

Szenczi Beáta – Fejes József Balázs – Vígh Tibor – Hódi Ágnes – Tary Blanka

Javaslatok a szövegértés tantárgyakba ágyazott fejlesztéséhez – az olvasási motiváció támogatása I.

Annak ellenére, hogy nemzetközi szinten számos eredményes intervenció és ajánlás elérhető, amelyek az olvasási motiváció erősítését segíthetik, magyar nyelvű, a pedagógiai gyakorlatot támogató útmutatás alig található ebben a témában. Jelen munka célja, hogy ezt a hiányosságot pótolja. A tanulmány első része az olvasási motiváció elméleti alapjait tekinti át, kitér az olvasási motiváció értelmezésére, jelentőségére és az olvasási motivációt támogató fontosabb környezeti tényezőkre. Ezt követően összefoglalja az olvasási motivációt célzó fejlesztőprogramok főbb tanulságait, és részletesen ismerteti a fogalomalapú olvasástaniást (Concept-Oriented Reading Instruction, CORI), amely az egyik legismertebb és számos empirikus kutatás által eredményesnek talált program. A tanulmány második része a nemzetközi szakirodalom alapján javaslatot tesz hét, a mindennapi osztálytermi gyakorlatba beépíthető, olvasási motivációt támogató alapelvre, amelyek megvalósítását gyakorlati ötletekkel is segíti.

Bevezetés

A szövegértés fejlesztésének egyik lehetőségét az olvasási motiváció támogatása jelenti (például NAEP 1998; Szenczi 2008, 2010). Mivel a tantárgyi tartalmak elsajátítása jellemzően írott szövegek feldolgozásán keresztül történik, az olvasási motiváció támogatása szinte bármelyik tantárgy keretein belül megvalósítható a megfelelő gyakorlatok ismerete mellett. Világszerte számos, különböző tantárgyhoz, tudományterülethez kapcsolódó kísérletet végeztek a tanulók olvasási motivációjának a fejlesztésére (például McBreen–Savage 2021; Pelletier et al. 2022; van der Sande et al. 2023), és többek között ezek tapasztalataira építve vált az olvasási motiváció támogatásának gyakorlata széles körben kutatott területté a nemzetközi szakirodalomban (például Guthrie–Davis 2003; Hall et al. 2011; Woolley 2011; Guthrie 2015). Bár az olvasási motiváció jelentőségéről és a magyar tanulók olvasás iránti motivációjáról több hazai írás is született már (például Szenczi 2010, 2013; Józsa–Józsa 2014; Szabó–Szinger 2019; Józsa–Pasztendorf 2021), fejlesztőkísérletre is találunk példát (Józsa et al. 2017), és az általános iskolai tanulók olvasási motivációját fejlesztő program elméleti alapjai is ismertek (Vass 2022), ugyanakkor magyar nyelven nem érhetők el az osztálytermi munkában hasznosítható módszertani útmutatók.

Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa az olvasási motiváció fejlesztésének a lehetőségeit, főként az osztálytermi környezetre fókuszálva. Abból az elgondolásból indul ki, hogy az olvasás-szövegértés fejlesztése valamennyi pedagógus feladata, és bármelyik tantárgyi szövegen keresztül megvalósítható (Fejes et al. 2022). Az írás röviden áttekinti azokat a motivációelméleteket, amelyek a különböző olvasásmotiváció-fejlesztések alapjául szolgálnak, majd az olvasási motiváció és az olvasási képesség kapcsolatát tárgyalja. Ezt követően összefoglalja az otthoni és az osztálytermi környezetnek azokat a jellemzőit, amelyek a szakirodalom alapján hatást gyakorolnak az olvasási motiváció fejlődésére. Az

utóbbi néhány évben több olyan tanulmány is született, amelyek az olvasási motivációt célzó beavatkozások típusait és eredményességét ismertetik. Ezek tanulságainak rövid összegzése után részletesen bemutatunk egy széles körben alkalmazott, empirikusan igazolt hatékonyságú fejlesztőprogramot, a fogalomalapú olvasástanítást (Concept-Oriented Reading Instruction, Guthrie et al. 2004; Wigfield et al. 2004). Végül javaslatot teszünk olyan alapelvekre, amelyek figyelembevételével fejleszthető az olvasási motiváció. Az egyes alapelvekhez a mindennapi pedagógiai gyakorlatban megvalósítható ötletek is társulnak.

Az olvasási motiváció meghatározása

Az olvasási motivációnak számos definíciója létezik, leggyakrabban Wigfield és Guthrie (2000) meghatározását idézik: „az egyén személyes céljai, értékei és meggyőződései az olvasás témáival, folyamataival és eredményeivel kapcsolatban” (Wigfield–Guthrie 2000: 405). Az olvasási motivációt többdimenziós, számos összetevőt magában foglaló konstruktként tartják számon (például Wigfield–Guthrie 1997; Watkins–Coffey 2004; Nolen 2007; Stutz et al. 2016), az összetevőket illetően azonban nem rendelkezünk jól körülhatárolható listával. A szakirodalomban fellelhető munkák többségében a vizsgálandó vagy fejlesztendő tényezőket jellemzően az határozza meg, hogy mely motivációelmélet kereteit alkalmazzák (Conradi et al. 2014).

A leggyakrabban felhasznált motivációelmélet az öndeterminációs elmélet (Self-Determination Theory, SDT; Deci–Ryan 1985; Ryan–Deci 2000). E szerint az elmélet szerint a motivált viselkedés szempontjából kiemelkedő az egyén három alapvető szükséglete: a kompetencia érzésének, az autonómiának és a másokhoz való tartozásnak a szükséglete. Az elmélet továbbá a motiváció több típusát is meghatározza, ennek nyomán az olvasási motivációt befolyásoló okok és ösztönzők rendszerezésére is széles körben alkalmazzák az intrinzik (például érdeklődés, kihívás) és az extrinzik (például osztályzat, verseny) kategóriákba sorolást (Wigfield–Guthrie 1997; Unrau–Schlackman 2006; Stutz et al. 2016). Bár az extrinzik motiváció több típusa különböztethető meg a megélt autonómia szintjétől függően (Ryan–Deci 2017; Guay 2022), általánosságban elfogadott az a nézet, hogy az intrinzik módon motivált olvasás hajtóereje az abban lelt öröm, az extrinzik módon motivált olvasást pedig leginkább a várható következmények ösztönzik (Wigfield–Guthrie 1997; Ives et al. 2023).

A motiváció elvárás-érték elmélete (expectancy value theory, EVT; Eccles et al. 1983; Wigfield–Eccles 2000) szintén gyakran megjelenik az olvasási motiváció vizsgálatában (például Anmarkrud–Bråten 2009; Yeung et al. 2022). Az elmélet szerint az egyén motivációját egyrészt az azzal kapcsolatos meggyőződései határozzák meg, hogy mennyire lehet sikeres egy tevékenységben (*Meg tudom csinálni?*), másrészt, hogy milyen értéket tulajdonít az adott tevékenységnek (*Miért akarom megcsinálni?*). Az elmélet szerint az egyén motiváltsága a sikerre való esélyével és a feladatnak tulajdonított fontossággal növekszik. Minél nagyobb esélyt lát arra, hogy sikerrel teljesít egy feladatot, és minél nagyobb értéket tulajdonít a feladatnak, annál motiváltabb lesz a feladat elvégzésére. A sikerelvárásokat énhatékonyságunk, általánosságban véve pedig a saját képességeinkkel kapcsolatos meggyőződéseink, például énképünk határozza meg (Bong–Skaalvik 2003). Az egyén által a feladatnak tulajdonított értéknek is több típusa határozható meg (Wigfield–Eccles 2000). A gyakorlati

érték (*utility value* vagy *usefulness*) az egyén szubjektív megítélése: mennyire tartja hasznosnak egy adott feladat teljesítését vagy egy készség elsajátítását más feladatok teljesítésében (Eccles et al. 1983). Az például, hogy mennyire tartja hasznosnak és fontosnak valaki az olvasást az életben való boldoguláshoz, nagyban meghatározza, hogy mennyi energiát kíván a tanulásába, gyakorlásába fektetni. A teljesítményérték (*attainment value* vagy *importance*) ezzel szemben az egyén vélekedése arról, hogy mennyire fontos számára, hogy jól teljesítsen egy adott – például olvasási – feladatban (Wigfield–Eccles 2000). Végül az intrinzik érték az olvasásban lelt öröme, élvezetre utal (Wigfield–Eccles 2000; Yeung et al. 2022), ez esetben azért olvas valaki, mert maga a tevékenység jutalomértékű a számára.

A célorientációs elmélet által felállított modellek és az ezek mentén folyó kutatások eredményei az olvasás területére is alkalmazhatók (például Szenczi 2013). A célorientációs elmélet szerint a tanulók a különféle tanulási helyzetekben különféle célokkal vehetnek részt. Az elsajátítási célokat követő tanulókat az új készségek elsajátítása és az ismereteik bővítése, tehát a kompetenciájuk növelése érdekli, míg a viszonyító célokat követők inkább mások elismerését szeretnék kivívni, azaz a kompetenciájuk demonstrálása a cél. Bár egy adott szituációban a tanulók egyszerre több célt is követhetnek (például egyszerre szeretne valaki valami újat megtanulni és közben mások elismerését kivívni), a különböző célok vagy ezek kombinációi alapvetően eltérő motivációs jellemzőket eredményeznek (Fejes 2015).

Az érdeklődés és az attitűdök szintén egy-egy motivációelmélet központi elemei. Az olvasás iránti érdeklődés értelmezhető egyrészt úgy, hogy bizonyos szövegekre aktuálisan, szituatív érdeklődésként vonatkozik. Ekkor egy szöveg tartalma aktuálisan felkelti az érdeklődést, azaz az egyén szeretne információhoz jutni az adott témáról (Alexander et al. 1995). Másrészt értelmezhető hosszú távú egyéni jellemzőként, amely inkább az egyén viszonyulásából táplálkozik egy-egy téma iránt. Például, ha valaki érdeklődik egy téma iránt, akkor az ezzel kapcsolatos cikkeket általában szívesen olvassa. A rövid távú szituatív érdeklődés megfelelő körülmények között hosszú távú egyéni érdeklődéssé (Hidi–Renninger 2006), majd hosszú távú (olvasási) motivációvá fejlődhet (Guthrie et al. 2006). Az olvasással kapcsolatban szintén gyakran idézett modell McKenna olvasás iránti attitűdmodellje, amely iskoláskorban az iskolai olvasás és a szabadidős olvasás iránti viszonyulásokat különbözteti meg (McKenna 1994; McKenna et al. 1995).

Az előbbieken áttekintett motivációmodelleket az évek során számos ponton kiegészítették, hogy jobban illeszkedjenek az olvasáshoz, sőt a különböző elméletek egymásra is hatást gyakoroltak. Az olvasási motiváció egy gyakran idézett, több motivációelméleten alapuló, sok összetevős rendszerét írta le például Wigfield és Guthrie (1997). Modelljükben a tanulási motívumok három csoportját adaptálták az olvasásra: (1) az egyének saját teljesítményhatékonyságukkal kapcsolatos meggyőződéseikre épülő motívumait, (2) a tevékenység végzésének indokaira vonatkozó motívumokat és (3) a motiváció társas aspektusaira vonatkozó motívumokat. A modell így az olvasási motiváció összesen tizenegy lehetséges komponensét különbözteti meg, amelyek az olvasási tevékenység megindításában és fenntartásában játszhatnak szerepet. Ezek az önhatékonyság (*self-efficacy*), a kihívás (*challenge*), a teljesítménykerülés (*work avoidance*), a kíváncsiság (*curiosity*),

a beleélés (*involvement*), a fontosság (*importance*), az elismerés (*recognition*), az osztályzatok (*grades*), a versengés (*competition*), a társas kapcsolatok (*social*) és a megfelelés (*compliance*).

Conradi és munkatársai (2014) az olvasási motiváció szakirodalmát áttekintve azt találták, hogy a releváns szakirodalomban az előbb tárgyalt modellek közül az öndeterminációs elméletet (Deci–Ryan 1985; Ryan–Deci 2000) idézték a leggyakrabban, ezt követte Guthrie és Wigfield (2000) olvasási motivációs modellje, majd McKenna modellje az olvasási attitűdökről (McKenna 1994; McKenna et al. 1995). Az áttekintett szakirodalmak alapján a motivációs tényezők három típusát különböztették meg az olvasási motivációt illetően. Az első csoportba tartoznak a meggyőződések, például a saját olvasási képességekkel kapcsolatos meggyőződések (például énkép, énhatékonyság) és az olvasás fontosságára, gyakorlati, teljesítmény- vagy intrinzik értékére vonatkozó meggyőződések. A második csoport a célorientációkat foglalja magában. Ide kapcsolódik például az elismerésre vagy a jó osztályzatra való törekvés, a versengés (viszonyító célok) vagy a bevonódás és a kíváncsiság (elsajátítási célok). A harmadik csoport a diszpozíciók csoportja, úgymint az iskolai és a szabadidős olvasás iránti attitűdök és az érdeklődés.

Az olvasás iránti motiváció jelentősége

Az olvasás iránti motiváció jelentősége leginkább a szövegértéssel való kapcsolatában ragadható meg. Számos vizsgálat mutatott rá, hogy a tanulók olvasás iránti motivációja és szövegértés-teljesítménye között jelentős az összefüggés, erősségét és irányát azonban meghatározza, hogy ezt melyik motivációs konstruktum alapján vizsgálják. Az intrinzik olvasási motiváció mutatói jellemzően összefüggenek az olvasási képességgel, míg az extrinzik motiváció tényezői általában nem szignifikáns vagy negatív előrejelzői a képességfejlettségnek (például Guthrie et al. 1999; Andreassen–Bråten 2010; Park 2011; Schiefele et al. 2016).

Toste és munkatársai (2020) az olvasási motiváció és az olvasási teljesítmény kapcsolatát vizsgáló metaanalízisükben 132 munkát tekintettek át, amelyek az olvasási motiváció valamely komponensének és az olvasási teljesítménynek az összefüggését vizsgálták. A motiváció és az olvasás között statisztikailag szignifikáns, közepes erősségű összefüggésről számoltak be. A meggyőződések mutatták a legerősebb kapcsolatot az olvasással, ezt követték a diszpozíciók, majd a célorientációk. Az olvasási motiváció és az olvasásteljesítmény közötti kapcsolat irányát vizsgáló kutatások többsége kétirányú kapcsolatot feltételez az olvasási képesség és az olvasási motiváció között (például Morgan–Fuchs 2007; Hebecker et al. 2019), vagyis az olvasási motiváció elősegíti az olvasási képesség fejlődését, a jó olvasási képességgel rendelkezők pedig motiváltabbá válnak az olvasásra. Az újabb longitudinális vizsgálatok eredményei megerősítik ezt a kétirányú kapcsolatot, bár összességében az eredmények arra utalnak, hogy az olvasási képesség erőteljesebben meghatározza a motivációt, mint a motiváció az olvasást (Toste et al. 2020). Ez azonban nem jelenti azt, hogy a motiváció fejlesztése felesleges lenne, csupán azt, hogy a motiváció fejlesztése önmagában nem elegendő. A képességfejlesztés és a motivációfejlesztés kombinálásától várhatunk leginkább eredményeket az olvasásfejlődésben.

Az olvasási motivációt támogató környezet elemeinek az áttekintése

Otthoni környezet

Egyre több kutatás támasztja alá, hogy az otthoni környezet, az ott végzett olvasástámogató tevékenységek nemcsak az olvasási kompetencia fejlődésére vannak hatással (lásd Juhász 2017 áttekintését), hanem a gyermekek olvasás iránti motiváltságára is (például Yeo et al. 2014; Boerma et al. 2018). Az is bebizonyosodott, hogy az otthoni környezet részben a gyermekek olvasási motivációján keresztül járul hozzá az olvasási teljesítményhez (például Mudrák et al. 2020; Niklas et al. 2020). Az otthoni környezet szerepét a korai, olvasás-előkészítő időszakban széles körben kutatják. A szülők gyermekkel közösen végzett kódfókuszú (például feliratok betűzése) és jelentésfókuszú (például közös meseolvasás) tevékenységei, valamint ezek gyakorisága kimutatható hatást gyakorolnak mind az olvasási képességre, mind a motivációra. Az olvasnivalókhöz való hozzáférést – mint az otthoni környezet egyik aspektusát – szintén gyakran hozzák összefüggésbe az olvasási képesség fejlettsége mellett az olvasás élvezetével (Frijters et al. 2000; Bracken–Fischel 2008; Retelsdorf et al. 2011), csakúgy, mint a szülők olvasással kapcsolatos meggyőződéseit és szokásait (DeBaryshe 1995; Baker–Scher 2002; Altun et al. 2022; Szenczi et al. 2023).

A támogató otthoni környezet biztosítása mellett a szülők szerepe az olvasási motivációra irányuló iskolai fejlesztőprogramok hatásának a fenntartásában is jelentős. Villiger és munkatársai (2012) kutatásában a szülők aktív részvételével és bevonásával megvalósított fejlesztőprogram hatása hosszabb távon fennmaradt, mint a pusztán iskolai környezetben megvalósuló azonos programé, bizonyítva, hogy az otthoni környezet támogatása mind a fejlesztőprogram során, mind annak megvalósítása után is jelentős szerepet tölthet be a hatékonyságnövelésében. A koherens motiváló literációs környezet megteremtése az iskola és a család együttműködésével csökkentheti a szocioökonómiai háttérből eredő különbségeket is (Baker 2003; Villiger et al. 2012). Ez a munka nem tér ki az ezzel kapcsolatos gyakorlati lehetőségekre, mindössze azt jelzi, hogy világszerte számos kezdeményezés épít a szülők bevonására az olvasási képesség fejlesztésében, amelyek közül a Meséd projektet hazánkban is kipróbálták hátrányos helyzetű családok körében (Fejes et al. 2013 áttekintését).

Osztálytermi környezet

Az otthoni környezet mellett az iskola és az egyes pedagógusok is sokat tehetnek a tanulók olvasás iránti motivációjának az alakulásáért. Az iskolában a tanulók az olvasás és a szövegek sokféle típusával találkoznak, sokféle helyzetben. Az iskolai tanulás jelentős része a mai napig írott szövegeken keresztül történik, ezért fontos szerepe van annak, hogy ezekkel a szövegekkel hogyan találkoznak a diákok, és hogyan használják, dolgozzák fel ezeket a mindennapokban.

A tanulási környezet, amelyben az olvasás végbemegy, fontos meghatározója a tanulók motiváltságának, ezért számos szerző kísérelte meg összegyűjteni azokat az elemeket, amelyek pozitív hatással lehetnek a tanulók olvasás iránti motiváltságára. Reed és munkatársai (2004) az öndeterminációs elméletből kiindulva az olvasási motiváció erősítésére vonatkozóan serdülőkorban

a legfontosabbnak az autonómiatámogatást tartották. „A serdülők motivációs folyamatait szem előtt tartva azokon a tanórákon, amikor a tanulók olvasnak, az egyetlen, leghatásosabb javaslat, amit tehetünk, hogy a tanárokat olyan tanulási környezet kialakítására ösztönözzük, amely támogatja az autonómiát” (Reed et al. 2004: 274). Az autonómiatámogatás ebben a kontextusban arra utal, hogy a tanulók lehetőséget kapnak saját olvasási folyamataik és tanórai tevékenységük megtervezésére, irányítására és ellenőrzésére.

Gambrell (2011) szintén az öndetermináció elvén az intrinzik motiváció biztosításának a fontosságát emeli ki az olvasásfejlesztésben, hét alapelvben összegezve: 1) az olvasási feladatok és tevékenységek relevánsak a tanulók életében; 2) a szövegek széles skálájához férnek hozzá; 3) bőséges lehetőségük van a elmélyült olvasásra; 4) lehetőségük van arra, hogy maguk döntsenek arról, hogy mit olvasnak, és hogyan vesznek részt az olvasási feladatokban, valamint hogyan teljesítik ezeket; 5) lehetőségük van arra, hogy másokkal társas interakcióba lépjenek az olvasott szövegek kapcsán; 6) lehetőségük van arra, hogy sikerrel járjanak a kihívást jelentő szövegekkel; 7) az osztálytermi ösztönzők tükrözik az olvasás értékét és fontosságát.

O'Brien és Dillon (2008) a serdülőkre az osztályterekben naponta ható motivációs folyamatok körét tekintették át, majd a „hat-ként” definiálva összegyűjtötték azoknak a gyakorlatoknak az összességét, amelyeket véleményük szerint az olvasási motiváció fejlesztése szempontjából valamennyi pedagógusnak be kellene illesztenie a tanításába. Az első C a választás (*choice*), amely arra utal, hogy a tanulóknak autentikus lehetőségeket és célokat kell biztosítaniuk az olvasáshoz. A második a kihívás (*challenge*), amely arra utal, hogy lehetővé kell tenni, hogy a tanulók a feladatokat úgy módosítsák, hogy a nehézségi szint optimális kihívást jelentsen a számukra. Az ajánlás harmadik C-je a kontroll (*control*), amely arra utal, hogy lehetővé kell tenni, hogy a tanulók meghatározzák a saját tanulásuk és olvasásuk szempontjából fontos tevékenységeket. A negyedik C az együttműködésre (*collaboration*) utal, amely a társas interakció és az osztálytársaktól való segítségkérés pozitív aspektusait hangsúlyozza. Az ötödik ajánlott gyakorlat a jelentéskonstruálás (*construct meaning*), amely annak a lehetőségét emeli ki, hogy a tanulók stratégiákat és metakognitív folyamatokat sajátíthatnak el a szövegek megértéséhez. A hatodik C-t a következmények (*consequences*) jelentik, amely szerint fontos, hogy a tanulók a munka csoportos és személyes értékelésével felelősségvállalást és önszabályozást alakíthassanak ki.

Barber és Klauda (2020) SMILE elnevezésű modelljében az S (*sharing*) a megosztás élményére vonatkozik, azaz arra, hogy az olvasás által nyert információkat, tudást, élményeket a tanulóknak legyen lehetőségük megosztani egymással. Az M (*me*) a saját olvasási képességgel kapcsolatos pozitív önértékelés kialakulását segítő tevékenységekre utal. Az I (*importance*) az olvasásnak tulajdonított érték fejlesztését jelenti, míg az L (*liking*) a pozitív attitűdök kialakítását célozza választási lehetőségek és a tanulók számára releváns tudás, információk biztosításával. Végül az E (*engagement*) arra utal, hogy ezen feltételek, valamint a hozzájuk szükséges idő és eszközök biztosításával a tanulók bevonódhatnak az olvasásba.

A fejlesztőprogramok főbb tanulságai

Az előző pontban bemutatott osztálytermi környezeti tényezőket összegző modellek elméletvezéreltek, azaz azokat a tényezőket igyekeznek megragadni, amelyeknek az összefüggését az olvasási motivációval kapcsolatos kutatások támasztják alá. Ugyanakkor ezek közül egyetlen modell esetében sem vizsgálták, hogy alkalmazásuk valóban hatékony-e az olvasási motiváció alakításában. A következőkben néhány olyan, intervenciókat összegző munkát tekintünk át, amelyekben a szemlézett kutatások az olvasási motiváció fejlesztését tűzték ki célul, és amelyekben az olvasási motivációra gyakorolt hatás vizsgálata is megtörtént. Nemzetközi szinten számos olyan fejlesztőprogram található, amely az olvasási képesség, azon belül pedig a szövegértés fejlesztését tűzi ki célul. Ezek közül néhány a képességfejlesztés mellett az olvasási motiváció támogatására is figyelmet fordít. Ezen intervenciók áttekintése és eredményességük vizsgálata közelebb vihet ahhoz, hogy megértsük, melyek azok az osztálytermi környezeti jellemzők, illetve motivációs stratégiák, amelyek hatékonyan, pozitív irányba alakítják a tanulók olvasás iránti motivációját, azaz olyan meggyőződéseket, értékeket, attitűdöket alakítanak ki, amelyek az olvasást támogatják.

McBreen és Savage (2021) metaanalízisükben 49 motivációs olvasásfejlesztést tekintett át. Elemzésükben kiemelték, hogy a különböző intervenciók összehasonlítása meglehetősen nehéz, mert különböző tényezőket vizsgáltak annak megállapítására, hogy ezek hatékonyak voltak-e. A legtöbb beavatkozás a szövegértés fejlődését tekintette mérvadónak. Az intervenciók időtartamukat tekintve is eltérőek voltak, az egyetlen alkalmat felölelő programoktól az egy tanéven át tartókig terjedt a skála. A legtöbb intervenció időtartama 2 hét és 6 hónap közé esett. A tartalmukat tekintve is számos megközelítést lehet azonosítani, ezek között az érdeklődés felkeltését, az olvasásnak tulajdonított érték növelését célzó programok különösen gyakoriak voltak. Az intervenciók mintegy fele egyidejűleg több motivációs megközelítést kombinált. Valamennyi megközelítés szignifikáns hatást gyakorolt mind a teljesítményre, mind a motivációra. Bár az alkalmazott megközelítések típusainak heterogenitása és az egyes kategóriákban végzett vizsgálatok kis száma miatt nehéz határozott következtetéseket levonni az egyes megközelítések hatékonyságára vonatkozóan, az eredmények arra utalnak, hogy a motivációfejlesztés elemeinek a kombinálása hatékonyan támogathatja az olvasás fejlődését, és alátámasztható az a nézet, hogy az olvasási motiváció és az olvasási képesség egyidejű fejlesztése az oktatás során hatékonyabb, mintha csak az olvasási képességet vennénk célba.

Van der Sande és munkatársai (2023) metaanalízise szerint a szakirodalomban fellelhető intervenciók többsége Wigfield és Guthrie (1997) bevonódási (*engagement*) modelljén alapul, ezt követi az autonómiát és az intrinzik motivációt hangsúlyozó öndeterminációs elmélet, amelyet az érdeklődés- és az elvárás-érték elméletre épülő beavatkozások követnek. Az intervenciók jelentős arányát teszik ki a többféle motivációs elmélet kombinációján alapuló beavatkozások. Ami a motivációs mechanizmusokat illeti, a legtöbb beavatkozás célja az érdeklődés felkeltése volt (53%), ezt követte a kompetencia érzésének az elősegítése (50%), a kollaboráció támogatása (35%), az elsajátítási célok ösztönzése (33%) és az autonómiatámogatás (30%). Az érdeklődés felkeltését célzó beavatkozások különösen pozitív hatással voltak a motivációra és a szövegértésre. Továbbá a fejlesztőprogramok hatása nagyobb volt, ha a beavatkozás teljes időtartama hosszabbnak bizonyult, és ha a fiúk aránya magasabb volt a mintában. A szövegértésre gyakorolt hatás jelentősebb volt az általános iskolásoknál, mint a középiskolásoknál, és nagyobb a tipikus, mint a nehézségekkel küzdő olvasóknál.

Pelletier és munkatársai (2022) szisztematikus áttekintésükben az alkalmazott motivációs stratégia szerint csoportosították és foglalták össze az olvasási motiváció fejlesztését célzó intervenciókat. Három kategóriát hoztak létre: 1) jutalmazási rendszeren alapuló megközelítések, 2) pszichológiai szükségletek kielégítésén alapuló intervenciók és (3) olvasási stratégiák tanítását motivációval kombináló megoldások. A jutalmazási rendszeren alapuló megközelítések kapcsán kiemelik, hogy bár összesen három tanulmány foglalkozott ezzel a kérdéssel, az eredmények azokat a korábbi tanulási motivációval kapcsolatos megállapításokat erősítik meg, amelyek a kézzelfogható jutalmak helyett a szóbeli dicséret és a megerősítés szerepét hangsúlyozzák, valamint annak a jelentőségét, hogy a tanuló a jutalmat az erőfeszítés elismeréseként értelmezze. Az öndeterminációs elmélet által megjelenített három szükséglet – autonómia, kompetencia és másokhoz tartozás – támogatását célzó megközelítésekkel kapcsolatban a szerzők megjegyzik, hogy bár az eredmények szerteágazóak, jellemzően ennek a megközelítésnek az alkalmazásával sikerült a legnagyobb hatást elérni. A kutatások szerint az olvasási stratégiák tanítása (Tary et al. 2022, 2023) a megfelelő olvasási motívumok fejlesztésével ötvözve a kompetencia érzésének és az énhatékonyság fejlesztésének jó eszköze (Wigfield et al. 2004). Például a jóslás és az előzetes áttekintés mint olvasási stratégia jó eszköze lehet a szituatív érdeklődés felkeltésének vagy az olvasási cél meghatározásának. A tanulói kérdések megfogalmazása pedig az elsajátítási célok követését ösztönözheti. A Pelletier és munkatársai (2022) által áttekintett kutatások eredményei arra engednek következtetni, hogy önmagában a stratégiák tanítása nincs hatással az olvasási motivációra, de a stratégiatanítás és az olvasási motiváció kombinálása kifejezetten hatékonynak tűnik.

Egy empirikusan igazolt program: fogalomalapú olvasástanítás

A fogalomalapú olvasástanítás (Concept-Oriented Reading Instruction, továbbiakban CORI) egy olyan fejlesztőprogram, amely az olvasási stratégiák tanítása mellett nagy hangsúlyt fordít az olvasási motiváció pozitív irányú alakítására is, és empirikus bizonyítékok támasztják alá hatékonyságát (például Guthrie et al. 2004). A program elnevezése arra utal, hogy az olvasás fejlesztését elsősorban nem irodalmi, hanem ismeretterjesztő szövegeken keresztül valósítják meg, amelyek egy-egy, a környező világ megismerését segítő fogalom köré csoportosulnak. A 3–6. osztályosok számára kialakított fejlesztőprogram elsősorban tehát nem az élményszerző olvasmányokra, hanem a tudáskínáló szövegekre fókuszál, de a programban helyet kapnak a témához illeszkedő információkínáló és élményszerző írások is (Wigfield et al. 2004). A CORI az olvasási stratégiák tanítását, a természettudományos tudás gyarapítását és az olvasási motiváció fejlesztését tűzi ki célul. A program a motiváció pozitív irányú alakítását a stratégiatanításon, a természettudományos fogalmak tanításán és az intrinzik motiváció explicit támogatásán keresztül valósítja meg (Wigfield et al. 2004).

A CORI középpontjában egy-egy fogalmi témakör áll, amely köré különböző tevékenységek szerveződnek. A fogalmat a tervezés során a pedagógusok alakítják/választják ki a tantervi követelmények alapján. A fogalmi témakörök nem azonosak a tantervi témakörökkel. A fogalmi témakörök kellően tágak ahhoz, hogy hosszú időn keresztül lehessen változatos tevékenységeket és szövegeket építeni rájuk. Fogalmi témakör lehet például az állatok élőhelyei, az emberi test, a Föld,

a felszíni formák, a Naprendszer vagy a társadalomtudományok köréből a háborúk, kultúrák, hősök vagy Európa országai (Swan 2003).

A központi fogalmat további megtanulandó fogalmakra, ismeretekre bontják. Ezek adják a természetismereti/társadalomismereti tartalmi célokat. Ezekhez kapcsolódnak az olvasási képesség fejlesztését szolgáló célok, területek, így például az, hogy milyen olvasási stratégiákat tanulnak a diákok. A harmadik nagy egységet a motivációs célok adják, ilyen például a tanulói autonómia fejlesztése a választási lehetőségek felkínálásával.

A 12 hetes fejlesztés során a pedagógusok integrált formában tanítják a természetismeretet/társadalomtudományokat és az olvasást, napi két órában. Ebben az időintervallumban két kapcsolódó témakört dolgoznak fel. A két témakör feldolgozásában a következő négy fázis ismétlődik.

1) *Megfigyelés és személyessé tétel.* Az első fázisban a tanulók különböző természeti jelenségekkel ismerkednek meg. Tanulmányi sétákat tesznek, megfigyeléseket végeznek. Felidézik korábbi ismereteiket, elképzeléseiket az adott természeti jelenséggel kapcsolatban. Kísérleteket végeznek, lejegyzik a megfigyeléseiket. A tapasztalatszerzés során a tanulóknak felmerülnek kérdések. Ezek a tanulói kérdések teljesen más célt szolgálnak, mint a pedagógus kérdései. A pedagógus kérdései jellemzően nem valódi információhiányra utalnak, hanem didaktikai célokat szolgálnak. A tanulók kérdései ezzel szemben saját érdeklődésüket fejezik ki, ezáltal relevánssá és személyessé teszik az adott témát, amely az olvasási motiváció alapja lesz (Wigfield et al. 2004).

2) *Keresés és információkinyerés.* A második fázisban a tanulók különböző szövegeket használnak, hogy megkeressék kérdéseikre a válaszokat. Ehhez a tanár számos, különböző nehézségű, de közel azonos témájú, kereskedelmi forgalomban kapható könyvet bocsát a rendelkezésükre. Emellett a tanulók használhatnak egyéb kézikönyveket, szótárakat, enciklopédiákat és az internetet is. A különböző információ- és tudáskínáló szövegekből a szükséges információk, adatok kinyerésekor a tanulók különböző olvasási stratégiákat tanulnak meg, majd gyakorolnak egyénileg vagy csoportosan. Először tehát arra van szükségük, hogy megtalálják a megfelelő forrásokat (például könyveket, weblapokat), majd arra, hogy a talált szövegekből sikeresen emeljék ki a releváns információkat. Bizonyos információk megszerzése emellett nem olvasás útján, hanem kísérletezéssel, megfigyeléssel történik.

3) *Megértés és integrálás.* A következő fázisban a pedagógus segítségével a tanulók értelmezik és koherens egységbe szervezik az előző fázisban összegyűjtött információkat. Ehhez két alapvető olvasási stratégia, az összefoglalás stratégiája (amely itt nem egyetlen szövegre, hanem több szövegből kinyert információkra vonatkozik), valamint a gondolattérképek létrehozásának stratégiája rendelhető hozzá. A témához kapcsolódó élményszerző szövegek feldolgozásakor is gyakran kéri a pedagógusok, hogy használjanak olvasási stratégiákat a tanulók, például egy-egy bekezdés összegzése, elvárásaik, feltevéseik megfogalmazása céljából. A stratégiatanítás a kompetenciaézés növelése miatt a motiváció alapja.

4) *Jelentésmegosztás*. Egy-egy téma feldolgozásának utolsó fázisában a tanulókat arra ösztönzik, hogy osszák meg egymással a megszerzett ismereteiket. Tekintve, hogy mindenki, esetleg minden csoport más-más kérdéseken dolgozott, a tudásmegosztás valós információhiányt pótol, vagyis ennek során a tanulók valóban tanulhatnak egymástól. Az előző fázisban összefoglalt ismereteket különböző formában tárhatják társaik elé, így például előadással kísért poszterbemutatóval, prezentációval, előadással, gondolattérképpel, drámajátékkal vagy kisvideóval. A tanulók maguk választhatják meg a bemutató formáját (Wigfield et al. 2004). Így válnak az osztályokból tanulóközösségek (Swan 2003).

A hat motivációs elem, amelyre a CORI épít, a következő. (1) Témafókusz: az olvasás valamilyen téma, ismeretanyag elsajátítását szolgálja, amelyet a bevezetőben egy nagy vagy sok kisebb tanulói kérdés vezet fel. A kérdés megválaszolását segítő olvasási stratégiákat tanítanak, és ez az énhatékonyság, valamint az énkép erősítését szolgálja. (2) Relevancia: a téma és az olvasmányok kapcsolása a tanulók mindennapi életéhez, a szerzett tapasztalatokhoz, a saját elképzelésekhez és az előzetes tudáshoz, mindez a szituatív érdeklődést célozza. (3) Az olvasás fontossága arra irányul, hogy a tanulók meglássák az olvasás gyakorlati hasznát, de nem abban a formában, hogy ezt kinyilvánítják a számukra, hanem hogy a mindennapi iskolai gyakorlatban megtapasztalják. Ez az olvasásnak tulajdonított értéket növeli. (4) Kollaboráció: páros vagy kiscsoportos munkaformában az olvasottak megbeszélése, csoportos projektek, vitakörök, konferenciák és társértékelés a szociális motívumok támogatása érdekében. (5) Választási lehetőségek, ez a motivációs elem nem azt takarja, hogy a tanuló megválasztja, mit szeretne olvasni, de válaszhat szövegrészek között, olvasási stratégiák közül, csoportmunka esetén kiválaszthatja a társait. Ezek a lehetőségek az intrinzik motiváció erősítésére irányulnak. (6) Siker: amelyet a tanulók azáltal élnek át, hogy a képességfejlettségüknek megfelelő szövegeket olvasnak; olyan segítséget kapnak, amely az önálló feladatvégzést megkönnyíti; visszajelzést kapnak a siker okáról; hatékony stratégiákat tanulnak az olvasottak feldolgozásához. Ezek az elemek az énhatékonyságot és az énképet erősítik (Guthrie et al. 2012).

Támogatás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. A kutatást a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének Digitális és Társadalmi Kihívások Kompetenciaközpontja támogatta. Fejes József Balázs és Szenczi Beáta a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagja.

Irodalom

- Alexander, Patricia A. – Jetton, Tamara L. – Kulikowich, Joanna M. 1995. Interrelationship of knowledge, interest, and recall: Assessing a model of domain learning. *Journal of Educational Psychology* 87(4): 559–575. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.4.559>
- Altun, Dilek – Erden, Feyza – Hartman, Douglas 2022. Preliterate young children's reading attitudes: Connections to the home literacy environment and maternal factors. *Early Childhood Education Journal* 50(4): 567–578. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01177-2>
- Andreassen, Rune – Braten, Ivar 2010. Examining the prediction of reading comprehension on different multiple choice tests. *Journal of Research in Reading* 33(3): 263–283. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01413.x>
- Anmarkrud, Oistein – Braten, Ivar 2009. Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences* 19(2): 252–256. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.09.002>
- Baker, Linda – Scher, Deborah 2002. Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology* 23(4): 239–269. <https://doi.org/10.1080/713775283>
- Baker, Linda 2003. The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly* 19(1): 87–106. <https://doi.org/10.1080/10573560308207>
- Barber, Ana T. – Klauda, Susan L. 2020. How reading motivation and engagement enable reading achievement: Policy implications. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences* 7(1): 27–34. <https://doi.org/10.1177/2372732219893385>
- Boerma, Inouk – Mol, Suzanne E. – Jolles, Jelle 2018. Parents adjust the quality of their home literacy environment to the reading interest of their third to sixth graders. *Parenting* 18(4): 243–261. <https://doi.org/10.1080/15295192.2018.1524243>
- Bong, Mimi – Skaalvik, Einar M. 2003. Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review* 15: 1–40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Bracken, Stacey S. – Fischel, Janet 2008. Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development* 19(1): 45–67. <https://doi.org/10.1080/10409280701838835>
- Conradi, Kristin – Jang, Bong Gee – McKenna, Michael C. 2014. Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review* 26: 127–164. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>
- DeBaryshe, Barbara D. 1995. Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology* 16(1): 1–20. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(95\)90013-6](https://doi.org/10.1016/0193-3973(95)90013-6)
- Deci, Edward L. – Ryan, Richard M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum. New York, NY. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Eccles, Jacquelynne – Adler, Terry F. – Futterman, Robert – Goff, Susan B. – Kaczala, Caroline M. – Meece, Judith L. – Midgley, Carol 1983. Expectancies, values and academic behaviors. In: Spence, Janet T. (ed) *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches*. W. H. Freeman. San Francisco, CA. 75–146.

- Fejes József Balázs – Kelemen Valéria – Szűcs Norbert 2013. *Szülők mentorálása a hátrányos helyzet átörökítésének megelőzése érdekében*. SZTE JGYPK. Szeged.
- Fejes József Balázs 2015. *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Fejes József Balázs – Hódi Ágnes – Szenczi Beáta – Tary Blanka – Víg Tibor 2022. Nem érti, amit olvas! Kinek a feladata az olvasás tanítása? *Anyanyelv-pedagógia* (2): 1–17. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=954> (2023. december 12.) <https://doi.org/10.21030/anyp.2022.2.1>
- Frijters, Jan C. – Barron, Roderick W. – Brunello, Maria 2000. Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology* 92(3): 466–477. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.92.3.466>
- Gambrell, Linda B. 2011. Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher* 65(3): 172–178. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01024>
- Guay, Frédéric 2022. Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology* 37(1): 75–92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
- Guthrie, John T. – Wigfield, Allan – Metsala, Jamie L. – Cox, Kathleen E. 1999. Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading* 3(3): 231–256. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3
- Guthrie, John T. – Wigfield, Allan 2000. Engagement and motivation in reading. In: Kamil, Michael L. – Mosenthal, Peter – Pearson, P. David – Barr, Rebecca (eds.) *Handbook of reading research, Vol. 3*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Mahwah, NJ. 403–424.
- Guthrie, John T. – Davis, Marcia 2003. Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading & Writing Quarterly* 19(1): 59–85. <https://doi.org/10.1080/10573560308203>
- Guthrie, John T. – Wigfield, Allan – Barbosa, Pedro – Perencevich, Kathleen C. – Taboada Barber, Ana M. – Davis, Marcia – Tonks, Stephen M. 2004. Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology* 96(3): 403–423. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.403>
- Guthrie, John T. – Hoa, Laurel W. – Wigfield, Allan – Tonks, Stephen M. – Perencevich, Kathleen C. 2006. From spark to fire: Can situational reading interest lead to long-term reading motivation? *Literacy Research and Instruction* 45(2): 91–117. <https://doi.org/10.1080/19388070609558444>
- Guthrie, John T. – Wigfield, Allan – You, Wei 2012. Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In: Christenson, Sandra L. – Reschly, Amy L. – Wylie, Cathy (eds.) *Handbook of research on student engagement*. Springer. Boston, MA. 601–634. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_29
- Guthrie, John T. 2015. Best practices for motivating students to read. In: Gambrell, Linda B. – Morrow, Lessley M. (eds.) *Best practices in literacy instruction* (5th ed.). Guilford Press. New York, NY. 61–82.

- Hall, Leigh A. – Burns, Leslie D. – Edwards, Elizabeth C. 2011. *Empowering struggling readers: Practices for the middle grades*. Guilford Press. New York, NY.
- Hebbecke, Karin – Förster, Natalie – Souvignier, Elmar 2019. Reciprocal effects between reading achievement and intrinsic and extrinsic reading motivation. *Scientific Studies of Reading* 23(5): 419–436. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1598413>
- Hidi, Suzanne – Renninger, K. Anne 2006. The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist* 41(2): 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Ives, Samantha T. – Parsons, Seth A. – Cutter, Deidre – Field, Sara A. – Wells, Madelyn Stephens – Lague, Michelle 2023. Intrinsic and extrinsic reading motivation: Context, theory, and measurement. *Reading Psychology* 44(3): 306–325. <https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2141403>
- Józsa Gabriella – Józsa Krisztián 2014. A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia* 114(2): 67–89.
- Józsa Krisztián – Fiala Szilvia – Józsa Gabriella 2017. *A klasszikus és a kortárs szövegek feldolgozásának hatása az olvasás affektív tényezőire: egy irodalomtanítási kísérlet tapasztalatai*. *Anyanyelv-pedagógia* 10(1): 19–27. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=665> (2024. január 12.) <https://doi.org/10.21030/anyp.2017.1.2>
- Józsa Krisztián – Pasztendorf Gabriella 2021. Az olvasástanítás eredményessége az iskola kezdő szakaszában a Covid19 időszaka alatt: a pedagógusok és a szülők megítélése. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 9(2): 131–144.
- Juhász Valéria 2017. A literációs tudatosság kialakulása az olvasástanulás előtt. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros* 26(12): 38–44.
- McBreen, Miriam – Savage, Robert 2021. The impact of motivational reading instruction on the reading achievement and motivation of students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review* 33(4): 1125–1163. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09584-4>
- McKenna, Michael C. 1994. Toward a model of reading attitude acquisition. In: Cramer, Eugene H. – Castle, Marietta (eds.) *Fostering the life-long love of reading: The affective domain in reading education*. International Reading Association. Newark, DE. 18–40.
- McKenna, Michael C. – Kear, Dennis J. – Ellsworth, Randolph A. 1995. Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly* 30(4): 934–956. <https://doi.org/10.2307/748205>
- Morgan, Paul L. – Fuchs, Douglas 2007. Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children* 73(2): 165–183. <https://doi.org/10.1177/001440290707300203>
- Mudrák, Jiri – Záborská, Katerina – Takács, Lea 2020. Systemic approach to the development of reading literacy: Family resources, school grades, and reading motivation in fourth-grade pupils. *Frontiers in Psychology* 11: Article 37. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00037>
- NAEP 1998. *Reading framework for the National Assessment of Educational Processes: 1992–1998*. National Assessment of Educational Processes, Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Washington, D.C.

- Niklas, Frank – Wirth, Astrid – Guffler, Sabrina – Drescher, Nadja – Ehmig, Simone C. 2020. The home literacy environment as a mediator between parental attitudes toward shared reading and children's linguistic competencies. *Frontiers in Psychology* 11: Article 1628. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01628>
- Nolen, Susan B. 2007. Young children's motivation to read and write: Development in social contexts. *Cognition and Instruction* 25(2–3): 219–270. <https://doi.org/10.1080/07370000701301174>
- O'Brien, David G. – Dillon, Deborah R. 2008. The role of motivation in engaged reading of adolescents. In: Hinchman, Kathleen – Sheridan-Thomas, Heather K. (eds.) *Best practices in adolescent literacy instruction*. Guilford. New York, NY. 78–96.
- Park, Yonghan 2011. How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences* 21(4): 347–358. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.009>.
- Pelletier, Daisy – Gilbert, William – Guay, Frederic – Falardeau, Éric 2022. Teachers, parents and peers support in reading predicting changes in reading motivation among fourth to sixth graders: A systematic literature review. *Reading Psychology* 43(5–6): 317–356. <https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2106332>
- Reed, JoyLynn Hailey – Schallert, Diane L. – Beth, Alicia D. – Woodruff, Althea L. 2004. Motivated reader, engaged writer: The role of motivation in the literate acts of adolescents. In: Jetton, Tamara L. – Dole, Janice A. (eds.) *Adolescent literacy research and practice*. The Guilford Press. New York, NY. 251–282.
- Retelsdorf, Jan – Köller, Olaf – Möller, Jens 2011. On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction* 21(4): 550–559. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.11.001>
- Ryan, Richard M. – Deci, Edward L. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25(1): 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, Richard M. – Deci, Edward L. 2017. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. New York, NY. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Schiefele, Ulrich – Stutz, Franziska – Schaffner, Ellen 2016. Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences* 51: 49–58. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.031>
- Stutz, Franziska – Schaffner, Ellen – Schiefele, Ulrich 2016. Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences* 45: 101–113. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.022>
- Swan, Emily A. 2003. *Concept-oriented reading instruction: Engaging classrooms, lifelong learners*. The Guilford Press. New York, NY.

- Szabó Ildikó – Szinger Veronika 2019. Nemek és igenek: A fiúk olvasási motivációja és teljesítménye a kutatási eredmények és jó gyakorlatok tükrében. *Anyanyelvi Kultúraközvetítés* 2(2): 3–18. <https://doi.org/10.33569/akk.2388>
- Szenczi Beáta – Fejes József Balázs – Vígh Tibor – Hódi Ágnes – Tary Blanka 2023. Home reading support in grades four, six, and eight: Does student reading motivation matter? *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties. Advance online publication.* <https://doi.org/10.1080/10573569.2023.2286960>
- Szenczi Beáta 2008. Énkép és tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Iskolakultúra Online* 1: 104–118.
- Szenczi Beáta 2010. Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia* 110(2): 119–147.
- Szenczi Beáta 2013. Olvasási motiváció 4., 6. és 8. osztályos tanulók körében. *Magyar Pedagógia* 113(4): 197–220.
- Tary Blanka – Fejes József Balázs – Hódi Ágnes – Szenczi Beáta – Vígh Tibor 2022. Javaslatok a szövegértés tantárgyakba ágyazott fejlesztéséhez – az olvasási stratégiák tanítása I. *Anyanyelv-pedagógia* 15(4). <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=982> (2024. január 12.) <https://doi.org/10.21030/anyp.2022.4.1>
- Tary Blanka – Fejes József Balázs – Hódi Ágnes – Szenczi Beáta – Vígh Tibor 2023. Javaslatok a szövegértés tantárgyakba ágyazott fejlesztéséhez – az olvasási stratégiák tanítása II. *Anyanyelv-pedagógia* 16(1). <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=995> (2024. január 12.) <https://doi.org/10.21030/anyp.2023.1.1>
- Toste, Jessica R. – Didion, Lisa – Peng, Peng – Filderman, Marissa J. – McClelland, Amanda M. 2020. A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research* 90(3): 420–456. <https://doi.org/10.3102/0034654320919352>
- Unrau, Norman – Schlackman, Jonah 2006. Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *The Journal of Educational Research* 100(2): 81–101. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.2.81-101>
- van der Sande, Lisa – van Steensel, Roel – Fikrat-Wevers, Suzanne – Arends, Lidia 2023. Effectiveness of interventions that foster reading motivation: A meta-analysis. *Educational Psychology Review* 35(1): 21. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09719-3>
- Vass Dorottea 2022. D012: Általános iskolás tanulók olvasási motivációját fejlesztő program elméleti alapjai. *Iskolakultúra* 32(1): 64–86.
- Villiger, Caroline – Niggli, Alois – Wandeler, Christian – Kutzelnann, Sabine 2012. Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instruction* 22(2): 79–91. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.07.001>
- Watkins, Marley W. – Coffey, Debra Y. 2004. Reading motivation: Multidimensional and indeterminate. *Journal of Educational Psychology* 96(1): 110–118. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.110>

- Wigfield, Allan – Guthrie, John T. 1997. Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth or their reading. *Journal of Educational Psychology* 89(3): 420–432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Wigfield, Allan – Eccles, Jacquelynne S. 2000. Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25(1): 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wigfield, Allan – Guthrie, John T. 2000. Engagement and motivation in reading. In: Kamil, Michael L. – Mosenthal, Peter B. – Pearson, P. David – Barr, Rebecca (eds.) *Handbook of reading research, Vol. 3*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Mahwah, NJ. 403–422.
- Wigfield, Allan – Guthrie, John T. – Tonks, Stephen M – Perencevich, Kathleen C. 2004. Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research* 97(6): 299–310. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.6.299-310>
- Woolley, Gary 2011. Reading comprehension. Assisting children with learning difficulties. Springer. Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1174-7>
- Yeo, Lay See – Ong, Winston W. – Ng, Charis M. 2014. The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development* 25(6): 791–814. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.862147>
- Yeung, Susanna S. – King, Ronnel B. – Nalipay, Ma Jenina N. – Cai, Yuyang 2022. Exploring the interplay between socioeconomic status and reading achievement: An expectancy value perspective. *British Journal of Educational Psychology* 92(3): 1196–1214. <https://doi.org/10.1111/bjep.12495>

**Szenczi, Beáta – Fejes, József Balázs – Vigh, Tibor – Hódi, Ágnes – Tary, Blanka
Suggestions for the development of text comprehension embedded in subjects – supporting
reading motivation I.**

Although the literature lists several, well-established international interventions and best practices to strengthen reading motivation, hardly any such teaching aids are available in Hungarian. This study aims to address this research gap. This first part of the study reviews the theoretical background of reading motivation, touches upon the interpretation, the importance of reading motivation, and some key environmental factors that may support it. The paper then summarizes the main lessons learned from reading motivation intervention programs, and presents the Concept-Oriented Reading Instruction (CORI) in details, which is one of the most well-known and empirically supported programs. Relying on the international literature, the second part of the study proposes seven reading motivation support principles which can easily be incorporated into classroom practice. Practical tips are also included for successful implementation.

Kulcsszók: olvasási motiváció, szövegértés, tantárgyakba ágyazott fejlesztés

Keywords: reading motivation, reading comprehension, subject-embedded development

Az írás szerzőiről

Szenczi-Velkey Beáta

egyetemi docens

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet

az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport tagja

szenczi.beata[kukac]barczy.elte.hu

ORCID: 0000-0003-4709-8810

Fejes József Balázs

egyetemi docens

Szegedi Tudományegyetem

Neveléstudományi Intézet

Nevelélmélet Tanszék

az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport vezetője

fejesj[kukac]edpsy.u-szeged.hu

ORCID: 0000-0003-3777-415X

Vígh Tibor

egyetemi adjunktus

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet,

Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszék

az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport tagja

vigh.tibor[kukac]edpsy.u-szeged.hu

ORCID: 0000-0002-7201-9187

Hódi Ágnes

egyetemi adjunktus

Szegedi Tudományegyetem,

Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Alkalmazott Pedagógiai Intézet, Óvodapedagógus-képző Tanszék

az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport tagja

hodi.agnes[kukac]szte.hu

ORCID: 0000-0003-0325-1449

Tary Blanka

doktori hallgató

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport tagja

taryblanka[kukac]gmail.com

ORCID: 0000-0002-3687-2631