

SZAKKÖZÉPISKOLÁS TANULÓK OLVASÁSTRATÉGIA- HASZNÁLATÁNAK FELMÉRÉSE A MARSÍ KÉRDŐÍVVEL

Kelemen-Molitorisz Anikó

Főpolgármesteri Hivatal, Oktatási Ügyosztály, Budapest

Számos alkalommal szembesülünk azzal, hogy a magyar gyermekek szövegértése nem megfelelő. A PISA vizsgálatok eredményei nem túl biztatóak, annak ellenére, hogy a 9–10 éveseket mérő PIRLS vizsgálatokon jól szerepelt az ország. Betűket, szavakat „kiolvasni” megtanulnak a gyermekek, de 15 éves korukra úgy tűnik, „elfelejtik” (vagy meg sem tanulják) a szövegértés képességét. Ezt a képet egészítik ki és mélyítik a hazai Monitor vizsgálatok eredményei (*Vári, Bánfi, Felvégi, Krolopp, Rózsa és Szalay, 2000a, 2000b*). A magyar diákok nem tanulnak meg a mindennapi információáradat feldolgozásához, esetleg a későbbi elmélyült tanulmányok folytatásához szükséges szinten olvasni (*Csapó, 2006*), teljes tankönyvek tűnhetnek számukra értelmezhetetlenek alacsony szintű szövegértési teljesítményük miatt (*Halász, 2000*).

Kutatásunk célja a 9. és 11. évfolyamos budapesti szakközépiskolás tanulók olvasási-stratégia-használatának felmérése volt. A tanulmány első részében értelmezzük és elemezzük az olvasási képességet és fejlődését, elhelyezzük az olvasási stratégiákat a szövegértés folyamatában. Rámutatunk a metakogníciónak az alapvető készségrendszerekben, így az olvasásban is betöltött szerepére és szót ejtünk a kezdő és a gyakorlott olvasók közötti különbségekről. Ismertetjük a metakogníció értékelésével kapcsolatos problémákat, majd az olvasási stratégiák használatára vonatkozó külföldi és magyarországi kérdőíves vizsgálatok eredményeit vázoljuk fel.

A kutatás során elvégeztük egy, a 6–12. évfolyamos korosztály számára kidolgozott olvasási stratégiahasználat-tudatosságot mérő amerikai kérdőív (*Mokhtari és Reichard, 2002*) adaptálását, amelyet mérőeszközünkben alkalmaztunk. Szakirodalmi tapasztalatok alapján feltételeztük, hogy az olvasási stratégiák használata kapcsolatban áll az iskolai könyvtárhasználattal, valamint bizonyos családi-kulturális háttérváltozókkal, ezért a felhasznált mérőeszközben ezekre vonatkozó kérdéseket is szerepeltettünk. (Az iskolai könyvtárhasználatra vonatkozó eredményeink részletes ismertetése meghaladja jelen tanulmány kereteit.) A mérőeszközt két budapesti szakközépiskola 9. és 11. évfolyamos tanulóival töltöttük ki. Az eredmények elemzése kiterjed az adaptált kérdőív megbízhatóságának vizsgálatára, megvizsgáljuk a szakirodalom alapján felállított hipotéziseinket, feltárjuk, hogy a vizsgált mintában az olvasási stratégiák használatát mely háttértényezők befolyásolják. Az eredmények megbeszélése részben utalunk a kevésbé gyakran használt olvasási stratégiák alkalmazását elősegítő lehetőségekre, valamint eredményeink alapján javaslatot teszünk további kutatási problémákra.

Olvasási képesség és olvasási stratégiák

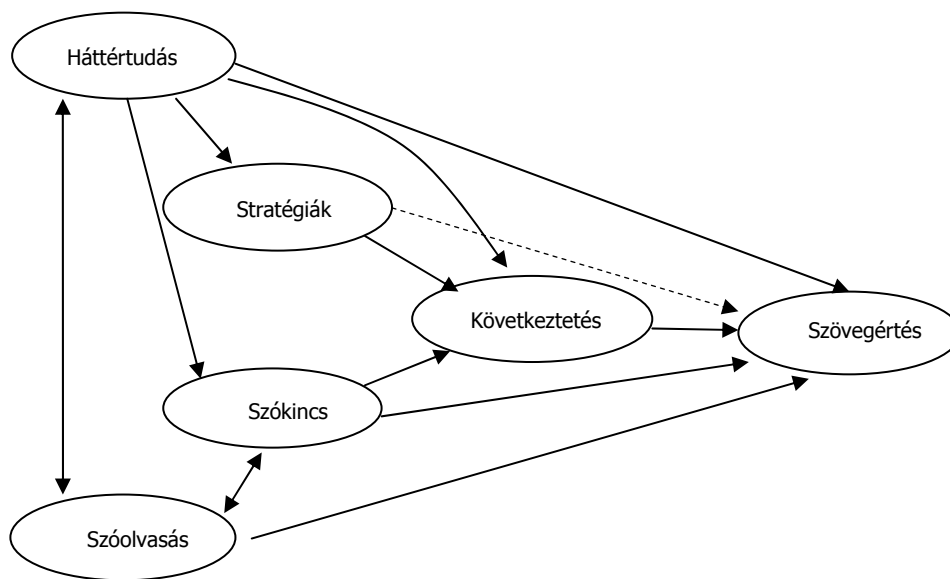
Az olvasás kutatásának és az olvasástanítás gyakorlatának történetét összefoglaló tanulmányukban *Alexander és Fox* (2004) az olvasáskutatás elmúlt ötven évének öt korszakát – a kondicionális tanulás kora, a természetes tanulás kora, az információfeldolgozás kora, a szociokulturális tanulás kora, és az elkötelezett tanulás kora – különítik el. A korszakról korszakra felvonultatott tudományos és elvi hangsúlyeltolódások az olvasáskutatás egy folyton változó fél évszázados történetét vetítik elénk, amely az idő előrehaladásával egyszerre mélyül és gazdagodik. Az elmúlt negyven-ötven év szövegértésre vonatkozó gyakori definícióváltozásaira a hazai kutatók közül többek között *Cs. Czachesz* (2001), *Csikos* (2006), *Molnár és B. Németh* (2006), valamint *Molnár és Józsa* (2006) is rámutatnak.

Az olvasás képessége iskoláskorban az évfolyamok előrehaladtával folyamatosan javul (*Molnár és Józsa*, 2006; *Vidakovich és Cs. Czachesz*, 1999), az alsóbb évfolyamokon jelentősebb mértékben (*Vidakovich és Cs. Czachesz*, 1999), majd 14–18 éves kor között lelassul a fejlődés mértéke (*Józsa és Pap-Szigeti*, 2006). Az elkötelezett tanulás korában (*Alexander és Fox*, 2004) uralkodó felfogás szerint az olvasás folyamatában aktív szerepet vállal az egyén, és az olvasástanulás élethosszig tart. Az olvasó a tudás motivált, elkötelezett kutatója, a tanulási folyamat pedig szociokulturális környezetbe ágyazott, és folyamatos fejlődés jellemző rá.

Afflerbach, Pearson és Paris (2008) átfogó tanulmányukban az olvasási stratégiák és az olvasási készségek fogalmi tisztázására vállalkoznak. Elemzésük alapján az olvasási stratégiák (*reading strategies*) szándékosan és célirányosan az olvasó dekódolási és szövegértési erőfeszítéseinek ellenőrzésére, módosítására irányulnak. Az olvasási készségek (*reading skills*) viszont automatikus tevékenységek, amelyek gyors, hatékony és gördülékeny dekódolást valamint szövegértést eredményeznek, és általában nem társul hozzájuk tudatosság (*awareness*) a folyamat összetevőire vagy ellenőrzésére vonatkozóan. A szándékosan alkalmazott olvasási stratégiák (mint például a fő gondolatok megtalálása, a szöveg átfutása, újraolvasása) elemzésük alapján idővel kevesebb erőfeszítést és tudatosságot igénylő olvasási készségekké alakulnak át. Mind a stratégiák, mind pedig a készségek irányulhatnak ugyanazokra a célokra, de idővel előnyös változásnak tekinthető a tudatos tevékenységek helyett az önműködőekre való átváltás. Az általuk javasolt definíciókkal egy közös nyelv kialakításához kívánnak hozzájárulni, ami a tanítás során is világossá teszi a két fogalom (olvasási készségek és olvasási stratégiák) közötti különbségeket. Végül azt is kiemelik, hogy a meghatározások tantervi gazdaságosságot is jelenthetnek, hiszen a két fogalom egyetlen folyamat vagy feladat két oldalára utal, és megelőzi a tanítandó és mérendő standardok túlburjánzását, ami gyakran előfordul, ha egy új független elemet vezetünk be egy tantervbe.

Kutatásunk homlokterében az olvasási stratégiák állnak, amelyek szövegértésben betöltött szerepének bemutatásához *Cromley és Azevedo* (2007) 1. ábrán látható DIME (Direct and Inferential Mediation) modelljét használjuk fel, amelynek első hazai ismertetése *Csikos Csaba* (2008) nevéhez fűződik. A modell szakirodalmi források elméleti szintézise alapján született, és öt szövegértéshez kapcsolódó tényezőt tartalmaz. Az öt

változó a háttértudás, a szóolvasás, a szókincs, az olvasási stratégiák és a következtetés. A szerzőpáros hierarchikus regresszió-analízisekkel több elméleti modellhez viszonyítva tesztelte az öt változó illeszkedését, a tesztelésben egy nagy amerikai középiskola 175 kilencedikes tanulója vett részt. A legpontosabb illeszkedést az 1. ábrán látható modell mutatta. A modell alap gondolata, hogy a háttértudás, a szóolvasás, a stratégiák és a szókincs közvetlenül és (a szóolvasás kivételével) a következtetésen keresztül közvetetten is hatnak a szövegértésre.



1. ábra

A változók kapcsolatrendszere a DIME modellben

(az ábrán a szignifikáns kapcsolatokat folytonos, a nem szignifikáns kapcsolatot szaggatott vonal, a kapcsolatok irányát a nyíl iránya jelzi; forrás: Cromley és Azevedo, 2007)

Cromley és Azevedo (2007) szerint a kilencedikes tanulók tanulmányi célú szövegértése összetett folyamat, amelynek komponensei együttesen és külön-külön is hatással vannak a szövegértésre. A 1. ábrán látható modell adott időponthoz kötött, nem fejlődést mutat be. A modell alapján a háttértudásnak és a szókincsnek van a legnagyobb hatása a szövegértésre. A szókincs közvetlenül és a következtetésen keresztül közvetetten is befolyásolja azt. A háttértudás szövegértésre gyakorolt hatásának nagyobb része közvetlen, kisebb részben pedig a stratégiák és a következtetés közvetítik hatását. A következtetés és a szóolvasás közvetlen hatása kicsi, de statisztikailag jelentős mértékű. Az olvasási stratégiák szignifikánsan csak a következtetésen keresztül hatnak a szövegértésre, közvetlen hatásuk statisztikai mértékben nem bizonyult jelentősnek a modellben. Összességként megállapítható, hogy közvetlenül vagy közvetetten mind az öt tényező szignifikáns hatást gyakorol a szövegértésre. A közvetett hatások a stratégiákon, illetve a következtetésen keresztül érvényesülnek. Mindez megfelel azoknak az eredményeknek, ame-

lyeket a szerzőpáros a modell felállításához megvizsgált nagy kiterjedésű szakirodalom alapján feltételezett.

Jelen tanulmánynak nem célja az olvasási stratégiák használata és a szövegértési teljesítmény közötti kapcsolatok feltárása, azonban szeretnénk jelezni, hogy a nemzetközi szakirodalomban több példa is van arra, hogy a gyakorlott olvasóknál tapasztalt olvasási stratégiák használata javítja a tanulók szövegértési teljesítményét. A vonatkozó szakirodalmat áttekintve *Pressley* (2000) tanulmányában a szövegértés elemzését követően annak az oktatáson keresztül történő fejlesztésére fogalmaz meg javaslatokat. A dekódolás tanítása, a szöveggörnyezet alkalmazása, a szókincs fejlesztése mellett többek között azt is javasolja a tanároknak, hogy fontos, hogy amikor a tanulók olvasnak, használják és meg is fogalmazzák szövegértési stratégiáikat, amire a szerző szerint explicit módon szükséges őket megtanítani.

A metakogníció szerepe az olvasásban

Az olvasás területe *Csikos* (2007) alapján azért válhatott a metakogníció kutatásának kiemelt területévé, mert – ahogyan a matematika is – a társadalom által kiemelt fontosságú kulturális eszköztudást testesít meg. *Pressley* (2000) a szövegértés tanításának értelmezésekor megkülönbözteti a szó szintjén jelentkező, szövegértést befolyásoló folyamatokat (*word-level processes*) a szó szintje feletti folyamatoktól (*processes above the word level*). A szó szintjén megállapítja, hogy minél fejlettebb a dekódolás, annál nagyobb teret kaphat a szövegértés, a szöveggörnyezet támogató hatását is ideértve. A szó szintje feletti szinten megállapítja, hogy az olvasó által felhasznált sematikus tudás (például előzetes háttértudás) egyaránt működik a tudattalan és automatikus asszociációs folyamatokon, valamint sok tudatos olvasási folyamaton. Ez utóbbiak olvasás előtt, olvasás közben és olvasás után jelenhetnek meg. A továbbiakban áttekintjük a metakogníció elméletének néhány kiemelt kérdését, és bemutatjuk a kezdő és gyakorlott olvasók közötti különbségeket.

A tudatosság és a deklaratív-procedurális dichotómia a metakogníció elméletében

A metakogníció értelmezését több mint három évtizede övező folyamatos viták legfőbb kérdéskörei a tudatosság, a deklaratív-procedurális dichotómia és az értékelés (*Csikos* és *Steklács*, 2006). Jelen tanulmányban a tudatosság kérdését, az állapot- illetve folyamat-alapú fogalmi szétválasztást és a *Nelson*-modellt kívánjuk a bőséges rendelkezésre álló elméleti ismeretek köréből felvázolni.

A tudatosság kérdése a metakogníció szempontjából központi jelentőségű. A tudatos gondolkodási folyamatainkról való verbális beszámolás képességét beszámoló-képességi értelemben vett tudatosságnak (*awareness*) nevezzük (*Pléh*, 1998). A metakogníció kutatásának fő tárgyát ezek az elmesélhető, leírható dolgok képezik. A tanulók szövegértési folyamatokra vonatkozó tudatosságának növelése olvasás közben fontos lépést jelent az alkotó módon fogékony és meggondolt olvasóvá válás felé vezető úton (*Sheorey* és

Mokhtari, 2001; *Mokhtari és Reichard*, 2002). Ehhez kapcsolódóan *Csikos* (2008) empirikus eredmények alapján igazoltnak tartja azon meggyőződését, hogy már az alsó tagozatos gyermekek olvasástanításában is sokkal több tudatosságra, az egyéni olvasási folyamatra vonatkozó érvényes megfigyelésre van szükség.

A metakogníció kutatása során többször felmerültek a fogalomnak egyfajta *állapotot*, illetve *folyamatot* jellemző összetevői. Ezeket leginkább a flavelli metakognitív tudás és metakognitív tapasztalat (*Flavell*, 1979 idézi *Mokhtari és Reichard*, 2002), vagy *Paris és Winograd* (1990) önértékelés és önmenedzselés kifejezései tükrözik. A fogalmi pontosághoz *Kluwe* járult leginkább hozzá a kognitív pszichológia területén már használt deklaratív és procedurális jelzők metatudásra való adaptálásával (*Kluwe*, 1987 idézi *Csikos*, 2007). A lehetséges „meta...” szintek kérdésköre, végtelen egymásba kapcsolódásuk sok kutatót foglalkoztatott, ezért a kutatásban fordulópontot jelentett *Nelson* modellje, amelynek lényege egy tárgy- és egy metaszint rögzítése volt (*Nelson*, 1996). A *Nelson*-modell a nyomon követést és az ellenőrzést a metakogníció folyamat-alapú faktoraiként a meta- és a tárgyszint között helyezi el, és a metaszintben egy „modell” szerepeltetésével mind a tervezés, mind pedig a deklaratív metatudás elhelyezésének lehetőségét biztosítja.

A továbbiakban elfogadjuk *Paris és Winograd* (1990) definícióját, miszerint a metakogníció „olyan kognitív állapotokra és képességekre vonatkozó tudás, amely az egyének között megosztható, a fogalmat egyúttal kibővítve a gondolkodás affektív és motivációs jellemzőinek magába foglalására is” (*Paris és Winograd*, 1990. 15. o.). A meghatározás utal a korábban már említett beszámoló-képességi értelemben vett tudatosságra is. *Csikos* (2007) alapján az olvasási képesség elsajátítása szempontjából a fő cél nem elsősorban az olvasásra vonatkozó minél pontosabb tudás elérése, hanem az, hogy a tanulók ismerjék a stratégiákat, amelyeket olvasás folyamán alkalmazhatnak. A tervezés kapcsán például azt javasolja, hogy a tanulóknak a tervezés fontosságát nem explicit verbális információként javasolt megtanítani. Ehelyett inkább a szövegértési feladatok megoldása során alkalmazott hangosan gondolkodtatás, vita, pár- vagy csoporttanulás módszereivel szükséges kialakítanunk egy meggyőződést a tervezés fontosságáról a tanulóban, hiszen „*a tanulói gondolkodásban jelen lévő feladatmegoldó stratégiák sokszínűségének kialakítása és fenntartása* [kiemelés az eredetiben] az általános iskolai oktatás fontos célja és eszköze” (*Csikos*, 2007. 8. o.).

Kezdő és gyakorlott olvasók

A kezdők és a szakértők közötti különbségek vizsgálata a kognitív paradigma keretén belül került előtérbe a pszichológiában. Az olvasás területén a szakirodalomban gyakorlott és kezdő olvasókat szokás megkülönböztetni. A kezdő és gyakorlott olvasók szövegértését tanulmányozó kutatók szerint a gyakorlott olvasási készségek kialakításához különösen fontos a metakognitív tudatosság (*awareness* értelemben; *Mokhtari és Reichard*, 2002).

Pressley és Afflerbach (1995 idézi *Pressley*, 1997) összegyűjtötték azokat a stratégiákat, amelyekkel a gyakorlott olvasók használnak olvasás előtt, közben és után. Kutatásaikban a hangosan gondolkodtatás módszerével tárták fel azokat a folyamatokat, ame-

lyekről az olvasók beszámolnak olvasás közben. Az olvasókat arra kérték, mindent mondjanak el, ami csak olvasás közben eszükbe jut. A vizsgálatok során széleskörű információ gyűlt össze az olvasó céljaira, a célok által befolyásolt olvasási folyamatra, a következtetésekre, valamint az olvasók érzelmi reakcióira vonatkozóan. A jó olvasók *Pressley* és *Afflerbach* (1995) kutatási eredményei alapján folyékonyan és rugalmasan fogalmazzák meg, valamint koordinálják feldolgozó folyamataikat a szöveggel való első találkozástól kezdve a szöveg elolvasásán keresztül egészen az olvasás befejezéséig. Az érett olvasók következtetései, amelyekről beszámolnak, sokrétűek: háttértudásukra, egyes szavak, vagy mondatok jelentésére, a szereplők állapotára, tulajdonságaira, vagy a szövegben lefestett világ jellemzőire egyaránt vonatkoznak. A beszámolóik során a gyakorlott olvasó szövegre adott érzelmi válaszai szintén felmerültek: a jó olvasó értékeli a szöveg stílusát, tartalmát, meglepődik, nevet a szövegen, frusztrált, izgatott lesz tőle, vagy esetleg untatja a szöveg. A gyakorlott olvasók továbbá *Pressley* és *Afflerbach* szerint (1995 idézi *Mokhtari* és *Reichard*, 2002) igyekeznek tudatában lenni annak, amit olvasnak, általában tudják, hogy miért olvasnak, és birtokában vannak olyan terveknek, stratégiáknak, amelyekkel leküzdhetik az olvasás során adódó esetleges problémákat, és amelyekkel ellenőrizhetik a szövegben lévő információk megértését. Fentiek alapján látható, hogy a jó olvasó aktív olvasó is egyben.

A kevésbé gyakorlott olvasók ezzel szemben kisebb aktivitást mutatnak. A gyenge olvasók „nem futják át a szöveget a szövegösszefüggések megtalálása érdekében, nem olvassák el újra a szöveget, nem integrálják az információkat, nem terveznek, nem jegyzetelnek, nem következtetnek, és általában nem alkalmaznak olyan stratégiákat, amelyek a gyakorlott olvasókra jellemzőek.” (*Tarkó*, 1999. 183. o.) *Nikolov* (2003) hatodikos tanulók feladatmegoldó stratégiáit vizsgálta angol mint idegen nyelvi olvasott szöveg értését és íráskészséget mérő feladatok megoldásakor a hangos gondolkodtatás módszerével, és megállapította, hogy több tanuló is gyakran alkalmazott számos stratégiát, de a jól és a gyengén teljesítőkre aránylag kevés tipikus minta adódott.

Az olvasási stratégiák használatának mérése kérdőíves módszerrel

A mérés elméleti problematikája

Az elmúlt évtizedekben a világ több országában végeztek különböző korosztályokban kérdőíves felmérést az olvasási stratégiák használatának feltérképezése céljából. A felmérésekhez kapcsolódó kutatások célja a gyakorlott olvasóvá váláshoz szükséges stratégiák és azok hatékony használatának tudatosítása a tanulóknban, ezzel hatékonyabbá téve számukra az olvasás folyamatát. Ez azért is szükséges, mert „az iskoláztatás éveit során olyan tanulói meggyőződések alakulnak ki a tanulással, feladatmegoldással kapcsolatban, amelyek ellentmondanak a deklarált tantervi céloknak.” (*Csikos*, 2007. 7. o.) Az olvasásra vonatkozóan ilyen meggyőződésnek tekinthetjük azt a fajta bal felső saroktól jobb alsóig tartó folyamatos (esetleg hangos) olvasást, amelyben a tervezési, nyomon követési és ellenőrző folyamatok alárendelt szerepet játszanak. A metakogníció értékelé-

sekor a problémamegoldás során zajló folyamatok (tervezés, nyomon követés, ellenőrzés) állnak a középpontban, e folyamatok kvantitatív jellemzése a cél. A kutatók hagyományosan kérdőíves vizsgálatokat végeznek, amelyekben vagy a konkrét problémamegoldást követően történik meg a tevékenység során felhasznált metatudás értékelése, vagy a kérdőív általános metakognitív stratégiákra vonatkozik konkrét problémamegoldó helyzettől függetlenül.

Veenman, Van Hout-Wolters és Afflerbach (2006) tanulmányukban a metakogníció mérése területén a feladatmegoldó tevékenység előtti, közbeni és utáni értékelési módszereket különítették el. Az *off-line* módszereket a feladatmegoldó tevékenység előtt vagy után végezhetjük, míg az *on-line* módszerek alkalmazása minden esetben a feladatmegoldás közben történik. A feladatmegoldás előtt a kérdőívek mellett szóbeli interjúk használhatóak. A feladatmegoldás folyamán olyan *on-line* technikák alkalmazására van lehetőség, mint például a hangosan gondolkodtatás, a megfigyelések, a log fájlok, valamint a szemmozgás-megfigyelések. A feladatmegoldást követően újra a kérdőívek és a szóbeli interjúk alkalmazása kerül előtérbe, külön kiemelve a feladatmegoldást felidéző módszereket.

Mindegyik módszernek van előnye és hátránya. Az *on-line* módszerekkel jobban megjósolható a tanulási teljesítmény, mint az (akár a feladatvégzést követően végzett) *off-line* módszerekkel (*Veenman, Van Hout-Wolters és Afflerbach, 2006*). A kérdőívekkel viszont könnyen megvalósíthatók széleskörű felmérések, miközben a hangosan gondolkodtató eljárások egyéni felmérést igényelnek. *Csikos és Steklács (2006)* szintén megjegyzi, hogy a hangosan gondolkodtatás feltehetően hatással van a problémamegoldási folyamatra. *Veenman, Van Hout-Wolters és Afflerbach (2006)* példaként hozzák fel, hogy a metakognitív tevékenység vagy stratégia-használat értékelésére általánosan elfogadott a kérdőíves módszer, holott a kérdőívekre adott válaszokból származó eredmények alig függenek össze a feladatmegoldás során nyilvánított viselkedéssel. *Csikos és Steklács (2006)* szintén utalnak a kérdőíves adatgyűjtés népszerűségére, de felvetik érvényességének kérdésességét is. Ezt a módszert alkalmazva ugyanis arról nyerhetünk objektív és érvényes információt, amiről a kérdezettek utólag beszámolnak. Sokkal pontosabb meghatározásra van szükség azon a téren, hogy mely módszerrel mely metakognitív tudás vagy készség-összetevő értékelhető sikeresen. A különböző értékelési módszerek közötti eltérések jobb megértése érdekében komplex módszereket alkalmazó kutatások végzése javasolt, amelyek azonban jelenleg alig lelhetőek fel a metakogníció irodalmában. Egy ilyen kutatás eredményeit összegezzük a következőkben.

Cromley és Azevedo (2006) 30 kilencedikes tanuló körében vizsgálták a szövegértés és a stratégiahasználat kapcsolatát, amelyet három különböző módon mértek fel. Alkalmazták a hangosan gondolkodtatás és a stratégiahasználatról szóló kérdőíves beszámoltatás módszerét, valamint egy szöveghez kötődő feleletválasztásos stratégiahasználati tesztet is felhasználtak. Eredményeik alapján a szöveghez kötődően felmért stratégiahasználat összefügg a szövegértéssel, a tanulók által az olvasásstratégia-használatukról kitöltött kérdőív eredményei viszont nem mutattak statisztikailag jelentős összefüggést szövegértési teljesítményükkel. A *Pearson*-korreláció értéke a szöveghez kötődő stratégiahasználat esetén $r=0,75$, a feladattól függetlenül kitöltött stratégiahasználati kérdőív kapcsán pedig $r=0,08$ volt. A hangosan gondolkodtatás módszerével mért stratégiahasz-

nalat szintén szignifikáns mértékben függött össze a szövegértési teljesítménnyel (*Spearman*-korreláció: $r=0,4$). Ezek az eredmények példái a komplex módszerek alkalmazásának.

Az olvasási stratégiák használatát mérő kérdőíves vizsgálatok eredményei

A külföldi vizsgálatok közül először *Mokhtari* és *Reichard* (2002) az olvasásstratégia-használat tudatosságának felmérését célul kitűző tanulmányát emeljük ki, amelyben saját fejlesztésű *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* (a továbbiakban *MARSI*) kérdőívüket alkalmazták. A kérdőív 30 olvasási stratégiára vonatkozó állítása szakértők által, több száz állításból, próbamérések eredményeit elemezve, majd az állítások számát ezen eredmények alapján szisztematikusan csökkentve született meg. A kérdőívet vizsgálatukban 443 6–12. évfolyamos tanuló töltötte ki. A tanulóknak minden állítás esetén el kellett dönteniük, milyen gyakran jellemző rájuk az adott olvasási stratégia használata. A válaszlehetőségek a következők voltak: (1) soha, szinte soha, (2) esetenként, (3) néha (az esetek 50%-ában), (4) gyakran, (5) mindig vagy majdnem mindig. A mérőeszköz megfelelő reliabilitásúnak bizonyult (Cronbach- $\alpha_{9.évfolyam}=0,87$; Cronbach- $\alpha_{11.évfolyam}=0,91$). A saját olvasási képességüket kiválóknak, átlagosnak és nem annyira jónak minősítő diákok csoportjai között szignifikáns stratégiahasználatbeli különbség adódott. Leggyakoribbnak a problémamegoldó stratégiák használata bizonyult, ezt követték az átfogó olvasási stratégiák, legritkábban pedig az olvasást támogató stratégiákat használják a vizsgálatba bevont tanulók saját bevallásuk szerint. (Az egyes alskálák bemutatására a mérőeszköz ismertetése részben kerül sor.)

Mokhtari és *Reichard* (2004) felmérésükben két különböző kulturális környezetben vizsgálták 141 amerikai és 209 marokkói egyetemista angol nyelvű tanulmányi célú szövegek olvasása során használt olvasási stratégiáit. A vizsgált tanulók egymáshoz hasonló mértékű stratégiahasználatról számoltak be, amennyiben különbség adódott, akkor az angol nyelvet második nyelvként beszélő marokkói diákok stratégiahasználatuk bizonyult gyakoribbnak. Az eredmények felvetették a kérdést, hogy a nem anyanyelvükön tanulók olvasási stratégiáinak használata másképpen kezelendő-e, mint az anyanyelven tanuló diákoké.

A fentihez hasonló vizsgálatot végzett *Sheorey* és *Mokhtari* (2001), akik a *MARSI* kérdőív 30-ról 28 itemre történő lerövidítésével és apróbb nyelvi átalakítások után létrehozták a *SORS* (*Survey of Reading Strategies*) kérdőívet. A fejlesztés célja egy olyan kérdőív kialakítása volt, amely a középiskolai korosztálynál idősebb anyanyelvi és nem anyanyelvi olvasók körében is alkalmazható. A kérdőív tesztelése során az angolt második idegen nyelvként tanuló egyetemisták 147 fős mintáján a Cronbach- α értéke 0,89-nek bizonyult. Vizsgálatukban 302 főiskolás, köztük 150 angol anyanyelvű hallgató töltötte ki a kérdőívet. Az eredmények azt mutatták, hogy az angol anyanyelvű és a nem angol anyanyelvű diákok is leggyakrabban a problémamegoldó (kognitív) olvasási stratégiákat alkalmazzák. Ezt követi az átfogó (metakognitív) olvasási stratégiák, majd az olvasást támogató stratégiák használatának gyakorisága. Az anyanyelvi olvasók közül a lányok szignifikánsan gyakoribb olvasásstratégia-használatról számoltak be, mint a fiúk. A nem anyanyelvi olvasók esetén ez a nemek közötti különbség nem jelentkezett.

Az olvasási stratégiák használatát Magyarországon eddig tudomásunk szerint két alkalommal mérték fel kérdőíves vizsgálattal empirikus kutatás keretében két igen különböző korosztályban és eltérő céllal. Csikos (2008) az IRA (Index of Reading Awareness; Jacobs és Paris, 1987) kérdőív adaptációját alkalmazta az általános iskola 3–5. osztályában. A longitudinális kutatásban 3158 tanuló vett részt, a minta országosan reprezentatívnak tekinthető. A kérdőívben 20 kérdés található, mindegyiket három válaszlehetőség követ. Az adaptált kérdőív reliabilitása alacsonynak bizonyult (Cronbach- $\alpha_{3.osztály}=0,41$; Cronbach- $\alpha_{4.osztály}=0,47$; Cronbach- $\alpha_{5.osztály}=0,53$), és a kérdőív publikációban kifejtett részletes eredményei számos – a tanításban felhasználható – problémára és megoldási módra rámutatnak. Az eredmények felvetik egy megfelelően mérő magyar mérőeszköz kifejlesztésének létjogosultságát.

Az olvasási stratégiák használatának másik hazai felmérésére angol szakos egyetemisták körében került sor, és a korosztálybeli eltérés mellett abban is különbözött az előző vizsgálattól, hogy angol nyelvű szövegek olvasására vonatkozott, tehát a vizsgálat középpontjában az idegen nyelven történő olvasás állt. Mónos (2005) ebben a vizsgálatban a már említett SORS kérdőívet alkalmazta. A vizsgálatban 86 magyar anyanyelvű hallgató vett részt. Az eredmények azt mutatták, hogy a tanulmányi célú idegen nyelven olvasás magas szintű stratégiahasználati tudatosságot jelez a vizsgált mintán. Leggyakrabban a problémamegoldó stratégiák használata bizonyult, ezt követték az átfogó olvasási stratégiák, majd az olvasást támogató stratégiák. Szignifikáns összefüggés adódott a stratégiahasználat és a hallgatók neme, olvasási képességük értékelése és az olvasással töltött idő között.

Szakközépiskolás tanulók olvasásstratégia-használatának empirikus vizsgálata

Kutatási hipotézisek

Jelen kutatásunkban a következő hipotézisrendszert állítottuk össze: (1) Az adaptált MARSÍ kérdőív megfelelő megbízhatóságúnak bizonyul a vizsgált mintán, és (2) belső szerkezete tükrözi a Mokhtari és Reichard (2002) által publikált elméleti alskálák (átfogó olvasási stratégiák alskálája, problémamegoldó stratégiák alskálája, és olvasást támogató stratégiák alskálája) létét. (3) A tizenegyedik évfolyamos tanulóknál az olvasási stratégiák használata fejlettebbnek mutatkozik, mint a kilencedikes tanulók esetében. (4) A tanulók legritkábban az olvasást támogató stratégiákat használják. (5) A felmért olvasáshoz kötődő háttérváltozók (gyermekkori mesehallgatás, otthoni könyvek száma, iskolai könyvtár használata) és az olvasási stratégiák használata között szignifikáns összefüggések tárhatóak fel.

Minta és adatfelvétel

A felmérés lebonyolítására 2008 áprilisában, illetve júniusában került sor Budapesten, a Neumann János Számítástechnikai Szakközépiskolában (a továbbiakban Neumann) és a Vásárhelyi Pál Kereskedelmi Szakközépiskolában (a továbbiakban Vásárhelyi). Kilencedik és tizenegyedik évfolyamon tanórai keretek között egyaránt négy-négy osztály tanulói töltötték ki a mérőeszközt mindkét intézményben. A felmérésbe mindkét intézmény valamennyi kilencedikes és tizenegyedikes osztályát bevontuk. A kérdőív elején felhívtuk a kitöltők figyelmét arra, hogy nincsenek jó vagy rossz válaszok, és kértük őket az őszinte válaszadásra.

A mintanagyság 412 fő volt. A mérőeszköz harmadik részében alkalmazott, magyar nyelvre adaptált MARSZI kérdőív valamennyi állítását 360 tanuló válaszolta meg hiánytalanul, ezért a tanulmányban vizsgálatainkat erre a mintára korlátoztuk. A vizsgált korosztály megfelel a MARSZI szerzői által javasolt 6–12. évfolyamos célcsoportnak (Mokhtari és Reichard, 2002).

A vizsgálatba bevont tanulók 57 százaléka fiú. (A két iskolában a képzési profilból adódóan eltérő a fiúk és a lányok aránya. A Vásárhelyiben a vizsgált tanulók 76 százaléka lány, a Neumannban 91 százaléka fiú.) A 360 főből 186 fő kilencedik évfolyamos és 183-an járnak a Vásárhelyibe. A két iskola, valamint a két vizsgált évfolyam között a minta tanulói tehát közel egyenlő arányban oszlanak meg. A Neumannban kilencedik évfolyamon két, tizenegyedik évfolyamon egy, a Vásárhelyiben mindkét évfolyamon két-két osztály nyelvi előkészítő évfolyamos (NYEK) képzésben vesz részt. A tanulók ötöde egyedüli gyermek, 58 százalékuknak egy, 17 százalékuknak két testvére van. Három vagy több testvére alig több mint négy százalékuknak (16 fő) van. A 2008 szeptemberében lezajlott fővárosi kilencedikes bemeneti mérésen szövegértésből mindkét intézmény tanulói a fővárosi szakközépiskolai átlag felett (átlag: 47 százalék, Neumann: 56 százalék, Vásárhelyi: 53 százalék) teljesítettek (Török, 2009).

Mérőeszköz

A mérőeszköz három részből áll: az első hat kérdés a háttérváltozókat tartalmazza, a tanuló nemén, testvéreinek számán túl itt kérdeztük meg, hogy a tanuló szokott-e, és ha igen, kivel szokott könyvekről beszélgetni, emlékszik-e arra, hogy kiskorában szülei mesét olvastak neki, és hogy neki és családjának hány könyve van otthon a tankönyveken kívül.

A második rész hat kérdést tartalmazott az iskolai könyvtár használatára vonatkozóan. Az itt kapott eredmények részletes ismertetésére, mint azt már korábban említettük, jelen tanulmány keretében terjedelmi korlátok miatt nem vállalkozunk, de a kapott eredményeket háttérváltozóként alkalmazzuk. A kérdőív első és második részének összeállításakor felhasználtuk a Nagy Attila (2003) által közölt kérdőívet.

A harmadik részt a MARSZI kérdőív magyar adaptációja képezte. A magyar változat a szakértői fordítás és visszafordítás módszerével készült, amelynek során a fordításokat összehasonlítottuk, a kijelentéseket szakmailag és nyelvileg egyaránt ellenőriztük. A kérdőív 30, olvasási stratégiák használatára vonatkozó állítást tartalmaz, a tanulónak

minden állítás esetén egy szám bekarikázásával kellett jelezniük, milyen gyakran jellemző rájuk az adott tevékenység. Az ötfokozatú Likert-skálán mért állítások pontszáma intervallumskálás változónak tekinthető (Sellitz, Jahoda, Deutsch és Cook, 1966/1979). A kérdőív 30 iteme három területen fedi le az olvasási stratégiákat (Mokhtari és Reichard, 2002): átfogó olvasási stratégiák (*Global Reading Strategies*), problémamegoldó stratégiák (*Problem-Solving Strategies*) és olvasást támogató stratégiák (*Support Reading Strategies*). Az átfogó olvasási stratégiák alskála 13 iteme a szöveg globális vizsgálatát célzó olvasási stratégiákat tartalmazza. Ilyen stratégiák például az alaposabb olvasást igénylő és a mellőzhető részek felismerése a szövegben, az előzetes háttértudás alkalmazása olvasás közben, illetve a tudatos olvasási cél. Ezek a stratégiák általános és tudatos stratégiák, céljuk az, hogy egy bizonyos terepet hozzanak létre az olvasáshoz. A problémamegoldó stratégiák alskála nyolc iteme olyan stratégiák köré szerveződik, amelyekre akkor van szükség, amikor a szöveg nehézzé válása esetén felmerülő problémákat kell megoldanunk. Ilyen stratégiák például a tudatos újraolvasás vagy az olvasási sebesség szabályozása. Az olvasást támogató stratégiák alskála kilenc iteme elsősorban az olvasás során használt külső segédeszközökre vonatkozik. Ilyen stratégiák a jegyzetelés, a fontos információk aláhúzása vagy bekarikázása, az olvasott szöveg összefoglalása. Ezek a stratégiák az olvasást támogató funkcióval bírnak.

A kérdőív megbízhatósága

A vizsgált 360 tanuló esetén a 30 MARSÍ itemre kiszámított Cronbach- α értéke 0,88, amely megfelelő megbízhatóságot jelez. A 186 kilencedikes tanuló esetében a reliabilitási mutató 0,88-nak, a 174 tizenegyedikes tanuló esetében 0,89-nak bizonyult. A kérdőív három alskálájának megbízhatóságát a teljes mintán és évfolyamonként az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A három alskála itemszáma és reliabilitása a teljes mintán és évfolyamonként

Alskálák / stratégiák	Itemszám	A minta elemszáma		Cronbach- α	
		9. évfolyam	11. évfolyam	9. évfolyam	11. évfolyam
Átfogó olvasási	13	186	174	0,75	0,81
Problémamegoldó	8	186	174	0,65	0,72
Olvasást támogató	9	186	174	0,80	0,75

Az alskálák megbízhatósága elfogadható mértékű. Az itemkihagyásos reliabilitásvizsgálatot szintén elvégeztük, amely alapján megállapítottuk, hogy valamennyi item kérdőívbeli elhagyása esetén csökkenne a kérdőív reliabilitása. Pozitív elkülönítésmutatók adódtak, a legalacsonyabb értéke 0,26 volt.

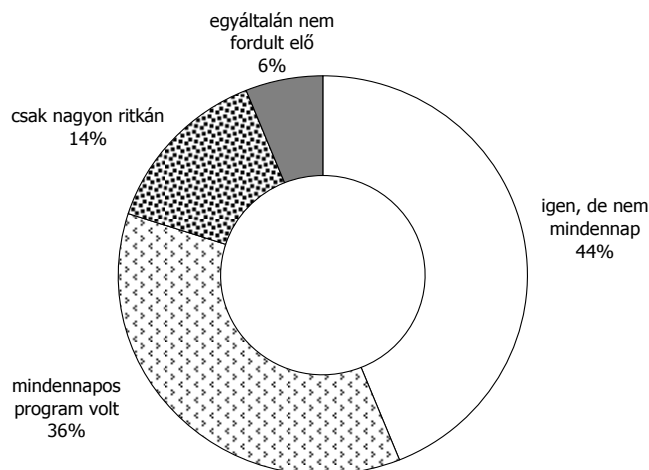
Eredmények

Az eredmények bemutatásakor először az olvasáshoz kapcsolódó háttérkérdésekre adott válaszokat ismertetjük, majd bemutatjuk a MARSZI kérdőív eredményeit, végül a nem, az intézmény, az évfolyam, az osztály jellege, valamint a könyvekről való beszélgetés alapján képzett részminták olvasásstratégia-használatát hasonlítjuk össze kétmintás t-próbákkal. Az összefüggés-vizsgálatok eredményeinek bemutatásakor először a MARSZI kérdőívben belüli összefüggéseket mutatjuk be, majd ismertetjük az olvasási stratégiák használatának a háttérváltozókkal feltárt kapcsolatát.

Olvasáshoz kötődő háttérváltozók

A kérdőív első részében a tanulók 55 százaléka (197 fő) nyilatkozott úgy, hogy szokott könyvekről beszélgetni. A könyvekről beszélgető tanulók közel 90 százaléka említette barátait beszélgetőpartnerként. Ezen tanulók majdnem fele a barátok mellett családtaggal is szokott könyvekről beszélgetni. Kizárólag családtagot 13 tanuló nevezett meg, hét-hét tanuló tanárt és/vagy könyvtárost, illetve egyéb beszélgetőpartnert (pl. „aki akar”) említett.

A háttérkérdések között arról is megkérdeztük a tanulókat, hogy emlékeik szerint milyen gyakran olvastak nekik mesét szüleik gyermekkorukban. A válaszok megoszlását a 2. ábra mutatja.



2. ábra

Emlékszel-e arra, hogy kiskorodban szüleid mesét olvastak neked?

A tanulók több mint egyharmada nyilatkozott úgy, hogy gyermekkorában mindennapos program volt a meseolvasás, közel felük szintén emlékszik erre, de a meseolvasás nem fordult elő minden nap (2. ábra). A tanulók ötöde úgy emlékszik, hogy gyermekko-

rában csak nagyon ritkán, vagy egyáltalán nem olvastak mesét a szülei. A további vizsgálatokban erre a háttérváltozóra „gyermekkori mesehallgatás”-ként hivatkozunk.

Az otthoni könyvek számára vonatkozó kérdésünkre a tanulók közel 40 százaléka válaszolta azt, hogy tankönyveken kívül 200 kötetnél kevesebb könyvük van otthon. Nagyjából 30 százalékuknál 200 és 500 között van otthon a könyvek száma, és ugyanennyien vannak, akik 500 kötet felettire becsülték a család otthoni könyveinek mennyiségét.

Olvasási stratégiák használata

A továbbiakban az olvasási stratégiák használatára vonatkozó eredményeket mutatjuk be. A MARSÍ kérdőív 30 állítására a mérőeszköz bemutatásakor részletezett ötfokozatú skálán válaszoltak a tanulók. *Mokhtari* és *Reichard* (2002) tanulmányukban három szintet javasolnak az eredmények értékelésére: a 3,5, illetve az ennél magasabb átlag *magas*, a 2,5 és 3,4 közötti átlag *közepes*, a 2,4, és az ennél alacsonyabb átlag *alacsony* szintű stratégiahasználatra utal. A három stratégiahasználati szint az Oxford által a nyelvtanulási stratégiák használatára kidolgozott szinteknek felel meg (*Mokhtari* és *Reichard*, 2002). A mintára vonatkozóan kiszámított átlagokon lineáris transzformációt végrehajtva az eredményeket százalékpontban is kifejeztük, és a fenti skálára vonatkozóan százalékpontban is meghatároztuk a magas (70 százalékpont és felette), a közepes (50 és 70 százalékpont között) és az alacsony (50 százalékpont alatt) szintű stratégiahasználat határait. A teljes kérdőívben elért eredményeket vizsgálva megállapítható, hogy a tanulók legnagyobb része (62 százalék) közepes szinten használ olvasási stratégiákat. Az alacsony és a magas szintű olvasásstratégia-használattal rendelkező tanulók aránya közel megegyezett: 20 százalékuk magas, 18 százalékuk alacsony stratégiahasználatról számolt be.

Átlag és szórás

A 2. táblázatban bemutatjuk a minta átlagát és szórását a teljes kérdőívre és a három alskálára vonatkozóan.

2. táblázat. A teljes kérdőív és a három alskála átlaga és szórása

<i>Alskálák</i>	<i>Átlag (%pont)</i>	<i>Szórás (%pont)</i>
Átfogó olvasási stratégiák	61	13
Problémamegoldó stratégiák	67	13
Olvasást támogató stratégiák	51	16
MARSÍ összesen	60	12

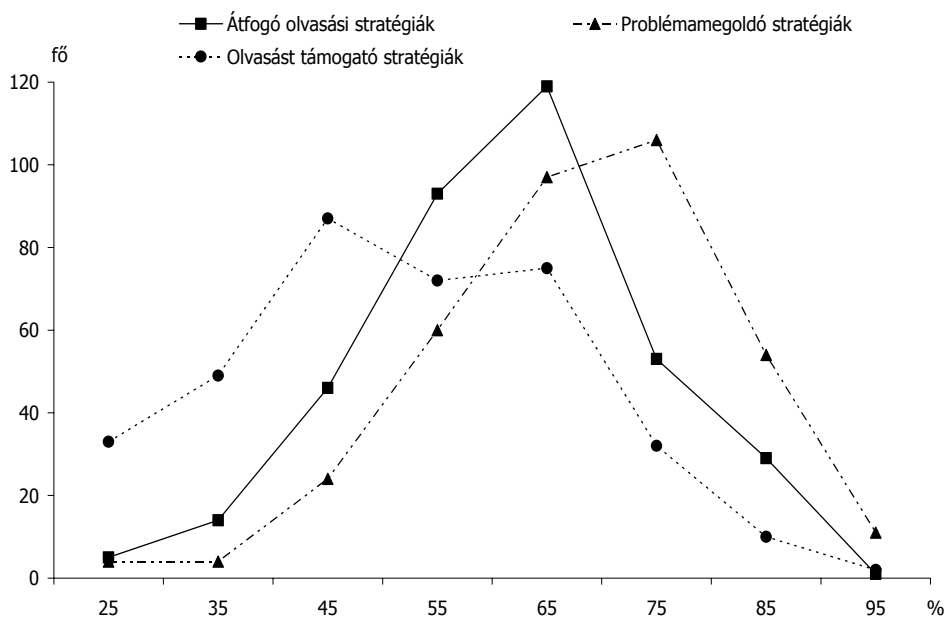
A vizsgált tanulók a teljes kérdőív és mindhárom alskála átlaga alapján egyaránt a közepes szintű stratégiahasználati kategóriába sorolhatók. A legmagasabb átlagú alskálának a problémamegoldó stratégiák alskálája bizonyult (2. táblázat). Ennél alacsonyabb

szintű volt az átfogó olvasási stratégiák használata, és még alacsonyabb szintű az olvasást támogató stratégiák használata.

Megvizsgáltuk, hogy az alskálák eredményei közötti eltérés statisztikailag jelentős különbségekre utal-e. Az alskálák eredményeit páros t-próbákkal hasonlítottuk össze. Az átfogó olvasási stratégiák alskáláján és a problémamegoldó stratégiák alskáláján felmért stratégiahasználati gyakoriság közötti különbség szignifikánsnak bizonyult ($t=11,07$, $p<0,01$), csakúgy, mint a problémamegoldó stratégiák és az olvasást támogató stratégiák alskálája ($t=21,14$, $p<0,01$) között, valamint az olvasást támogató stratégiák alskálája és az átfogó olvasási stratégiák alskálája ($t=13,09$, $p<0,01$) között tapasztalt stratégiahasználatbeli különbség.

Relatív gyakorisági eloszlás alskálánként

Az olvasási stratégiák használatában megnyilvánuló különbségekre mutat rá a 3. ábra, amelyen alskálánként ábrázoltuk a stratégiahasználat relatív gyakorisági eloszlását.



3. ábra

Az olvasási stratégiahasználat relatív gyakorisági eloszlása alskálánként

A három alskála eredményei közötti különbséget mutatja a 3. ábra. Az átfogó olvasási stratégiák és a problémamegoldó stratégiák használatát jelző görbe megközelítőleg normális eloszlást mutat. Mindkét görbe kicsit jobbra, a gyakoribb stratégiahasználat irányába tolódott el. Leggyakoribb a problémamegoldó stratégiák használata, ezt követik az átfogó olvasási stratégiák. Az olvasást támogató stratégiák használatát mutató görbe

két maximumponttal rendelkezik, a tanulók többsége 45 és 65 százalék közötti stratégiahasználati gyakoriságról számolt be ezen az alskálán, ami a fenti stratégiahasználati kategóriák közül az erős közepes szintű stratégiahasználatra utal (3. ábra). Az átfogó olvasási stratégiák alskálájának 65 százalék körüli, és a problémamegoldó stratégiák alskálájának 75 százalék körüli maximumpontja már közelít a magas szintű stratégiahasználat-hoz, illetve utóbbi esetében meg is haladja annak 70 százalékos alsó határát.

Az itemek átlaga és szórása

A 3. táblázatban csökkenő átlag szerint rendezve mutatjuk be a MARSÍ kérdőív állításaival mért olvasásstratégia-használati gyakoriságot. A táblázat az itemek szórását is tartalmazza. Azt, hogy egy állítás mely alskálához tartozik, az első oszlopban jelöltük.

3. táblázat. A MARSÍ kérdőív eredményei csökkenő átlag szerint rendezve

Alskála	Állítás	Átlag	Szórás
P	Amikor a szöveg nehezzé válik, elkezdek jobban odafigyelni arra, hogy mit is olvasok.	3,63	1,11
P	Megpróbálok képszerűen elképzelni az olvasott információt, ami segít megjegyezni, amit olvasok.	3,61	1,30
Á	Használok a szövegben található táblázatokat, ábrákat és képeket, hogy jobban megértssem a szöveget.	3,59	1,13
Á	Végiggondolom, amit már tudok, mert ez segít megértenem, hogy mit olvasok.	3,58	1,06
P	Amikor a szöveg nehezzé válik, újraolvasom, hogy jobban megértssem.	3,53	1,12
Á	Amikor ellentmondásos információra bukkanok, ellenőrzöm, hogy vajon jól értettem-e a szöveget.	3,52	1,17
Á	Amikor tankönyvet olvasok, a fejemben ott van, hogy mi a célom az olvasással.	3,46	1,16
P	Az olvasás sebességét aszerint változtatom, hogy éppen mit olvasok.	3,38	1,28
P	Amikor lankad a figyelmem, megpróbálok visszatérni a rendes kerékvágásba.	3,36	1,08
P	Lassan, de gondosan olvasok, hogy biztosan megértssem, amit olvasok.	3,32	1,18
Á	Használok az olyan nyomdai segítségeket, mint a félkövér és a dőlt betűk, hogy azonosítsam a lényeges információt.	3,30	1,38
Á	Eldöntöm, mit olvasok el alaposabban, és mit mellőzök.	3,28	1,32
T	Saját szavaimmal megfogalmazom, amit olvasok, hogy jobban megértssem.	3,21	1,31
P	Megpróbálok kitalálni az ismeretlen szavak vagy mondatok jelentését.	3,21	1,25
T	Aláhúzok vagy bekarikázok információt a szövegben, mert ez segít, hogy emlékezzek rá.	2,94	1,44
Á	Végiggondolom, hogy vajon a szöveg tartalma megfelel-e a céljaimnak.	2,85	1,27

3. táblázat folytatása

<i>Alskála</i>	<i>Állítás</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
Á	Először átfutom a szöveget és megfigyelem olyan jellemzőit, mint a hossza és a felépítése.	2,84	1,27
Á	Használok a szövegösszefüggéseket, ami segít jobban megérteni, amit olvasok.	2,84	1,12
P	Időről időre megállok és végiggondolom, amit olvasok.	2,76	1,12
Á	Átnézem a szöveget olvasás előtt, hogy lássam, miről szól.	2,70	1,38
T	Vissza- és előreugrom a szövegben, hogy kapcsolatokat találjak a benne lévő gondolatok között.	2,66	1,18
Á	Ellenőrzöm, hogy a szöveggel kapcsolatos feltételezéseim helyesek vagy helytelenek.	2,65	1,15
T	A szöveg legfontosabb gondolatait leírva összefoglalom.	2,60	1,37
T	Tankönyvolvasás közben jegyzetek, mert ez segít megértenem, hogy mit olvasok.	2,55	1,31
Á	Kritikusan elemzem és értékelem a szövegben elém kerülő információt.	2,51	1,15
Á	Megpróbálok előre kitalálni, miről szól a szöveg, miközben olvasok.	2,50	1,32
T	Amikor a szöveg nehezzé válik, hangosan olvasok, mert ez segít megértenem, amit olvasok.	2,32	1,46
T	Megbeszélem az olvasmányomat másokkal, hogy ellenőrizsem a szövegértésemet.	2,32	1,27
T	Felteszek magamnak olyan kérdéseket, amelyekre szeretnék választ kapni a szövegből.	2,30	1,17
T	Kézikönyveket használok (pl. szótárakat), hogy azok segítségével jobban megértem, amit olvasok.	2,23	1,21

Megjegyzés: Á: átfogó olvasási stratégiák, P: problémamegoldó stratégiák,
T: olvasást támogató stratégiák.

A 3. táblázatban a magas, a közepes és az alacsony szintű olvasásistratégia-használattal jellemezhető itemeket szaggatott vonallal választottuk el egymástól. Alacsony szintű olvasásistratégia-használatra utaló itemek kizárólag az olvasást támogató stratégiák alskáláján adódtak, és ennek az alskálának egyetlen állítása esetén sem volt magas szintű az olvasási stratégiák használata.

Azt is megvizsgáltuk, hogy a tanulók mely stratégiákat használják leggyakrabban, illetve legritkábban. A 30 állításból hat esetén volt *magas* szintű az olvasási stratégiák használata. Ezek közül három a problémamegoldó stratégiák alskálájához, három pedig az átfogó olvasási stratégiák alskálájához tartozik. Magas szintűnek bizonyult az olyan olvasási stratégiák használata, mint a fokozott odafigyelés és újraolvasás nehezebb szövegrész esetén, az olvasottak elképzelése, a táblázatok, ábrák használata, az előzetes háttér tudás aktiválása, valamint a szövegértés ellenőrzése, amikor a tanuló ellentmondást tapasztal. Az olvasási stratégiák használata négy (az olvasást támogató stratégiák alskálájához tartozó) állítás esetén *alacsony* szintűnek bizonyult. Ilyen stratégiák a hangosan

olvasás, az olvasottak másokkal való megbeszélése, a kérdésfeltevés, illetve a kézikönyvek használata.

Különbségek a stratégiahasználatban a háttérváltozók alapján

A nem, az intézmény, az évfolyam, az osztály jellege (nyelvi előkészítő vagy nem), illetve a könyvekről való beszélgetés alapján részmintákat képeztünk és elvégeztük a kétmintás t-próbákat az olvasási stratégiák használatában megnyilvánuló különbségek részletes vizsgálata érdekében. Az eredményeket a teljes kérdőívre vonatkozóan a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat. Kétmintás t-próbák a háttérváltozók alapján képzett részmintákra (MARSÍ)

Részminta	Fő	Átlag	Szórás	F (Levene-próba)	p	t	p
Fiú	204	57,1	12,1	2,52	0,11	4,91	<0,001
Lány	152	63,1	10,3				
Vásárhelyi	183	61,7	11,1	0,34	0,56	3,31	0,001
Neumann	177	57,6	12,2				
9. évfolyam	186	59,7	11,4	0,50	0,48	0,10	0,92
11. évfolyam	174	59,6	12,2				
NYEK	168	59,2	11,2	2,15	0,14	0,78	0,43
Nem NYEK	192	60,1	12,3				
Beszélget	194	62,7	11,0	0,15	0,69	5,40	<0,001
Nem beszélget	164	56,2	11,9				

A lányok, a Vásárhelyi diákjai és a könyvekről beszélgető tanulók olvasási stratégiahasználatára rendre szignifikánsan magasabbnak bizonyult a fiúk és a Neumann diákjainak stratégiahasználatánál (4. táblázat). Az évfolyam és a NYEK osztályba járás ténye nem járt szignifikánsan különböző olvasási stratégiahasználattal, tehát a kilencedikes és a tizenegyedikes tanulók, valamint a nyelvi előkészítő osztályba járó, illetve nem ilyen osztályba járó tanulók olvasásstratégia-használatára nem különbözik egymástól statisztikailag jelentős mértékben.

Az alsókálákra vonatkozóan is elvégeztük a kétmintás t-próbákat. A fiúk és a lányok, illetve a könyvekről beszélgető és nem beszélgető tanulók olvasásstratégia-használatára között mindhárom alsókálán szignifikáns különbség mutatkozott a lányok és a könyvekről beszélgető tanulók javára. Az iskolák között már a teljes kérdőívben is tapasztalt különbség azonban kizárólag az olvasást támogató stratégiák alsókáláján bizonyult statisztikai értelemben jelentősnek a vásárhelyis diákok javára.

Nemek közötti különbségek vizsgálata

Kéttényezős varianciaanalízissel vizsgáltuk meg, hogy az iskola vagy a nem a meghatározóbb jelentőségű tényező az olvasási stratégiahasználat gyakoriságával kapcsolatban. Az eredmények alapján a két háttérváltozó közül a nemnek van szignifikáns kapcsolata az olvasási stratégiák használatával mind a teljes kérdőív ($F=11,93$, $p<0,01$), mind pedig a problémamegoldó stratégiák ($F=6,06$, $p=0,01$) és az olvasást támogató stratégiák ($F=21,31$, $p<0,01$) alskálája esetén. Eredményeink alapján a korábban az intézmények hatásaként jelentkező stratégiahasználatbeli különbséget tulajdonképpen a nembeli különbségek okozzák, az iskola csak közvetíti ezt a hatást. Sem az iskola önálló hatása, sem pedig a két változó interakciója nem bizonyult szignifikánsnak. A nemhez tartozó parciális éta-négyzet értéke alapján a tanulók neme három százalékot magyaráz a teljes kérdőíven jelzett olvasásstratégia-használat gyakoriságának szóródásából. Az alskálákat külön vizsgálva a tanuló nemének magyarázó ereje egy százalék az átfogó olvasási stratégiák alskáláján, két százalék a problémamegoldó stratégiák alskáláján, illetve hat százalék az olvasást támogató stratégiák alskáláján.

A fiúk és a lányok közötti különbségek vizsgálata céljából az itemeken is elvégeztük a kétmintás t-próbákat. Eddigi eredményeink alapján az olvasást támogató stratégiák használata mutatta a tanuló nemével a legszorosabb kapcsolatot. Az 5. táblázat az olvasást támogató stratégiák alskálájának itemein jelentkező stratégiahasználatbeli különbségeket mutatja be a fiúk és a lányok között. Az olvasást támogató stratégiák alskálájának kilenc iteme közül hét esetén bizonyult statisztikailag is jelentős mértékben gyakoribbnak a lányok olvasásstratégia-használatát a fiúk stratégiahasználatához képest. (A MARSÍ kérdőív állításaira a továbbiakban egy-egy kulcsszó kiemelésével utalunk.)

Az 5. táblázat alapján a lányok a fiúkhoz képest szignifikánsan gyakrabban készítenek jegyzeteket; olvasnak hangosan; foglalják össze írásban a lényegét; beszélnek meg az olvasottakat; húznak alá, vagy karikáznak be információt a szövegben; használnak kézikönyveket; illetve fogalmazzák meg saját szavaikkal, amit olvasnak. A fiúk átlaga a kérdésfeltevés kapcsán magasabbnak bizonyult, mint a lányoké, de a kétmintás t-próba eredményei alapján a különbség szignifikáns volta nem igazolódott. A két nem között megegyező gyakoriságú itemnek bizonyult még ezen az alskálán az olvasás közben a szövegbeli kapcsolatok megtalálása érdekében történő előre- és visszaugrás is.

A kétmintás t-próbákat a két nemre vonatkozóan a másik két alskála itemein is elvégeztük. A lányok a pontosságra, aprólékosságra utaló olyan stratégiák gyakoribb használatáról számoltak be, mint a gondos olvasás ($F=-4,65$, $p=0,03$; Welch-próba: $t=3,3$, $p<0,01$), a sebesség változtatása ($F=8,51$, $p<0,01$; Welch-próba: $t=2,8$, $p<0,01$), vagy a nehéz szövegre való jobb odafigyelés ($F=13,3$, $p<0,01$; Welch-próba: $t=2,08$, $p=0,04$), illetve az újraolvasás ($F=4,81$, $p=0,03$; Welch-próba: $t=3,01$, $p<0,01$). Az átfogó olvasási stratégiák alskáláján szignifikánsan gyakoribbnak bizonyult a lányok stratégiahasználatát a szöveg átnézése ($F=1,81$, $p=0,18$; $t=4,38$, $p<0,01$), szerkezetének megfigyelése ($F=2,33$, $p=0,13$; $t=2,74$, $p<0,01$), valamint a nyomdai segítségek (pl. dőlt betűk) használata ($F<0,01$, $p=0,99$; $t=3,47$, $p<0,01$) esetén. A fiúk a 30 MARSÍ item közül egyetlen állítás esetén bizonyultak szignifikánsan gyakoribb stratégiahasználónak: a lányoknál

gyakrabban próbálják meg kitalálni az ismeretlen szavak vagy mondatok jelentését (F=2,97, p=0,09; t=2,04, p=0,04).

5. táblázat. Kétmintás t-próbák próbák a fiúk és a lányok olvasást támogató stratégiák alskáláján jelölt stratégiahasználatára

Item	Nem	Átlag	Szórás	F (Levene-próba)	p	t	p																																																																																			
Jegyzetek	fiú	2,12	1,15	4,31	0,04	7,63	<0,001																																																																																			
	lány	3,13	1,29					Hangosan	fiú	1,90	1,30	9,23	0,00	6,51	<0,001	lány	2,88	1,49	Összefoglalom	fiú	2,13	1,23	2,20	0,14	8,11	<0,001	lány	3,22	1,31	Megbeszélésem	fiú	2,17	1,24	0,36	0,55	2,73	0,007	lány	2,53	1,27	Aláhúzok	fiú	2,43	1,37	6,62	0,01	8,54	<0,001	lány	3,61	1,22	Kézikönyvek	fiú	2,06	1,13	5,17	0,02	3,03	0,003	lány	2,45	1,28	Saját szavaim	fiú	2,99	1,41	10,25	0,00	3,80	<0,001	lány	3,50	1,12	Kapcsolatok	fiú	2,65	1,17	0,01	0,92	0,14	0,89	lány	2,66	1,17	Kérdések	fiú	2,33	1,21	2,55	0,11
Hangosan	fiú	1,90	1,30	9,23	0,00	6,51	<0,001																																																																																			
	lány	2,88	1,49					Összefoglalom	fiú	2,13	1,23	2,20	0,14	8,11	<0,001	lány	3,22	1,31	Megbeszélésem	fiú	2,17	1,24	0,36	0,55	2,73	0,007	lány	2,53	1,27	Aláhúzok	fiú	2,43	1,37	6,62	0,01	8,54	<0,001	lány	3,61	1,22	Kézikönyvek	fiú	2,06	1,13	5,17	0,02	3,03	0,003	lány	2,45	1,28	Saját szavaim	fiú	2,99	1,41	10,25	0,00	3,80	<0,001	lány	3,50	1,12	Kapcsolatok	fiú	2,65	1,17	0,01	0,92	0,14	0,89	lány	2,66	1,17	Kérdések	fiú	2,33	1,21	2,55	0,11	0,36	0,72	lány	2,28	1,14						
Összefoglalom	fiú	2,13	1,23	2,20	0,14	8,11	<0,001																																																																																			
	lány	3,22	1,31					Megbeszélésem	fiú	2,17	1,24	0,36	0,55	2,73	0,007	lány	2,53	1,27	Aláhúzok	fiú	2,43	1,37	6,62	0,01	8,54	<0,001	lány	3,61	1,22	Kézikönyvek	fiú	2,06	1,13	5,17	0,02	3,03	0,003	lány	2,45	1,28	Saját szavaim	fiú	2,99	1,41	10,25	0,00	3,80	<0,001	lány	3,50	1,12	Kapcsolatok	fiú	2,65	1,17	0,01	0,92	0,14	0,89	lány	2,66	1,17	Kérdések	fiú	2,33	1,21	2,55	0,11	0,36	0,72	lány	2,28	1,14																	
Megbeszélésem	fiú	2,17	1,24	0,36	0,55	2,73	0,007																																																																																			
	lány	2,53	1,27					Aláhúzok	fiú	2,43	1,37	6,62	0,01	8,54	<0,001	lány	3,61	1,22	Kézikönyvek	fiú	2,06	1,13	5,17	0,02	3,03	0,003	lány	2,45	1,28	Saját szavaim	fiú	2,99	1,41	10,25	0,00	3,80	<0,001	lány	3,50	1,12	Kapcsolatok	fiú	2,65	1,17	0,01	0,92	0,14	0,89	lány	2,66	1,17	Kérdések	fiú	2,33	1,21	2,55	0,11	0,36	0,72	lány	2,28	1,14																												
Aláhúzok	fiú	2,43	1,37	6,62	0,01	8,54	<0,001																																																																																			
	lány	3,61	1,22					Kézikönyvek	fiú	2,06	1,13	5,17	0,02	3,03	0,003	lány	2,45	1,28	Saját szavaim	fiú	2,99	1,41	10,25	0,00	3,80	<0,001	lány	3,50	1,12	Kapcsolatok	fiú	2,65	1,17	0,01	0,92	0,14	0,89	lány	2,66	1,17	Kérdések	fiú	2,33	1,21	2,55	0,11	0,36	0,72	lány	2,28	1,14																																							
Kézikönyvek	fiú	2,06	1,13	5,17	0,02	3,03	0,003																																																																																			
	lány	2,45	1,28					Saját szavaim	fiú	2,99	1,41	10,25	0,00	3,80	<0,001	lány	3,50	1,12	Kapcsolatok	fiú	2,65	1,17	0,01	0,92	0,14	0,89	lány	2,66	1,17	Kérdések	fiú	2,33	1,21	2,55	0,11	0,36	0,72	lány	2,28	1,14																																																		
Saját szavaim	fiú	2,99	1,41	10,25	0,00	3,80	<0,001																																																																																			
	lány	3,50	1,12					Kapcsolatok	fiú	2,65	1,17	0,01	0,92	0,14	0,89	lány	2,66	1,17	Kérdések	fiú	2,33	1,21	2,55	0,11	0,36	0,72	lány	2,28	1,14																																																													
Kapcsolatok	fiú	2,65	1,17	0,01	0,92	0,14	0,89																																																																																			
	lány	2,66	1,17					Kérdések	fiú	2,33	1,21	2,55	0,11	0,36	0,72	lány	2,28	1,14																																																																								
Kérdések	fiú	2,33	1,21	2,55	0,11	0,36	0,72																																																																																			
	lány	2,28	1,14																																																																																							

Megjegyzés: Szignifikáns szóráskülönbség esetén a Welch-próba p és t értékeit közöltük.

A MARSÍ kérdőív belső szerkezete

A három alskála és a teljes kérdőív korrelációját a vizsgált mintán a 6. táblázat tartalmazza.

6. táblázat. A MARSÍ kérdőív egésze és az alskálák között tapasztalt Pearson-féle korrelációs együttható

Alskálák	MARSÍ kérdőív	Átfogó olvasási stratégiák	Problémamegoldó stratégiák
Átfogó olvasási stratégiák	0,90		
Problémamegoldó stratégiák	0,84	0,69	
Olvasást támogató stratégiák	0,82	0,54	0,54

Megjegyzés: A táblázatban szereplő valamennyi érték p<0,05 szinten szignifikáns.

Az alskálák egymással és a kérdőív egészével is szignifikánsan összefüggnek (6. táblázat). Az alskálák közül legerősebben ($r=0,90$) az átfogó olvasási stratégiák alskálája függ össze a teljes kérdőívvel. Ennél kicsit alacsonyabb a másik két alskála teljes kérdőívvel való összefüggésének mértéke ($r=0,82$ és $0,84$). Az alskálák között a legerősebb összefüggés az átfogó olvasási stratégiák alskálája és a problémamegoldó stratégiák alskálája között ($r=0,69$) adódott, míg az olvasást támogató stratégiák alskálája és az átfogó olvasási stratégiák valamint a problémamegoldó stratégiák alskálája között egyaránt alacsonyabb mértékű ($r=0,54$) korreláció tapasztalható.

Regresszió-analízis alskálánként

Az egyes itemeken jelölt gyakoriságnak az adott alskála eredményéhez való hozzájárulását enter módszerrel végzett regresszió-analízisekkel vizsgáltuk (7.1–7.3. táblázatok).

7.1. táblázat. Regresszió-analízis az átfogó olvasási stratégiák alskáláján

<i>Átfogó olvasási stratégiák</i>	<i>Hatás (%)</i>
Cél a fejben	6
Amit már tudok	6
Átnézem	8
Célmegfelelés	9
Átfutom	8
Mit mellőzök	8
Táblázat	7
Összefüggések	8
Dőlt betűk	8
Elemzem	8
Jól értettem	8
Előre kitalálni	8
Feltételezés	8
Összesen	100

7.2. táblázat. Regresszió-analízis a problémamegoldó stratégiák alskáláján

<i>Problémamegoldó stratégiák</i>	<i>Hatás (%)</i>
Gondosan	13
Kerékvágás	11
Sebesség	12
Odafigyelek	13
Megállok	13
Elképzelni	11
Újraolvasom	14
Kitalálni	13
Összesen	100

7.3. táblázat. Regresszió-analízis az olvasást támogató stratégiák alskáláján

<i>Olvasást támogató stratégiák</i>	<i>Hatás (%)</i>
Jegyzetek	13
Hangosan	11
Összefoglalom	14
Megbeszélem	11
Aláhúzok	14
Kézikönyvek	10
Saját szavaim	11
Kapcsolatok	8
Kérdések	8
Összesen	100

A 7.1, a 7.2 és a 7.3 táblázatban bemutatott eredmények alapján az alskálakon belül az oda tartozó itemek közel egyenlő arányban magyarázzák meg az alskálához kapcsolódó olvasásstratégia-használat varianciáját. Az itemek az olvasási stratégiák használata-

tának gyakoriságához mindhárom alskála esetében egyenletesen járulnak hozzá, egyik alskála esetén sem tapasztaltunk kiugróan magas vagy alacsony hatást.

Faktoranalízis

A három elméleti alskála vizsgálata céljából a MARSZI kérdőív 30 itemére vonatkozóan faktoranalízist végeztünk (8. táblázat). A Kaiser-Meyer-Olkin mutató értéke 0,88-nak bizonyult, az adatok alkalmasak faktoranalízis elvégzésére. A megmagyarázott variancia varimax rotációval 52,44 százalék, amelyet a részletes megértés, a komplex értelmezés, a személyes jellemzők, a nyomon követés, a szerkezet, a vizuális információ és a képzelet elnevezéssel illetett faktorok magyaráznak meg (8. táblázat). A faktorsúly-határ 0,38-nak bizonyult, a táblázatban csak az ezt meghaladó faktorsúlyokat jelenítettük meg. Az itemeket alskálánként rendeztük, az elemzésnél az egynél nagyobb saját értékű faktorokat vettük figyelembe.

Az első faktorhoz a „részletes megértés” elnevezést társítottuk. Ide tartoznak az olyan olvasást támogató stratégiák, mint a jegyzetelés, írásos összefoglaló készítése, aláhúzás, hangos olvasás, kézikönyvek használata, az olvasottak saját szavakkal történő megfogalmazása és megbeszélése másokkal. Egyetlen átfogó jellegű olvasási stratégia került ebbe a faktorba, amely a szöveg előzetes átnézéséről szól, annak érdekében, hogy az olvasó feltérképezze a szöveg tartalmát. Ezen változók mindegyike kizárólag ebbe a faktorba tartozik.

A 8. táblázatban a második faktornak a „komplex értelmezés” nevet adtuk. Itt olyan olvasási stratégiák találhatóak, amelyek a szövegösszefüggések, a szövegben található gondolati kapcsolatok megfigyelésére vonatkoznak. Ide tartozik továbbá a tartalom előre történő kitalálása, a feltételezések helyességének ellenőrzése, az olvasott információ kritikus elemzése, a kérdésfeltevés és az olvasás közbeni megállás az olvasottak végiggondolása céljából. A harmadik faktort „személyes jellemzők”-nek neveztük el. Ide kerültek azok a stratégiák, amelyek az olvasási cél léte, a szöveg egyéni céloknak való megfelelésére, az előzetes tudás alkalmazására, az ismeretlen szavak jelentésének kitalálására, a feltételezések helyességének ellenőrzésére és a kérdésfeltevésre vonatkoznak. A negyedik faktor a „nyomon követés” nevet kapta. Itt az újraolvasás, a rendes kerékvágásba való visszatalálás, a lassú, gondos olvasás, az olvasás közbeni megállás, a nehéz szövegre való fokozott odafigyelés, és az ellentmondások tapasztalása esetén történő megértés-ellenőrzés játszanak szerepet. Az ötödik faktor a „szerkezet” nevet viseli, ide tartozik a szöveg átfutása a felépítés és egyéb jellemzők megfigyelése céljából, az olvasás során mellőzendő részek azonosítása és az olvasási sebesség változtatása. A hatodik faktor a „vizuális információ” elnevezéssel a nyomdai segítség (dőlt, félkövér betűk) és a táblázatok, ábrák használatára utal. A hetedik faktor egyetlen itemet tartalmaz, amely az olvasottak elképzelésére vonatkozik, ezt a 8. táblázatban „képzelet” megnevezéssel illetjük.

8. táblázat. A MARSII kérdőív faktoranalízise

	Faktorok							
	Kommun- nalitás	Részletes megértés	Komplex értelme- zés	Szemé- lyes jel- lemzők	Nyomon követés	Szerke- zet	Vizuális informá- ció	Képzé- let
Sajátérték		3,25	2,83	2,60	2,45	1,93	1,34	1,33
Variancia (%)		10,82	9,44	8,67	8,15	6,44	4,48	4,45
Kumulált variancia (%)		10,82	20,26	28,92	37,08	43,51	47,99	52,44
<i>Átfogó olvasási stratégiák</i>								
Elemzem	0,58		0,70					
Előre kitalálni	0,53		0,58					
Összefüggések	0,51		0,50					
Jól értettem	0,54		0,38		0,47			
Feltételezés	0,63		0,51	0,59				
Célmegfelelés	0,44			0,58				
Amit már tudok	0,41			0,56				
Cél a fejben	0,42			0,53				
Átnézem	0,39	0,44						
Mit mellőzök	0,54					0,67		
Átfutom	0,53					0,50		
Dőlt betűk	0,67						0,74	
Táblázat	0,41						0,38	
<i>Problémamegoldó stratégiák</i>								
Újraolvasom	0,64				0,66			
Kerékvágás	0,47				0,53			
Gondosan	0,44				0,53			
Odafigyelek	0,58			0,40	0,50			
Megállok	0,58		0,43		0,49			
Elképzelni	0,62							0,72
Sebesség	0,44					0,61		
Kitalálni	0,47			0,50				
<i>Olvasást támogató stratégiák</i>								
Összefoglalom	0,66	0,78						
Jegyzetek	0,59	0,75						
Aláhúzok	0,62	0,72						
Hangosan	0,57	0,51						
Kézikönyvek	0,46	0,48						
Megbeszélem	0,43	0,45						
Saját szavaim	0,47	0,42						
Kapcsolatok	0,53		0,59					
Kérdések	0,56		0,47	0,44				

A 8. táblázatban ábrázolt faktoranalízis eredményeiről a *Mokhtari és Reichard (2002)* által közölt elméleti besorolást alapul véve elmondhatjuk, hogy a vizsgált mintán bemerve a MARSÍ kérdőív csak részben tükrözi a három alskála elkülönülését. Az átfogó olvasási stratégiák alskáláját alapvetően a komplex értelmezés és a személyes jellemzők faktorok, a problémamegoldó stratégiák alskáláját a nyomon követés faktor, az olvasást támogató stratégiák alskáláját pedig a részletes megértés faktor tükrözi. A szerkezet és a vizuális információk faktor leginkább az átfogó olvasási stratégiák alskálájához, míg a képzelet faktor a problémamegoldó stratégiák alskálájához sorolható.

A stratégiahasználat és a háttérváltozók összefüggései

A háttérváltozók, valamint a MARSÍ kérdőív és három alskálája között kiszámítottuk a Spearman-féle korrelációs együtthatót. A 9. táblázat alapján statisztikailag jelentős mértékű összefüggést tapasztaltunk az olvasási stratégiák használata és a gyermekkori mesehallgatás, az otthoni könyvek száma, az iskolakönyvtár-látogatás gyakorisága és a könyvtárral való elégedettség között. A gyermekkori mesehallgatás a teljes kérdőív mellett az átfogó olvasási stratégiák alskálájával is szignifikáns összefüggést mutat, a gyakoribb mesehallgatás gyakoribb stratégiahasználattal jár együtt.

9. táblázat. A MARSÍ kérdőív és alskáláinak összefüggése a háttérváltozókkal

<i>Alskálák</i>	<i>Gyermekkori mesehallgatás</i>	<i>Otthoni könyvek száma</i>	<i>Iskolakönyvtár látogatás</i>	<i>Elégedettség a könyvtárral</i>
Átfogó olvasási stratégiák	0,15*	0,12*	0,13*	0,19*
Problémamegoldó stratégiák	0,10	0,07	0,15*	0,13*
Olvasást támogató stratégiák	0,10	-0,03	0,27*	0,23*
MARSÍ összesen	0,13*	0,07	0,22*	0,22*

Megjegyzés: A legalább $p=0,05$ szinten szignifikáns összefüggéseket * jelöli.

A 9. táblázat alapján azt is megállapíthatjuk, hogy az otthoni könyvek száma kizárólag az átfogó olvasási stratégiák alskálájának eredményével áll szignifikáns kapcsolatban, a nagyobb mennyiségű otthoni könyvhöz magasabb stratégiahasználat kapcsolódik. A könyvtárlátogatás gyakorisága és a könyvtárral való elégedettség a teljes kérdőívvel és mindhárom alskálával szignifikáns kapcsolatban áll, a gyakoribb könyvtárlátogatáshoz és a nagyobb fokú elégedettséghez a tanulók részéről gyakoribb stratégiahasználatról történő beszámolás társul. A 9. táblázatban szereplő korrelációk gyenge összefüggésre utalnak, de több esetben szignifikáns kapcsolatot jeleznek az olvasási stratégiák használata és a vizsgált háttérváltozók között. Az alskálák közül az átfogó olvasási stratégiák alskálája mind a négy vizsgált háttérváltozóval összefügg. A korrelációs együttható legmagasabb értékei (0,27 és 0,23) viszont az olvasást támogató stratégiák alskálájához kapcsolódnak.

Összegzés

A kutatási hipotézisek alapján megállapítottuk, hogy az adaptált MARSÍ kérdőív megfelelő megbízhatósággal bír a szakközépiskolás tanulók olvasásra vonatkozó meggyőződéseinek mérésében. A kérdőív belső szerkezetének az elméleti szerkezethez való hasonlóságát csak részben tükrözték vizsgálataink. A faktoranalízisben az olvasást támogató stratégiák alszkálájához tartozó itemek különültek el legtisztábban.

A kétmintás t-próbák eredményei alapján az életkor előrehaladtával (az iskolai előmenetellel) kilencedik és tizenegyedik évfolyam között nem volt tapasztalható jelentős változás a stratégiahasználatban. Ez az eredmény alátámasztja azt a szakirodalomban is megfogalmazódott igényt, amely szerint az iskolában fejleszhető és fejlesztendő (lenne) a tanulók olvasásstratégia-ismerete. Az olvasást támogató stratégiák ritkább használatára vonatkozó hipotézisünk bizonyítást nyert, ami felveti azt a kérdést, hogy a diákok vajon miért nem alkalmazzák saját bevallásuk szerint ezeket a stratégiákat (nem ismerik őket, nincs rájuk szükségük stb.). Az átfogó olvasási stratégiák és a problémamegoldó stratégiák egyetlen eleme esetén sem adódott alacsony szintű stratégiahasználat a vizsgált mintán. Az olvasást támogató stratégiák alszkálájának négy iteme esetén tapasztaltunk alacsony szintű stratégiahasználatot. A fiúk és a lányok olvasásstratégia-használatában a legtöbb szignifikáns különbség szintén az olvasást támogató stratégiák alszkáláján adódott.

Az eredmények értelmezésekor érdemes figyelembe venni, hogy kutatásunkban két budapesti szakközépiskola kilencedik és tizenegyedik osztályos tanulói körében mértük fel az olvasásra vonatkozó meggyőződéseket. Az adaptált kérdőív reliabilitása megfelelőnek bizonyult, de az eredmények érvényessége és általánosíthatósága a vizsgálati minta jellemzői miatt korlátozott. Ebből fakadóan az eredmények nem alkalmasak nemek és iskolatípusok közötti összefüggések vizsgálatára, továbbá nem általánosíthatóak a teljes életkori kohorszra.

A felmért háttérváltozók és az olvasási stratégiák használata között több szignifikáns összefüggést tártunk fel. Itt kiemelendő a gyermekkori mesehallgatás, az otthoni könyvek száma, az iskolakönyvtár látogatásának gyakorisága és a könyvtárral való elégedettség szerepe. Ezek az összefüggések olyan családi, iskolai és osztálytársadalmi szintű lehetőségek felé nyitnak kapukat, amelyek kihasználásával az olvasási stratégiák használatának iskolai fejlesztése megfelelő bázist és külső támogatást kaphatna a környezetből. Ilyen lehetőségek a családi körben történő közös kisgyermekkori meseolvasás, az iskolai programok, amelyek keretében a gyerekek beszélgethetnek olvasmányaikról és ehhez hasonló országos (esetleg médiában zajló) programok.

Köszönetnyilvánítás

Szeretném köszönetemet kifejezni a résztvevő iskolák igazgatóinak, pedagógusainak és tanulóinak, hogy lehetővé tették a felmérés lebonyolítását. A kutatást az *OTKA 63360* számú projektje támogatta. Köszönöm *Csikos Csabának* és *Kiss Ágnesnek* a magyar adaptáció elkészítésében nyújtott segítségét, valamint *Csikos Csabának* és *Baraszevich Tamásnak* a kézirat korábbi változatához fűzött értékes kritikai megjegyzéseit.

Irodalom

- Afflerbach, P., Pearson, P. D. és Paris, S. G. (2008): Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, **61**. 5. sz. 364–373.
- Alexander, P. A. és Fox, E. (2004): A Historical Perspective of Reading Research and Practice. In: Ruddell, R. B. és Unrau, N. J. (szerk.): *Theoretical models and processes of reading*. International Reading Association, Newark. 33–68.
- Cromley, J. G. és Azevedo, R. (2006): Self report of reading comprehension strategies: What are we measuring? *Metacognition and Learning*, **1**. sz. 229–247.
- Cromley, J. G. és Azevedo, R. (2007): Testing and Refining the Direct and Inferential MEDIation (DIME) Model of Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, **99**. sz. 311–325.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2001): Ki tud olvasni? Nemzetközi összehasonlító olvasásvizsgálatok és magyar eredményeik. *Iskolakultúra*, **11**. 5. sz. 21–30.
- Csapó Benő (2006): A közoktatás modernizációjának tudásbázisa: a neveléstudományi kutatás és a tanárképzés. In: Vizi E. Szilveszter, Teplán István és Szentpéteri József (szerk.): *Előmunkálatok a társadalmi párbeszédhez*. Gazdasági és Szociális Tanács, Budapest. 31–48.
- Csíkos Csaba (2006): Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 175–186.
- Csíkos Csaba (2007): *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Csíkos Csaba (2008): Az IRA (Index of Reading Awareness) kérdőívvel végzett longitudinális felmérés eredményei. *Magyar Pedagógia*, **108**. 2. sz. 97–134.
- Csíkos Csaba és Steklács János (2006): Metakogníció és olvasás. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 75–88.
- Flavell, J. H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, **34**, 906–911.
- Halász Gábor (2000): Az oktatás minősége és eredményessége. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 303–326.
- Jacobs, J. E. és Paris, S. G. (1987): Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, **22**. 255–278.
- Józsa Krisztián és Pap-Szigeti Róbert (2006): Az olvasási képesség és az anyanyelvhasználat fejlődése 14–18 éves korban. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 131–153.
- Kluwe, R. H. (1987): Executive decisions and regulation of problem solving behavior. In: Weinert, F. E. és Kluwe, R. (szerk.): *Metacognition, motivation, and understanding*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
- Mokhtari, K. és Reichard, C. A. (2002): Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, **94**. 2. sz. 249–259.
- Mokhtari, K. és Reichard C. A. (2004): Investigating the strategic reading processes of first and second language readers in two different cultural contexts. *System*, **32**. sz. 379–394.
- Molnár Éva és B. Németh Mária (2006): Az olvasási képesség fejlettsége az iskoláskor elején. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 107–129.
- Molnár Gyöngyvér és Józsa Krisztián (2006): Az olvasási képesség értékelésének tesztelméleti megközelítései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 155–174.

- Mónos, K. (2005): A study of the English reading strategies of Hungarian university students with implications for reading instruction in an academic context.
http://www.melta.org.my/Doc/MonosK_Eng_reading_strategies.pdf. Letöltés ideje: 2009. szeptember 1.
- Nagy Attila (2003): *Hátal a jövőnek? Középiskolások olvasás- és művelődésszociológiai vizsgálata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Nelson, T. O. (1996): Consciousness and Metacognition. *American Psychologist*, **51**. 2. sz. 102–116.
- Nikolov Marianne (2003): Hatodikosok stratégiahasználatát olvasott szöveg értését és íráskészséget mérő feladatokon angol nyelvből. *Magyar Pedagógia*, **103**. 1. sz. 5–34.
- Paris, S. G. és Winograd, P. W. (1990): How metacognition can promote academic learning and instruction. In: Jones, B. J. és Idol, L. (szerk.): *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ. 15–51.
- Pléh Csaba (1998): *Bevezetés a megismeréstudományba*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Pressley, M. (1997): Commentary. The Cognitive Science of Reading. *Contemporary Educational Psychology*, **22**. sz. 247–259.
- Pressley, M. (2000): What should comprehension instruction be the instruction of? In: Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. és Barr, R. (szerk.): *Handbook of reading research. Volume III*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 545–561.
- Pressley, M. és Afflerbach, P. (1995): *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Erlbaum, Hillsdale, New Jersey.
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M. és Cook, S. W. (1966/1979): Az attitűd skálázása. In: Halász László, Hunyady György és Marton L. Magda (szerk.): *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Akadémia Kiadó, Budapest. 131–148.
- Sheorey, R. és Mokhtari, K. (2001): Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, **29**. sz. 431–449.
- Tarkó Klára (1999): Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban. *Magyar Pedagógia*, **99**. 2. sz. 175–191.
- Török József (2009): *A 2008/2009. tanévi fővárosi 9. évfolyamos kompetenciaalapú bemeneti mérések matematika és szövegértés-szövegalkotás eredményeinek elemzése*. Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Budapest.
http://www.budapestedu.hu/data/cms44116/Fov_bemeneti_mat_szoveg_elemzes_20090227.pdf. Letöltés ideje: 2009. szeptember 1.
- Vári Péter, Bánfi Ilona, Felvégi Emese, Krolopp Judit, Rózsa Csaba és Szalay Balázs (2000a): A tanulók tudásának változása I. A Monitor '99 felmérés előzetes eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 6. sz. 25–35.
- Vári Péter, Bánfi Ilona, Felvégi Emese, Krolopp Judit, Rózsa Csaba és Szalay Balázs (2000b): A tanulók tudásának változása II. A Monitor '99 felmérés előzetes eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 7–8. sz. 15–26.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M. és Afflerbach, P. (2006): Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, **1**. sz. 3–14.
- Vidákovich Tibor és Cs. Czachesz Erzsébet (1999): Az olvasásmegértési képesség fejlődése. *Iskolakultúra*, **9**. 6–7. sz. 60–69.

ABSTRACT

ANIKÓ KELEMEN-MOLITORISZ: METACOGNITIVE AWARENESS OF READING STRATEGIES IN 9TH AND 11TH GRADE VOCATIONAL SECONDARY EDUCATION

This investigation focuses on 9th and 11th grade vocational secondary school students' responses to *Mokhtari* and *Reichard's* (2002) Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSÍ) questionnaire on metacognitive awareness of reading strategies, as well as data on their use of the school library. The MARSÍ questionnaire is comprised of five-point Likert-scale items and can be administered to adolescents and adults. Our research design enabled us to connect students' awareness of different reading strategies to their library use and other background variables. The sample consisted of 412 students from two vocational secondary schools in Budapest, Hungary. The findings can be summarised as follows. (1) The questionnaire and its subscales proved to be of acceptable reliability. (2) The structure of the questionnaire partly evidenced the existence of the three theoretical subscales presented by *Mokhtari* and *Reichard*. (3) There were no significant differences between the two age-groups, indicating the lack of development in awareness of reading strategies between the ninth and the eleventh grades. (4) Support reading strategies appear to be applied to a small degree. (5) Several background variables seem to have significant relations with the MARSÍ scores, including students' gender, whether they talk about books, the frequency their parents used to read them tales in their childhood and the frequency of visiting the school library. The results suggest that the MARSÍ questionnaire is a useful tool to assess students' awareness of reading strategies. The educational implications and consequences of the findings are discussed.

Magyar Pedagógia, **109**. Number 3. 287–313. (2009)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kelemen-Molitorisz Anikó, Főpolgármesteri Hivatal, Oktatási Ügyosztály, H-1052 Budapest, Városház utca 9–11.