognitív és képességfejlesztő vetületét vizsgálja. A vizsgálat menete szerint a *kérdőív* kitöltésének befejezését követően a *teszt* első feladata, ami zenehallgatáshoz kötött kérdés (zenehallgatás útján felismert zeneművek és szerzőik megnevezése) azt a szerepet tölti be, hogy átvezetést képezzen a két különböző mérőeszköz feladatmegoldása között. A zenei műveltséget mérő feladat-sor összetétele számos szempontot egyesít. Szerkezete a tudásterületek megoszlását (ze-nei ismeret és képesség megjelenítése), a zeneiműveltség-tartalmak megjelenítését (tájé-kozáds a zeneiműveltség-területek között; zene-történet; zeneirodalom, zenei ismeretek, fogalmak; zeneelmélet, szolfézs, népzene), a feladatmegoldás típusait (felépített felele-tes/választó feleletes – kiegészítés, sorba rendezés, párosítás) foglalja egybe.

A *zeneirodalom* területén a szerzők, művek, műfajok és zenei formák közötti tájéko-zódás volt a feladat, míg a *zene-történet* kérdéseiben a kronológia, a stíláriis összetevők és az életrajzi adatok azonosítása. A *zenei ismeretek, fogalmak* körében a hangszerek hang-szercsaládok szerinti csoportosítása, zenei alapfogalmak, utasítások és rövidítések jelen-tése adta a megoldást. A *népzenei* tudásról a tanulók stílusjegyek elkülönítése alapján ad-tak számot, míg a *zeneelmélet* területén a hangnemek világában vártunk el alapvető el-igazodást. A *szolfézs* területét a ritmikai dimenzióban a ritmusrögtönzés lejegyzése, a zenei térben a vonalrendszeren való tájékozódás és hangközök építése képviselte. Az adatfelvételt személyesen végeztük, ennek következtében a folyamatok felügyelete által a kutatás minden mozzanatába közvetlen betekintést nyerhettünk.

A teljes tesztre kapott Cronbach- α értéke 0,92. Mivel a felmérés zenei műveltségként a zenei nevelés egyes területein nyújtott teljesítményt vizsgálja, így elkülönülnek a zenei ismereteket és a zenei képességet mérő feladatok. A zenei ismereteket mérő kérdések (1., 3., 4., 5., 6. 7, 10., 11., 13.) valamint a zenei képességeket vizsgáló feladatok (8., 9. 12., 14.) Cronbach- α együtthatója megegyezik (mindkettő 0,92). A kifejlesztett mérő-eszköz megbízhatósága tehát az (1) hipotézis teljesülését igazolja.

Az empirikus vizsgálat eredményei

A zeneiműveltség-teszten elért eredmények

A teljes mintán (N=178) mért zenei műveltség átlaga 39,16 pont, 37,66%, szórásér-téke 14,58, ami – összevetve az elérhető maximális pontszámmal (104 pont) – igen ala-csony. A kutatási cél kitűzése szempontjából a közoktatásban megszerezhető zenei mű-veltség mértékének megismerése során a kapott érték minőségi mutatóvá válik. Az ala-csony tesztátlag a műveltség alacsony színvonalát jelzi. Látható, hogy a kutatási kérdé-sek során megfogalmazott (2) hipotézis, ami a zenei nevelés nehézségeire és alacsony színvonalára mutat rá, igazolódott a tanulók teszten nyújtott teljesítményében.

A Nemzeti alaptanterv zenei nevelési előírásai alapján összeállított követelmény-rendszert a mérőeszköz kifejlesztése során a minimális követelményekhez igazítottuk. Ennek a célkitűzésnek az átlagpontszámmal történő egybevetése azt mutatja, hogy a minimális követelményrendszernek csupán a minimumát teljesítették a tanulók. A statisztikai elvárás szerint az elért eredményt akkor tekinthetjük megfelelőnek, ha a kapott érték eléri vagy meghaladja a 80%-ot. Az előfelmérés során a 178 főből mindössze három tanuló teljesítette ezt a szintet. A feladatlap 104 iteméből mindössze egy akadt, amelyre nem érkezett helyes válasz (egy tetszőlegesen választott vonósnégyes megnevezése), és szintén egyetlen itemre minden tanuló helyesen válaszolt (a hegedű vonós hangszercsaládba sorolása). A vizsgált részterületeken nyújtott teljesítményátlagokat az 1. táblázat szemlélteti.

1. táblázat. A zenei tudásterületek átlagértékei (%) a teljes mintán, és a zenei műveltség eredményei a részmintákon

Zenei tudás dimenziói	Átlag (%p)	Szórás (%p)	Páros t-próba			
			F	p	t	p
Zenei ismeretek	40,62	28,52	-9,08	0,01		
Zenei képességek	23,88	13,48				
Zenei műveltség	Gimnázium	42,44	1,39	0,24	5,30	0,01
	Szakközépiskola	32,09				
	Fiúk	37,38	0,21	0,65	-0,47	0,65
	Lányok	38,40				
	Nincs zeneiskolai végzettsége	33,04	5,07	0,03	-5,07	0,01
	Van zeneiskolai végzettsége	43,12				

A páros t-próba alapján szignifikáns a különbség a két terület között (ismeretek: 40,62% képességek: 23,88%). Az eredmény $p < 0,001$ szinten szignifikáns. A teszt feladatain belül az ismeret és a képesség jellegű kérdések elkülönülését a harmadikként felállított hipotézisünk tartalmazza. Az adatok alátámasztják a feltételezést, hiszen a zenei ismeretek megoldásából nyert százalékos átlageredmény szinte a kétszerese a zeneiképesség-mérés során kapott teljesítményátlagénak. Feltételezhető továbbá, hogy a jelenség hátterében a zenei nevelés során egyre inkább visszaszoruló képességfejlesztés áll, ezáltal tanulóink elesnek a képességfejlesztésben hordozott személyiségformáló lehetőségektől.

A feladatsor *empirikus szerkezetét* klaszteranalízis végrehajtásával is megvizsgáltuk annak érdekében, hogy kiderítsük, meddig tekinthető szignifikánsnak a tesztfeladatok egymáshoz fűződő kapcsolata. A tesztfeladatok elrendeződése szempontjából három egymástól jól elkülönülő klaszter alakult ki. Az első fűrt, a 14., 11., 9., 8., 12., 13. fel-

adatok által létrehozott hasonlósági csoport szorosan kapcsolódott egymáshoz. A csoporton belül a 11. és a 14. feladat kapcsolódása lehető legszorosabb, ez a két kérdés a zenei *hangnemek* (11.) és a *hangközök* (14.) viszonyát jelöli. A *hangmagasság* (9.) és a *ritmika* (8.) feladat kapcsolata szintén nagyon erős. A 12. feladat szintén zeneelméleti kérdés, az *ötfojú hangsor* felismerésére vonatkozik, ezt a *népzenei ismeret*et tartalmazó feladat (13.) egészíti ki hatodikként. A fűrtbe rendeződés jól mutatja, hogy ebben az egységben a *képesség-jellegű* feladatok tömörülnek.

A második feladathalmaz 4., 10., 7., 5., 1., 6., szintén hat feladatból álló klaszterfűrt, és ezen belül a 4. és a 10. feladat kapcsolódása tekinthető igen szorosnak. Feladattípusok szempontjából a második hasonlósági csoportot azok a feladatok alkotják, amelyekben *zenetörténeti*, *zeneirodalmi*, *ismereteket*, *fogalmakat* kellett a tanulóknak rendszerezniük.

A harmadik hasonlósági csoportot a 2. (művészek, tudósok kronológiai elhelyezése) és a 3. feladat (zenetörténeti korszakok és jellemzőik párosítása) alkotja, kapcsolatuk nem szoros, ezért ez a két kérdés önálló feladatnak tekinthető. A két feladat megoldottsága azt mutatja, hogy a tanulók fejében valószínűleg hasonló nehézségű és egymáshoz közeli tudásrendszerekről lehet szó. A klaszteranalízis tehát alátámasztja a részterületek korábbiakban bemutatott elkülönülését.

Az eredmények részminták szerinti elkülönítése

A vizsgálatban három szempont szerint különítettük el a részmintákat. Elsőként a képzésben való részvétel alapján, iskolatípusok szerint csoportosítottuk az eredményeket. Másodikként a fiúk és a lányok teljesítményét hasonlítottuk össze, majd a hangszeres képzésben való részvétel szerint vetettük össze a mért teljesítményeket (1. 1. táblázat).

A gimnáziumi tanulók (n=102) átlagértékei (42,44%) jelentős mértékben eltérnek a szakközépiskolás tanulók (n=76) teljesítményátlagától (32,09%), az eredmény $p < 0,01$ szinten szignifikáns. Amint az várható volt, a gimnazisták számára a magasabb színvonalú képzésben való részvétel és a helyi tanterv szerint egy évvel megnövelt képzési idő hozzájárult a magasabb műveltségérték eléréséhez. A Köznevelési törvény ének-zene tantárgyra fordítható időkerete a szakközépiskolai képzésben egyetlen évre (heti egy órában) csökkent a zenei fejlesztésre szánt időt. A zenei műveltség eredményessége szempontjából ez azt jelenti, hogy a gimnáziumi tanulók és szakközépiskolás társaik közötti jelentős eredménykülönbség a jövőben tovább növekedhet.

A nem szerinti különbségek alakulása szerint (1. táblázat) a lányok átlagosan megközelítőleg 1 ponttal jobb eredményt értek el a műveltségmérésben (38,40%), mint a fiúk (37,38%), a különbség nem szignifikáns. A lányok (n=112) a fiúk (n=66) előtt végeztek, ám a közöttük lévő különbség nem lényeges a zenei műveltség megszerzésében.

A zenei tanulmányokban való részvétel, (4.) számú hipotézisünk a zenei műveltség teszt eredményessége szempontjából fontos terület. Azt feltételeztük, hogy a zeneiskolai tanulmányokban való részvétel pozitív hatást gyakorol a zenei műveltség alakulására (1. táblázat).

A vizsgálatban résztvevők mintegy fele (n=87) részesült hangszeres zenei képzésben. A teljesítményátlagok azt bizonyítják, hogy a zenetanulás lényegesen befolyásolja a ta-

nulók zenei műveltségét. A két részminta eredményei átlagosan tíz ponttal térnek el egymástól a zenét tanuló növendékek javára. Az eredmény $p < 0,01$ szinten szignifikáns, a hangszeres képzésben való részvétel tehát szignifikáns pozitív hatást gyakorol a tanulók zenei tudására.

A részminták vizsgálata a kutatás szempontjából lényeges eredményeket hozott. Azt tapasztaltuk, hogy a nemekhez tartozás jelentős mértékben nem befolyásolja a zenei műveltség alakulását. A zenei fejlesztésben való részesülés minősége azonban, azaz az iskolatípus és a zenei tanulmányok folytatása lényeges műveltségképző tényezőnek bizonyult.

A zeneiműveltség-teszt és a zenetanulással kapcsolatos háttérkérdőív összefüggései

A háttérkérdőív az empirikus vizsgálat mérési eredményeinek több nézőpontból való értelmezését teszi lehetővé. A kérdőív tartalmi szempontból a kutatás 5. hipotézisére épül: a diákok zenei műveltsége elsősorban iskolán kívüli forrásokból származik. Ennek tanulmányozása céljából megvizsgáltuk a tanulók zenei fogyasztását, ízlés- és értékpreferenciáit, az ének-zene tantárgyi attitűd alakulását, illetve a zenei ismeretek és élmények forrásait.

Zenei értékválasztás

A *zenei fogyasztás* összetételének legközvetlenebb megismerése céljából a tanulókat arra kértük, hogy százalékos arány feltüntetésével jelöljék a klasszikus zene, a könnyűzene és/vagy mindkettő jelenlétét a zenéhez kapcsolódó tevékenységeikben. A válaszok alapján a könnyűzene 81%-os jelenlétével a komolyzene 19%-os aránya áll szemben. Ez az érték összhangban áll a műveltségteszten mért alacsony eredménnyel. A 2. táblázat a kapott válaszoknak a zenei műveltségjelzővel fennálló kapcsolatát mutatja be.

A 2. táblázatban közölt értékek azt mutatják, hogy azoknak a tanulóknak az esetében, akik a könnyűzenei fogyasztást jelölték meg válaszukban, a könnyűzene kedvelése és a teszten elért pontok száma között közepesen negatív irányú a kapcsolat ($r = -0,37$). A válaszadók 81%-a, akik tehát a könnyűzenét kedvelik, kevesebb pontot értek el a teszten. A fennmaradó 19% esetében, akik a komolyzenét jelölték meg zenei preferenciaként, nem mutatható ki szignifikáns kapcsolat a zenei műveltség és a zenei fogyasztás között ($r = 0,10$). Akik mindkét irányzat mellett elkötelezték magukat, azoknak a tanulóknak a választása a műveltség-teszten elért eredménnyel pozitív irányú szignifikáns kapcsolatot mutat ($r = 0,38$). A popkultúra kizárólagos kedvelése tehát nem kedvez a zenei műveltség alakulásának, azonban nem gátja a műveltségszerzésnek abban az esetben, ha a zenei érdeklődés szélesebb körű, illetve a klasszikus értékek befogadására is kiterjed.

2. táblázat. A zenei műveltség és a zenei preferenciák összefüggése (N=178)

Zenei preferenciák és a teszt pontszám kapcsolata	Korreláció/szignifikanciaszint	Zenei teszt pontszáma	Komolyzene kedvelése	Könnyűzene kedvelése	Mindkettő kedvelése
Zenei műveltség teszt pontszáma	r	1	0,10	-0,37	0,38
	p		0,17	<0,01	<0,01
Komolyzene kedvelése	r	0,10	1	-0,06	-0,10
	p	0,17		0,44	0,18
Könnyűzene kedvelése	r	-0,37	-0,06	1	-0,97
	p	<0,01	0,44		<0,01
Mindkettő kedvelése	r	0,38	-0,10	-0,97	1
	p	<0,01	0,18	<0,01	

Zenei ízlés

A tanulók zenei ízlésének tanulmányozásához a kérdőívben azokat a legfőbb zenei stílusokat, műfajokat tüntettük fel, amelyek a zenei életben a legismertebb irányzatokhoz tartoznak. Arra vonatkozóan, hogy az értékorientáció szerint a tanulók milyen stílus-irányzatokat, várhatóan a könnyűzenét részesítik előnyben, a megjelölt zenei stílusok/műfajok kedvelését ötfokozatú Likert-skálán mértük.

A kapott eredmények egyértelműen alátámasztják várakozásunkat. Az átlagok rangsora a legelutasítottabb *opera* (1,92) megjelölésétől a legkedveltebb *rock zenéig* (3,75) terjed. A rangsor alakulása a kedveltség növekedése szerint: opera, operett, mulatós, nótta, klasszikus hangverseny, népzene, musical, dance, R'n'B, hip-hop, retro, pop, rock.

Ugyanakkor fontos megfigyelnünk, hogyan alakul az elrendeződés a műveltség-teszt teljesítményével összefüggésben. Az ötfokozatú ordinális skálán jelzett kedveltségüknek a teszten elért pontszámmal kimutatott összefüggéseit a 6. táblázat tartalmazza.

A 3. táblázatban megjelenített értékek az átlagok rangsorával ellentétes elrendeződést mutatnak. Látható, hogy a legelutasítottabb opera a harmadik legerősebb kapcsolatot mutatja a mért zenei műveltséggel. A sorrend szinte tükörképszerűen fordul meg a kedveltség-átlagokhoz képest, hiszen a zenei műveltségre gyakorolt pozitív hatást illetően a következő rangsor képződik: klasszikus hangverseny, népzene, opera, musical, operett, nótta és a könnyűzenei irányzatok közül a rock. A retro irányzat kedvelése nem jelez szignifikáns összefüggést a zenei műveltségre nézve, ugyanígy a pop és a mulatós zene sem, tehát semleges hatása mutatkozott. Azonban a többi irányzat negatív irányú szignifikáns kapcsolatot jelöl, így az R'n'B, a hip-hop és a dance.

3. táblázat. A zenei műveltség teszten elért pontszám és a zenei ízléspreferenciák korrelációja

Zenei ízlés, stílus, műfaj	Korreláció
Klasszikus zenei hangverseny	0,59**
Opera	0,51**
Operett	0,31**
Népzene	0,53**
Nóta	0,29*
Mulatós	n. s.
Musical	0,33**
Retro	n. s.
Pop	n. s.
Dance	-0,26**
Rock	0,16*
Hip-hop	-0,24**
R'n'B	-0,17*

Megjegyzés: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; n. s.: nem szignifikáns.

Ebben az esetben is azt látjuk, hogy a könnyűzenei irányzatok preferenciája az alacsonyabb zenei műveltségátlaghoz kapcsolódik. Az állítás fordítva is igaznak bizonyul: azok a tanulók, akik a klasszikus értékek melletti elköteleződésüket jelezték, magasabb pontszámot értek el a teszten. A könnyűzenei műfajok közül egyedül a rock korrelációs értéke mutat pozitív irányú szignifikáns kapcsolatot a műveltségértékkel. Ebben az összefüggésben ismételtén az a lehetőség áll fenn, hogy a rock képesnek mutatkozik értékes zenei műveltség transzferálására a fiatalok számára. Megfontolandó a műveltség-szerzés szempontjából, hogy a zenei ízlést, az értékválasztást ne kizárólag a klasszikus vagy a könnyűzene egymással való szembeállításával magyarázzuk.

Az ének-zene tantárgy kedveltsége

A zenei nevelés iskolai eredményessége szempontjából további ismeretkez juthatunk az ének-zene mint tantárgy iránti attitűd vizsgálatával. Napjainkban az e tantárgy iránti érdeklődés visszaszorulása tapasztalható (Pethő és Janurik, 2009). Az iskolai tárgyak kedveltségének az ötfokú Likert-skálán mért átlagértékeit a 4. táblázatban rögzítettük.

Az értékek az iskolai tárgyak iránt táplált sztereotípiákat közvetítik, hiszen elkülönülnek egymástól a „humán” és a „reál” tárgyak. A gimnáziumi tanulók válaszai szerint a legelutasítottabb tantárgyak a fizika, a matematika és az informatika. A legkedveltebb az angol nyelv, az irodalom és a történelem. A készségtárgyak körében az ének-zene a legkedveltebb, ezt követi a rajz, majd a testnevelés. A táblázatban feltüntetett szignifikancia-szint is ezt támasztja alá, hiszen az ének-zene, az informatika és a történelem ese-

tében szignifikánsak az értékek, közülük az informatikához, majd az ének-zenéhez kapcsolódik a legmagasabb F-érték.

4. táblázat. A tantárgyi attitűdök átlagértéke, hipotézisvizsgálata

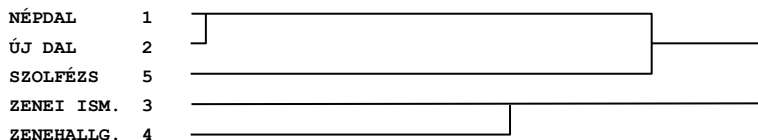
Tantárgyak	Gimnázium		Szakközépiskola		Szignifikancia érték	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p
Angol nyelv	3,95	1,07	4,00	1,24	1,98	0,78
Biológia	3,45	1,15	3,15	1,09	1,75	0,08
Ének-zene	3,77	1,07	2,75	1,31	4,26	<0,01
Fizika	2,38	1,27	2,48	1,20	0,75	0,61
Informatika	3,18	1,30	3,81	1,01	7,84	<0,01
Irodalom	3,94	1,03	3,56	1,13	1,12	0,02
Matematika	3,07	1,29	3,13	1,32	0,12	0,75
Rajz	3,39	1,30	3,45	1,43	1,24	0,76
Testnevelés	3,23	1,47	3,41	1,29	4,08	0,40
Történelem	3,94	1,16	3,23	1,29	2,96	<0,01

A szakközépiskolások körében nem a „reál tárgyak” a legelutasítottabbak. Számukra egyértelműen az ének a legkevésbé kedvelt, a matematika és a biológia is népszerűbb ennél a tantárgynál. Az angol nyelv iránti attitűd a legmagasabb, ezt az informatika és az irodalom követi. A készségtárgyak között a rajz és a testnevelés is kedveltebb számukra, mint az ének-zene.

A szakközépiskolás diákok esetében az elszenvetett presztízavesztés látványos, és az is kitűnik, hogy nemcsak a készségtárgyak előzik meg a népszerűségét, de még a természettudományos tárgyak közül is magasabb egyes tantárgyak elfogadottsága, mint az éneké. Számukra az élményeken alapuló énekképzés ideája a gyakorlatban kontraproduktív eredményt hoz, vonzás helyett taszítóvá válik. Ebben az esetben már nem csupán a készségtárgyak csoportján belüli hátrányról van szó, de a humán tárgyak köréből is kizsorzul. A szakközépiskolások megnyilatkozásai tehát arról tanúskodnak, hogy a zenei élmény előjele megfordul, rossz élménnyé, kellemetlen tevékenységgé válik számukra.

Zenei élmény

A magyar zenei nevelés központi célkitűzése a *zenei élmény* megteremtése (Stachó, 2006), ezért fontos kérdés, hogy mi zajlik az énekórán, milyen tapasztalatok állnak a teszten mért alacsony kedveltség hátterében, hogyan vélekednek erről a tanulók. Az osztálytermi tevékenység részterületeinek kapcsolódását az 1. ábrán látható klaszteranalízis segítségével mutattuk ki.



1. ábra

Az osztálytermi tevékenység részterületeinek kedvelése

Az énekórán folytatott zenei tevékenység komplex, az órai munka során a zenei képességek és zenei ismeretek rendszerének fejlesztése történik. A szerteágazó munkafolyamatokat öt alapvető részterületben foglaltuk össze. (1) A közös dallamkincs kialakításának kisgyermekkorától kezdve fontos része a magyar népdal, melyre egyaránt tekintünk értékhordozó és élményszerző tevékenységként. (2) A daléneklés, a daltanulás aktív közösségi élmény átélését teszi lehetővé a tanításai órán. (3) A zenei ismeretek tanulás útján történő elsajátítása hasonlítható leginkább a többi tantárgy életében lezajló órai munkához, a „klasszikus” ismeretszerzéshez. (4) A zenehallgatásban megjelenő ismeret- és hatáskeltés fontos műveltségalkotó tényező a zenei nevelésben. (5) A szolfézs a Kodály-koncepció szisztémájában a zenei írás, olvasás képességének fejlesztő tevékenységét jelöli. Ennél változatosabb tevékenységek és munkaformák közül is válogathat a fejlesztést végző tanár, ám a kérdés megfogalmazása szempontjából számunkra lényeges volt, hogy a tanulók egyértelműen felismerjék és azonosíthassák az énekóra részterületeit a pontos véleményalkotás érdekében. A tanulók válaszaiban (1. ábra) az öt óramozzanat a zenei aktivitás (daléneklés) és az ismeretszerző tevékenységek mentén különül el egymástól.

Az énekóra egyes részeinek kedveltségét ötfokozatú ordinális skálán jelölték a diákok. Az eredményátlagok a hozzájuk tartozó szórásértékekkel és a hipotézisvizsgálat eredményeivel az 5. táblázatban olvashatók.

5. táblázat. Az énekórai tevékenységek kedveltségének átlagértékei, a kétmintás *t*-próbák eredményei

Énekóra részterületei	Gimnázium (<i>n</i> =99)		Szakközépiskola (<i>n</i> =75)		<i>t</i> -próba		
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Népdaléneklés	3,87	1,23	2,39	1,44	4,14	7,15	<0,01
Új dal tanulása	3,86	1,10	2,60	1,35	8,10	6,60	<0,01
Zenei ismeretek bővítése	3,27	1,10	2,47	1,33	6,14	4,26	<0,01
Zenehallgatás	4,49	0,81	3,53	1,41	42,87	5,28	<0,01
Szolfézs	2,13	1,13	1,63	1,01	3,15	3,09	<0,01

Az iskolatípusok szerint elkülönített részminták minden énekórai tevékenység megítélésében szignifikáns különbséget mutatnak. Szembetűnő, hogy a gimnáziumi tanulók

átlagai lényegesen magasabbak, tehát jobban kedvelik az énekórai tevékenységeket szakközépiskolás társaiknál. Egyöntetű véleményük szerint a legelfogadottabb órarészlet a zenehallgatás, a legelutasítottabb a szolfézs. A gimnazisták hozzáállása a dalénekléshez sokkal kedvezőbb, mint a szakközépiskolásoké, számukra ez a tevékenység képes élményt nyújtani, nagyobb mértékben, mint a szakközépiskolásoknak. Azonban a kognitív erőfeszítést igénylő órarészek, például a zenei ismeretek elsajátítása és a koncentrált képességfejlesztő tevékenység mind a gimnazisták, mind a szakközépiskolások körében népszerűtlen. A válaszokban megnyilvánuló véleményalkotás azt tükrözi, hogy a diákok az énekórára nem elsősorban iskolai tárgyként tekintenek, hiszen az élményszerzést előnyben részesítik a tanulással szemben.

Zenei ismeretek forrásai

A vizsgálat ötödik hipotézise azt tartalmazza, hogy az iskolai értékközvetítő szerep meggyengült, helyét más csatornák vették át. Kérdés tehát, hogy a zenei műveltség megszerzésének lehetőségei milyen területeken zajlanak, mely területekre tevődnek át. Ebből a célból a válaszadókat arra kértük, hogy jelöljék ötfokú Likert-skálán zenei ismereteik forrását, az iskola, a zeneiskola, a család, a koncertélmény, a baráti kör, illetve a média funkcióját a zenei ismeret szerzésében. A válaszlehetőségek köre azokra a fórumokra terjed ki, amelyek meghatározóak a fiatalság számára. A közoktatás iskolai keretei, a zeneiskola szakmai műhelyei mellett a családi közeg példaadó közössége, a baráti kör mint szemléletalkító tényező és a média tömegkommunikációs eszköztára jelenik meg a műveltségalkotás legáltalánosabb forrásaként. A tanulók válaszait a teszten elért teljesítményátlaggal korreláltatva (6. táblázat) megtudhatjuk, hogy a választott ismeretforrás milyen kapcsolatban áll a zenei műveltséggel.

6. táblázat. A zenei ismeretek forrása és a zenei műveltség korrelációja

<i>Zenei ismeretek forrása</i>	<i>Korreláció</i>
Média	-0,29**
Baráti kör	-0,15*
Iskola	0,24**
Család	0,23**
Zeneiskola	0,44**
Hangverseny látogatás	0,29**

Megjegyzés: **p<0,01; *p<0,05.

A 6. táblázat első oszlopában megjelölt források a tanulók által kialakított fontossági sorrendet mutatják. Ez azt jelenti, hogy meggyőződésük szerint a legtöbb zenei ismeretet a médiából nyerik, ezt a baráti kör követi, az iskola csupán a harmadikként választott zenei ismeretet közlő fórum. A család, a zeneiskolai közeg és a koncertlátogatás ismeretközvetítő szerepét a válaszadók egyre kevésbé tekintik meghatározónak.

A korrelációk minden vizsgált területen szignifikánsak, és látható, hogy a diákok által előnyben részesített zenei kommunikációs közegek negatív irányú szignifikáns összefüggést mutatnak a zenei műveltséggel. A kialakult rangsor arra utal, hogy a tanulók elmentéses utat járnak be a nevelési célkitűzésekkel szemben a műveltségszerző folyamatban. Az ötödik hipotézisünket igazolják az eredmények az értékközvetítő tevékenység szereplői közötti viszony átrendeződéséről, hiszen a tanulók a médiából szerzett ismereteiket egyértelműen az iskolai fejlesztésben átélt élmények elé sorolják. További probléma, hogy a baráti kör szerepe jobb megítélést kapott, mint az iskoláé és a zeneiskoláé. A műveltségalkulás szempontjából ez nagyon jelentős nehézség, a válaszadók szinte elzárják magukat a zenei műveltségben való részesülés lehetőségétől, az általuk preferált fórumok nem képezik a zenei műveltség forrását. A barátok és a média tehát negatívan hatnak a zenei műveltség eredményességére, ám igaz, csak kis mértékben, illetve a zeneiskolából szerzett ismeretek, ahogyan az várható volt, pozitívan befolyásolják a műveltség alakulását.

Hangszeres tanulmányokban való részvétel

Mint azt a részminták elkülönítése kapcsán említettük, a negyedik hipotézis az volt, hogy a zenei műveltség alakulásában lényeges iskolán kívüli tényező a zeneiskolai képzésben való részvétel. A zenetanulás szerint alakított részminták alapján két arányos csoport különül el. A tanórán kívüli zeneoktatásban részesülők száma ($n=89$) majdnem megegyezik a zenét tanórán kívül nem tanulók létszámával ($n=85$). Hipotézisünknek megfelelően a zeneiskolai tanulmányokat folytató válaszadók szignifikánsan jobb eredményt értek el a teszten. A kapcsolat szignifikáns és pozitív irányú ($r=0,43$, $p=0,01$) a hangszerstanulás és a zenei műveltség teszt eredménye között. A hangszeres képzéssel töltött idő és a műveltség eredményessége közötti összefüggést keresztábra-elemzéssel vizsgáltuk meg (7. táblázat).

7. táblázat. A zeneiműveltség-teszten elért pontok száma a hangszeres képzésben való részvétel szerint

		Zeneiskolai tanulmányokkal eltöltött idő				Összesen
		Nem járt	1 - 3 évig	4 - 6 évig	6 év felett	
Zenei műveltség (pontszámok)	25 alatt	16	5	1	0	22
	26 – 35	40	13	4	1	58
	36 – 45	23	13	11	6	53
	46 – 55	6	5	2	5	18
	55 felett	6	5	10	6	27
Összesen:		91	41	28	18	178

A kategóriákba rendezett adatok (10. táblázat) azt mutatják, hogy a zeneiskolai tanulmányokban nem részesülő válaszadók több mint fele átlag alatti pontszámot ért el a teszten. A növekvő pontszámokkal fordítottan arányos a kategóriába sorolt tanulók lét-

száma, tehát, minél magasabb a zenei műveltségteljesítmény, annál kevesebb tanuló képes ennek elérésére.

A zeneiskolai képzésben részesülők eredményessége a képzési időtől függ. A három évet meg nem haladó tanulmányok esetében az átlag körüli teljesítmény a legjellemzőbb, míg a negyedik évtől a pontszámok növekedésével egyenesen arányosan növekszik a kategóriába besorolt tanulók száma is. Figyelemre méltó, hogy a zeneiskolai alapképzést (hat év) meghaladó zenei tanulmányokat folytatók nem értek el igen alacsony pontszámot a műveltségmérésben. Teljesítményátlag körüli értéket is egyetlen tanuló produkált, a többiek átlag feletti teljesítményt nyújtottak. Érdekes felidézni, hogy a zenei ismeretek forrásának megjelölésekor a válaszadók ezt az eshetőséget, a zeneiskola műveltségalkotó szerepét a zenei műveltségük alakulása szempontjából az utolsó helyen rangsorolták.

Összegzés

Kutatásunk során célul tűztük ki a köznevelés keretei között megvalósított zenei műveltségkövetítés eredményességének megismerését, számszerűsítését a középiskolai tanulók körében. A végső következtetések megbízhatósága érdekében a zenei nevelés tízéves folyamatát a fejlesztő tevékenység záró szakaszában mértük meg. Az így nyert teljesítményérték statisztikai elemzése a továbbiakban magyarázó erővel rendelkezik a zenei műveltség alakulásának értelmezéséhez.

Az empirikus mérés előkészítése során olyan mérőeszközt fejlesztettünk, amelynek kritériumrendszere a magyar zenei nevelés elvi alapjait és törvényi elvárásait tükrözi. Így a keresztmetszeti vizsgálat tesztjét a *Kodály Zoltán* által kialakított nevelési szisztéma alapelvei szerint állítottuk össze, amit a Nemzeti alaptanterv (2012) tantárgyi előírásaival egyeztetünk. A feladatlap eredményeinek értelmezését gazdag szempontrendszer szerint kialakított háttérkérdőív adatai támasztják alá, amely lehetővé teszi a zenei műveltség elemeinek elkülönítését, tulajdonságaik megismerését. Mérésünk eredményei igazolták az előzetesen felállított hipotézisünket a magyar középiskolás fiatalok zenei műveltségének alacsony színvonalát illetően, valamint szignifikáns összefüggés mutatkozott a háttérváltozók és a zenei műveltség között.

Így teljesülni láttuk első hipotézisünket a mérőeszköz megbízhatóságára vonatkozóan, hasonlóan a másodikként felállított hipotézishez (a diákok zenei műveltségének elégtelensége). A harmadik hipotézis szerint elkülönültek az ismeret és a képesség jellegű feladatok. A negyedik és az ötödik hipotézis számos háttérváltozó hatásának működését tárta fel. A negyedik hipotézist, a zenei tanulmányokban részesülés műveltségképző erejét a vizsgálat igazolta.

Az ötödik hipotézis, ami az iskola értékközvetítő szerepének meggyengülésére vonatkozik, minden érintett kérdésben igazolódott. Erős negatív korrelációt mutat a zenei műveltséggel a diákok által nagy arányban preferált könnyűzene megjelölése, és ezen a ponton sem mutatkozik szignifikáns különbség a lányok és a fiúk eredményében. A zenei műveltség forrásai közül kettő mutat negatív korrelációt a zenei műveltséggel, a ba-

rátok és a média. Ugyanakkor a válaszadók jelentős arányban éppen ezt a két forrást jelelték meg zenei műveltségük elsődleges forrásaként. Ezt támasztja alá a könnyűzene túlsúlyának megjelölése is, ami a zenei műveltségteszt átlagával korreláltatva szignifikáns negatív értékeket mutat, azaz alacsony zenei műveltséget. A tantárgy elfogadottsága tekintetében az ének-zenénél már csak a biológia, a matematika és a fizika kedvelése alacsonyabb mértékű, ennek ellenére feltártunk olyan mozzanatokat is, amelyek az énekórai tevékenység során kedvezőnek mutatkoznak. A daltanulás népszerűségét és az ismeretek tanulását valamint a képességfejlesztésnek az elutasítását jelző tanulói válaszok azt mutatják, hogy a daltanulás és a daléneklés még a jelen mérés alapján is betölti azt az élményszerző szerepet, amit a zenei neveléstől elvárunk. Jelen vizsgálatunk értékelése arra is rámutat, hogy milyen úton javíthatunk tanítványaink egyéni igényeinek és érdeklődésének pontosabb megértésén, végső soron az ének-zene tanításának megítélésén és eredményességén.

Irodalom

- Adorno, T. W. (1970): *Zene, filozófia, társadalom*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bagdy Emőke (1995): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bánáti Ferenc (2006): Ifjúság és kultúra. In: Vitányi Iván (szerk.): *A magyar kultúra esélyei*. MTA Társadalomkutató központ, Budapest. 251–275.
- Barkóczi Ilona és Pléh Csaba (1977): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kodály Intézet, Kecskemét.
- Bónis Ferenc (2007, szerk.): *Kodály Zoltán Visszatekintés I., II., III. Összegyűjtött beszédek, írások, nyilatkozatok*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Bourdieu, P. F. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2002, szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Csikós, C. és Dohány, G. (2013): Parental beliefs about mathematics and music learning. Előadás. 37th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 2013. július 28- augusztus 2., Kiel, Németország.
- Csikszentmihályi, M. (1997): *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins, New York.
- Csikszentmihályi Mihály (2001): *Flow-Az áramlat - A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Demetrovics Zsolt (2001): *Droghasználat Magyarország táncos szórakozóhelyein*. L'Harmattan, Budapest.
- Deutsch, D. (1999, szerk.): *The psychology of music*. Academic Press, San Diego.
- Dohány Gabriella (2009): Zenei élmény az énekórán? *Iskolakultúra Online*, 3. 70–79.
- Dohány Gabriella (2010): A zenei műveltség értelmezésének lehetőségei. *Magyar Pedagógia*, 110. 3. sz. 185–210.
- Feigenson, L., Dehaene, S. és Spelke, E. (2004): Core systems of number. *Trends in Cognitive Sciences*, 8. 7. sz. 307–314.
- Forrai Katalin (1974): *Ének az óvodában*. Editio Musica, Budapest.

- Forrai Katalin (1976): *Jár a baba jár*. Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest.
- Forrai Katalin (1986): *Ének a bölcsődében*. Editio Musica, Budapest.
- Gönczy László (2008): Kodály országa – az eltékozolt lehetőségek országa. *Parlando*, **50**. 2. sz. 28–31.
- Grabócz Márta (1984): Hogyan értékeljük a mai zenét? *AL Aktuális/Alternatív/Artpool Levél*, 9. sz. 30–35.
- Halász Gábor (1998): Az oktatási rendszer szerkezeti dilemmái. *Társadalmi Szemle*, **53**. 8–9. sz. 120–130.
- Herzog Csilla (2007): A médiaműveltség (media literacy) fogalma és értékelésének lehetőségei. *Fejlesztő Pedagógia*, 6. sz. 4–13.
- Horkai Anita (2002): Screenagerek. Kvalitatív kutatások a középiskolások körében. *Educatio*, 1. sz. 153–158.
- Ittész Mihály (2004): Zoltán Kodály 1882–1967: Honorary president of ISME 1964–1967. *International Journal of Music Education*, 2. sz. 131–147.
- Janurik Márta (2007): Áramlat-élmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia*, **107**. 4. sz. 295–320.
- Janurik Márta (2008): Betöltik-e szerepüket az ének-zeneórák a mai oktatásban? *Iskolakultúra*, **18**. 9–10. sz. 107–117.
- Janurik Márta (2010): A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4–8 éves kor között. Doktori értekezés, Szegedi Tudományegyetem.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Zsolnai Anikó (2005): Szociális készségek fejlődése a serdülőkor kezdetén. Előadás. *V. Országos Neveléstudományi Konferencia*, Budapest, 2005. október 6–9.
- Kárpáti Andrea (2002): A vizuális műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 91–134.
- Kárpáti Andrea és Pethő Villő (2011): Művészeti nevelés. In: Csapó Benő (szerk.) *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 511–543.
- Kirby, A. (2009): *Digimodernism: How new technologies dismantle the postmodern and reconfigure our culture*. Continuum Trade Publishing, London.
- Kömlödi Ferenc (1999): *Fénykatedrális: technokultúra 2001*. Kávé Kiadó, Budapest.
- Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lamb, S. J. és Gregory, A. H. (1993): The relationship between music and reading in beginning readers. *Educational Psychology*, **13**. 1. sz. 19–27.
- Lányi András (2007): *A globalizáció folyamata*. L'Harmattan, Budapest.
- Lecocq, A. és Pineau, M. (2011): A music educational daily program to develop cognitive abilities among pre-school children: a way to prevent academic failure? Előadás. The Seventh International Research In Music Education Conference, 2011. április 12–16., University of Exeter, Anglia.
- Manins, S. (2001): Developing music literacy through original shared book experiences. *Journal of Music and Movement Based Learning*, 7. 3. sz. 7–15.
- McLaughlin, C. (2010): *The practical visionary: A new world guide to spiritual growth and social change*. Unity House Publishers, Missouri.
- Mészáros György (2003): Techno-house szubkultúra és iskolai nevelés *Iskolakultúra*, **13**. 9. sz. 3–63.
- Molnár Éva (2000): Önszabályozó tanulás; nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, **102**. 1. sz. 63–77.
- Molnár Gyöngyvér (2006): *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2010): A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra*, **20**. 7–8. sz. 3–21.
- Óhidy Andrea (2006): Lifelong Learning. Egy oktatáspolitikai koncepció értelmezési lehetőségei Európában. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 65–71.

- Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk mérésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Pethő Villő és Janurik Márta (2009): Waldorf iskolába járó és általános tantervű tanulók klasszikus zenéhez fűződő attitűdjének összehasonlító elemzése. *Iskolakultúra Online*, 1. 24–41.
- Pethő Villő (2009): Az életreform és a zenei mozgalmak. *Iskolakultúra*, 19. 1–2. sz. 3–19.
- Pukánszky Béla (2005): Kodály Zoltán zenepedagógiai munkásságának életreform motívumai. In: Németh András, Mikonya György és Ehrenhard Skiera (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 192–213.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L. és Ky, K. N. (1993): Music and spatial task performance. *Nature*, 365. 611.
- Réthy Endréné (1995): *Tanulási motiváció*. Új Pedagógiai Közlemények, Budapest.
- Réthy Endréné (1998): Az oktatási folyamat. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 221–270.
- Spelke, E. (2008): Effects of music instruction on developing cognitive systems at the foundations of mathematics and science. In: Asbury, C. és Rich, B. (szerk.): *Learning Arts and the Brain*. Dana Press, New York. 17–50.
- Stachó László (2006): Interpretation of the emotional content of musical performance by 3- to 6-year-old children. In: Baroni, M., Addessi, A. R., Caterina, R. és Costa, M. (szerk.): *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition*. Bologna University Press, Bologna. 504–511.
- Szapu Magda (2002): *A zűrkorszak gyermekei. Mai ifjúsági csoportkultúrák*. Századvég, Budapest.
- Szóllósy András (1954, szerk.): *Kodály Zoltán: A zene mindenkié*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Szőnyi Erzsébet (1988): *Zenei nevelési irányzatok a XX. században*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Trencsényi László (2005): Ha én felnőtt volnék, avagy egy gyerek-koncert tanulságai. *Parlando*, 47. 5. sz. 44–45.
- Trencsényi László (2008, szerk.): *Jorgosz közlegény jelentései a 38. kilométerről. Tanulmánygyűjtemény*. Új Helikon Bt., Budapest.
- Turmezeyné Heller Erika, Máth János és Balogh László (2005): Zenei képességek és iskolai fejlesztés. *Magyar Pedagógia*, 105. 2. sz. 207–236.
- Vitányi Iván (2006): *A magyar kultúra esélyei*. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest.
- Webster, P. (2002): Creative thinking in music: Advancing a model. In: Sullivan, T. és Willingham, L. (szerk.): *Creativity and music education*. Canadian Music Educators Association, Edmonton, AB. 16–33.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, 12. 4. sz. 12–20.

Dohány Gabriella

ABSTRACT

GABRIELLA DOHÁNY: INVESTIGATING THE CONNECTION BETWEEN MUSIC-RELATED BACKGROUND VARIABLES AND MUSIC LITERACY AMONG SECONDARY SCHOOL CHILDREN

In Hungarian public education, the theoretical foundation for music education is to be found in *Zoltán Kodály's* system of music pedagogy, according to the National Core Curriculum. Feedback from public schools on experience of music education articulates problems with effectiveness. The present research reviews the factors that influence the effectiveness of music education, i.e. the development of music literacy, in Hungary. The study aims to assess secondary school children's music literacy at the end of their compulsory music education. The various educational objectives can be considered jointly as the basis for what we term literacy. We define music literacy based on Kodály's educational aims. The term literacy is used in accordance with other literacies found in national and international surveys, such as mathematical and reading literacy. We define literacy as a system of factual knowledge, skills, abilities and attitudes in a particular area. The instrument for the research is a paper-and-pencil test. There were two paper-and-pencil tests administered to learners from Szeged (N=178): one looked like a normal socio-cultural background questionnaire containing 20 questions with 120 items; the other, a test of music literacy, contained 14 questions with 103 items. The summarized results answer all the research questions: (1) the test of music literacy is reliable for the purposes of the assessment; (2) the level that upper secondary school children achieve at the end of their compulsory music education is relatively low; (3) the empirical structure of the test separates music development into two areas: musical abilities and knowledge; (4) the background variables correlate significantly with music literacy; and (5) learners mainly derive their knowledge from out-of-school sources (television, music clubs and the mass media). Cronbach's alpha is .93, which is more than sufficient as a reliability coefficient. The research finds that learners' average achievement level (37.66%) is far from the curricular minimal level. The difference between musical abilities and musical knowledge is significant ($p < .001$); the scores for musical ability exercises are approximately half of the scores for musical knowledge. Background variables include musical taste, attitude, learning instruments, music consumption and socio-cultural status correlated with music literacy. Correlating the means of the item scores on the music literacy test with preferred styles – pop, hip-hop and R&B – shows a significant negative correlation with the scores, while only rock music, which correlates positively, tends to be the one style of popular music which could convey music literacy to young people. A significant negative correlation also appears when learners consider the importance of different sources in their music literacy. They viewed the mass media ($-.29$; $p < .01$) as a very important source of music literacy and their studies at a school of music ($.44$; $p < .01$) as the least significant source. In conclusion, the most pressing challenge for music educators is how to merge providing a theoretical background and developing skills with maintaining learners' interest in music.

Magyar Pedagógia, **114**. Number 2. 91–114. (2014)

Levelezési cím / Address For Correspondence: Dohány Gabriella, Szegedi Tömörkény István Gimnázium és Művészeti Szakközépiskola, H-6720 Szeged, Tömörkény utca 1.

A KONTEXTUS SZEREPE A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ KUTATÁSÁBAN – AZ ELMÉLET ÉS A GYAKORLAT TÁVOLSÁGÁNAK EGY MEGKÖZELÍTÉSE

Fejes József Balázs

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

Sokat tudunk arról, hogyan jelezhető előre a tanulók motivációs jellemzőiből tanulással kapcsolatos viselkedésük és teljesítményük, ugyanakkor arról keveset, hogyan segítsük a kedvezőtlen motivációs jellemzők formálását. Bár rohamosan növekszik a tanulási motiváció kutatásának fejlődése következtében az iskolai gyakorlat szempontjából is hasznosítható eredmények köre (l. *Good és Brophy*, 2008), a kognitív területek fejlesztését célzó programokhoz viszonyítva e kutatási terület lényegesen kevesebb, a pedagógiai gyakorlatba könnyen átültethető eredményt kínál. Ennek egyik magyarázata, hogy az 1990-es évek elejéig a kognitív terület vizsgálata szinte egyeduralkodó volt az iskola világában, a tanulás kapcsán az affektív dimenzió csak az utóbbi két évtizedben került az érdeklődés középpontjába (*Bickhard*, 2003; *Wentzel és Wigfield*, 2009). Ugyanakkor a kutatási terület közelmúltban indult fejlődésének figyelembe vétele mellett is jól látható, hogy nehézségekbe ütközik a tanulási motiváció témakörével foglalkozó kutatások következtetéseinek átültetése az osztálytermi gyakorlatba (l. *Kaplan, Katz és Flum*, 2012; *Urđan*, 2010; *Turner és Patrick*, 2008). Az eredmények alkalmazásának akadályai közül az egyik központi jelentőségű a tanulási motiváció kontextusfüggő jellegében ragadható meg.

Jelen tanulmány röviden kitér a tanulási motiváció fogalmának értelmezésére, felvázolja a kontextuális nézőpont megjelenését az oktatástudományban, majd részletesen ismerteti a kontextus szerepét a tanulási motiváció vizsgálatában. Amellett, hogy értelmezhetővé teszi a tanulási motiváció kutatásában az elmélet és a gyakorlat távolságának problematikáját, áttekintést kínál azokról az elméleti és módszertani dilemmákról, amelyek e kutatási terület fejlődését kísérik, támpontokat kínálva ezzel a tanuló és környezete között zajló interakciók motivációs szempontú elemzéséhez.

A tanulási motiváció értelmezése

A tanulási motiváció kutatása arra a kérdésre keresi a választ, hogy miért tanulunk. Bár elsősre a miért tanulunk kérdése egyszerűnek tűnhet, az okok teljes körű feltérképezése egyetlen személy esetében is lehetetlen vállalkozás. Tanulási motivációnkban szerepet

játszik például saját képességeink megítélése, az egyes tantárgyakhoz fűződő viszonyunk, a tanuláshoz kapcsolódó rövidebb és hosszabb távú céljaink, mindemellett átélt sikereink, kudarcaink és azok okainak megítélése, és fontos szerepe van alakulásában mind a családi, mind az iskolai társas környezetnek, valamint annak a kulturális közegnek, amelyben felnövünk (l. Józsa és Fejes, 2010). A felsorolást hosszan folytathatnánk, de e példákból is látszik, a tanulási motiváció kifejezés egy szerteágazó, nehezen megragadható jelenségkörre, illetve kutatási területre utal.

A tanulási motiváció olyan elméleti konstrukciónak tekinthető, amelynek – mint láttuk – számos összetevője van, az egyes komponensek jellemzően különböző motivációs paradigmákhoz köthetők. Ugyanakkor a motivációs elméletek nem függetlenek egymástól, a korábbi elméletek továbbépítése és a különböző teóriák integrációja egyértelműen nyomon követhető (pl. Boekaerts, Van Nuland és Martens, 2010; Józsa, 2007). A tanulási motiváció vizsgálatát tehát párhuzamosan futó elméletek, ebből következően terminológiai eklekticizmus jellemzi (Murphy és Alexander, 2000). A témakörhöz kapcsolódó fogalmak többsége tekintetében legfeljebb adott kutatási paradigmán belül találhatunk valamilyen konszenzust (Józsa, 2007).

Az angolszász szakirodalomban számos szerző a következő általános meghatározással lép át az értelmezési nehézségeken: *a tanulási motiváció a tanulással összefüggő viselkedést elindító, fenntartó és irányító folyamat* (l. Skinner, Kindermann, Connell és Wellborn, 2009; Roseman, 2008). Szakirodalmi összefoglalónk olyan kérdésekre fókuszál, amelyek nem köthetők kizárólagosan egyetlen motivációs elmélethez, így az ismertetettnél pontosabb meghatározást sem választhatunk. Mindössze felsorolhatjuk az aktuálisan népszerű – így a kontextuális nézőpont kapcsán érintett – elméleti megközelítéseket, mint ahogy ezt a tanulási motiváció fogalmát definiáló kurrens lexikonok szócikkeiben is teszik (pl. Bempechat és Mirny, 2005; Eccels és Wigfield, 2001; Jin és Low, 2012; Kaplan, 2008; McInerney, 2012; Oka, 2005; Usher és Morris, 2012). E munkák alapján az attribúciós elmélet, a célorientációs elmélet, az esély-érték elmélete, az énkép, az önhatékonyság elmélete, az intrinzik motiváció, az érdeklődés, valamint az éndetermináció elmélete emelhető ki, megjegyezve, hogy e teóriák között számos esetben átfedések lehetségesek.

A kontextus megjelenése az oktatástudományban

A kontextus ma már a társadalomtudományok számos területének gyakran használt kifejezései közé tartozik, de beágyazottsága talán a nyelvészeti kutatásokban a legmélyebb. A kontextus a kommunikációval összefüggésben azt fejezi ki, hogy a megnyilatkozások körülményei alapvetően meghatározhatják annak értelmezési lehetőségeit (Tátrai, 2004). A tanulás fogalmának újraértelmezésében ugyancsak központi szerepet kaptak a tanulás körülményei, a nyelvészetben használatos kontextus jelentésének analógiájára a tanulás folyamatának – elsősorban társas – körülményei alapvetően meghatározzák annak eredményét (l. D. Molnár, 2010; De Corte, 2001; Nahalka, 2002).

A tanulóval kapcsolatban a társas környezet szerepére már a múlt század első felében felhívták *Vigotszkij* (magyarul 1967, 1971) munkái a figyelmet, ennek ellenére az oktatáskutatásban e terület felé nem irányult különösebb érdeklődés az 1990-es évek második feléig. Körülbelül ekkortól a környezeti tényezőknek jól láthatóan a korábbiaknál lényegesen nagyobb szerepet tulajdonítanak az oktatástudományban, számos kutatás központi elemévé vált annak vizsgálata, hogy milyen szerepe lehet a tanulásban a kontextusnak, különösen a társas környezetnek (*Józsa és Fejes, 2010*). A kontextus iránti érdeklődés a kognitív fejlődés tanulmányozásának változó érdeklődési irányával is összecseng, hiszen a kognitív kutatásoknak azt a trendjét tükrözi, amely a tanulás társas jellegét hangsúlyozza. Emellett vélhetően az interdiszciplináris megközelítési módok erősödése is hozzájárult a szemléletváltáshoz (*Anderman és Anderman, 2000*).

A kontextus mellett a hasonló értelemben használt tanulási környezet kifejezése kapott egyre nagyobb teret az oktatáskutatásban, ezt jelzi például a *Learning Environments Research* folyóirat 1998-as indulása. Emellett a hasonló értelemben használt iskolaethosz, iskolai klíma, osztálytermi klíma és osztálytermi kultúra kifejezések említhetők meg. Ezek olyan gyűjtőfogalmak, melyek holisztikusan, a tanuló környezetének pszichológiai, társas, érzelmi, szervezési, vezetési és tárgyi jellemzőit egyaránt meg kívánják jeleníteni, hangsúlyozva, hogy ezek dinamikus kapcsolatban állnak (pl. *Adelman és Taylor, 2005; Babad, 2009; Kozéki, 1991; Tímár, 1994*). A pszichológiában használatos ökológiai megközelítés ugyancsak hasonló nézőpontot fejez ki (pl. *Szokolcsy és Düll, 2006; Sztó, 1991*). E perspektívák nem új keletűek az oktatással kapcsolatban, elég csak *Lewin, Lippitt és White (1939)* sokat idézett – az autokratikus, a demokratikus és a laissez-faire vezetési stílus tanulóakra gyakorolt hatását vizsgáló – kísérletét említenünk, amit egyértelműen e kutatási paradigmába illesztenek (pl. *Babad, 2009*).

A tanulás újraértelmezését érintő változások hatására a kontextus és a tanulási környezet kifejezések az oktatáskutatás központi fogalmaivá váltak. Bár egyre gyakrabban használják ezeket, általában szinonimaként, széles körben elfogadott definíciót nem találunk egyik esetében sem, jelentésük mindössze implicit módon jelenik meg. A továbbiakban jelen munka is szinonimaként használja a *kontextus* és a *tanulási környezet* kifejezéseket.

Kontextuális nézőpont a tanulási motiváció kutatásában

Elméleti kérdések

A környezeti faktorok szerepének felértékelődése a motiváció kutatásában is megindult az ezredforduló környékén (l. *Urdan, 1999; Volet és Järvelä, 2001*), és több lényeges változást is útjára indított. Ezek közül az egyik legfontosabb, hogy a tanulási motiváció vizsgálatának elméleti iránya egyre inkább az osztálytermi folyamatok tanulmányozása felé mozdul el. *Pintrich (2003)* *Stokes (1997)* tipológiáját használta, hogy az alapkutatást és az alkalmazott kutatást szembeállító paradigmát meghaladva, differenciáltabb képet nyújtson a motivációkutatás fejlődéséről. A tipológia két szempont, az el-

méleti és a gyakorlati célok egyidejű figyelembe vétele alapján négy kategóriába sorolja a kutatásokat. *Stokes* a kategóriák közül háromhoz egy-egy híres, munkásságával az adott kategóriát példázó tudóst is hozzárendelt (1. táblázat).

1. táblázat. A motivációtudomány különböző típusú kutatásai (Pintrich, 2003. 669. o.)

	<i>Alap kutatás (Bohr-negyed)</i>	<i>Használatorientált alapkutatás (Pasteur-negyed)</i>	<i>Címke nélküli</i>	<i>Alkalmazott kutatás (Edison-negyed)</i>
<i>Kutatási cél: tudományos megértés</i>	Magas	Magas	Alacsony	Alacsony
<i>Kutatási cél: gyakorlati hasznosítás</i>	Alacsony	Magas	Alacsony	Magas
Kutatási példák	A motiváció pszi- chológiai mecha- nizmusai; a biológi- ai motívumok és a tudattalan folyama- tok szerepének fel- tárása.	Elméleti megalapo- zottságú dizájn kí- sérletek és beavat- kozások; longitudi- nális vizsgálatok a kontextus motiváci- ós konstruktumok fejlődésében betöl- tött szerepének fel- tárására.	A módszertan fej- lesztése céljából végrehajtott kuta- tások.	Motivációt erősítő beavatkozások, technikák és tanter- vek tesztelése és fejlesztése.

E megközelítést és fogalomhasználatot alkalmazva az állapítható meg, hogy a motíváció tanulmányozását hagyományosan az alapkutatás típusa uralta, miközben az oktatás gyakorlati világában az alapkutatásokhoz alig kapcsolódó alkalmazott kutatások jelentek meg.¹ A kontextuális nézőpont megjelenése a két irány, az alapkutatás és az alkalmazott kutatás kapcsolatának erősödését eredményezi, hiszen rámutat az általánosíthatóság korlátozottságára, az elméletek empirikus alátámasztásának szükségességére eltérő tanulási környezetekben, ezzel a használatorientált alapkutatást ösztönzi. Ennek eredményeképpen az empirikus forrásokból származó ismereteink rendkívüli sebességgel bővülnek a motívációkutatás területén, megalapozva ezzel a tanulási motíváció fejlesztésére irányuló beavatkozások lehetőségét is.

Annak ellenére, hogy a kontextus jelentősége kapcsán a motívációkutatás területén egyetértés mutatkozik, a tanulási környezetek hatásának motívációs szempontú megismerése számos kihívással küzd. *Anderman* és *Anderman* (2000) ezek közül két problémakört tekint alapvető jelentőségűnek: (1) a környezet komplexitásának megragadását, vagyis azon komponensek azonosítását, amelyek lényeges szerepet játszanak a tanulási motívációban; valamint (2) a kontextus különböző interpretációinak összeillesztését. A következőkben e témakörhöz köthető fontosabb elméleti kérdéseket tekintjük át.

¹ Kiváló példa erre *Keller* (1987) – számítógéppel támogatott tanulási környezetek hatásvizsgálata céljából kifejlesztett – modelljének széles körű alkalmazása és számos továbbfejlesztése.

A kontextus motivációs hatásának elemzésekor az egyes szerzők eltérő összetevőkre fókuszálnak. Például *Ryan* (2000) kutatásának alapja a kortárcsoport, míg *Turner* és *Meyer* (2000) az osztályteremre koncentrálnak, bár mindkét tanulmány a kortársak szerepét hangsúlyozza. A tanár általában a szociális környezet kiemelt aktoraként jelenik meg, aki a tanulási környezet egészét jelentősen befolyásolhatja, így számos kutatás közép-pontjában a pedagógus áll (pl. *Jussim, Robustelli és Cain*, 2009; *Wentzel*, 2002). Egyes kutatók az iskola egészének motivációs hatására helyezik a hangsúlyt (*Maehr és Midgley*, 1991), illetve megjelenik kontextusként a szocioökonómiai státusz (*Murdock*, 2000) és a kultúra is (*Rueda és Moll*, 1999). A felsorolt megközelítések ötvöződnek is, például *Strigler, Gallimore és Hiebert* (2000) az osztálytermi környezetet kultúrközi nézőpontból vizsgálja. E néhány példából is kitűnik, hogy a tanulási környezet különböző szeleteit vizsgáló kutatási irányok összehangolása elengedhetetlen. A megoldást a kontextus összetevőinek rendszerezésére irányuló modellek jelenthetik (l. *Gurtner, Monnard és Genoud*, 2001; *Jacobs és Osgood*, 2002; *Turner és Patrick*, 2008; *Volet*, 2001), ugyanakkor a tanulási motiváció kutatási területét jellemző fragmentáltság miatt az egyes elméleti irányokhoz várhatóan eltérő modellek illeszthetők, amelyek elemei, hangsúlyai a központi konstruktumoktól függően jelentősen különbözhetnek egymástól.

Mivel ugyanazon tanulási környezet egyéni interpretációi eltérhetnek, további kérdésként felmerül, kinek a szemszögéből, a tanuló, a pedagógus vagy az „objektív” kutató nézőpontját felvéve gyűjtünk információkat. Az eddigi kutatások elsősorban a tanulói véleményekre építettek, a motiváció kutatásában leginkább elterjedt kérdőíves módszerrel gyűjtött adatok szerint a tanulók motivációs jellemzői a kontextusra vonatkozó saját szubjektív interpretációjukkal állnak a legszorosabb kapcsolatban. Ugyanakkor a pedagógusokéval és a megfigyelésekre épülő adatgyűjtések eredményeivel is kimutatható összefüggés (*Anderman és Anderman*, 2000; *Järvelä és Volet*, 2004). E tekintetben a különböző forrásokból származó információk összeillesztése, esetleges ellentmondásaik feloldása, valamint a kutatási céloknak megfelelő források kiválasztásának módja lehet továbbgondolásra érdemes.

A kontextus egyéni értelmezésének egyenes következménye, hogy a környezeti feltételek és a tanulás eredményessége között csak közvetett kapcsolat létezhet, azaz a tanulási környezet motivációs üzenetei a tanulók észlelése, egyéni interpretációi által közvetítettek. Vagyis a tanulói különbségek miatt az azonos környezet is eltérő hatásokat válthat ki. Ez további kérdéseket vet fel az egyéni észlelést, interpretációt befolyásoló tényezőkkel kapcsolatban. Például *Dermitzaki és Efklides* (2001) az életkor és a nem szerepét vizsgálta, *Turner* (2001) pedig a korábbi tapasztalatok hatását elemezte.

Ugyanakkor az osztálytermi környezet észlelésének osztályok közötti és osztályokon belüli összevetésének vizsgálataiból egyértelműen kiderül, hogy a tanulási környezet észlelésében az azonos osztályban tanulók között felfedezhetők hasonlóságok (pl. *Miller és Murdock*, 2007; *Urdan*, 2004; *Wolters*, 2004). Vagyis, bár léteznek egyéni különbségek a tanulási környezet észlelésében, megragadhatók olyan elemek is, amelyek megítélésében bizonyos fokú egyetértés mutatkozik adott osztály tanulói között. A tanulási motiváció befolyásolása tekintetében a legfontosabb kérdések közé tartozik, hogy a tanulási környezet mely összetevőit látják hasonlóan és melyeket eltérően a tanulók, illetve milyen szerepe van a pedagógusnak e különbségek kialakulásában.

Az egyéni interpretációk eltérései mellett a *Vigotszkij*-féle megközelítésre közvetlenül támaszkodó kutatók (pl. *Hickey*, 2003; *Walker*, *Pressick-Kilborn*, *Sainsbury* és *MacCallum*, 2010) azt hangsúlyozzák, hogy a tanuláshoz hasonlóan a motiváció is elsődlegesen társas folyamat eredménye. Ebből következően a tanulási helyzetek egyéni értelmezéseit nemcsak az adott tanuló jellemzői, hanem a közösségenként eltérően alakuló célok, értékek, normák és érdeklődés határozza meg, és csak másodlagos az egyéni különbségek szerepe.

Módszertani dilemmák

A kontextus nézőpontja egy módszertani megújulást is elindított a motivációkutatás területén, ami a kérdőíves adatgyűjtés dominanciáját egyértelműen megtörte. Ennek egyik oka, hogy amennyiben a tanulók egyéni interpretációi lényegesen különbözhetnek a tanulási környezet kapcsán, akkor a kérdőívekre támaszkodva tulajdonképpen nem is deríthető fel, valójában mi történik a tanteremben. A tanulási szituációk lényegesen eltérő értelmezéseinek sokféleségét kérdőívek segítségével csak korlátozottan lehetséges megragadni (*Dowson* és *McInerney*, 2003; *Patrick* és *Ryan*, 2008). A probléma egyik megoldása a több forrásból származó adatgyűjtés, aminek esetében a különböző módon gyűjtött információk összeillesztése újabb módszertani kihívásként jelentkezik (*Anderman* és *Anderman*, 2000). A változások a tanulási motiváció kvantitatív és kvalitatív tanulmányozásának összefűzése irányába mutatnak, így a kérdőívek mellett, általában azokkal kombinálva, egyre gyakrabban alkalmazzák az osztálytermi megfigyeléseket és az interjút.

A tanulók szubjektív észlelésének figyelembe vétele annak kérdését is felveti, hogy az egyéni interpretációkat befolyásoló tényezők közül melyek köthetők az adott szituációhoz, illetve melyek azok, amelyeket a személyiség stabilabb összetevőjeként értelmezhetünk, azaz különböző szituációkban bizonyos mértékű konzisztenciát mutatnak. E témakör átvezet a tanulási motiváció vonás és állapot jellegével kapcsolatos problematikához. A környezet és a motiváció között a tanulási folyamat során dinamikus interakció zajlik, azonban a hagyományos megközelítés a motiváció vonás jellegét hangsúlyozza, vagyis a körülményektől (például tantárgy, osztályközösség) viszonylag független konstrukciónak tekintette azt. Azonban e megközelítés, illetve az ehhez kapcsolható mérőeszközök kevésbé alkalmasak a tanulási folyamat során lejátszódó kölcsönhatások vizsgálatára. Például, ha a tanulási környezetre vonatkozóan információkat kérnek a tanulóktól kérdőívek segítségével, akkor nem világos, hogy a válaszadáskor az osztálytermi történések, tevékenységek mely elemére, epizódjára gondolnak a válaszadók (*Maehr* és *Meyer*, 1997). A környezet és a motiváció közötti folyamatos interakció feltárásához elengedhetetlen továbbá, hogy a motiváció az eddigieknél jóval több ponton nyomon követhető legyen (*Turner* és *Patrick*, 2008). A tanulási motiváció számítógép alapú mérésének fejlődése e tekintetben számos új lehetőséget kínál (l. *Józsa*, *Szenczi* és *Hricsovinyi*, 2011).

A kvalitatív metodológia erősödése mellett új statisztikai eljárások is megjelentek a kontextus motivációs szempontú hatásának megismerését vizsgáló munkákban. Ezek közül a hierarchikus lineáris modellek (l. *Tóth* és *Székelly*, 2010) alkalmazása érdemel

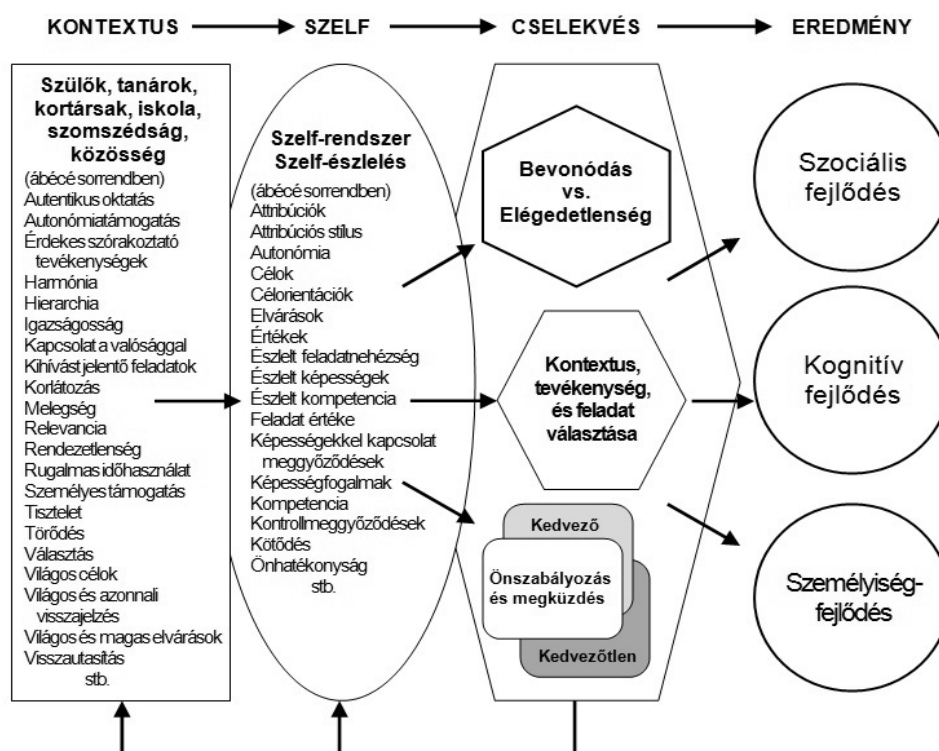
külön említést, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanulási környezet egyéni interpretációit több szinten elemezzék, vagyis külön kezeljék például a tanulók, az osztályok és az iskolák szintjére vonatkozó információkat. Így e módszernek – többek között – annak a kérdésnek a megválaszolásában lehet kulcsfontosságú szerepe, hogy a tanulási környezet észlelésének mely elemeit illetően léteznek hasonlóságok a tanulói közösségek különböző egységein belül. A hagyományosan alkalmazott statisztikai megoldások egyszerűen az adott osztályba járó tanulók véleményét átlagolták, azonban ezek a tanulói interpretációk nem függetlenek az adott osztályon belül, így nehezen fogalmazhatók meg általánosítható következtetések. Ugyanakkor kellően nagy minta esetén a tanulóközösségek jellemzői kontrolálhatók, így világossá válhatnak például az azonos osztályban, az azonos iskolában vagy az azonos pedagógusnál tanulók véleményei közötti hasonlóságok és különbségek, így a tanulási környezet egyéni értelmezései kezelhetőbbé válnak (*Miller és Murdock, 2007*).

Osztálytermi gyakorlat

Az oktatástudomány kutatási eredményeinek osztálytermi gyakorlatba való átültetésével jellemzően elégedetlenek a pedagógusok, ennek legszembetűnőbb jelét talán a pedagógusképzés gyakorlati hasznosságára vonatkozó folyamatos kritikák jelentik. A tanárok véleményét feltáró hazai kutatások szerint a tanulók iskolai sikertelenségében a motivátlanság központi helyet foglal el (pl. *Nagy, 2002; Réthy, 2001*), így a pedagógiai munka támogatása a tanulási motivációval összefüggésben minden bizonnyal azon területek egyike, amely messze elmarad az elvárásaiktól. Az elmélet és a gyakorlat illeszkedési problémáját, valamint a pedagógusok elégedetlenségét kiválóan példázzák a motiválás lehetőségeit taglaló hazai gyakorlati fókuszú pedagógiai írások, hiszen e munkák az osztályteremben hasznosítható motivációs stratégiák tárgyalása során alig támaszkodnak a tanulási motivációval kapcsolatos kutatások megállapításaira (pl. *Bekéné, 2012; Farsang, 1993; Pintér, 2009; Revák, 2002; Veidner, 2003*).

A tanulási motiváció jelenségkörének összetettségét, a motiválás érdekében hasznosítható osztálytermi stratégiák leírásának akadályait *Järvelä és Niemivirta (1999)* kifejezően foglalja össze, érzékeltetve annak a folyamatnak a komplexitását, amely során adott szituációban a tanuló a pedagógus elvárásainak megfelelő vagy egyéb tevékenységeket választ. Minden egyes tanulást és teljesítményt igénylő iskolai helyzet a tanulók számára egy megküzdési helyzet is egyben, a tanulók tevékenységét a kognitív követelmények és az érzelmi terhelés együttesen határozza meg. A tanulói tevékenységet az adott helyzet tanuló általi értelmezése és a környezeti faktorok (pl. a tanári tevékenységek) kölcsönhatása hívja életre, határozza meg. Az egyes helyzetek jelentése a tanulók korábbi tanulási tapasztalataira épül. Az adott helyzet értelmezésének megfelelően a tanulók különböző stratégiákat alkalmaznak, amelyek segítenek számukra, hogy megfeleljenek a helyzet támasztotta követelményeknek. Ha a tanuló azt tapasztalja, hogy az adott tanulási helyzet a tanulási szándékot erősítő értelmes kihívást képvisel számára, akkor a feladatra koncentrálni, illetve arra, hogyan kell azt megoldania. Ezzel szemben, ha a tanuló úgy érzi, hogy forrásai nem megfelelőek a feladat elvégzéséhez, tevékenysége a tanulás helyett inkább az érzelmi terhelés csillapítására irányul. A szabályozási stratégiák irányulhatnak

a feladat elvégzésére (pl. koncentráció, figyelem irányítása, önértékelés) vagy a feladat szempontjából irreleváns tényezőkre (például a teljesítmény becsmérése, osztálytársakkal való játékokra és egyéb pótcselekvésekre). A tanulási tapasztalatok kumulálódása érzékennyé teszi a tanulókat bizonyos helyzetek értelmezésére, és azokhoz kapcsolódóan különböző stratégiákat alakítanak ki. E folyamatot, valamint a kontextus és a tanulói jellemzők bonyolult összefüggését szemlélteti a *Skinner* és munkatársai (2009) által készített összefoglaló ábra, ami nyilvánvalóan nem lehet teljes sem a kontextus elemeit, sem a tanulók jellegzetes különbségeit tekintve (1. ábra).



1. ábra

A motiváció általános folyamatmodellje (Skinner és mtsai, 2009. 232. o.)

Anélkül, hogy állást foglalnánk a tanulók interpretációival összefüggésben az egyéni jellemzők és a közösség szerepének elsődlegességében, megjegyezzük, hogy a motiváció befolyásolását célzó stratégiák alkalmazása során az egyes közösségek közötti eltérésekkel is számolni kell. Ha elméletileg létezne két olyan osztályközösség, amelyek a motiváció szempontjából azonos jellemzőkkel bíró tanulókból állnának, és lehetőség lenne hosszú távon azonos tanulási környezetet teremtenünk a két osztály számára, akkor sem várhatnánk, hogy az azonos környezet azonos motivációs folyamatokhoz vezessen. Egy

adott osztályközösség olyan komplex rendszernek tekinthető, amely nem egyenlő az egyes tagok aggregátumával, például a közösség tagjai között kialakuló kapcsolatok miatt. Vagyis az osztályközösség egyes tanulóinak jellemzőiből nem következtethetünk az osztályközösség egészének sajátosságaira.

Az általánosíthatóság korlátainak elismerése mellett a tanulási motiváció kutatásának az egyik alapvetése, hogy a tanulási környezeteknek léteznek olyan jellemzői, amelyek a tanulási motiváció szempontjából általában kedvezőek, azaz bizonyos mértékű konszenzus érhető tetten ezek kapcsán a tanulók egyéni interpretációi között. E feltevés egyes konstrukciók esetében empirikusan is igazolt (pl. *Miller és Murdock, 2007; Urdan, 2004; Wolters, 2004*), így az eredmények korlátozott érvényességi köre ellenére valószínűsíthető, hogy bizonyos stratégiák a tanulók többségénél kedvező motivációs folyamatokhoz vezetnek.

A továbblépés lehetséges irányai

Számos kutató véli úgy, hogy a felsorolt kihívások leküzdését, azaz a tanulási motiváció kontextuális jellemzőinek tanulmányozását leginkább a dizájn kísérletek segíthetik elő (pl. *Järvelä és Volet, 2004; Kaplan, Katz és Flum, 2012; Pintrich, 2003; Urdan, 2010*). E kutatási megközelítés az 1990-es évek elején, a kontextuális nézőpont megerősödésének kezdetén jelent meg, felismerve a laboratóriumi körülmények között végzett oktatási kísérletek korlátait. A dizájn kísérleteket általában a pedagógusok és a kutatók közötti szoros együttműködés, valamint a tanulási környezet holisztikus megközelítése jellemzi. A valós oktatási szituációkban, számos függő változó mellett, egy rugalmas, az eredményekre ciklikusan reflektáló folyamat keretében végzett kísérletek egyszerre kívánnak előrelépést elérni az alapkutatás és az oktatás hatékonyságának növelése terén (l. *Collins, Joseph és Bielaczyc, 2004; Schoenfeld, 2006*).

Kaplan, Katz és Flum (2012) további lehetőségként a részvételi akciókutatás alkalmazását veti fel, ami szintén egy természetes környezetben végrehajtott, a kutatási folyamat során keletkezett részeredményeket felhasználó megoldást jelöl, ahol a kutatók és a pedagógusok kooperációja következtében a szakértelmek összeadódnak. E kutatási megközelítés akár a tágran értelmezett dizájn kísérletek egyik típusának is tekinthető. A leglényegesebb különbségek abban ragadhatók meg, hogy (1) a részvételi akciókutatás során a legfőbb cél valamilyen társadalmi változás elindítása, emellett (2) nyílt végű, csak nagyvonalakban kijelölt kutatási kérdéssel indul, továbbá (3) a kutatók és a felhasználók a kutatási folyamat minden fázisában részt vesznek, de a felhasználók nézőpontja dominál. A szerzők azt is hangsúlyozzák, hogy a metodika tudományos normáknak is megfelelő kritériumait még ki kell dolgozni, így a kutatóközösség szemléletváltására is szükség lesz, hiszen e megközelítés és a jelenlegi publikációs kritériumok nehezen összeilleszthetők. Továbbá a siker érdekében le kell számolni a tanulási motiváció kapcsán a determinisztikus ok-okozati látásmóddal, valamint azzal a széles körben elfogadott nézettel, hogy a motivációs elméletek rövid távon jelentősen befolyásolhatják a gyakorlatot.

Urđan (2010) ugyancsak a kutatók és a pedagógusok szorosabb együttműködését javasolja az osztályterekben is változásokat hozó tudás előállításához. Azonban további akadályként azt is felveti, hogy a pedagógusok és a kutatók nézetei jelentősen eltérhetnek, amelyek nemcsak a kommunikációt, de az eddigi eredmények gyakorlati alkalmazását is jelentősen befolyásolhatják. A nézetek nemcsak a motivációval, hanem a tanulással, valamint az adott tantárggyal összefüggésben is jelentősen különbözhetnek. Ebből következően az implicit pedagógiai nézetek feltárására nagyobb hangsúlyt kellene fektetni, valamint a pedagógusokkal együttműködve ki kellene alakítani a reflexió és a diszkusszió azon módjait, amelyek e nézeteket a motivációs elméletek és a tanulói teljesítmények tükrében vizsgálják.

Az egyre erősödő szociokulturális megközelítés szerint a tanulási motiváció vizsgálatának alapegységeit nem az egyének, hanem a közösségek jelentik, így *Urđan* (2010) olyan, az antropológiai vizsgálatokban használatos módszerekhez hasonló megoldásokat javasol a gyakorlat számára is releváns tudás megszületéséhez, ahol az adott szituációban figyelhető meg a jelentéskonstruálás folyamata. Emellett azt hangsúlyozza, hogy a változáshoz nemcsak hatékony stratégiákat kell találnunk, de a pedagógusokat is nagyobb mértékben kell támogatni a módszertani váltás során. A sikeres együttműködés és a gyakorlati megújulás érdekében érdemes figyelembe venni mindazokat a tényezőket, amelyek a pedagógusok motivációs stratégiáit befolyásolhatják. A korábbi kutatások alapján az adott intézmény jellemzői (például az iskola normái), a szélesebb értelemben vett oktatási környezet (például tankönyvek, vizsgakövetelmények), a diszciplináris tanári nézetek, valamint az adott tantárgyhoz kapcsolódó tartalmi tudás emelhető ki.

Turner és Patrick (2008) a kontextus megragadását más irányból közelíti meg: az egyén és környezete közötti kapcsolat megismerése annak dinamikus és szituációtól függő interakciója miatt a történeti jellemző nélkül nem lehet teljes, hiszen a kontextus nem tekinthető stabilnak. Vagyis a központi kérdés, hogy miért és hogyan változik időben a tanulási motiváció. Ennek megragadása érdekében egy lehetséges kutatási keretet is felvázolnak, ami *Rogoff* (1990, 1995 idézi *Turner és Patrick*, 2008) elméletére épül, és a kontextus három összefüggő szintjének megkülönböztetését javasolja. A *perszonális* szint arra fókuszál, hogy az egyén miként változik egy tevékenységben való részvétel során (például egy személy részvételének változása egy szemeszter alatt egy csoportban); az *interperszonális* szint fókusza a személyek közötti kommunikációra és koordinációra irányul, amelyek befolyásolhatják a részvételt az egyes tevékenységekben (például milyen normákat közvetít a tanár és hogyan működnek együtt egy közösség tagjai); végül a *közösségi* szint az intézményi gyakorlatra és a kulturális értékekre koncentrál (pl. mi áll az oktatómunka fókuszában, ez hogyan kapcsolódik társadalmi vagy szervezeti folyamatokhoz, például a bevándorláshoz, a magas tétellel rendelkező teszteléshez vagy az oktatási reformokhoz). Habár a három szint összefügg, az elemzés során nyilvánvalóan csak egyetlen állhat az előtérben, ugyanakkor a másik két szint figyelembe vétele nélkül nem lehet teljes a kép. E kutatási keretet egy példa segítségével illusztrálja a szerzőpáros. A felvázolt módszertani változásokkal és említett javaslatokkal szinkronban e példából kiemelhető a változások folyamatos nyomon követése és a kvalitatív módszerek túlsúlya, melyben a megfigyelések és interjúk mellett a kutatói feljegyzések és a tanulók munkái is helyet kapnak.

Összegzés

A klasszikus motivációelméletek a tanulási motivációt az egyén személyes jellemzőjeként kezelték, kevés figyelmet fordítottak azokra a társas folyamatokra, amelyekben a motivációs jelenségek zajlanak. Ugyanakkor a motiváció nem tekinthető csupán az egyén jellemzőjének, az adott társas környezetben, szociális kontextusban cselekvő egyént jellemzi. E felismerés az oktatástudomány fejlődéséhez igazodva a tanulási környezet felértékelődését, a kontextuális nézőpont erősödését eredményezte. A kontextuális megközelítés a motivációt kísérő társas és pszichológiai folyamatok egyidejű figyelembevételére hívja fel a figyelmet, és a tanulási motiváció iskolai fejlesztéséhez szükséges tudás megszerzésében, valamint alkalmazásában központi jelentőségű kérdéskörként jelenik meg.

A motiváció és a kontextus összefüggéseire vonatkozó tudás az osztálytermi gyakorlat szempontjából jó és rossz hírrel egyaránt szolgál. Egyrésztől rámutat arra, hogy a tanulási motiváció a társas környezet által befolyásolható, másrésztől arra is felhívja a figyelmet, hogy a tanulók motiválására nem dolgozhatók ki kontextusfüggetlen stratégiák, a tanulók és a közösségek interpretációinak különbségei miatt mindenki számára egyszerre hatékony megoldások.

A tanulási motiváció kutatásában eddig általánosan alkalmazott megközelítések, módszerek láthatóan csak rendkívül szűk korlátok között voltak képesek az osztálytermi gyakorlat számára hasznosítható tudás előállítására. A továbblépés egyik iránya olyan kutatási megoldások alkalmazása lehet, amelyek a tanulási motivációra komplex, kontextusfüggő jelenségeként tekintenek, és a pedagógiai gyakorlat által irányított kérdésfeltevésnek nagyobb teret engednek. Erre a célra a dizájn kísérletet (pl. *Järvelä és Volet*, 2004; *Kaplan, Katz és Flum*, 2012; *Pintrich*, 2003; *Urdan*, 2010) és a részvételi akciókutatást ajánlják megoldásként, hangsúlyozva, hogy ezek nehezen hozhatók szinkronba a jelenleg elfogadott, többek között a megismételhetőségnek központi szerepet tulajdonító publikációs követelményekkel (*Kaplan, Katz és Flum*, 2012). Emellett a tanulási motiváció változásának és a jelentéskonstruálás folyamatának feltárására a korábbiaknál alkalmasabb vizsgálati módszereket javasol a szakirodalom (*Turner és Patrick*, 2008; *Urdan*, 2010). *Urdan* (2010) továbbá a pedagógiai nézetek részletesebb megismerését, valamint a módszertani váltást befolyásoló körülmények figyelembe vételét említi, amelyek jelentősen hozzájárulhatnak az osztálytermi munkát befolyásoló motivációs stratégiák kidolgozásához.

A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése országos program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Irodalom

- Adelman, H. S. és Taylor, L. (2005): Classroom climate. In: Lee, S. W. (szerk.): *Encyclopedia of school psychology*. Sage, Thousand Oaks, CA. 88–90.
- Anderman, L. H. és Anderman, E. M. (2000): Considering contexts in educational psychology: Introduction to the special issue. *Educational Psychologist*, **35**. 2. sz. 67–68.
- Babad, E. (2009): *The social psychology of the classroom*. Routledge, New York.
- Bekéné Zelencz Katalin (2012): A tanulási motiváció kialakulását segítő pedagógus attitűdök. *Új Pedagógiai Szemle*, **62**. 9–10. sz. 141–144.
- Bempechat, J. és Mirny, A. (2005): Contemporary theories of achievement motivation. In: Farenga, S. J. és Ness, D. (szerk.): *Encyclopedia of education and human development*. ME Sharpe, USA. 433–443.
- Bickhard, M. H. (2003): An integration of motivation and cognition. In: Smith, L., Rogers, C. és Tomlinson, P. (szerk.): *Development and motivation: joint perspectives. British Psychological Society: Monograph series II.*, Leicester. 41–56.
- Boekaerts, M., Van Nuland, H. és Martens, R. (2010): Perspectives on motivation: What mechanisms energise students' behaviour in the classroom. In: Littleton, K., Wood, C. és Kleine Staarman, J. (szerk.): *International handbook of psychology in education*. Emerald, Bingley, UK. 535–568.
- Collins, A., Joseph, D. és Bielaczyc, K. (2004): Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, **13**. 1. sz. 15–42.
- D. Molnár Éva (2010): A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra*, **20**. 11. sz. 3–16.
- De Corte, E. (2001): Az iskolai tanulás: A legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. *Magyar Pedagógia*, **101**. 4. sz. 413–434.
- Dermitzaki, I. és Efklides, A. (2001): Age and gender effects on students' evaluations regarding the self and task-related experiences in mathematics. In: Volet, S. és Järvelä, S. (szerk.): *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications*. Elsevier, Amsterdam. 271–293.
- Dowson, M. és McNerney, D. M. (2003): What do students say about their motivational goals? Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, **28**. 1. sz. 91–113.
- Eccles, J. S. és Wigfield, A. (2001): Development of academic achievement motivation. In: Smelser, N. J. és Baltes, P. B. (szerk.): *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. Pergamon, Oxford, UK. 14–20.
- Farsang Andrea (1993): Motiváció a földrajzoktatásban. *A földrajz tanítása*, **1**. 5. sz. 3–7.
- Good, T. L. és Brophy, J. E. (2008): *Looking in classroom*. Allyn & Bacon, Boston.
- Gurtner, J. L., Monnard, I. és Genoud, P. A. (2001): Towards a multilayer model of context and its impact on motivation. In: Volet, S. és Järvelä, S. (szerk.): *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications*. Elsevier, Amsterdam. 189–208.
- Hickey, D. T. (2003): Engaged participation vs. marginal non-participation: A stridently sociocultural model of achievement motivation. *Elementary School Journal*, **103**. 4. sz. 401–429.
- Jacobs, J. E. és Osgood, D. W. (2002): The use of multi-level modeling to study individual change and context effects in achievement motivation. In: Pintrich, P. R. és Maehr, M. L. (szerk.): *New directions in measures and methods. Vol. 12*. Elsevier Sciences, New York. 277–318.
- Järvelä, S. és Niemivirta, M. (1999): The changes in learning theory and topicality of recent research on motivation. *Learning and Instruction*, **9**. 1. sz. 57–65.
- Järvelä, S. és Volet, S. (2004): Motivation in real-life, dynamic, and interactive learning environments: Stretching constructs and methodologies. *European Psychologist*, **9**. 4. sz. 241–250.

A kontextus szerepe a tanulási motiváció kutatásában – az elmélet és a gyakorlat távolságának egy megközelítése

- Jin, P. és Low, R. (2012): Achievement motivation and learning. In: Seel, N. M. (szerk.): *Encyclopedia of the sciences of learning*. Springer, New York. 47–51.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162.
- Józsa Krisztián, Szenczi Beáta és Hricsovinyi Julianna (2011): A tanulási motiváció számítógép-alapú mérési lehetőségei. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 147–171.
- Jussim, L., Robustelli, S. L. és Cain, T. R. (2009): Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In: Wentzel, K. R. és Wigfield, A. (szerk.): *Handbook of Motivation at School*. Routledge, Taylor és Francis Group, New York. 349–380.
- Kaplan, A. (2008): Achievement motivation. In: Anderman, E. és Anderman, L. H. (szerk.): *Psychology of classroom learning: An encyclopedia. Vol. 1*. Macmillan Reference, Detroit. 13–17.
- Kaplan, A., Katz, I. és Flum, H. (2012): Motivation theory in educational practice: Knowledge claims, challenges, and future directions. In: Harris, K. R., Graham, S., Urdan, T., Royer, J. és Zeidner, M. (szerk.): *APA educational psychology handbook. Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors*. American Psychological Association, Washington, DC. 165–194.
- Keller, J. M. (1987): Development and use of the ARCS model of motivational design. *Journal of Instructional Development*, **10**. 3. sz. 2–10.
- Kozéki Béla (1991): *Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lewin, K., Lippitt, R. és White, R. (1939): Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, **10**. 2. sz. 271–299.
- Maehr, M. L. és Meyer, H. A. (1997): Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, **9**. 4. sz. 371–409.
- Maehr, M. L. és Midgley, C. (1991): Enhancing student motivation: a school wide approach. *Educational Psychology*, **26**. 3–4. sz. 399–427.
- McInerney, D. M. (2012): School motivation. In: Seel, N. M. (szerk.): *Encyclopedia of the sciences of learning*. Springer, New York. 2966–2972.
- Miller, A. D. és Murdock, T. B. (2007): Modeling latent true scores to determine the utility of aggregate student perceptions as classroom indicators in HLM: The case of classroom goal structures. *Contemporary Educational Psychology*, **32**. 1. sz. 83–104.
- Murdock, T. B. (2000): Incorporating economic context into educational psychology: Methodological and conceptual challenges. *Educational Psychologist*, **35**. 2. sz. 113–124.
- Murphy, P. K. és Alexander, P. A. (2000): A Motivated Exploration of Motivation Terminology. *Contemporary Educational Psychology*, **25**. 2. sz. 3–53.
- Nagy Mária (2002): Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, **102**. 3. sz. 301–331.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Oka, E. R. (2005): Motivation. In: Lee, S. W. (szerk.): *Encyclopedia of school psychology*. Sage, Thousand Oaks, CA. 330–335.
- Patrick, H. és Ryan, A. M. (2008): What do students think about when evaluating their classroom's mastery goal structure? An examination of young adolescents' explanations. *Journal of Experimental Education*, **77**. 2. sz. 99–123.
- Pintér Henriett (2009): Téma és motivációs lehetőség fogalmazásórán. *Tanító*, **47**. 8. sz. 20–23.
- Pintrich, P. R. (2003): A motivational sciences perspective on the role of student motivation in learning and teaching context. *Journal of Educational Psychology*, **95**. 4. sz. 667–686.

- Réthy Endréné (2001): Motivációs elképzelések. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *Pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 177–201.
- Revákné Markóczi Ibolya (2002): Motiváció a biológiatanításban. *A biológia tanítása*, **10**. 4. sz. 7–12.
- Roseman, I. J. (2008): Motivations and emotivations: Approach, avoidance, and other tendencies in motivated and emotional behavior. In: Elliot, A. J. (szerk.): *Handbook of approach and avoidance motivation*. Psychology Press, New York. 343–366.
- Rueda, R. és Moll, L. C. (1999): A motiváció szociokulturális megközelítése. In: O’Neil, H. F. Jr. és Drillings, M. (szerk.): *Motiváció: elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest. 129–148.
- Ryan, R. M. (2000): Peer groups as a context for the socialisation of adolescents' motivation, engagement and achievement in school. *Educational Psychologist*, **35**. 2. sz. 101–111.
- Schoenfeld, A. H. (2006): Design Experiments. In: Elmore, P. B., Camilli, G. és Green, J. (szerk.): *Handbook of complementary methods in education research*. American Educational Research Association and Lawrence Erlbaum Associates, Washington, DC & Mahwah, NJ. 193–206.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P. és Wellborn, J. G. (2009): Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In: Wentzel, K. R. és Wigfield, A. (szerk.): *Handbook of motivation at school*. Routledge, New York. 223–245.
- Stigler, J. W., Gallimore, R. és Hiebert, J. (2000): Using video surveys to compare classrooms and teaching across cultures: Examples and lessons from the TIMSS video studies. *Educational Psychologist*, **35**. 2. sz. 87–100.
- Stokes, D. E. (1997): *Pasteur's quadrant: basic science and technological innovation*. The Brookings Institution, Washington.
- Szító Imre (1991): Az ökológiai megközelítés a pszichológiában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **47**. 2. sz. 215–232.
- Szokolszky Ágnes és Düll Andrea (2006): Környezet - pszichológia. Egy ökológiai rendszerszemléletű szintézis körvonalai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **61**. 1. sz. 9–34.
- Tátrai Szilárd (2004): A kontextus fogalmáról. *Magyar nyelvőr*, **128**. 4. sz. 479–494.
- Timár Éva (1994): Városi és községi iskolák tanítási klímájának sajátosságai. *Magyar Pedagógia*, **94**. 3–4. sz. 253–274.
- Tóth Edit és Székely László (2011): Háttértényezők hatásának vizsgálata hierarchikus lineáris modellekkel. A 2007-es TIMSS-mérés matematika eredményeinek másodelemzése. *Magyar Pedagógia*, **111**. 1. sz. 5–24.
- Turner, J. C. (2001): Using context to enrich and challenge our understanding of motivational theory. In: Volet, S. és Järvelä, S. (szerk.): *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications*. Elsevier, Amsterdam. 85–104.
- Turner, J. C. és Meyer, D. K. (2000): Studying and understanding the instructional contexts of classrooms: Using our past to forge our future. *Educational Psychologist*, **35**. 2. sz. 69–85.
- Turner, J. C. és Patrick, H. (2008): How does motivation develop and why does it change? Reframing motivation research. *Educational Psychologist*, **43**. 3. sz. 119–131.
- Urduan, T. (1999, szerk.): *Advances in motivation and achievement. Vol. 11: Motivation in context*. JAI Press, Stamford, CT.
- Urduan, T. (2004): Using multiple methods to assess students' perceptions of classroom goal structures. *European Psychologist*, **9**. 4. sz. 222–231.
- Urduan, T. (2010): Unfinished business: putting motivation theory to the “classroom test”. In: Urduan, T. és Karabenick, S. A. (szerk.): *Advances in motivation and achievement: The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*. Emerald, Bingley, U. K. 109–138.
- Usher, E. L. és Morris, D. B. (2012): Academic motivation. In: Seel, N. M. (szerk.): *Encyclopedia of the sciences of learning*. Springer, New York. 36–39.

A kontextus szerepe a tanulási motiváció kutatásában – az elmélet és a gyakorlat távolságának egy megközelítése

- Veidner János (2003): A motiváció, az érzékelés, az észlelés, az emlékezet, a megfigyelés szerepe a fizikatanításban II. *Módszertani közlemények*, **43.** 4. sz. 147–151.
- Vigotszkij, L. Sz. (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Vigotszkij, L. Sz. (1971): *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Volet, S. (2001): Learning and motivation in context: A multi-dimensional and multi-level, cognitive-situative perspective. In: Volet, S. és Järvelä, S. (szerk.): *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*. Pergamon Press, Amsterdam. 57–82.
- Volet, S. és Järvelä, S. (2001, szerk.): *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications*. Elsevier, Amsterdam.
- Walker, R. A., Pressick-Kilborn, K. J., Sainsbury, E. és MacCallum, J. (2010): A sociocultural approach to motivation: A long time coming but here at last. In: Urda, T. C. és Karabenick, S. A. (szerk.): *Advances in motivation and achievement: The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*. Emerald, Bingley, U. K. 1–42.
- Wentzel, K. R. (2002): Are effective teachers like good parents? Interpersonal predictors of school adjustment in early adolescence. *Child Development*, **73.** 1. sz. 287–301.
- Wentzel, K. R. és Wigfield, A. (2009, szerk.): *Handbook of motivation at school*. Routledge, Taylor & Francis Group, New York.
- Wolters, C. A. (2004): Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, **96.** 2. sz. 236–250.

ABSTRACT

JÓZSEF BALÁZS FEJES: THE ROLE OF CONTEXT IN LEARNING MOTIVATION RESEARCH:
AN APPROACH TO THE DISTANCE BETWEEN THEORY AND PRACTICE

This literature review aims to describe the developmental trend in learning motivation research by focusing on the relationship between the learner and the learning environment. First, difficulties in interpreting the definition of learning motivation are discussed, then the emergence of a contextual approach is presented in the fields of education and learning motivation research. Theoretical and methodological problems in the field are reviewed to offer reference points in analyzing the interaction between the learners and their environment from the perspective of motivation and to reveal the distance between theory and practice in enhancing learning motivation. Learning motivation may be treated as not a characteristic of the individual; rather, it describes the individual acting in a specific social context. This realization has shifted the emphasis to the learning environment and put the contextual approach in focus. The contextual approach calls for the simultaneous study of the social and psychological processes that accompany motivation. Thus it emerges as a key issue in fostering learning motivation in a school context, in both gaining knowledge to inform developmental efforts and applying knowledge in intervention. Design experiments and participatory action research are recommended to promote practice-relevant research. In addition, the literature emphasizes the exploration of pedagogical beliefs in more detail as well as focusing on the factors affecting the shift in methodology.

Magyar Pedagógia, **114.** Number 2. 115–129. (2014)

Levelezési cím / Address for correspondence: Fejes József Balázs, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet. H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.



A kiadvány a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával készült.

Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Magyar Posta Zrt. Értékesítési Ágazati Igazgatóság (1008 Budapest, Orczy tér 1.)

faxon: 06/1-303-3440 e-mailen: hirlapelofizetes@posta.hu

További információ: 06/80/444-444

Előfizetési díj egy évre 3200,- Ft. Ára példányonként 800,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Rt (H-1035 Budapest, Kerék u. 80.).

Az MTA Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottsága megbízásából kiadja az SZTE BTK,
a kiadásért felel a BTK dékánja.

A szerkesztés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsök Edit.

Nyomták a GENERAL Nyomda Kft-ben. Felelős vezető: Hunya Ágnes.

Megjelent 4,7 (A/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szakkikkeket jelentet meg. A tágon értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratossorozatokként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.).

A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven stb.) újra közzéadják.

A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

A kéziratokat elektronikus formában (.doc, .rtf) a következő e-mail címre kell beküldeni: szerk@magyarpedagogia.hu. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (25000–50000 betű). Az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál kialakult bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.

AIMS AND SCOPE

Established in 1892 and published quarterly, Magyar Pedagógia is the journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences. It publishes original reports of empirical work, theoretical contributions and synthetic reviews on research of particular areas within the field of Education in the broadest sense as well as book reviews and memorandums relevant to the educational research community. The journal publishes research papers in Hungarian accompanied by an abstract in English. Magyar Pedagógia seeks to provide a forum for communication between the Hungarian and international research communities. Therefore, the Editorial Board encourages international authors to submit their manuscripts for consideration.

Submitted journal articles will be subjected to a peer review process. Selection is based exclusively on the scientific quality of the work. Only original manuscripts will be considered. Manuscripts which have been published previously or are currently under consideration elsewhere will not be reviewed for publication in Magyar Pedagógia. However, authors retain their rights to reprint their article after it has appeared in this journal.

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 25000–50000 characters) and accompanied by a 250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publication Manual of APA. Manuscripts should be sent in electronic form (.doc or .rtf) to szerk@magyarpedagogia.hu.

RESEARCH PAPERS

Gabriella Józsa and Krisztián Józsa: Relationship between Reading Comprehension, Reading Motivation and Strategy Use	67
Gabriella Dohány: Investigating the Connection between Music-Related Background Variables and Music Literacy among Secondary School Children	91
József Balázs Fejes: The Role of Context in Learning Motivation Research	115

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts
Contents Pages in Education