

Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola
Oktatáselmélet Doktori Program

TARY BLANKA

AZ ANYA- ÉS IDEGEN NYELVI OLVASÁS
EGYES ASPEKTUSAINAK VIZSGÁLATA
TANÁROK ÉS TANÁRJELÖLTEK KÖRÉBEN

PhD értekezés tézisei

Témavezető: Dr. Molnár Edit Katalin
egyetemi adjunktus



Szeged, 2024

A KUTATÁSI PROBLÉMA ÉS AZ ÉRTEKEZÉS SZERKEZETÉNEK BEMUTATÁSA

Régóta egyértelmű, hogy mindennapjainknak, az életben való boldogulásnak fontos részét képezi szövegek értelmezése, akár anya (L1)-, akár idegen nyelven (L2; Habók & Magyar, 2020, Nikolov & Csapó, 2010). Ezt a bonyolult folyamatot az olvasási stratégiák segíthetik (Palincsar & Brown, 1987; Steklács, 2013). Az olvasási stratégiák jelentőségét Amerikában már az 1970-es években felismerték (Rosenshine, 1997), a magyar oktatásban ez a terület mégis gyerekcipőben jár (Steklács, 2018). Jelen disszertáció célja, hogy feltárja, az anya és idegen nyelvű szövegértéshez kapcsolódóan mely területeken adódhat nehézsége tanároknak és tanárjelölteknek, így kiderülhet, hol szükséges több és hatékonyabb segítséget nyújtani számukra a tanárképzésben. Kutatások rámutattak, hogy a tanárok, illetve saját olvasásuk, szövegértésről alkotott tudásuk fontos szerepet játszik a tanulók szövegértésében is (l. Akyol & Ulusoy, 2010), mégis az ehhez szükséges eszközök nemzetközileg, de főként hazai kontextusban hiányosak, ezért nem rendelkezünk sok adattal a témáról (l. Boremmel et al., 2019; Soodla, Jogi & Kikas, 2017; Tary et al, 2022), ami nehezíti a tanárjelölteknek célzott, megfelelő szövegértés-fejlesztés kidolgozását. Ezért amellet, hogy bővísem a tanárok és tanárjelöltek olvasásáról meglévő tudást, az is célom volt, hogy adaptáljak ehhez megfelelő mérőeszközt.

A jelenleg ismert elméletekbe és adatokba nyújt betekintést a disszertáció első fele, a releváns szakirodalom feltárásával. Kitér a szövegértés és a tudatosság kapcsolatára, rámutat a szövegértés-fejlesztés szükségességére tanulók körében a hazai és nemzetközi anya és idegen nyelvű szövegértést felmérő vizsgálatok eredményeinek tükrében, majd bemutatja a szövegértés-fejlesztést a tanárok szemszögéből: tanárok, mint fejlesztők és olvasók. Az empirikus rész három kutatást mutat be, ahol tanárok- és tanárjelöltek mintáján a MARSÍ és a MARSÍ-R mérőeszközöket próbáltam ki magyar kontextusban. A pilot vizsgálat kivételével kiegészítő kérdések vonatkoztak olvasási szokásokra, olvasási nehézségekre, illetve a magyar oktatásban történő szövegértés-fejlesztésről alkotott véleményekre, melyeket háttérváltozók mentén vizsgáltam. Az adatfelvétel online, anonim kérdőív kitöltésével, kényelmi mintavétellel történt. Az eredmények elemzése feltárja, hogy mely területeken lehet szükséges hatékonyabb fejlesztés alkalmazása a tanárképzésben, illetve rámutat az elvégzett kutatások lehetséges bővítésére és korlátjaira.

ELMÉLETI HÁTTÉR

Az értekezés fókuszában az olvasási stratégiák állnak, melyek a szövegről való metakognitív gondolkodáshoz köthetők. Olvasás területén stratégiáknak azokat a tudatosan végzett műveleteket nevezzük, amelyeket annak érdekében alkalmazunk, hogy egy szöveget saját céljainknak megfelelően értelmezzünk (Steklács, 2013). Alkalmazásuk kontrollált, erőfeszítést igénylő folyamat (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008). Előre vezető minél több stratégia ismerete, és az, hogy az olvasó tudja melyik helyzetben melyik stratégia használata a leghatékonyabb (Zhang & Wu, 2009). Vagyis fontos a stratégiák rugalmas használatának képessége (Droop et al., 2016).

A stratégiahasználat vizsgálatához megfelelő mérőeszközre van szükség. Széleskörben elterjedt a MARSÍ kérdőív használata, mely újabb változatát (MARSÍ-R) szintén egyre több kontextusban validálják (l. Börekci & Börekci, 2023; ter Beek et al., 2019). Kutatásaimban

azért esett erre a mérőeszköze a választásom, mert sok kultúrában validálták, és bár iskolások mérésére szolgál, 18 éves felső korhatárt adnak meg, így elképzelhető volt, hogy idősebb felnőttek körében is működhet, amire más kutatásokban is volt már példa (Jiménez-Taracido et al., 2019). Emellett alkalmazták anya és idegen nyelvű stratégiák mérésére is, melyek együttes vizsgálata célom volt (Xin, Ismail & Aziz, 2016). Illetve magyar kutatásokban is megjelent már, tanulói minta bevonásával -bár a validálás nem volt teljeskörű (Józsa & Józsa, 2015; Molitorisz, 2012).

A problémafelvetés része a magyar tanulók anya és idegen nyelvű szövegértés teszteken elért eredményei. A legutóbbi haza és nemzetközi mérések is hanyatló tendenciát vázolnak fel, melynek oka lehet az áttérés digitális platformra, illetve a COVID-19 járvány. Ettől függetlenül okként továbbra is jelen vannak az oktatási rendszer sajátosságai, mely magyar viszonylatban azt jelenti, hogy szocio-ekonomiai státusz szerint nagy különbségek vannak a tanulók között (OECD, 2023; Oktatási Hivatal, 2023a, b). Egy lehetséges megoldásként kínálkozik a szövegértés-fejlesztése olvasási stratégiákkal, melyhez több, kidolgozott irányzatot is alapul vehetünk. Ezek közös eleméhez tartozik a szövegek csoportos feldolgozása, mely alkalmazása azért volna különösen fontos magyar kontextusban, mert segít a tanulók közötti különbségek enyhítésében miközben fejleszti a szövegértést (Dietrichson et al., 2021).

A stratégiákkal történő fejlesztőprogramok további közös eleme a tanári modellálás. Ehhez elengedhetetlen a megfelelő felkészültség, és hogy a tanár maga is gyakorlott olvasó legyen, hogy hiteles segítője lehessen tanulóinak a szövegértés-fejlesztés útján (Ozturk, 2015). Ennek ellenére hazai és nemzetközi kutatások tanulsága szerint is a tanárok nem érzik kellőképp felkészültnek magukat, hogy ezt a feladatot megfelelően teljesíthessék (Jakobson, Soodla & Aro, 2022; Tóth, 2015). Bár a tanári tudás lényegi szerepét több kutatás is vizsgálta, a szövegértéssel, metakognícióval összefüggésben ez egy elhanyagoltan mondható terület, mely a kortárskutatásokban kevésbé jelenik meg (Broemmel et al., 2019; Koulinaou & Samartzi, 2018).

Olvasási stratégiákat és olvasási szokásokat vizsgáló, tanárokat vagy tanárjelölteket bevonó kutatások tanulsága, hogy érdemes több energiaforrást szentelni mind a két terület fejlesztésére anya és idegen nyelvű szövegek olvasására vonatkozóan is. Tanárjelöltekre jellemző a rövid, inkább L1 szövegek olvasása (Rodríguez & Díaz, 2022), és ezek a szövegek többnyire a közösségi médián találhatóak (Ashfaq & Ansari, 2020). Ha tanulási célú szövegekről van szó, főként feladatleírásokat olvasnak (Stoffelsma, 2018), míg a tanárok szakmai kérdésekben inkább hagyatkoznak kollégáik segítségére, mint a szakirodalomra (Kálmán, 2019). Az olvasási stratégiák használatáról is főként tanárjelöltekkel felvett kutatások tapasztalataira kell hagyatkoznunk. Ezek a vizsgálatok azt a képet mutatják, hogy míg az önbevallásos kérdőíveken viszonylag magas stratégiahasználatról tesznek bizonyosságot, kvalitatív módszerek bevonásakor gyakran kiderül, hogy valójában limitált a stratégiahasználatuk (Karasakaloglu, 2012) és alacsonyabb gondolati műveleteket igénylő stratégiákat aktivizálnak olvasáskor (Lesley, Watson & Elliot, 2017). Találhatunk arra is bizonyítékot, hogy az olvasási szokások és az olvasásstratégia használat összefügg és kölcsönhatásban áll egymással (Asikcan & Saban, 2018; Reiber-Kuijpers, Kral & Meijer, 2021), illetve az olvasási stratégiák tanításának hatékonyságával (Sulentic-Dowel, Beal & Capraro, 2006). Vagyis még egyértelműbbé válhat, hogy mindkét terület vizsgálata és fejlesztése kiemelt fontosságú.

KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK

Az 1. táblázatban az empirikus kutatásokhoz tartozó kutatási kérdések és az azokhoz rendelt hipotézisek és azok megvalósulása látható. Az empirikus vizsgálatok megbeszélése is ezt a felépítést követi.

1. táblázat. Az empirikus vizsgálatokhoz tartozó kutatási kérdések, hipotézisek és a hipotézisek beigazolódása.

vizsgálat	kutatási kérdés (KK), hipotézis (H)	igazolás
I.vizsgálat	KK1: Hogyan működik a MARSÍ kérdőív magyar változata tanárok körében? H1: A MARSÍ kérdőív magyar változata tanárok körében működőképes (Jiménez-Taracido et al., 2019; Mokhtari & Reichard, 2002; Molitorisz, 2012).	RI
	KK2: Milyen olvasásstratégia-típusokat használnak a tanárok L1 és L2-n? H2: A tanárok mind a három olvasásstratégia-típust használják: leggyakrabban az átfogó-, majd a problémamegoldó-, és legkevésbé a támogató stratégia-típusokat (Guan et al., 2011; Mokhtari & Reichard, 2002).	RI
	KK3: Van-e különbség az L1 és L2 olvasásstratégia-típusok használatában a háttértényezők szerint? H3: Az L1 és L2 olvasásstratégia-típusok használatában eltérés mutatkozik a háttértényezők mentén (Asikcan & Saban, 2018; Iwai, 2016; Nergis, 2013; Wu, Valcke, & van Keer, 2019).	RI
	KK4: Milyen gyakran olvasnak L1 és L2 szövegeket a tanárok? H4: A tanárok gyakrabban olvasnak L1, rövid szövegeket, mint L2, vagy hosszabb szövegeket (Rimensberger, 2014; Rwo, Peng & Halim, 2020; Tóth, 2020).	I
	KK5: Van-e különbség a tanárok L1 és L2 olvasási szokásaiban háttértényezők szerint? H5: A tanárok L1 és L2 olvasási szokásaiban eltérés mutatkozik a háttértényezők mentén (Broemmel et al., 2019; Cho & Crashen, 2019; Reichenberg & Andreassen, 2018).	RI
	KK6: Milyen nehézségeik vannak a tanároknak L1 és L2 szövegek olvasásakor?	
	KK7: Milyen nehézségeket emelnek ki a tanárok a háttértényezők szerint?	
	KK8: Fejlesztik-e a magyar oktatásban a tanulók L1 és L2 szövegértés-képességét a tanárok szerint?	
	KK9: Van-e különbség a tanárok véleményében a tanulók L1 és L2 szövegértés-képességének fejlesztéséről a magyar oktatásban a háttértényezők szerint?	
	KK10: Milyen indokokat hoznak fel a tanárok amellett, hogy fejlesztik-e vagy sem a magyar oktatásban a tanulók L1 és L2 szövegértés-képességét?	
	KK11: Van-e különbség a tanárok indoklásában a tanulók L1 és L2 szövegértés-képességének fejlesztéséről a magyar oktatásban a háttértényezők szerint?	
II. vizsgálat	KK1: Milyen pszichometriai jellemzői vannak a magyar MARSÍ-R kérdőívnek? H1: A MARSÍ-R mérőeszköz jól működik tanárjelöltek körében (Börekci & Börekci, 2023; Khreisat, 2022; Mokhtari, Dimitrov & Reichard, 2018).	NI
	KK2: Milyen stratégiacsoportokat használnak a tanárszakos hallgatók?	NI

	H2: A tanárszakos hallgatók mindegyik stratégiát használják, legmagasabb értékkel az átfogó-, majd a probléma-megoldó-, végül a támogató stratégiákat (Mokhtari, Dimitrov & Reichard, 2018; Van Ammel et al., 2021).	
III. vizsgálat	KK1: Milyen pszichometriai jellemzői vannak a magyar MARSIR kérdőívnek tanárjelöltek körében? H1: A MARSIR mérőeszköz jól működik tanárjelöltek körében (Börekci & Börekci, 2023; Khreisat, 2022; Mokhtari, Dimitrov & Reichard, 2018).	RI
	KK2: Milyen L1 és L2 olvasásstratégia-csoportokat használnak a tanárjelöltek? H2: A tanárok mind a három L1 és L2 olvasásstratégia-csoportot használják: leggyakrabban az átfogó-, majd a problémamegoldó-, és legkevésbé a támogató stratégia-típusokat (Mokhtari, Dimitrov & Reichard, 2018; Van Ammel et al., 2021).	NI
	KK3: Van-e különbség az L1 és L2 olvasásstratégia-típusok használatában a háttértényezők szerint? H3: Az L1 és L2 olvasásstratégia-csoportok használatában eltérés mutatkozik a háttértényezők mentén (Alamer & Alsagoafi, 2023; Do & Le Thu Phan, 2021).	RI
	KK4: Milyen gyakran olvasnak L1 és L2 szövegeket szabadidejükben a tanárjelöltek? H4: A tanárjelöltek gyakrabban olvasnak L1, rövid szövegeket, mint L2, vagy hosszabb szövegeket (Akmal, Dhiyah, & Mulia, 2020; Rimensberger, 2014; Rwo, Peng & Halim, 2020; Tóth, 2020).	I
	KK5: Van-e különbség a tanárjelöltek L1 és L2 szabadidős olvasási szokásaiban háttértényezők szerint? H5: A tanárjelöltek L1 és L2 olvasási szokásaiban eltérés mutatkozik a háttértényezők mentén (Castillo Rodríguez, & Santos Díaz, 2022; Cho & Krashen, 2019).	RI
	KK6: Milyen gyakran olvasnak L1 és L2 szövegeket tanulási céllal a tanárjelöltek? H6: A tanárjelöltek gyakrabban olvasnak L1, rövid szövegeket, mint L2, vagy hosszabb szövegeket (Akmal, Dhiyah, & Mulia, 2020; Broemmel et al., 2019; Rimensberger, 2014; Stoffelsma, 2018).	I
	KK7: Van-e különbség a tanárjelöltek L1 és L2 tanulási célú olvasási szokásaiban háttértényezők szerint? H7: A tanárjelöltek L1 és L2 olvasási szokásaiban eltérés mutatkozik a háttértényezők mentén (Abequibel et al., 2021).	RI
	KK8: Milyen gyakran ütköznek nehézségbe L1 és L2 tanulási célú szövegek olvasásakor a tanárjelöltek?	
	KK9: Van-e különbség a tanárjelöltek L1 és L2 tanulási célú szövegek olvasásakor felmerülő nehézségeiben háttértényezők szerint?	
	KK10: Milyen gyakran fejlesztik a szövegértést a megadott tanórákon a tanárjelöltek véleménye szerint? H8: A tanárjelöltek szerint a magyar és reál órákon fejlesztik a szövegértést (Tóth, 2015).	RI
	KK11: Van-e különbség a tanárjelöltek véleményében a szövegértés-fejlesztés meglétéről megadott tanórákon háttértényezők szerint?	
	KK12: Milyen hatékonyan fejlesztik a szövegértést a megadott tanórákon a tanárjelöltek véleménye szerint? H9: A tanárjelöltek szerint a magyar és reál órákon hatékonyan fejlesztik a szövegértést (Tóth, 2015).	NI
	KK13: Van-e különbség a tanárjelöltek véleményében a szövegértés-fejlesztés hatékonyságáról a megadott tanórákon háttértényezők szerint?	

	KK14: Mely tanórákon feladat a szövegértés-fejlesztése a tanárjelöltek véleménye szerint? H10: A tanárjelöltek szerint a magyar és matematika órákon elsődleges feladat a szövegértés-fejlesztése (Tóth, 2015).	RI
	KK15: Van-e különbség a tanárjelöltek véleményében arról, mely tanórákon történjen szövegértés-fejlesztés a megadott tanórákon háttértényezők szerint?	

Megjegyzés: I=igazolt, RI=részben igazolt, NI=nem igazolt

I. EMPIRIKUS VIZSGÁLAT

Módszerek

A kutatás mintájában N=256 tanár vett részt, akik hólabda módszerrel, kényelmi mintavétellel lettek bevonva és főként nyelviskolában dolgoznak, vagy egy nagy magyarországi egyetemen szereztek tanári diplomájukat. Az önbevallásos kérdőívet online, anonim formában vettem fel.

Mérőeszközként a MARSÍ magyar stratégiakijelentései szolgáltak (Mokhtari & Reichard, 2002; Molitorisz, 2012) egy kiegészítő kérdőívvel és háttérkérdésekkel. A mérőeszköz leírásának részletei a következő publikációimban olvashatók: Tary (2021a,b; 2023).

Eredmények és megbeszélésük

KK1: *Hogyan működik a MARSÍ kérdőív magyar változata tanárok körében?* A MARSÍ magyar változata használható tanárok körében, azonban a mérőszámok alapján további fejlesztésre szorul.

KK2: *Milyen olvasásstratégia-típusokat használnak a tanárok anya és idegen nyelven?* Jellemzőbb a magasabb szintű gondolati műveletet igénylő stratégiahasználat. A javítóstratégiákon kívül L1-en alkalmaznak több stratégiát, vagyis úgy tűnik, az L1-en megszerzett tudás nem minden esetben transzferál L2 szövegek olvasásakor. **KK3:** *Van-e különbség az L1 és L2 olvasásstratégia-típusok használatában a háttértényezők szerint?* Kizárólag az L2 olvasásstratégiák használatakor mutatkozik különbség. Az L2 magasabb ismerete több L2 stratégiahasználatot eredményezhet.

KK4: *Milyen gyakran olvasnak anya és idegen nyelven szövegeket a tanárok?* L1 rövid szövegeket preferálnak. L2-n szakirodalomolvasás a legjellemzőbb, de ennek gyakorisága is elmarad bármely L1 szövegtől. **KK5:** *Van-e különbség a tanárok L1 és L2 olvasási szokásaiban háttértényezők szerint?* A szakosság L1 és L2 esetében is meghatározó: magyar szakosok L1 szépirodalmat, L2 szakosok L2 szövegeket olvasnak gyakrabban. Továbbá, a magasabb L2 tudás gyakoribb L2 szöveg olvasásával jár. L1 elektronikus kommunikációt a tapasztaltabb tanárok kevésbé olvasnak, míg a fiatalabb, de már nem kezdő tanárok az L1 szakirodalom olvasásában maradnak el.

KK6: *Milyen nehézségeik vannak a tanároknak anya és idegen nyelvű szövegek olvasásakor?* L1 szövegeknél főként a szöveg felszíni struktúrájához köthető problémákat fogalmaznak meg, illetve jellemző válasz a háritás, miszerint nincs nehézségük. L2 szövegeknél inkább saját nyelvi korlátjukat nevezik meg L2 szövegértési nehézségük forrásaként. **KK7:** *Milyen nehézségeket emelnek ki a tanárok a háttértényezők szerint?* Az igen árnyalt képet mutató eredményekből az az általános következtetés vonható le, hogy a szakosság fontos tényező különböző nyelvű szövegek olvasásakor és hogy a magasabb/több L2 tudással rendelkezők

gyakrabban említenek L2 nehézségeket, mely nem meglepő, mivel gyakrabban olvasnak L2 szövegeket, így többször adódhat ilyen problémájuk.

KK8: *Fejlesztik-e a magyar oktatásban a tanulók anyja és idegen nyelvű szövegértés-képességét a tanárok szerint?* L1 és L2 tanórák esetében is közepes mértékűnek ítélik meg. KK9: *Van-e különbség a tanárok véleményében a tanulók anyja és idegen nyelvű szövegértés-képességének fejlesztéséről a magyar oktatásban a háttértényezők szerint?* Bár egy szignifikáns eltérést találunk az eredmények között, minden esetben hármaskörű az eredmény, vagyis nincs jelentős különbség a véleményekben. KK10: *Milyen indokokat hoznak fel a tanárok amellett, hogy fejlesztik-e vagy sem a magyar oktatásban a tanulók anyja és idegen nyelvű szövegértés-képességét?* A tanárok L1 és L2 szövegértés-fejlesztésben is fontosnak látják a tanárok felelősségét, az alkalmazott módszereket, ám különbözőképp ítélik meg a fejlesztést: vagy jelen van, vagy elhanyagolhatónak tartják. KK11: *Van-e különbség a tanárok indoklásában a tanulók L1 és L2 szövegértés-képességének fejlesztéséről a magyar oktatásban a háttértényezők szerint?* A nemek szerinti különbségek alapján a nők véleménye igen változatos az L1 szövegértés-fejlesztésről, míg L2-n a módszerek szerepe kap náluk nagyobb hangsúlyt. A L2-n gyakorlottabb tanárok kevésbé fontosnak ítélik L1-en a tanár szerepét, és hangsúlyosabbnak érzik az L2 szövegértés-fejlesztést.

II. EMPIRIKUS VIZSGÁLAT

Módszerek

A kutatás mintájában N=44 tanárjelölt vett részt, akik kényelmi mintavétellel lettek bevonva és egy nagy magyarországi egyetem valamely pedagógiai témájú kurzusára jártak. Az önbevallásos kérdőívet a kurzusok online felületén vettem fel.

Mérőeszközként a MARSIR magyar változatát használtam. A mérőeszköz leírásának részletei a következő publikációmban olvashatók: Tary (2022).

Eredmények és megbeszélésük

KK1: *Milyen pszichometriai jellemzői vannak a magyar MARSIR kérdőívnek tanárjelöltek körében?* A MARSIR magyar változata a mérőszámok alapján további fejlesztésre szorul.

KK2: *Milyen stratégiacsoportokat használnak a tanárszakos hallgatók?* A tanárjelöltek inkább alacsonyabb szintű gondolati műveleteket igénylő stratégiákat részesítenek előnyben.

III. EMPIRIKUS VIZSGÁLAT

Módszerek

A kutatás mintájában N=166 tanárjelölt vett részt, akik hólabda módszerrel, kényelmi mintavétellel lettek bevonva és egy nagy magyarországi egyetem tanárszakján voltak hallgatók az adatfelvétel idején. Az önbevallásos kérdőívet online, anonim töltötték ki.

Mérőeszközként a MARSIR magyar változatát használtam. A mérőeszköz leírásának részletei a következő publikációmban olvashatók: Tary (2022). A kiegészítő kérdőív kérdéseit az első

vizsgálat tanulságai alapján fogalmaztam meg, így rákérdeztem a tanárjelöltek L1 és L2 szabadidős- és tanulási célú olvasási szokásaira, L1 és L2 szövegek olvasásakor felmerülő nehézségeikre és véleményükre a magyar oktatási rendszer különböző tanóráin zajló L1 és L2 szövegértés-fejlesztés meglétére és minőségére, illetve, hogy szerintük mely tanórákon fontos bevonni a szövegértés fejlesztését. Mindegyik kérdés zártvégű. A háttérváltozók megegyeznek az I. kutatásban vizsgáltakkal azzal a különbséggel, hogy igen vagy nem válasszal jelezhették, hogy van-e tanítási tapasztalatuk.

Eredmények és megbeszélésük

KK1: *Milyen pszichometriai jellemzői vannak a magyar MARSIR kérdőívnek?* A MARSIR magyar változata használható tanárjelöltek körében, a mérőszámok alapján további fejlesztés lehet indokolt. KK2: *Milyen anya és idegen nyelvű olvasásstratégia-csoportokat használnak a tanárjelöltek?* Mindkét esetben a javítóstratégiákat használják leginkább, L2-n ezt alacsonyabb gondolati műveletet igénylő stratégiák követik. KK3: *Van-e különbség az anya és idegen nyelvű olvasásstratégia-típusok használatában a háttértényezők szerint?* A magasabb L2 tudás és ha nem rendelkeznek tanítási tapasztalattal tudatosabb, gyakoribb L1 és L2 stratégiahasználatot eredményez, és a nők bizonytalanabb olvasónak tűnnek.

KK4: *Milyen gyakran olvasnak anya és idegen nyelven szövegeket szabadidejükben a tanárjelöltek?* Rövid L1 szövegeket olvasnak heti 2-3 órában, legkevésbé az L1 szépirodalom és az L2 szövegek népszerű, melyre megközelítőleg heti 1 órát szánnak. KK5: *Van-e különbség a tanárjelöltek anya és idegen nyelvű szabadidős olvasási szokásaiban háttértényezők szerint?* L1 szépirodalmat a nők olvasnak gyakrabban, míg az L1 és L2 szövegek olvasása is gyakoribb, ha magasabb L2 tudással rendelkezik a tanárjelölt. L2 szövegekkel a tanítási tapasztalatot már szerzett tanárjelöltek foglalkoznak többen szabadidejükben. KK6: *Milyen gyakran olvasnak anya és idegen nyelvű szövegeket tanulási céllal a tanárjelöltek?* L1 feladatleírásokat olvasnak heti 2-3 órában, a többi L1 szövegre és az L2 szövegekre heti 1 órát szánnak. KK7: *Van-e különbség a tanárjelöltek L1 és L2 tanulási célú olvasási szokásaiban háttértényezők szerint?* A nők gyakrabban olvasnak L1 szépirodalmat, a hosszabb L1 szövegeket a magyar szakosok forgatják inkább és a tanítási tapasztalattal rendelkezők többen olvasnak L1 feladatleírást. Ha valamilyen párosításban L2 szakkal rendelkezik a tanárjelölt, heti 2-3órát szán L2 szövegek olvasására, míg a többi szakon szinte egyáltalán nem olvasnak L2 tanulási célú szövegeket és a magasabb L2 szint is több L2 olvasást eredményez.

KK8: *Milyen gyakran ütköznek nehézségbe anya és idegen nyelven tanulási célú szövegek olvasásakor a tanárjelöltek?* Az L1 hosszabb szövegek és az L2 szövegek jelentenek nagyobb kihívást. KK9: *Van-e különbség a tanárjelöltek anya és idegen nyelvű tanulási célú szövegek olvasásakor felmerülő nehézségeiben háttértényezők szerint?* Az L1 szövegek olvasási nehézségeiben nem jelent különbséget egyik háttérváltozó sem, míg a magasabb L2 tudással és a tanítási tapasztalattal rendelkezők számára kevesebb kihívással jár L2 szövegek olvasása.

KK10: *Milyen gyakran fejlesztik a szövegértést a megadott tanórákon a tanárjelöltek véleménye szerint?* A tanárjelöltek szerint magyar vagy L2 órákon van inkább jelen szövegértés-fejlesztés, a többi tanóra ettől elmarad. KK11: *Van-e különbség a tanárjelöltek véleményében a szövegértés-fejlesztés meglétéről megadott tanórákon háttértényezők szerint?* A magyar vagy L2 szakosok látják leginkább pozitívan a helyzetet a különböző tantárgyakban történő szövegértés-fejlesztés kapcsán, míg a magasabb szintű L2 tudással rendelkezők az L2 tanórákon. KK12: *Milyen hatékonyan fejlesztik a szövegértést a megadott tanórákon a tanárjelöltek véleménye szerint?* A két, nyelvvel foglalkozó órát tartják hatékonynak is meg nem is, a többi tantárgyban inkább nem hatékony ez a fejlesztés. KK13: *Van-e különbség a*

tanárjelöltek véleményében a szövegértés-fejlesztés hatékonyságáról a megadott tanórákon háttértényezők szerint? L2-t magas szinten ismerők az L2 órákról vélekednek úgy, hogy inkább van fejlesztés, az L2 és magyar szakosok a reál tárgyakban is valamelyest hatékonynak vélik a szövegértés-fejlesztést.

KK14: *Mely tanórákon feladat a szövegértés-fejlesztése a tanárjelöltek véleménye szerint?* A szövegértés-fejlesztését tantárgyakon átívelő feladatként látják, mely valamilyen szinten minden tantárgyban meg kell, hogy jelenjen; a magyar és az L2 órákon jelentős mértékben.

KK15: *Van-e különbség a tanárjelöltek véleményében arról, mely tanórákon történjen szövegértés-fejlesztés a megadott tanórákon háttértényezők szerint?* Minden háttérváltozó különbséget eredményezett ennél a kérdésnél, vagyis bár a tanárjelöltek úgy gondolják, minden tantárgyban feladat a szövegértés-fejlesztés, a különböző alminták szerint más-más tantárgy kerül előtérbe.

ÖSSZEGZÉS

Az értekezésben bemutatott önbevallásos kérdőíves kutatások sok adatot szolgáltatottak a tanárok és tanárjelöltek véleményéről olvasásukra, és az iskolákban történő szövegértés-fejlesztésre vonatkozóan anya- és idegen nyelven. A különböző mérőeszközök és minták használata miatt az egyes vizsgálatok statisztikailag nem összehasonlíthatók, illetve a háttérváltozók bevonásával még szerte ágazóbbak az eredmények, így az összegzésben néhány általános tendencia és javaslat fogalmazódik meg.

A magyarországi tanártársadalom olvasásstratégia használatának felméréséhez részben sikerült a magyar változatú kérdőívek adaptálására, ezért további, nagyobb és heterogénebb mintát bevonó vizsgálatokra volna szükség. Emellett figyelembe kell venni a kulturális eltéréseket, melyek befolyásolhatták a validitás alakulását. A tanárok és tanárjelöltek saját bevallásuk szerint használnak olvasási stratégiákat, viszont ezek száma nem magas és előfordul, hogy alacsonyabb gondolati műveletet igénylő stratégiákat részesítenek előnyben. Szabadidős olvasási szokásaikra jellemző, hogy anyanyelvű, rövid szövegeket preferálnak, melyek mellett elmarad a szakirodalom és az idegen nyelvű szövegek olvasása. A tanárjelöltek főként anyanyelvű feladatléírásokat olvasnak tanulási céllal, mely a rövidtávú célok preferálására utalhat. A tanárok olvasási nehézségeket már a szöveg felszíni struktúrájában is tapasztalnak. Többen jelezték, hogy nincs problémájuk anyanyelvű szövegek olvasásával, vagy ha mégis, gyakran a szöveget okolják emiatt. Emögött állhat megfelelési kényszer, melyet értelmiségi munka végzése miatt érezhetnek. Idegen nyelven kritikusabbak a saját olvasásukkal, és saját nyelvi hiányosságaikat emelik ki inkább. A tanárokhöz hasonlóan a tanárjelölteknek a hosszabb anyanyelvi szövegek és az idegen nyelvű szövegek jelentenek nagyobb kihívást. A tanárok közepes szintűnek ítélik a magyar oktatásban jelen lévő szövegértés-fejlesztést, melyben a tanárok és az általuk használt módszereket emelik ki fontos tényezőként. A tanárjelöltek a magyar és idegen nyelvű órákon látják inkább a fejlesztés megvalósulását. Az eredmények alapján a szövegértés-fejlesztés hatékonyságát tekintve mindkét csoportnak vannak kétségei. A tanárjelöltek valamilyen szinten minden tanár feladatának tartják a szövegértés-fejlesztését, melyet a magyar és idegen nyelvű tanórákon gondolnak inkább hangsúlyosnak.

A háttérváltozók alapján több különbség is fellelhető az egyes alcsoportok vélekedésében. Mivel az anyanyelv kapcsán kifejezett véleményekben nem mindig jelentenek különbséget az itt használt háttérváltozók, érdemes lenne a jövőben többet is bevonni, hogy még célzottabb lehessen a nekik szánt fejlesztés. Az idegen nyelvű olvasásra vonatkozó kérdéseknél inkább az

idegen nyelvvel kapcsolatos háttérváltozók jeleznek különbséget. Az eredményekből nyilvánvalóvá válik a metanyelvi tudatosság aktiválásának előnye: a megfelelő nyelvi szint és tudatosság az idegen nyelven az anyanyelvi olvasásban is megnyilvánulni látszik, míg az alacsony L2 szint nem enged szabad áramlást az anyanyelven elsajátított képességek transzferálódásának. A szövegértési szintet nem vizsgáltam, azonban ebben az összefüggésben az olvasási képesség szintje is szerepet játszhat, mely további következtetésekre adhat lehetőséget.

Az eredmények rávilágítottak, hogy fontos lenne a tanárképzésben kiemeltebben foglalkozni a tanárok saját olvasásstratégia használatával és olvasási szokásaival, melyben megengedett hibázni anyanyelvű szövegek olvasásakor is, mindemellett tudatosabb olvasásra kellene őket sarkallni. Ezáltal gyakorlottabb olvasókká és hatékonyabb tanárokká is válhatnak. Az L2 magasabb szintű megismerése kaphatna nagyobb hangsúlyt, mivel úgy tűnik, ez nem csak a nemeztközi íráskor, hanem az anyanyelvű szövegek megértésben is segítségül lehet. Pozitív tendenciát mutat, hogy minden tantárgyban feladatként jelölik meg a tanárjelöltek a szövegértés-fejlesztését, mégis bizonyos tárgyakban ezt kevésbé érzik a tanóra releváns részének. Így arra a következtetésre juthatunk, hogy a mindennapjainkat meghatározó szövegértés fejlesztését az oktatás minden szintjén alapvető fontosságú bevonni a tudatosság hangsúlyozásával.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Abequibel, B., Dela Rama–Ricohermoso, C., Alieto, E., Barredo, C., & Lucas, R. I. (2021). Prospective Reading Teachers' Digital Reading Habit: A Cross-sectional Design. *TESOL International Journal*, 16(4.4), 246–260.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., Paris, S. D. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reader Teacher*, 61(5), 364–373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- Akmal, S., Dhiyah, I., & Mulia. (2020). Investigating students' interest on reading journal articles: Materials, reasons and strategies. *Studies in English Language and Education*, 7(1), 194–208. <https://doi.org/10.24815/siele.v7i1.15358>
- Akyol, H., & Ulusoy, M. (2010). Pre-service teachers' use of reading strategies in their own readings and future classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 878–884. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.026>
- Alamer, A., & Alsagoafi, A. (2023). Construct validation of the revised Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSIR) and its relation to learning effort and reading achievement. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 13(1), 125–149. <https://doi.org/10.14746/ssllt.31990>
- Ashfaq, H., & Ansari, M. N. (2020). Experiences Of Online Reading. *Library Philosophy and Practice*, 1–15.
- Asikcan, M., & Saban, A. (2018). Prospective teachers' metacognitive awareness levels of reading strategies. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(1), 23–30.

- Börekci, R., & Börekci, C. (2023). The validity and reliability of the Turkish version of revised metacognitive awareness of reading strategies inventory. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 10(2), 331–344. <https://doi.org/10.21449/ijate.1238250>
- Broemmel, A. D., Evans, K. R., Lester, J. N., Rigell, A., & Lochmiller, C. R. (2019). Teacher reading as professional development: Insights from a national survey. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 58(1)2, 1–21.
- Castillo Rodríguez, C., & Santos Díaz, I. C. (2022). Reading habits and consumption in mother tongue and foreign language of pre-service primary school teachers at the University of Málaga. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(1), 83–110. <https://hdl.handle.net/10481/79520>
- Cho, K. S., & Krashen, S. (2019). Pleasure reading in a foreign language and competence in speaking, listening, reading and writing. *TEFLIN Journal*, 30(2), 231–236. [10.15639/teflinjournal.v30i2/231-236](https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v30i2/231-236)
- Dietrichson, J., Filges, T., Seerup, J. K., Klokke, R. H., Viinholt, B. C., Bøg, M., & Eiberg, M. (2021). Targeted school-based interventions for improving reading and mathematics for students with or at risk of academic difficulties in Grades K-6: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2), 1–78. <https://doi.org/10.1002/cl2.1152>
- Do, H., & Le Thu Phan, H. (2021). Metacognitive awareness of reading strategies on second language Vietnamese undergraduates. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 12(1), 90–112.
- Droop, M., Elsäcker, W. van, Voeten, M. J. M., Verhoeven, L. (2016). Long-term effects of strategic reading instruction in the intermediate elementary grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(1), 77–102. <https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1065528>
- Guan, C. Q., Roehrig, A. D., Mason, R. S., & Meng, W. (2011). Psychometric properties of meta-cognitive awareness of reading strategy inventory. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 1(1), 3–17. <http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v1n1p3>
- Habók A. & Magyar A. (2020). Szövegértésre és szövegfeldolgozásra épülő képességfejlesztés megvalósítása online tanulási környezetben. *Iskolakultúra*, 30(4–5), 40–48. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.4-5.40>
- Iwai, Y. (2016). Promoting Strategic Readers: Insights of Preservice Teachers' Understanding of Metacognitive Reading Strategies. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1), 1–7. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2016.100104>
- Jakobson, K., Soodla, P., & Aro, M. (2022). General and special education teachers' knowledge about reading comprehension processes and instructional practices. *Reading and Writing*, 1–28. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10280-8>
- Jiménez-Taracido, L., Manzanal Martínez, A. I., & Baridon Chauvie, D. G. (2019). Reading literacy and metacognition in a Spanish Adult Education centre. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(1), 29–46. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.OJS169>
- Józsa G. & Józsa K. (2014). A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*, 114(2). 67–89.

- Karasakaloğlu, N. (2012). The Relationship between Reading Comprehension and Learning and Study Strategies of Prospective Elementary School Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 1939–1950.
- Kálmán O. (2019). A felsőoktatás oktatói: elképzeléseik a tanításról és a saját szakmai tanulásukról. *Magyar Pedagógia*, 119(3), 173–197. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.3.173>
- Khreisat, M. N. (2022). Investigating Metacognitive Reading Strategy Awareness of Saudi Tertiary Students: Comparisons of Gender, Reading Ability and Year Level. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 28(2), 122–139. <http://doi.org/10.17576/3L-2022-2802-09>
- Koulianou, M., & Samartzi, S. (2018). Greek teachers' metacognitive awareness on reading strategies. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 5(1), 68–74. [10.18844/prosoc.v5i1.3384](https://doi.org/10.18844/prosoc.v5i1.3384)
- Lesley, M., Watson, P., & Elliot, S. (2007). “School” reading and multiple texts: Examining the metacognitive development of secondary-level preservice teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(2), 150–162. <https://doi.org/10.1598/JAAL.51.2.6>
- Mokhtari, K., Dimitrov, D. M., & Reichard, C. A. (2018). Revising the Metacognitive Awareness of Reading Strategy Inventory (MARSII) and testing for factorial invariance. *Studies in Second Language Learning and Testing*, 2, 219–246. [10.14746/ssllt.2018.8.2.3](https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.2.3)
- Mokhtari, K. & Reichard C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259. [10.1037/0022-0663.94.2.249](https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249)
- Molitorisz Anikó (2012). Tankönyvolvasási stratégiák vizsgálata 12–18 éves tanulók körében. *Anyanyelvpedagógia* (1).
- Nergis, A. (2013). Exploring the factors that affect reading comprehension of EAP learners. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(1), 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.09.001>
- Nikolov M. & Csapó B. (2010). The relationship between reading skills in early English as a foreign language and Hungarian as a first language. *International Journal of Bilingualism*, 14, 315–329. <https://doi.org/10.1177/1367006910367854>
- OECD (2023). *PISA 2022 Results: Factsheets –Hungary*.
- Oktatási Hivatal (2023a). *PIRLS 2021. Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Oktatási Hivatal (2023b). *Országos Kompetenciamérés. Digitális országos mérések. Országos Jelentés*. Oktatási Hivatal.
- Ozturk, N. (2015). A short review of research on metacognition training with elementary students. *Journal of Educational & Instructional Studies in the World*, 5(3), 50–62.
- Palincsar, A. S. & Brown A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and monitoring activities: cognition and instruction. *Cognition and Instruction* 1(2), 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1

- Reiber-Kuijpers, M., Kral, M., & Meijer, P. (2021). Digital reading in a second or foreign language: A systematic literature review. *Computers & Education*, 163. 1–26. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104115>
- Reichenberg, M., & Andreassen, R. (2018). Comparing Swedish and Norwegian teachers' professional development: How human capital and social capital factor into teachers' reading habits. *Reading Psychology*, 39(5), 442–467. <https://doi.org/10.1080/02702711.2018.1464530>
- Rimensberger, N. (2014). Reading is very important, but...: taking stock of South African student teachers' reading habits. *Reading & Writing-Journal of the Reading Association of South Africa*, 5(1), 1–9.
- Rodríguez, C. C. & Díaz, I. C. S. (2022). Reading habits and consumption in mother tongue and foreign language of pre-service primary school teachers at the University of Málaga. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(1), 83–110. [10.24310/isl.vi17.14483](https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14483)
- Rosenshine, B. (1997). The case for explicit, teacher-led, cognitive strategy instruction. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Rwoo, S. A., Peng, C. F. & Halim, H. A. (2020). A study on Malaysian English language teachers' reading habits: types of materials read and rate of extensive reading. *Language*, 3(10), 18–34.
- Soodla, P., Jögi, A. L., & Kikas, E. (2017). Relationships between teachers' metacognitive knowledge and students' metacognitive knowledge and reading achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32, 201–218. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0293-x>
- Steklács J. (2013). *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Steklács J. (2018). PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. *Könyv és Nevelés* 20(1) 30–49.
- Stoffelsma, L. (2018). Short-term gains, long-term losses? A diary study on literacy practices in Ghana. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 66–84. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12136>
- Sulentic-Dowell, M. M., Beal, G. D., & Capraro, R. M. (2006). How do literacy experiences affect the teaching propensities of elementary pre-service teachers? *Reading Psychology*, 27(2-3), 235–255. <https://doi.org/10.1080/02702710600642509>
- Tary B. (2021a). Anya-, illetve idegen nyelvi szövegértés vizsgálata pedagógusok véleményének tükrében. *Iskolakultúra*, 31(3), 30–50. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.03.30>
- Tary B. (2021b). Tanárok és tanárjelöltek olvasási stratégia használata és olvasási szokásai anya-, illetve idegen nyelven. *Képzés és Gyakorlat: Neveléstudományi folyóirat*, 19(3-4), 189–197. [10.17165/TP.2021.3-4.17](https://doi.org/10.17165/TP.2021.3-4.17)
- Tary B. (2023). Hungarian teachers' reading strategy use in mother tongue and foreign language analysed by background variables. *Hungarian Educational Research Journal*, 13(1), 107–120. <https://doi.org/10.1556/063.2022.00126>

- Tary B. & Molnár E. K. (2022). A MARSIR kérdőív magyar adaptációja–olvasási stratégiák vizsgálata anya-és idegen nyelven egyetemi hallgatók körében. *Iskolakultúra*, 32(5), 57–75. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.5.57>
- Tary B., Fejes J. B., Hódi Á., Szenczi B. & Vigh T. (2022). Javaslatok a szövegértés tantárgyakba ágyazott fejlesztéséhez–az olvasási stratégiák tanítása I. *Anyanyelv-pedagógia*, 15(4). 62–83. [10.21030/anyp.2024.1.1](https://doi.org/10.21030/anyp.2024.1.1)
- ter Beek, M., Opendakker, M. C., Spijkerboer, A. W., Brummer, L., Ozinga, H. W., & Strijbos, J. W. (2019). Scaffolding expository history text reading: Effects on adolescents' comprehension, self-regulation, and motivation. *Learning and Individual Differences*, 74. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.06.003>
- Tóth E. (2015). Az Országos kompetenciamérés hatása a tanítási munkára pedagógusinterjúk alapján. *Magyar Pedagógia*, 115(2), 115-138.
- Tóth M. (2020). A hazai felnőtt lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2019-ben. In „Az én könyvtáram” (Eds.) *Módszertani mozaikok: Kutatások és válogatott tanulmányok gyűjteménye* (pp. 277–317). Budapest: Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár.
- Van Ammel, K., Aesaert, K., De Smedt, F., & Van Keer, H. (2021). Skill or will? The respective contribution of motivational and behavioural characteristics to secondary school students' reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 44(3), 574–596. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12356>
- Wu, L., Valcke, M., & Van Keer, H. (2019). Factors Associated with Reading Comprehension of Secondary School Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 19(4), 34–47. [10.12738/estp.2019.4.003](https://doi.org/10.12738/estp.2019.4.003)
- Xin, Y., Ismail, F. B., & Abd Aziz, A. B. (2016). L1 and L2 Reading Strategies Connection: A Review of Past Studies. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(1), 306–310. [10.2478/mjss-2018-0146](https://doi.org/10.2478/mjss-2018-0146)
- Zhang, L. J., Wu, A. (2009). Chinese senior high school EFL students' metacognitive awareness and reading-strategy use. *Reading in a Foreign Language*, 21(1), 37–59.

DOKTORI ÉRTEKEZÉS TÉMÁJÁHOZ TARTOZÓ PUBLIKÁCIÓK

- Fejes J., Hódi Á., Szenczi B., Tary B. & Vigh T. (2022). Nem érti, amit olvas! Kinek a feladata az olvasás tanítása? *Anyanyelvpedagógia* (15)2, 1–17. <https://doi.org/10.21030/anyp.2022.2.1>
- Hódi Á., Tary B., Szenczi B., Vigh T. & Fejes J. B. (2023). Tanárok és tanárjelöltek olvasási stratégiái: szisztematikus szakirodalmi áttekintés. In Fizel N. & Molnár G. T. (Eds.), *150 éve a pedagógusképzésért: Neveléstudományi konferencia. Absztraktkötet* (pp.71). Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Tary B. & Molnár E. K. (2018). Teachers' strategy use in mother tongue and foreign language reading. In Vidákovich T. & Füz N. (Eds.) *PÉK 2018 XVI. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program és összefoglalók* (pp. 96.). Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Tary B. (2019a). How much do Hungarian teachers with English knowledge read in Hungarian and in English? In Molnár E. K. & Dancs K. (Eds.) *PÉK 2019 XVII. Pedagógiai Értékelési: Program és összefoglalók* (pp. 93.). Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Tary B. (2019b). Differences in support reading strategy use in first and foreign language. In Varga A., Andl H. & Molnár-Kovács Zs. (Eds.) *Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia. Absztraktkötet* (pp 561). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet.
- Tary (2020a). How does language proficiency level affect reading strategy use? In: Zero, A., Zečić-Durmišević, D., Tolić, M., Turanović, M., Ćordalija, N. (Eds.) *11th AILA-Europe Junior Researcher Meeting in Applied Linguistics. Multiperspectivity in Applied Linguistics* (pp. 45–46). University of Sarajevo, Faculty of Philosophy.
- Tary (2020b). What difficulties do teachers face when reading in L1 and L2? In Engler Á., Rébay M. É. & Tóth D. A. (Eds.) *Család a nevelés és az oktatás fókuszában: XX. Országos Neveléstudományi Konferencia: Absztraktkötet* (pp. 96.). Debreceni Egyetem, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért.
- Tary B. (2021a). Anya-, illetve idegen nyelvi szövegértés vizsgálata pedagógusok véleményének tükrében. *Iskolakultúra*, 31(3), 30–50. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.03.30>
- Tary B. (2021b). Tanárok és tanárjelöltek olvasási stratégia használata és olvasási szokásai anya-, illetve idegen nyelven. *Képzés és Gyakorlat: Neveléstudományi folyóirat*, 19(3-4), 189–197. [10.17165/TP.2021.3-4.17](https://doi.org/10.17165/TP.2021.3-4.17)
- Tary B. (2021c). Does L2 proficiency make a difference when Hungarian teachers read in L1 and L2? In EARLI 2021 (Eds.) *Education and Citizenship: Learning and instruction and the shaping of futures* (pp.123). University of Gothenburg.
- Tary B. (2021d). Improving reading skills in L1 and L2 classes -teachers' opinion on Hungarian reading instruction. In EARLI 2021 (Eds.) *Education and Citizenship: Learning and instruction and the shaping of futures* (pp.123). University of Gothenburg.

- Tary, B. (2022). Teacher trainees' reading strategy use and reading habits in L1 and L2. In Fejes J. B. & Pásztor-Kovács A. (Eds.), *18th Conference on Educational Assessment – Book of abstracts* (pp. 27). Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Tary B. (2023). Hungarian teachers' reading strategy use in mother tongue and foreign language analysed by background variables. *Hungarian Educational Research Journal*, 13(1), 107–120. <https://doi.org/10.21030/anyp.2023.1.1>.
- Tary, B., & Fejes, J. B. (2022). Egy lépés a tantárgyba ágyazott szövegértés-fejlesztés felé: olvasási stratégiák. In Juhász E. & Kattein-Pornói R. (Eds.), *Oktatás egy változó világban – Kutatás, innováció, fejlesztés. Absztraktfüzet*. Hungarian Conference on Educational Research. HuCER 2022. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA).
- Tary B. & Molnár E. K. (2021). Teachers' L1 and L2 reading strategy use in light of background variables. In Molnár Gy & Tóth E. (Eds.) *A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira. XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program, előadás-összefoglalók. Absztraktkötet*. (pp. 347.) MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet.
- Tary B. & Molnár E. K. (2022). A MARSIR kérdőív magyar adaptációja–olvasási stratégiák vizsgálata anya-és idegen nyelven egyetemi hallgatók körében. *Iskolakultúra*, 32(5), 57–75. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.5.57>
- Tary B., Fejes J. B., Hódi Á., Szenczi B. & Vígh T. (2022). Javaslatok a szövegértés tantárgyakba ágyazott fejlesztéséhez–az olvasási stratégiák tanítása I. *Anyanyelv-pedagógia*, 15(4). 62–83. [10.21030/anyp.2024.1.1](https://doi.org/10.21030/anyp.2024.1.1)
- Tary B., Fejes J. B., Hódi Á., Szenczi B. & Vígh T. (2023). Javaslatok a szövegértés tantárgyakba ágyazott fejlesztéséhez–az olvasási stratégiák tanítása II. *Anyanyelv-pedagógia*, 16(1). 1–22. <https://doi.org/10.21030/anyp.2023.1.1>.