

---

# AZ OLVASÁSI ÉRDEKLŐDÉS FEJLESZTÉSÉNEK KUTATÁSI LEHETŐSÉGEI ÉS RELEVANCIÁJA KISISKOLÁSKORBAN

---

VASS DOROTTEA

---

TARTALMI ÖSSZEFOGLALÓ

## DOROTTEA VASS: RESEARCH OPPORTUNITIES AND RELEVANCE OF DEVELOPING READING INTEREST AT 6-8-OLD PUPILS

---

*Reading sociological research mostly describes student's negative attitudes towards reading. Similar confusing test results can be read about reading motivation and reading skills development. In fact, from the field of reading pedagogy itself, there are no relevant professional studies that focus not only on the reading attitude and negative psychological cognitive and affective status of the learners, but also on the development of their interest in reading. International literature has recognized the interrelated relationship between reading literacy and reading interest, and reading motivation and reading interest, and their research potential. My goal is to present research on opportunities to develop reading interest, and to point out that interest in reading is an important preceding phase in educating readers, and correlates reading motivation. In the second part of the study, the reader can find as result a concrete suggestion on how to develop reading interest.*

**Keywords:** reading, developing interest, motivation, 6–8 years old children, textbook

*Az olvasásszociológiai kutatások többnyire a tanulók olvasás iránti negatív attitűdjéről írnak. Hasonló felkavaró vizsgálati eredményeket olvashatunk az olvasási motivációról és az olvasási készség kialakulásáról is. Tulajdonképpen maga az olvasáspedagógia tudományköréből hiányoznak azok a releváns szakmai vizsgálatok, amelyek nem csupán a tanulók olvasási attitűdjével és negatív pszichológiai kognitív és affektív állapotával, hanem ezen felül az olvasás iránti érdeklődésük fejlesztésével foglalkoznának. A nemzetközi szakirodalomban felismerték az olvasási szövegértés és olvasási érdeklődés, valamint az olvasási motiváció és olvasási érdeklődés közötti összefüggő*

kapcsolatot, és ezeknek kutatási lehetőségeit. A tanulmány első részében célom az olvasás iránti érdeklődés fejlesztésének lehetőségeivel foglalkozó kutatásokat bemutatni, illetve célom rámutatni arra, hogy az olvasás iránti érdeklődés fontos megelőző szakasza a gyakran emlegetett olvasóvá nevelésnek, illetve az olvasási motivációnak. A második részében konkrét, az olvasás iránti érdeklődés fejlesztésével kapcsolatos megoldási javaslatot lehet eredményként olvasni.

**Kulcsszavak:** olvasás, érdeklődés fejlesztése, motiváció, kisiskoláskor, tankönyv

## AZ OLVASÁS KOGNITÍV ÉS AZ ÉRDEKLŐDÉS AFFEKTÍV TÉNYEZŐINEK ÖSSZEFÜGGÉSEI

*Hidi* (2001) szerint olvasáskor és szövegfeldolgozáskor fontos szerepet játszik az érdeklődés. Amikor egy diák egy irodalmi szöveg címével találkozik, amely természetesen már néhány alapvető információt tartalmaz magáról a szövegről, a szöveg címe azonnali reakciót vált ki a tanulóból. Ez a reakció a tanuló érdeklődéséről ad visszajelzést, és jelzi, hogy a szöveg témaköre milyen érdeklődést váltott ki belőle (*Ainley – Hillmann*, 2002). *Ainley* és *mtsai* kutatására hivatkozva *Hidi* (2001) azt írja, hogy az olvasáskor központi szerepet játszik maga a témakör, hiszen a diákok először a témával találkoznak, s majd csak ezt követően olvassák el a szöveget, és foglalkoznak a feladatok megoldásával. Azaz, az olvasási témakörök jelentősen hozzájárulnak az érdeklődési szint kialakulásához, illetve a tanulók feladathoz való ragaszkodásához. *Schraw és mtsai* (*Hidi*, 2001) vizsgálatában megállapította, hogy azok a tanulók, akik érdekesnek tartották a témát, többet olvastak. *Schiefele és Krapp* (*Hidi*, 2001) vizsgálata is hasonló eredményről számol be (*Hidi*, 2001). A szerzőpáros szerint az érdeklődés nem csupán a visszahívott szöveginformációk memorizálásának mennyiségét segíti elő, hanem erősen befolyásolja a tanulás hatékonyságát is. Azaz, a vizsgálatban a téma iránti érdeklődés arra motiválta az olvasókat, hogy túljussanak a szöveg felületes struktúráján, és összpontosítsanak a fő ötletekre és azok alapjellemezőjére. Szintén *Hidi* (2001) szerint a kutatók rámutattak azokra a változókra, amelyek meghatározzák az olvasó tapasztalatainak helyzetét. Ezek a változók közé sorolták a szöveges jellemzőket, mint amilyen az újdonság, az intenzitás és a könnyű megértés. További változók közé sorolták a tanulási környezet különböző típusainak a módosítását és az egyéni, önszabályozó tevékenységeket. Ezek a változók az olvasást követően kognitív, affektív, illetve magatartási változókat eredményezhetnek. *Schraw és mtsai* (1990) különböző szövegalapú szituációs érdeklődést kiváltó tényezőt emeltek ki az olvasás iránti érdeklődés fejlesztésével kapcsolatban (*Hidi*, 2001). Ilyenek lehetnek például azok a szövegek, amelyeket könnyen meg lehet érteni, azok a szövegek amelyek a tanulók előzetes ismereteire támaszkodnak, illetve olyan szövegek, amelyek összefüggésben vannak egymással, ezzel ösztönözve az olvasói elkötelezettséget.

Ahhoz, hogy a tanulóiban felkeltsük, illetve fenn tudjuk tartani az érdeklődést, a gyakorlati kérdések megoldásában *Ainley és Hillmann* (2002) fontosnak tartja megérteni a tanulók egyéni (individual) és szituációs érdeklődését (situational interest), illetve e két pszichológiai állapot változásának szerepét. Például a szituációs érdeklődés kérdése fontos lehet azon pedagógusok számára, akik az egyéni érdeklődéssel nem rendelkező tanulókkal foglalkoznak, ugyanis a gyenge, vagy egyéni érdeklődéssel egyáltalán nem rendelkező tanulók csupán szituációs érdeklődéssel rendelkezhetnek (*Ainley – Hidi, 2002*).

*Ainley és Hidi* (2002) írása az olvasóvá nevelés pedagógiai aspektusából is fontos tényező, ugyanis a legújabb statisztikai adatok szerint az első osztályos tanulók többsége negatív olvasás iránti attitűddel rendelkezik (*Vass, 2017a, 2017b, 2018*). Az adatok szerint ezeknek az első osztályos tanulóknak többsége nem szeret olvasni (63,3%), és kisiskolás koruk előtt nem is olvastak nekik, így az olvasással kapcsolatos egyéni attitűdjük sem fejlődhetett ki, azaz, a többségük nem rendelkezik egyéni érdeklődéssel. Az olvasóvá nevelés aspektusából azokról a tanulókról sem feledezhettünk meg, akik az első osztály elején még érdeklődésüket fejezték ki az olvasás iránt, azonban ez az érzelmi állapotuk már az alsó osztály végére csökkent (*Balázsi és mtsai, 2017; Bozóki, 2009*). Az olvasás iránti érdeklődés felkeltéséhez, illetve fenntartásához fontos fókuszban tartani azokat a tanulókat, akik már az első osztály kezdetekor nem érdeklődnek az olvasás iránt; illetve fontosnak tartom figyelembe venni azokat a tanulókat, akik az első osztály elején még a megfelelő olvasási készségnek és pozitív olvasási énképnek köszönhetően motiváltak voltak az olvasás iránt, mégis az első osztály végére valamilyen negatív érzelm alakult ki bennük az olvasási tevékenységgel kapcsolatban. Utóbbi esetben feltételezem, hogy az intrinzik motivációs ösztönök szűnhettek meg, amelyet az olvasás iránti tevékenységgel kapcsolatos érdeklődés csökkenése követhetett (ld. *Boekaerts – Boscolo, 2002; Szenczi, 2012*). Mivel a motívum- és a készségrendszerek szorosan összefüggnek egymással, az olvasási készség fejlettsége és az olvasási motiváció között aszimmetrikus kapcsolat áll (*Józsa, 2005; Szenczi, 2012*). Ha a tanuló megfelelő szintű motivációval rendelkezik, az olvasási készsége is ennek köszönhetően kifejlődhet, azonban egy jó olvasási készséggel rendelkező tanuló nem feltétlenül lesz motivált az olvasásra (*Szenczi, 2012*). Mivel az érdeklődésre az intrinzik motiváció alapján kerül sor (*Bandura, 1986; Boekaerts – Boscolo, 2002*), a kutatások területén fontos lenne előtérbe helyezni azokat a faktorokat, amelyek pozitív befolyással vannak a tanulók intrinzik motivációjának kialakulására. Ha egy diák ízlésének megfelelő irodalmi szöveggel találkozik, amely olyan információt tartalmaz, amely pozitív reakciót vált ki benne, ez esetben érdeklődését fogja kifejezni a szöveg iránt (*Ainley – Hillmann, 2002*). Ha ezt az állítást a kezdő olvasók olvasás iránti érdeklődésének kontextusába helyezzük, akkor azt állíthatjuk, hogy ha az első osztályos tanulók érdeklődésüknek megfelelő olvasástanulási szöveggel találkoznak, rendelkezzenek akár gyengébb, akár megfelelő olvasási készséggel, az érdeklődésüket felkeltő olvasástanulási témakör motiválni fogja őket az olvasásra.

Ahhoz, hogy a tanulóiban kialakíthassunk egy pozitív olvasás iránti attitűdöt, elsősorban fontos, hogy a tanulóiban kialakuljanak a belső viselkedési ösztönök (F. Joó, 2012; Józsa, 2005; Szenczi, 2012), másodsorban fontos, hogy a megfelelő olvasástanulási módszerrel sajátítsák el az olvasást (Vass, 2017a). Az olvasóvá nevelés lényeges faktora, hogy a tanulók szövegértési képességének fejlesztéséhez megfelelő szintű feladat és szöveg társuljon (Józsa – Steklács, 2012.). Mindezek érdekében elengedhetetlen a tanulók olvasási érdeklődésére fókuszálnunk, ugyanis, ha maga a motiváció pozitívan befolyásolja az olvasási készséget és szövegértést (ld. Józsa, 2005; Szenczi, 2012), akkor elsősorban motiválni kell a tanulókat az olvasásra. Motiválni viszont úgy tudjuk, ha az olvasástanulási szövegek érdeklődésüknek megfelelő tematikával rendelkeznek (lásd. Ainley – Hillmann, 2002; Boekaerts – Boscolo, 2002; Hidi, 2001; Hidi – Renninger, 2006).

Ha figyelembe vesszük, hogy az érdeklődés négy fázisa a szituációs érdeklődésből kiindulva halad az egyéni érdeklődés kialakulásáig (Hidi – Renninger, 2006), s ehhez a tényezőhöz hozzárendeljük azt a két tényállást, miszerint (1) vannak olyan első osztályos tanulók, akik csupán szituációs érdeklődéssel rendelkeznek, illetve (2) az iskolában nehéz az egyéni érdeklődéseknek eleget tenni, ez esetben először előnyösebb a szituációs érdekeket figyelembe vennünk (Hidi, 2001), és az olvasóvá nevelés érdekében elsődlegesen általánosságban fontos megvizsgálunk a tanulók érdeklődését.

## AZ OLVASÁSI ÉRDEKLŐDÉS FEJLESZTÉSÉNEK RELEVANCIÁJA AZ OLVASÁSTANULÁS ASPEKTUSÁBÓL

Talán első pillanatra lehetetlennek tűnik az első osztályos tanulók olvasási érdeklődését feltárni. Ha a hat-nyolc éves korosztály olvasás iránti érdeklődésével szándékunk foglalkozni, elsődleges nehézséget okoz, hogy ez a korosztály még nem rendelkezik megfelelő olvasási és szövegértési készséggel, ezért velük csak és kizárólag szóbeli felmérést végezhetünk el. A vizsgálatban további nehézséget okozhat az a bizonyos tényező, hogy a hat-nyolc éves korosztályról hajlamosak vagyunk azt feltételezni, hogy még kialakulatlan érdeklődési körük van. Azonban Renninger és Wozniak (1985) szerzőpáros azt bizonyította be, hogy bár a gyerekek körében a különleges érdekek széles körben változnak, mégis erős, stabil és viszonylag jól koncentrált egyéni érdekeik vannak. Ilyenek például az autók, a babák, a vonatok stb. (Hidi, 2001). Tulajdonképpen nem konkrét szereplőket kell a szituációs érdeklődés felkeltésében és az olvasóvá nevelés jegyében feltárunk. Fent már utaltam arra, hogy maga az olvasási témakör is már egy kezdetleges szintű érdeklődést tud indukálni. Ahhoz, hogy kialakuljon az olvasás iránti érdeklődés, elsődlegesen azokat a témaköröket érdemes megtalálnunk, amelyek a szöveggel való első találkozáskor arra ösztönözik a tanulókat, hogy ne csupán olvasástanulási célból foglalkozzanak a szöveggel. Ennek érdekében azokat a témaköröket érdemes feltárunk,

amelyek valamilyen nevelési cél effektivitásával determináns hatással vannak az olvasó olvasás iránti érdeklődésének felkeltésére, illetve amelyek az olvasási készségfejlesztés mellett fejlesztő hatással vannak a tanulók személyiségére, a szöveg olvasásával pedig elengedhetetlen, hogy ezek a tanulók akár közvetlen, akár közvetett úton meg tudják érteni saját helyüket és szerepüket a társadalomban.

A nemek között elsősorban genetikai eltérés van, másodsorban a pszichológiai és a szociológiai tényezők különbségeket eredményeznek, amelyek a gyermekkori szocializáció folyamatában a társadalom hatására alakulnak ki (Andorka, 2006). Andorka szerint (2006) az angol szociológiai szaknyelv a nem szóra kétféle kifejezést alkalmaz. A szex a genetikailag meghatározott nemre vonatkozik, a gender pedig a férfi és női pszichológiai, illetve szociológiai különbségére reflektált. Utóbbi túlnyomórészt a szocializáció során a társadalom hatására jött létre.

A gender kifejezést az olvasásszociológia és olvasáspedagógia aspektusából is érdemes figyelembe vennünk. Ainley és Hillmann (2002) szerint a nemek különböző szövegtípusok iránt érdeklődnek. Kutatásuk alapján a nem közvetlenül befolyásolja a témák iránti érdeklődések arányát. A fiúk a kalandot, a sportot, a tudományt, illetve az információkat kedvelik, a lányok pedig a rejtélyes és romantikus szövegek iránt érdeklődnek. Tsao szerint a gyermeki irodalomban erősen jelen vannak a férfi és női szerepkörök, amelyek erősen befolyásolják a nemi identitás kialakulását már kisgyermekkorban. Tsao azt állítja, hogy számos olyan tanulmány van, amelyben a férfi szereplők száma dominál, és amelyek erős befolyással vannak a gyermekek társadalmi és szociokulturális fejlődésére. A szövegek alapján ugyanis a gyerekek egy bizonyos társadalmi szerepkört sajátítanak el, hiszen nemi alapon azonosulnak a szereplővel. Ainley és Hillmann (2002) kutatása szerint a gyerekek hajlamosak arra, hogy saját nemükhöz tartozó karakterekkel azonosuljanak, azaz, hogy saját nemükhöz tartozó karakterrel értelmezzék a szövegben zajló eseményeket. Ezt támasztja alá Tsao is, aki azt hangsúlyozza, hogy a gyermekeknek szánt irodalomnak befolyásos szerepe van a nemi szerepek kialakulásában.

Tulajdonképpen a nemek és az irodalmi témák között egy oda-vissza kapcsolat van: az irodalom meglehetősen nagy befolyással van a nemek közötti különbségek kialakulására, de ugyanúgy a nemek is meghatározzák azt, milyen irodalmat szeretnének olvasni. Ez különösen jellemző a lányokra, akiknek az olvasási attitűdje és az olvasási készsége mellett (lásd. F. Joó, 2012), már az egyéni érdeklődése is szignifikánsan fejlettebbnek bizonyult a fiúkhoz képest (Ainley – Hillmann, 2002). Az említett vizsgálat mellett számos hazai olvasásszociológiai kutatás alapozza vizsgálati eredményének feldolgozását a gender különbségekre (lásd Ábrahám, 2006; Bereck, 2009; F. Joó, 2012; Gombos, 2015).

Az érdeklődéssel foglalkozó kutatások közül Hidi és Renninger (2006) többek között az érdeklődés fejlesztésével is foglalkozott. A szerzőpáros többféle érdeklődésfejlesztési módszert gyűjtött össze, többek között a *Model of Domain Learninget* (MDL) és a *Person-object theoryt* (POI). A MDL egy tevékenységi kör vagy tárgykör tanulási modellje, amelynek célja, hogy az érdeklődést a fejlesztéssel, a feldolgozással és a tudás megszerzésével párhuzamba hozza. A modell többnyire a situációs

érdeklődést helyezi előtérbe, és a tartalomspecifikus területekre fókuszál (például az egyén és a környezete közötti kölcsönhatásra). A POI az egyén és a környezete közötti interakcióban felmerült egyéni érdeklődésre fókuszál, amely kiemelten fontosnak tartja az egyén és a tárgy közötti kapcsolatot, amit a pozitív érzelmek lényegével von interakcióba.

Az olvasás iránti érdeklődésfejlesztés aspektusból mind a MDL, mind a POI hozzájárulhat az olvasás iránti érdeklődés kialakulásához. Ha a MDL szerinti tevékenységi kör alatt az olvasástanulást és szövegértést értjük, akkor az olvasás iránti érdeklődést a tevékenységi kör érdekében a POI elmélete alapján meg tudnánk segíteni egy olyan tárggyal, amely pozitív érzelmeket vált ki a kisiskolásokban. Ez esetben ez a tárgy lehet az ábécés olvasókönyv. Ha az adott tárgy (jelen kontextusban az ábécés olvasókönyv) és a tanuló között pozitív kapcsolat jön létre, feltételezendő, hogy a tanulóknak kialakul egy bizonyos szintű szituációs érdeklődés (a tanulónak tetszik az ábécés olvasókönyv, és a benne levő tematikák is megfelelnek a környezetben zajló aktualitásoknak, így az adott tárgy felkelti az érdeklődését). Ez a kezdetleges szituációs érdeklődés (amely ugyancsak az MDL teória része) motivátorokat indukál, amely már képes lesz megsegíteni a tanulót abban, hogy – ez esetben – a szövegek olvasását gyakorolja. A tanuló így a szöveget is könnyebben megérti, ezáltal pedig megindul benne egy bizonyos szintű érdeklődés az adott tevékenységgel kapcsolatban, amely feltételezendő, hogy pozitív olvasási iránti attitűdöt indukál.

Mivel *Khaled és Soliman* (2015) szerint már a 2–5 éves gyerekek átlagban heti harminckett órát tévé nézéssel töltenek, a 8–18 éves gyerekek 72%-a pedig már saját televízióval rendelkezik, így könnyen egyet tudunk érteni azzal a tényállapattal, hogy a tévé- és rajzfilmsorozatok nagy hatással vannak a gyerekek otthoni és iskolai tevékenységeire. Szintén kutatások bizonyították, hogy már az 5,33 éves átlagéletkorú gyerekek a médiából tanulnak a legtöbbet, s a gyorsan változó képsorok pedig hatással vannak a tanulók fejlődésére (*Csontos*, 2015). Sokszor olyan tévé műsorokat hirdetnek meseként, melyekből hiányzik a mesék által alkalmazott képzeletvilág (*Voigt*, 2009). A kutatások arra is rámutatnak, hogy a gyorsan változó képformák negatív hatással vannak a gyerekek kognitív fejlődésére, a folyamatosan vibráló képek szorongást okozhatnak (*Csontos*, 2005), illetve komoly befolyással vannak a kisgyermekek végrehajtó funkciójára. Ezek a gyerekek például kevésbé képesek az önfegyelmzésre, gyengébb a munkamemóriájuk, a figyelmük (*Csontos*, 2005). Azonban ezek a médiatartalmak más tudás birtoklását biztosítják a tanulóknak. *Wright* (1979) szerint az oktatásban is alkalmazhatók lehetnek ezek a médiatartalmak, ha megfelelő célra, megfelelő mennyiségben vannak alkalmazva, illetve ha a kognitív folyamatokat szeretnék a pedagógusok integrálni, ráadásul az animációs filmek olyan művészeti formát képviselnek, amelyek pozitív hatással vannak a humor, a tudás és a szimbólumok közötti összefüggések keresésére. Mivel a szóban forgó korosztály többsége (63,3%) a tévé nézést részesíti előnyben, illetve az említett kutatások is arról adnak tanúbizonyságot, hogy akár a kisgyermekekre, akár a kisiskolásokra is erős hatással vannak az animációs filmek, tévé- és rajzfilmsorozatok, nem zárom ki az aktuális animációs filmek és rajzfilmsorozatok hőseinek és

---

azok funkcióinak vizsgálatát, illetve a gyerekek animáció és rajzfilmsorozatok iránti attitűdjét sem. Az olvasás iránti érdeklődés fejlesztésének céljából érdemes az animációs filmek és rajzfilmsorozatok hőseivel is foglalkozni annak érdekében, hogy kiaknázzuk a tanulók szituációs érdeklődését.

## A TANKÖNYV SZEREPE AZ OLVASÁS IRÁNTI ÉRDEKLŐDÉS KIALAKULÁSÁBAN

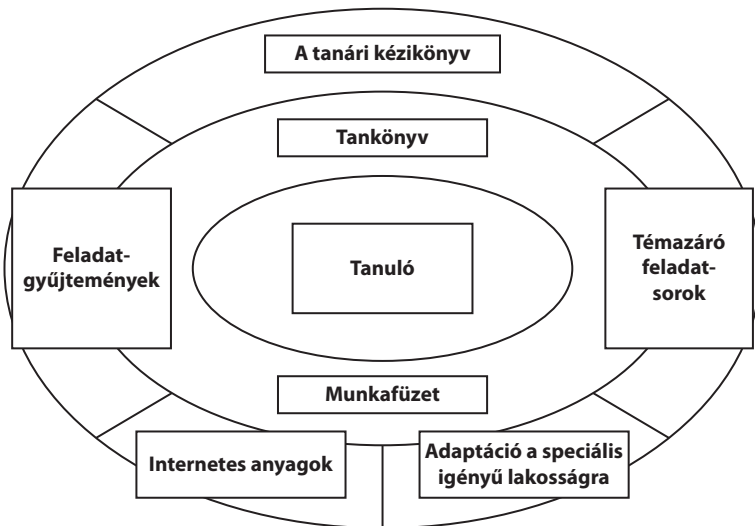
---

Mindaz mellett, hogy „a tankönyv nem mindenható” (Kojanitz, 2005), és az olvasás iránti érdeklődés kialakulásának sok más befolyásoló tényezője is van, az ábécés olvasókönyv mint tankönyv is fontos szerepet tölt be egy első osztályos tanuló olvasás iránti érdeklődésének kialakulásában.

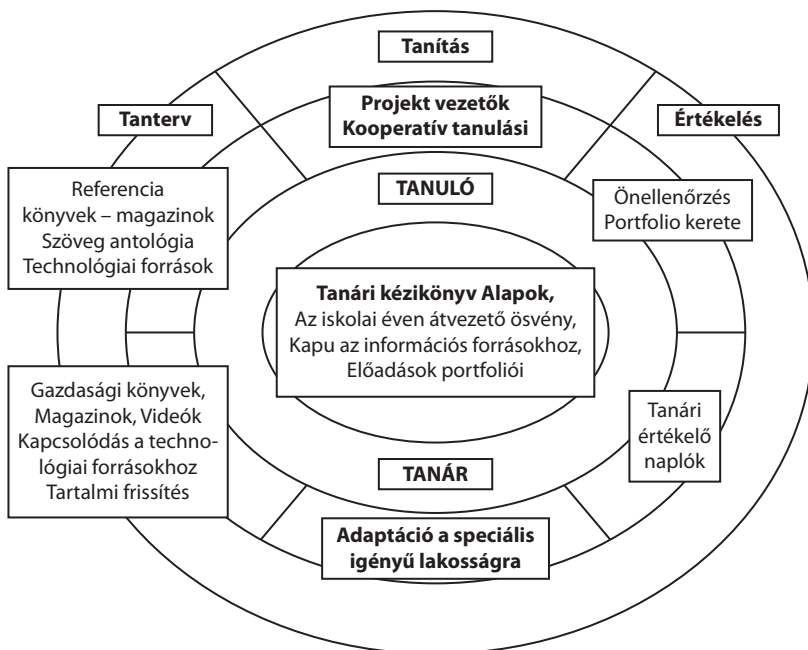
Közel két évtizede egyre több kutató foglalkozik tankönyvkutatással (Balogh – Honti, 2004; Dárdai, 2002; Kereszty, 2005; Kojanitz, 2002, 2004, 2005; Ligetiné, 2001; Nyitrai, 2010; Vass, 2017a, 2017b, 2018). A tankönyvkutatás az utóbbi tizenöt-husz évben egyre nagyobb népszerűségnek örvendhet, egyre több kutató vizsgálati tárgyává vált akár illusztráció- vagy feladatelemzés, akár tantervfejlesztés céljából (Dárdai, 2002; Kojanitz, 2004; Nyitrai, 2010). Mivel az iskolában új kihívásként tekintenek a digitális taneszközökre, így a tankönyvek szerepe is megváltozott az oktatásban, sőt, mivel a digitális eszközök egyre alkalmasabbnak bizonyulnak az ismeretek gyakorlati aspektusából, szükségessé vált átalakítani a hagyományos értelemben vett tankönyvek oktatási-nevelési tartalmának módszerét is (Kojanitz, 2004). Így hagyományos értelemben a tankönyvre már nem egy önálló oktatási segédanyagként kell tekintenünk, hiszen a kutatók is inkább azt hangsúlyozzák, hogy a tankönyv az oktatói-nevelői munkának már csak egy szegmensét képezi. Mindezek mellett ma már fókuszba került a tanulók életkora és érdeke, így a szakértők a különböző korosztály részére már külön tankönyvcsomagokat hoztak létre, amelyek kiegészítő dokumentumokat is tartalmaznak. A kiegészítő dokumentumokkal a kutatók-fejlesztők célja az volt, hogy segítsék a tankönyv tartalmának feldolgozását. *Marilyn és Calfee* (1998) ezzel kapcsolatban az alábbi ábrával mutatták be a tanulóközpontú olvasókönyvi sorozatok konstrukcióját (1. ábra).

Kezdetben a tankönyvcsomagot a tankönyv, a munkafüzet és a tanári kézikönyv mellett a feladatgyűjtemények, az internetes adatok és a speciális igényű tanulókhöz adaptált feladatok egészítették ki (1. ábra). *Marlyn és Colfee* (1998) írására hivatkozva Kojanitz (2005) azt állítja, hogy az osztálytermi munkának tartalmát és a tanításfejlesztést leghatékonyabb és leggazdaságosabb a tankönyvek újragondolásával fejleszteni. Ebből kifolyólag a kutatók a tananyagközpontú olvasókönyvi sorozatok konstrukcióját az oktatási-nevelési cél érdekében továbbfejlesztették, és létrehozták az oktatási segédlet rendszerének konstrukcióját (2. ábra). Ebben a kontextusban már megjelent a tanterv és az értékelés fogalma, emellett pedig fókuszba került a kooperatív tanulás mint oktatási-nevelési módszer, az önellenőrzés és a tanári értékelő napló is.

1. ábra: A tanulóközpontú olvasókönyvi sorozatok konstrukciója (Marilyn – Calfee, 1998: 249)



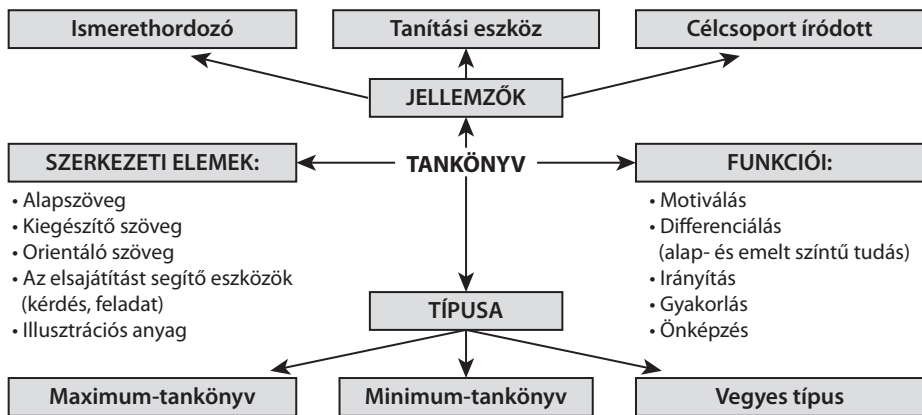
2. ábra: Az Oktatási Segédlet rendszerének konstrukciója (Marilyn – Colfee, 1998: 262)





Kojanitz szerint ezek a tankönyvfejlesztők már az említett életkori sajátosságok mellett ügyeltek arra, hogy a hagyományos értelemben vett tankönyvcsomag által ösztönözzék az aktív tanulói részvételt, továbbá, hogy a tankönyv tartalma a mindennapi élethez kapcsolódjon, és hogy a tankönyv motiválja a tanulókat. Ebben a kontextusban először jelenik meg a motiváció mint tanulást segítő tényező. A motiválást *Dárdai* (2002) a tankönyv elsődleges funkciói egyikének tekinti (3. ábra).

3. ábra: A tankönyv „mapping”-je (*Dárdai*, 2002: 55)



A hagyományos értelemben vett tankönyvi funkciókat, jellemzőket és szerkezeti elemeket *Kojanitz* (2005) is kiemeli, amely szinte teljes mértékben megegyezik a *Dárdai*-féle tankönyv mapping tartalmával, azonban ezek a tartalmak az igen fontos szöveg-, feladat- és illusztráció fejlesztések, valamint a tapasztalaton alapuló megoldások és a tanulók kedvező munkafeltételének megteremtése mellett nem fókuszálnak a tanulók érdeklődésének a felkeltésére. *Kojanitz* (2005) kiemeli, hogy egy hagyományos értelemben vett tankönyv egyik feladata, hogy a tanulókat az aktív tanulásra ösztönözze. Mindamellett, hogy a (még mindig csak hagyományos értelemben vett) tankönyv kontextusában *Kojanitz* (2005) kiemeli, hogy a tankönyvnek tartalmában a mindennapi élethez érdemes kapcsolódnia, ez még nem biztosítja azt, hogy a (tankönyv mapping által kiemelt) motiváció megvalósulásra kerül (pl. hogyan lehetünk abban biztosak, hogy a mindennapi életről szóló tartalmak felkeltik a tanulók érdeklődését? Illetve, hogyan lehet a mindennapi életről szóló tartalmakat a megfelelő témakörbe burkolni úgy, hogy az felkeltse a tanulók érdeklődését?). E célból érdemes a tanulók érdeklődési körét megvizsgálni, a vizsgálati eredményeket pedig a tankönyv, jelen esetben az ábécés olvasókönyv tartalmával összehasonlítani.

Mindenképp megemlítendő, hogy a tankönyvkutatás és tankönyvfejlesztés mint vizsgálati terület nagy fejlődésen ment keresztül. A kutatók mára már különbséget tesznek a tankönyvvelmézés, illetve a tankönyvvizsgálat fogalma között. A tankönyv-

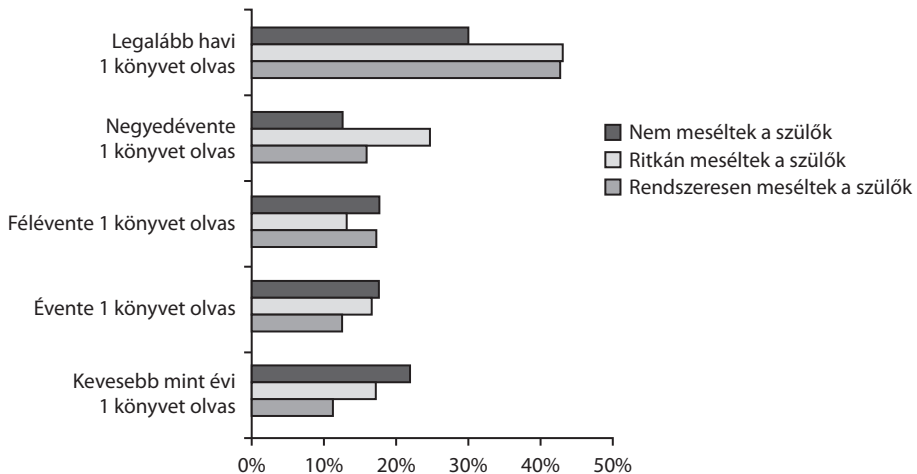
elemzés a szakértői tudásra és tapasztalatra épül, a tankönyvanalízis viszont az analizált tankönyv jellemzéséhez, összehasonlításához és értékeléséhez kvantitatív elemzéseket és méréseket alkalmaz. Lényege, hogy akár tartalmat, akár szöveget, illusztrációt vagy feladatot vizsgálunk, mindenképp egy előre meghatározott, szigorú mérési szabályok szerint zajló adatgyűjtésről legyen szó (Kojanitz, 2002, 2004, 2005; Nyitrai, 2010). Kojanitz (2002) ebben a kontextusban még a mondatok hosszúságát, szakszavak gyakoriságát, a tankönyv pedagógiai funkcióit, annak betöltő szerepét valamint az ábrák és feladatok arányainak mérését érti. A tankönyv-analízis mint kutatási eljárás nagyon sokféle lehet. Az említett eljárások mellett ezzel a módszerrel megállapítható a tankönyv érthetősége, tanulhatósága, és hogy az érdekessége megfelel-e a célcsoportnak. Kojanitz (2004) szerint azt is pontosan fel lehet tární, hogy a tankönyv tartalma, kérdései, feladatai milyen mértékben kompatibilisek a tanulási követelményekkel. Fontos tényező, hogy a tankönyvanalízissel mérhetővé lehet tenni a témák gyakoriságát (*frequency-analysis*), ezek összefüggését (*contingency-analysis*), a témák terjedelmét (*room-analysis*) és értéktartalmát (*value analysis*). A hagyományos értelemben vett tankönyvkutatások többsége a tankönyv-elemzés és a tankönyvanalízis módszerét együttesen alkalmazzák, ám a tankönyvkutatók egyike sem végzett olyan kvantitatív kutatást, amelyben a tankönyvanalízis által végzett kvantitatív mérés eredményei a tanulók olvasás iránti érdeklődésével lett volna párhuzamba vonva. Bár a tankönyvkutatási eljárásokon belül a kutatások már az olvasókönyvek vizsgálatával is foglalkoznak (pl. az olvasókönyvben megjelenő társadalomképpel, olvasásfejlesztéssel, a nemek ábrázolásával), az olvasókönyvvel kapcsolatos vizsgálatok kvantitatív eredményeit sincs mihez viszonyítanunk (Nyitrai, 2010). Az olvasáspedagógiai kutatásokon belül az olvasás iránti érdeklődés-fejlesztés érdekében szeretném megvizsgálni az első osztályos tanulók érdeklődését, majd pedig tankönyvanalízist is végeznék az ábécés olvasókönyv olvasástanulási szövegeinek tartalmát vizsgálva. Gaida – Ask – Culman (2000) a gyerekkönyvek kontextusában három kutatási irányzatot különböztet meg: (1) tartalomelemzés, amely a gyerekkönyvekben megjelenő témák elemzésére fókuszál, (2) gyerekek érdeklődési körére fókuszál, (3) gyerekkönyvek hatása a gyermekek képességei fejlődésére. Ebben a kontextusban releváns kutatásnak számít az első osztályos tanulók érdeklődési körére fókuszálni, majd pedig tartalomelemzést alkalmazva az ábécés olvasókönyvben megjelenő témákat górcső alá venni. Az első osztályos tanulók érdeklődésének felmérésével és az olvasókönyv tartalmi elemzésének eredményével komparatív vizsgálatot is fontos lenne végezni annak érdekében, hogy ne csak a tanulók érdeklődéséről és külön a tankönyvfejlesztésről, hanem az olvasás iránti érdeklődés fejlesztéséről is tudjunk a jövőben beszélni és jó esetben cselekedni.

Ahhoz, hogy az ábécés olvasókönyv olvasástanulási szövegeinek tematikáját, és a tanulók olvasás iránti érdeklődését mérhetővé tegyük, fontos foglalkoznunk a szóban forgó hat-nyolc éves korosztály érdeklődési körével.

Bár Gombos és mtsai (2015) nem a kisiskolások, hanem a fiatal felnőttek olvasási szokásával kapcsolatban végzett vizsgálatot, kutatási eredményének egy szegmense viszonylag nagy relevanciával rendelkezik a jelen téma kapcsán (4. ábra). Gombos és

*mtsai* (2015) ugyanis arra mutattak rá, hogy azok a fiatal felnőttek, akik kisgyermekkorban rendszeresen, de legalább ritkán mesei élményben részesültek, 69,6%-a elolvastak havonta egy könyvet, továbbá azoknak a fiataloknak, akik kisgyermekkorban nem részesültek mesei élményben, csupán 30,4%-uk olvas el havonta egy könyvet. Azoknak a tanulóknak az aránya, akik kisgyermekkorban rendszeresen vagy ritkán részesültek mesei élményben, azonban felnőttként évente kevesebb mint egy könyvet olvasnak el, 20% alatt van. A vizsgálatból kiderült, hogy a gyermekkorban kialakult pozitív olvasási attitűd legtöbb esetben pozitív hatással van a későbbiekben a fiatal felnőttek olvasási érdeklődésére és pozitív olvasási attitűdjének fenntartására.

4. ábra: Az olvasás gyakorisága és a kisgyermekkori esti mesélés összefüggései (Gombos és mtsai, 2015: 61)



A hatodik ábra alapján az olvasás iránti érdeklődésre nemcsak a kisgyermekkorban hallott mesélés van pozitív hatással, az olvasás iránti érdeklődés kialakulását nagyban befolyásolja az adott korosztálynak nyújtott szövegek kínálata (Gombos, 2015; Vass, 2017a, 2017b).

A kisgyermek és kisiskolás olvasási szokásainak kialakulásával elsőként *Karl Bühler* foglalkozott (idézi *Nyitrai*, 2010; *Kádár*, 2012; *Szilágyiné*, 2008). *Bühler* három mesekorszakot különböztetett meg. Az első korszak az úgynevezett Paprikajancsi korszak, amely az egy-négy éves kor közötti időszakot fogja át. Ebben az időszakban a gyereket a saját életével kapcsolatos történetek érdeklik, ilyenkor a bábbal és a játékkal való kapcsolatot is igényli. Az igazi mesék kora a második szakasz, a négy-nyolc éves kor közötti periódus. Ilyenkor a gyerek a változatos, fordulatos meséket kedveli. A *Robinson* mesék kora a gyerek harmadik meseszakasa, amely nyolc éves kortól a pubertás korig tart. Ebben az időszakban a gyerekek az egyszerű szerkezetű, izgalmas cselekményű igaz, illetve igaznak tűnő történetek iránt érdeklődnek. A második korszakkal, azaz az igazi mesék korával kapcsolatos

jellemzést Szilágyiné (2008) a tapasztalatai alapján egészíti ki azzal, hogy az első osztályba induló, azaz a hat-nyolc éves gyerekek a tündérmesék, a második osztályos gyerekek pedig az erkölcsi értékkel rendelkező állatmesék iránt érdeklődnek. Tancz (2009) ezt az állítást megerősíti, szerinte öt-hét éves korban alakul ki a mesetudat, és hozzáteszi, hogy a gyerekek a bonyolult szerkezetű tündérmeséket kedvelik. Mérei és V. Binét (1978) szerint is a gyerekeknél a mesekorszak egészen nyolc-kilenc éves korig tart. A gyerekek mesekorszakával foglalkozó kutatók tehát egyetértenek abban, hogy a hatodik, hetedik és nyolcadik életévükben, azaz első osztályos korukban és az olvasástanulás kezdetén a varázsmesék (Propp, (1999) elnevezésével a tündérmesék) iránt érdeklődnek leginkább.

## KONKLÚZIÓ

---

Ha az adott szituációs érdekből alakul ki egy átlagos szituációs érdeklődés, és ha ebből az átlagos szituációs érdeklődésből alakulhat ki egy minimális egyéni érdek, amelyből jó eséllyel kialakul a szubjektumban az egyéni érdeklődés, akkor az olvasás iránti érdeklődés fejlesztésnek kontextusában érdemes ezen a logikai úton elindulnunk. Láthattuk, hogy a szöveg, sőt, már a szöveg címe is azonnali reakciót vált ki az olvasóból. Következésképpen az olvasási érdeklődés aspektusából központi szerepet kaphat maga az olvasmányok témaköre, ugyanis fentebb kiderült, hogy azok a tanulók olvasnak többet, akik érdekesnek tartják az olvasmány témáját. Ez alapján az olvasástanítási és szövegértési kompetenciák fejlesztése mellett a kutatás fókuszába helyezném a tanulók érdeklődési körének tematikáját.

Ha az olvasás iránti érdeklődés fejlesztésének kontextusát a hat-nyolc éves kisiskolások érdeklődési körének aspektusából közelítjük meg, nem tartom kizárt kutatási területnek a mesék, pontosabban a varázsmesék és az animációs filmek témáját, szereplőit, illetve szereplőinek funkcióit megvizsgálni. Így képet kapunk arról, melyek azok a szerkezeti és funkcionális egységek, amelyekből a mesék, illetve az animációs filmek felépülnek, azaz, mely faktorok keltik fel a hat-nyolc éves korosztály érdeklődését.

A hat-nyolc éves korosztály olvasás iránti érdeklődésének releváns kutatási lehetőségei között látom megvizsgálni a mesét mint irodalmi műfajt, illetve az animációs filmeket mint szabadidős szórakoztató műfajt, továbbá az említett korosztály mese és animációs film iránti érdeklődésének egy-egy komponensét. Mindez mellett fontos külön górcső alá vennünk a nemek közötti ízlésdifferenciákat, illetve ebben a kontextusban releváns vizsgálati tárgynak tekintem az ábécés olvasókönyv olvasástanulási szövegeinek az analízisét, amelynek vizsgálati eredményét meghatározó lenne összehasonlítani a szóban forgó korosztály vizsgálati eredményével.

## IRODALOM

- Ábrahám Mónika (2006): 12–14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásai. *Új Pedagógiai Szemle*. **56**. 1. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00099/2006-01-ta-Abraham-12.html> [2018. 03. 23.]
- Ainley, M. – Hillmann, K. – Hidi, S. (2002): Gender and interest processes to literary texts: situational and individual interest. *Learning and Instruction*. **12**. 4. 411–428.
- Andorka Rudolf (2006): *Bevezetés szociológiába*. Osiris, Budapest.
- Balázi Ildikó – Balkányi Péter – Vadász Csaba (2017): *PIRLS 2016. Összefoglaló jelentés a negyedik évfolyamos tanulók eredményeiről*. Oktatási Hivatal, 2016 [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_meresek/pirls/PIRLS2016.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pirls/PIRLS2016.pdf) [2018. 04. 21.]
- Balogh Klára – Honti Mária (2004): *Az általános iskolai olvasástanításban leggyakrabban használt négy tankönyvszalád feldolgozása és elemzése fejlődéslélektani szempontból*. Oktatási Minisztérium, Budapest. [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/cd2\\_balogh\\_honti/vegleges.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/cd2_balogh_honti/vegleges.pdf) [2018. 04. 21.]
- Bandura, A. (1986): Social cognitive theory of personality. Stanford University. A social cognitive theory of personality. In: Pervin, L. – John, O. (Ed.): *Handbook of personality*. 2nd ed. Guilford Publications, New York. (Reprinted in D. Cervone & Y. Shoda [Eds.], *The coherence of personality*. Guilford Press, New York.) 154–196. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1999HP.pdf> [2018. 02. 11.]
- Bárdos József (2009): Az olvasástanítás nyomorúsága. In: Szávai Ilona (szerk.): *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról*. Pont, Budapest. 43–50.
- Biczó Gábor (2006): A mese hermeneutikája. Néhány bevezető megjegyzés. In: Bálint Péter (szerk.): *Közelítések a meséhez*. Didakt Kiadó, Debrecen. 95–112.
- Boldizsár Ildikó (2001): Olvasókönyvek az általános iskola 2., 3. és 4. osztálya számára. *Iskolakultúra*. **5**. 68–70. [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00049/pdf/Iskolakultura\\_EPA00011\\_2001\\_05\\_068-070.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00049/pdf/Iskolakultura_EPA00011_2001_05_068-070.pdf) [2019. 04. 10.]
- Bozóky Éva (2009): Az olvasás iskolája. In: Szávai Ilona (szerk.): *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról*. Pont, Budapest. 81–82.
- Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialog Campus, Budapest, Pécs.
- F. Joó Anikó (2012): Olvasás attitűd: fiú-lány különbségek. *Iskolakultúra*. **10**. 43–56. [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00169/pdf/EPA00011\\_Iskolakultura\\_2012-10\\_043-057.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00169/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012-10_043-057.pdf) [2018. 03. 24.]
- Gombos Péter – Hevérné Kanyó Andrea – Kiss Gábor (2015): A netgeneráció olvasási attitűdje – 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*. **65**. 1–2. [http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/journals/upsz\\_2015\\_1-2\\_nyomdai.pdf](http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/journals/upsz_2015_1-2_nyomdai.pdf) [2017. 10. 12.]
- Gombos Péter (2013): *Dobj el mindent és olvas!* Pont, Budapest.

- Habib, Khaled – Soliman, Tarek (2015): Cartoons' effect in changing children mental response and behavior. *Open Journal of Social Sciences*. 3. 248–264. DOI: 10.4236/jss.2015.39033 [https://file.scirp.org/pdf/JSS\\_2015092309544419.pdf](https://file.scirp.org/pdf/JSS_2015092309544419.pdf) [2018.11.26.]
- Hidi, S. – Renninger, K. A. (2006): The four-phase modell of interest development. *Educational Psychologist*. 41. 2. 111–127.
- Hidi, S. (2001): Interest, Reading and Learning: Theoretical and Practical Considerations. *Educational Psychologist*. 13. 3. 191–209.
- Józsa Krisztián – Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*. 109. 4. 365–397. [http://www.magyarpedagogia.hu/document/Jozsa\\_MP1094.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Jozsa_MP1094.pdf) [2018. 03. 23.]
- Józsa Krisztián – Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137–188. [http://edia.hu/sites/default/files/books/Olvasas\\_tartalmi\\_keretek.pdf](http://edia.hu/sites/default/files/books/Olvasas_tartalmi_keretek.pdf) [2016. 05. 10.]
- Józsa Krisztián – Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus méréséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137–188. [http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/Olvasas\\_tartalmi\\_keretek.pdf](http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/Olvasas_tartalmi_keretek.pdf) [2018. 01. 22.]
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki, Budapest.
- Kádár Annamária (2012): *Mesepszichológia*, Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Kojanitz László (2004): Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? *Iskolakultúra*. 9. 38–56. [http://real.mtak.hu/60310/1/EPA00011\\_iskolakultura\\_2004\\_09\\_038-056.pdf](http://real.mtak.hu/60310/1/EPA00011_iskolakultura_2004_09_038-056.pdf) [2018. 08. 08.]
- Marilyn, J. – Calfee, R. (1988): *Textbooks for learning. Nurturing children's minds*. John Wiley & Sons.
- Mathewson, G. C. (2004): Model of attitude influence upon reading and learning to read. In: Ruddell, R. B. és Unrau, N. J. (eds.): *Theoretical models and processes of reading*. International Reading Association, Newark. 1431–1461.
- Mayer, John D. – Salovey, Peter – Caruso, David R. – Cherkasskiy, Lillia (2011): Emotional Intelligence. In: Sternberg, J. Robert – Kaufmann, Scott Barry (eds.): *Cambridge handbook of intelligence*. Cambridge University Press, New York 528–549. [http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/09/pub312\\_EIchapter2011final.pdf](http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/09/pub312_EIchapter2011final.pdf) [2018. 01. 28.]
- Mérei Ferenc – V. Biné Ágnes (2003): *Gyermeklélektan*. Medicina, Budapest.
- Nyitrai Ágnes (2010): *Az összefüggés-kezelés fejlődésének kritériumorientált segítése mesékkel 4–8 éves gyermekek körében*. PhD-értekezés. Szeged.
- Péterfi Rita (2017): *Az életünket meghatározó rejtett kulturális összefüggésekről. A felnőttek és az olvasás*. [http://www.fszek.hu/?tPath=/view/&documentview\\_type=save&documentview\\_site=6063&documentview\\_id=24471](http://www.fszek.hu/?tPath=/view/&documentview_type=save&documentview_site=6063&documentview_id=24471). [2018. 02. 11.]

- 
- Propp, V. J. (1975): *A mese morfológiája*. Gondolat, Budapest.
- Propp, V. J. (2005): *A varázsmese történeti gyökerei*. L' Hartmann Kiadó, Budapest.
- Szenczi Beáta (2012): *Az olvasási motiváció vizsgálata 8–14 éves tanulók körében*. PhD értekezés. Oktatásméleti Doktori program, Szeged. [http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1493/1/PhDertekezes\\_Szenczi\\_Beata.pdf](http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1493/1/PhDertekezes_Szenczi_Beata.pdf) [2017. 02. 21.]
- Tancz Tünde (2009): Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben. *Anyanyelv-pedagógia*. 2. 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=161> [2018. 01. 25.]
- Vass Dorottea (2016a): Amikor a mesehallgatóból meseolvasó lesz. Az olvasásszerepet kialakulásának három próbatétele. *Iskolakultúra*. 26. 7–8. 14–24. <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2016/07/02.pdf> [2016. 12. 20.]
- Vass Dorottea (2017a): „Ha sokat olvasok, meg tanulom fejből és ötöst kapok.” A hat-nyolc éves tanulók mesék iránti attitűdje. *Philos: tudomány-irodalom-művészet*. 64–75.
- Vass Dorottea (2017b): Szükséges-e nemek közötti ízlésdifferenciákban gondolkodni, ha a hat-nyolc éves korosztály irodalmi igényéről beszélünk? In: Kiss Ferenc (szerk.): *Tudomány és erő*. 56–63.
- Vass, D. (2018): The Attitude of 6–8-years-old Pupils towards Tales. *Hungarian Educational Research Journal. (HERJ)*. 8. 1. 80–92. DOI:10.14413/HERJ/8/1/5 [http://herj.lib.unideb.hu/megjelent/html/5adf8c69e0ad9#\\_edn1](http://herj.lib.unideb.hu/megjelent/html/5adf8c69e0ad9#_edn1) [2019. 01.29.]
- Voigt Vilmos (1999): *A mese neve*. Fordulópont, Budapest.