

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM  
BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAR  
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA  
OKTATÁSELMÉLET DOKTORI PROGRAM

MOLITORISZ ANIKÓ

**AZ OLVASÁSI STRATÉGIÁKRÓL ALKOTOTT TANULÓI  
MEGGYŐZŐDÉSEK VIZSGÁLATA 12–18 ÉVES KORBAN**

PhD-értekezés

Témavezető:  
dr. Csikos Csaba  
habilitált egyetemi docens



Szeged  
2013

# Tartalomjegyzék

<b>ÁBRAJEGYZÉK .....</b>	<b>4</b>
<b>TÁBLÁZATJEGYZÉK.....</b>	<b>6</b>
<b>BEVEZETÉS.....</b>	<b>9</b>
<b>1. AZ OLVASÁSI STRATÉGIÁK OLVASÁSBAN ÉS SZÖVEGÉRTÉSBEN BETÖLTÖTT SZEREPE.....</b>	<b>13</b>
1.1. AZ OLVASÁS JELENSÉGE.....	13
1.1.1. <i>Definíciók és elméleti modellek az olvasáskutatásban.....</i>	<i>13</i>
1.1.2. <i>Az olvasási képesség fejlődése .....</i>	<i>19</i>
1.1.3. <i>A szövegértés fejlődésének vizsgálata magyar tanulók körében .....</i>	<i>22</i>
1.1.4. <i>Az olvasási képesség szerepe a tanulási folyamatokban .....</i>	<i>24</i>
1.2. METAKOGNÍCIÓ ÉS OLVASÁS .....	26
1.2.1. <i>A tudatosság és a deklaratív-procedurális dichotómia a metakogníció elméletében ....</i>	<i>26</i>
1.2.2. <i>A metakogníció értékelése.....</i>	<i>30</i>
1.2.3. <i>Metakogníción alapuló olvasásfejlesztés .....</i>	<i>31</i>
1.3. OLVASÁSI STRATÉGIÁK .....	32
1.3.1. <i>Az olvasási stratégiák fogalma.....</i>	<i>33</i>
1.3.2. <i>Kezdő és gyakorlott olvasók olvasási stratégiái.....</i>	<i>36</i>
1.4. AZ OLVASÁSRA VONATKOZÓ MEGGYŐZŐDÉSEK .....	38
1.4.1. <i>Az általános és a területspecifikus meggyőződések.....</i>	<i>38</i>
1.4.2. <i>Az olvasásra vonatkozó meggyőződések vizsgálata .....</i>	<i>42</i>
1.5. A KUTATÁSBAN ALKALMAZOTT FOGALMAK ÉS MODELLEK .....	43
<b>2. KUTATÁSI EREDMÉNYEK AZ OLVASÁSI STRATÉGIÁK VIZSGÁLATÁBAN.....</b>	<b>46</b>
2.1. AZ OLVASÁSI STRATÉGIÁK VIZSGÁLATÁBAN ALKALMAZOTT MÉRŐESZKÖZÖK.....	46
2.2. A KÜLFÖLDI ÉS A HAZAI VIZSGÁLATOK EREDMÉNYEI .....	48
<b>3. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLATOK CÉLJA, KONCEPCIÓJA ÉS MÓDSZEREI.....</b>	<b>51</b>
3.1. AZ ELSŐ KÉRDŐÍVES MÉRÉS CÉLJA ÉS MÓDSZEREI .....	56
3.2. A MÁSODIK KÉRDŐÍVES MÉRÉS CÉLJA ÉS MÓDSZEREI .....	59
3.3. A HARMADIK KÉRDŐÍVES MÉRÉS CÉLJA ÉS MÓDSZEREI.....	60
3.4. A KÖZPONTI VIZSGÁLAT CÉLJA ÉS MÓDSZEREI .....	64
<b>4. A STRATÉGIAHASZNÁLATI TUDATOSSÁG VIZSGÁLATA 9. ÉS 11. ÉVFOLYAMOS SZAKKÖZÉPISKOLÁS TANULÓKNÁL.....</b>	<b>69</b>
4.1. A STRATÉGIAHASZNÁLATI TUDATOSSÁG JELLEMZŐI.....	70
4.2. TANULÓK KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK .....	71
4.3. A STRATÉGIAHASZNÁLATI TUDATOSSÁG BELSŐ ÖSSZEFÜGGÉSEI .....	75
4.4. A STRATÉGIAHASZNÁLATI TUDATOSSÁG ÖSSZEFÜGGÉSEI A HÁTTÉRVÁLTOZÓKKAL .....	79
4.5. A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEINEK ÖSSZEGZÉSE .....	80
<b>5. A STRATÉGIAHASZNÁLATI TUDATOSSÁG VIZSGÁLATA 6., 8., 10. ÉS 12. ÉVFOLYAMOS GIMNAZISTA TANULÓKNÁL .....</b>	<b>83</b>
5.1. A STRATÉGIAHASZNÁLATI TUDATOSSÁG JELLEMZŐI.....	83
5.2. TANULÓK KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK .....	85

5.3. A STRATÉGIAHASZNÁLATI TUDATOSSÁG BELSŐ ÖSSZEFÜGGÉSEI .....	88
5.4. A STRATÉGIAHASZNÁLATI TUDATOSSÁG ÖSSZEFÜGGÉSEI A HÁTTÉRVÁLTOZÓKKAL .....	92
5.5. A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEINEK ÖSSZEGZÉSE .....	93
<b>6. A STRATÉGIAHASZNÁLATTAL VALÓ EGYETÉRTÉS VIZSGÁLATA 7. ÉVFOLYAMOS TANULÓKNÁL.....</b>	<b>96</b>
6.1. A STRATÉGIAHASZNÁLATTAL VALÓ EGYETÉRTÉS JELLEMZŐI .....	96
6.2. TANULÓK KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK .....	98
6.3. A STRATÉGIAHASZNÁLATTAL VALÓ EGYETÉRTÉS BELSŐ ÖSSZEFÜGGÉSEI .....	100
6.4. A STRATÉGIAHASZNÁLATTAL VALÓ EGYETÉRTÉS ÖSSZEFÜGGÉSEI A HÁTTÉRVÁLTOZÓKKAL .....	102
6.5. A STRATÉGIAHASZNÁLATTAL VALÓ EGYETÉRTÉS ÖSSZEFÜGGÉSE A TANÁROK MEGGYŐZŐDÉSEIVEL .....	105
6.6. A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEINEK ÖSSZEGZÉSE .....	107
<b>7. A KÖZPONTI VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI .....</b>	<b>110</b>
7.1. A STRATÉGIAHASZNÁLATI TUDATOSSÁG ÉS A STRATÉGIAHASZNÁLATTAL VALÓ EGYETÉRTÉS JELLEMZŐI.....	111
7.2. TANULÓK KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK .....	115
7.3. A STRATÉGIAHASZNÁLATI TUDATOSSÁG ÉS A STRATÉGIAHASZNÁLATTAL VALÓ EGYETÉRTÉS BELSŐ ÖSSZEFÜGGÉSEI .....	119
7.4. A STRATÉGIAHASZNÁLATI TUDATOSSÁG ÉS A STRATÉGIAHASZNÁLATTAL VALÓ EGYETÉRTÉS ÖSSZEFÜGGÉSEI A HÁTTÉRVÁLTOZÓKKAL .....	126
7.5. A TANULÓI MEGGYŐZŐDÉSEK ÖSSZEFÜGGÉSE TANÁRAIK ÉS SZÜLEIK MEGGYŐZŐDÉSEIVEL .....	128
7.6. A TANULÓK STRATÉGIAHASZNÁLATÁNAK ADAPTIVITÁSA.....	131
7.7. A KÖZPONTI VIZSGÁLAT EREDMÉNYEINEK ÖSSZEGZÉSE .....	135
<b>8. ÖSSZEGZÉS, AZ EREDMÉNYEK FELHASZNÁLÁSI LEHETŐSÉGEI ÉS TOVÁBBI KUTATÁSI FELADATOK.....</b>	<b>138</b>
8.1. AZ EREDMÉNYEK ÖSSZEGZÉSE .....	139
8.1.1. Módszertan.....	139
8.1.2. A stratégiahasználati tudatosság és a stratégiahasználattal való egyetértés jellemzői	140
8.1.3. Tanulók közötti különbségek .....	140
8.1.4. A kérdőívek belső összefüggései.....	141
8.1.5. Összefüggések a háttérváltozókkal.....	142
8.1.6. Összefüggések a tanári és a szülői meggyőződésekkel.....	143
8.1.7. A stratégiahasználat adaptivitása .....	144
8.2. AZ EREDMÉNYEK FELHASZNÁLÁSI LEHETŐSÉGEI ÉS TOVÁBBI KUTATÁSI FELADATOK.....	144
<b>KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS .....</b>	<b>148</b>
<b>IRODALOM.....</b>	<b>149</b>
<b>MELLÉKLETEK .....</b>	<b>162</b>
<b>FÜGGELÉK.....</b>	<b>186</b>

## ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra. Az olvasásképeség szerveződése (Nagy, 2006. 21. o.) .....	15
2. ábra. A szövegértésre ható változók kapcsolatrendszere a DIME-modellben (Cromley és Azevedo, 2007. 313. o.; idézi Csíkos, 2008. 103. o.).....	18
3. ábra. A szövegértést befolyásoló tényezők mértéke Magyarországon és az OECD-ben átlagosan (Balázs és mtsai, 2010a. 72. o.) .....	19
4. ábra. Az olvasási módok és tanításuk optimális variációja az iskolaévek relációjában (Garbe és mtsai, 2010. 44. o., idézi Józsa és Steklács, 2012. 169. o.) .....	21
5. ábra. A társadalmi elvárásoknak megfelelő szövegértő olvasási képesség szintjei (Steklács, 2013 alapján) .....	29
6. ábra. Az elkötelezett és elmélyült olvasás modellje (Guthrie és Wigfield, 2000. 410. o., idézi Szenczi, 2012. 65. o.).....	35
7. ábra. Az episztemológiai elméletek hatása az osztálytermi tanulásra (Hofer, 2001. 372. o., idézi Molitorisz, 2011b. 158. o.).....	39
8. ábra. Az episztemikus meggyőződések és az önszabályozó tanulás integrált modellje (Muis, 2007. 177. o.).....	40
9. ábra. A 9. és 11. évfolyamos tanulók válaszainak eloszlása a stratégiahasználati szintek szerint .....	71
10. ábra. Az átfogó olvasási stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja (első mérés).....	77
11. ábra. A problémamegoldó stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja (első mérés) ...	78
12. ábra. Az olvasást támogató stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja (első mérés) ..	78
13. ábra. A 6. és a 8. évfolyamos tanulók válaszainak eloszlása a stratégiahasználati szintek szerint .....	84
14. ábra. A 10. és a 12. évfolyamos tanulók válaszainak eloszlása a stratégiahasználati szintek szerint .....	85
15. ábra. Az átfogó olvasási stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja (második mérés)	90
16. ábra. A problémamegoldó stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja (második mérés).....	91
17. ábra. Az olvasást támogató stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja (második mérés).....	91
18. ábra. A 7. évfolyamos tanulók válaszainak relatív eloszlása az egyetértés mértéke szerint az egyes alskálákon .....	97
19. ábra. Az átfogó olvasási stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja (harmadik mérés).....	101
20. ábra. A problémamegoldó stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja (harmadik mérés).....	101
21. ábra. Az olvasást támogató stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja (harmadik mérés).....	102



22. ábra. A 7. évfolyamos tanulók válaszainak relatív eloszlása a Stratégiahasználati tudatosság kérdőív alskáláin .....	112
23. ábra. A 7. évfolyamos tanulók válaszainak relatív eloszlása a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőív alskáláin .....	113
24. ábra. Az átfogó olvasási stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja (Stratégiahasználati tudatosság).....	122
25. ábra. A problémamegoldó stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja (Stratégiahasználati tudatosság).....	122
26. ábra. Az olvasást támogató stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja (Stratégiahasználati tudatosság).....	123
27. ábra. Az átfogó olvasási stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja (Stratégiahasználattal való egyetértés).....	123
28. ábra. A problémamegoldó stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja (Stratégiahasználattal való egyetértés).....	124
29. ábra. Az olvasást támogató stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja (Stratégiahasználattal való egyetértés).....	124
30. ábra. A választott stratégiák száma a tanulók arányában .....	131

## TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. táblázat. Az olvasásfejlődés szakaszai és a fejlődés során megszerzett készségek (Blomert és Csépe, 2012 alapján) .....	20
2. táblázat. Az olvasási stratégiák használatára vonatkozó meggyőződéseket mérő nemzetközi kérdőíves vizsgálatok eredményei .....	49
3. táblázat. Az olvasási stratégiákról alkotott meggyőződéseket mérő hazai kérdőíves vizsgálatok eredményei .....	50
4. táblázat. Az empirikus vizsgálatok hipotézisei .....	53
5. táblázat. Az empirikus vizsgálatok méréseinek rendszere .....	55
6. táblázat. Az első kérdőíves mérés mintája (fő).....	56
7. táblázat. A Stratégiahasználati tudatosság kérdőív reliabilitása (Cronbach- $\alpha$ ) a teljes mintán és évfolyamonként.....	59
8. táblázat. A második kérdőíves mérés mintája (fő) .....	60
9. táblázat. A Stratégiahasználati tudatosság kérdőív megbízhatósága (Cronbach- $\alpha$ ) .....	60
10. táblázat. A harmadik kérdőíves mérés mintája (fő).....	61
11. táblázat. A Stratégiahasználati tudatosság kérdőív megbízhatósága.....	63
12. táblázat. A központi mérés mintája (fő) .....	65
13. táblázat. Módosítások a Stratégiahasználati tudatosság kérdőív tételeiben .....	66
14. táblázat. Módosítások a Stratégiahasználati tudatosság kérdőív válaszlehetőségeinek megfogalmazásában.....	67
15. táblázat. A Stratégiahasználati tudatosság és a Stratégiahasználati tudatosság kérdőívek és alskálái megbízhatósága .....	67
16. táblázat. A szövegértés, az adaptív stratégiahasználat, a tanári és a szülői kérdőív megbízhatósági mutatói .....	68
17. táblázat. A stratégiahasználati tudatosság átlaga és szórása évfolyamonként.....	70
18. táblázat. A 9. és a 11. évfolyamos tanulók közötti különbségek a stratégiahasználati tudatosságban.....	71
19. táblázat. Iskolák közötti különbségek a stratégiahasználati tudatosságban.....	72
20. táblázat. A fiúk és a lányok közötti különbségek a stratégiahasználati tudatosságban	73
21. táblázat. Kéttényezős (iskola, nem) varianciaanalízis 9. évfolyamon.....	73
22. táblázat. Kéttényezős (iskola, nem) varianciaanalízis 11. évfolyamon.....	74
23. táblázat. A könyvekről beszélgető és nem beszélgető tanulók közötti különbségek a stratégiahasználati tudatosságban .....	74
24. táblázat. Különbségek a stratégiahasználat szintje szerint a stratégiahasználati tudatosságban.....	75
25. táblázat. A stratégiahasználati tudatosság alskálái közötti Pearson-féle korrelációk....	76
26. táblázat. Regresszióanalízis az alskálákkal mint függő és az alskálák tételeivel mint független változókkal.....	76
27. táblázat. A stratégiahasználati tudatosság összefüggése a háttérváltozókkal.....	79
28. táblázat. Regresszió analízis: a stratégiahasználati tudatosság kérdőív és alskálái mint függő és egyes háttérváltozók mint független változók .....	80
29. táblázat. A stratégiahasználati tudatosság átlaga és szórása évfolyamonként.....	83

30. táblázat. A 6., 8., 10. és 12. évfolyamos tanulók alskálákon elért átlagai .....	85
31. táblázat. Iskolák közötti különbségek a stratégiahasználati tudatosságban.....	86
32. táblázat Különbségek a stratégiahasználat szintjei szerint a stratégiahasználati tudatosságban.....	88
33. táblázat. A stratégiahasználati tudatosság alskálái közötti Pearson-féle korrelációk (N=224) .....	88
34. táblázat Regresszióanalízis az alskálákkal mint függő és az alskálák tételeivel mint független változókkal.....	89
35. táblázat. A háttérváltozók összefüggése a stratégiahasználati tudatossággal (Spearman-féle korrelációk) .....	92
36. táblázat. Regresszió analízis: a stratégiahasználati tudatosság kérdőív és alskálái mint függő és egyes háttérváltozók mint független változók .....	93
37. táblázat. A stratégiahasználati tudatosság átlaga és szórása 7. évfolyamon.....	96
38. táblázat. Nemek közötti különbségek a stratégiahasználati tudatosságban.....	98
39. táblázat. Az energiabefektetés jelentőségével egyetértő és egyet nem értő/bizonytalan tanulók közötti különbségek a stratégiahasználati tudatosságban.....	99
40. táblázat. Különbségek a stratégiatípusokkal való egyetértés szerint a teljes kérdőívben .....	99
41. táblázat A stratégiahasználati tudatosság alskálái közötti Pearson-féle korrelációk (N=457) .....	100
42. táblázat. Regresszióanalízis az alskálákkal mint függő és az alskálák tételeivel mint független változókkal.....	100
43. táblázat. A háttérváltozók összefüggése a stratégiahasználati tudatossággal (Spearman-féle korrelációk) .....	103
44. táblázat. A tanulmányi eredmény összefüggése a stratégiahasználati tudatossággal (Spearman-féle korrelációk) .....	103
45. táblázat. A háttérváltozók összefüggése a stratégiahasználati tudatossággal (Spearman-féle korrelációk) .....	104
46. táblázat. Regresszióanalízis: a Stratégiahasználati tudatosság kérdőív és alskálái mint függő és egyes háttérváltozók mint független változók.....	105
47. táblázat. A tanári és a tanulói egyetértés mértéke között a legnagyobb különbséget mutató kérdőívtételek (a kétféle t-próbák eredményei) .....	106
48. táblázat. Különbségek a tanárok és a tanulók válaszai között az alacsony tanulói egyetértést mutató stratégiák esetében.....	106
49. táblázat. Összefüggés a stratégiahasználati tudatosságban a tanulók és a tanárok között iskolánként (Pearson-féle korrelációs együttható).....	107
50. táblázat. A 7. évfolyamos tanulók átlaga és szórása a Stratégiahasználati tudatosság és a Stratégiahasználati tudatosság kérdőívben .....	111
51. táblázat. A tanulói válaszok eloszlása a Stratégiahasználati tudatosság kérdőívben (%) .....	114
52. táblázat. A tanulói válaszok eloszlása a Stratégiahasználati tudatosság kérdőívben (%) .....	114
53. táblázat. Nemek közötti különbségek a stratégiahasználati tudatosságban.....	115
54. táblázat. Nemek közötti különbségek a stratégiahasználati tudatosságban.....	116

55. táblázat. A könyvekről beszélgető és nem beszélgető tanulók közötti különbségek a stratégiahasználati tudatosságban .....	116
56. táblázat. A könyvekről beszélgető és nem beszélgető tanulók közötti különbségek a stratégiahasználati tudatosságban való egyetértésben .....	117
57. táblázat. A gyermekkorukban rendszeresen mesét hallgató és a ritkán vagy soha mesét nem hallgató tanulók közötti különbségek a stratégiahasználati tudatosságban.....	118
58. táblázat. Különbségek a stratégiatípusokkal való egyetértés szerint a stratégiahasználati tudatosságban .....	119
59. táblázat. A Stratégiahasználati tudatosság kérdőív alskálái közötti Pearson-féle korrelációk .....	119
60. táblázat. A Stratégiahasználati tudatosság kérdőív alskálái közötti Pearson-féle korrelációk .....	119
61. táblázat Regresszióanalízis az alskálákkal mint függő és az alskálák tételeivel mint független változókkal a stratégiahasználati tudatosság esetében .....	120
62. táblázat. Regresszióanalízis az alskálákkal mint függő és az alskálák tételeivel mint független változókkal a Stratégiahasználati tudatosság kérdőív esetében.....	121
63. táblázat. A Stratégiahasználati tudatosság és a Stratégiahasználati tudatosság kérdőívek alskálái közötti Pearson-féle korrelációk.....	125
64. táblázat. A háttérváltozók összefüggése a Stratégiahasználati tudatosság kérdőív alskáláival (Spearman-féle korrelációk) .....	126
65. táblázat. Regresszióanalízis: a Stratégiahasználati tudatosság és a Stratégiahasználati tudatosság kérdőívek és alskáláik mint függő és egyes háttérváltozók mint független változók .....	127
66. táblázat. Pearson-féle korrelációk a szövegértés és a stratégiahasználatról alkotott meggyőződések között (N=383).....	128
67. táblázat. A tanári válaszok eloszlása a Stratégiahasználati tudatosság kérdőív kérdőíven (%) (N=145) .....	129
68. táblázat. Összefüggés a stratégiahasználati tudatosságban a tanárok és a tanulók válaszai között iskolánként (Pearson-féle korrelációs együttható)....	129
69. táblázat. A leggyakrabban javasolt stratégiák az Adaptív stratégiahasználat kérdőív egyes szituációiban .....	132
70. táblázat. A tanulók relatív eloszlása az Adaptív stratégiahasználat kérdőív elért eredmények alapján (%) .....	133
71. táblázat. Pearson-féle korrelációk az adaptív stratégiahasználat és a tanulói meggyőződések között.....	134

„Tapasztalat híján csak önmagamról adhatok számot,  
arról az olvasóról, akit kezdettől fogva figyeltem.”  
(Kosztolányi Dezső)

## BEVEZETÉS

Az olvasás kutatásának és az olvasástanítás gyakorlatának történetét összefoglaló tanulmányukban *Alexander és Fox* (2004) az olvasáskutatás elmúlt 50 évének öt korszakát (kondicionális tanulás, természetes tanulás, információfeldolgozás, szociokulturális tanulás és elkötelezett tanulás) különíti el. A korszakról korszakra felvonultatott tudományos és elvi hangsúlyeltolódások az olvasáskutatás egy folyton változó fél évszázados történetét vetítik elénk, amely az idő előrehaladtával egyszerre mélyül és gazdagodik. Az elkötelezett tanulás korában az olvasás folyamatában az egyén aktív szerepet vállal, és az olvasástanulás élethosszig tart. Az olvasó a tudás motivált, elkötelezett kutatója, a tanulási folyamat szociokulturális környezetbe ágyazott és folyamatos fejlődés jellemző rá. Az UNESCO<sup>1</sup> 1987-ben született meghatározása szerint „*azok a funkcionális analfabéták, akik nem képesek azokat a tevékenységeket gyakorolni, melyekhez az írás-olvasás tudás szükséges ahhoz, hogy a társadalomban elboldoguljanak. Nem rendelkeznek sem az írás, sem az olvasás, sem a számolás képességével, melyek egyéni fejlődésüket és társadalmi beilleszkedésüket segítenék*” (Steklács, 2005. 28. o.).

Az elkötelezett tanulás és az olvasás funkcionális jellege két olyan tényező, melyek napjaink olvasásméréseit is meghatározzák. A tanulók szövegértéséről rendszeres tájékoztatást nyújtanak az elmúlt évek nemzetközi és hazai mérései. Hazánk tanulói a 10 éveseket mérő PIRLS<sup>2</sup>-vizsgálatokon átlag felett, a 15 évesek szövegértését mérő PISA<sup>3</sup>-vizsgálaton átlagosan szerepelnek. Az eredmények összehasonlíthatóságát a nemzetközi szintű adatfelvétel biztosítja. A kutatások megállapításai az eredmények mögött meghúzódó okok feltárására készítetik a kutatókat, akik mind az osztálytermi gyakorlatot, mind a tanulók egyéni (kognitív, motivációs) jellemzőit egyre átfogóbban igyekeznek bevonni vizsgálataikba.

A tanulói szintű fejlesztéshez, a napi pedagógiai és osztálytermi munka támogatásához a nemzetközi és nemzeti szintű mérésekből nyert adatoknál részletesebb információk, visszajelzések szükségesek (Csapó, 2012). A kutatók a szövegértés fejlesztési lehetőségeinek feltérképezése érdekében a teljesítményre ható olyan egyéni jellemzőket és folyamatokat is vizsgálnak, mint az olvasási motiváció vagy az olvasási stratégiák használata. A 2009-ben lefolytatott PISA-mérésben a háttérkérdések között az olvasás

---

<sup>1</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (az Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete)

<sup>2</sup> Progress in International Reading Literacy Study: nemzetközi szövegértés vizsgálat az IEA (International Association for Evaluation of educational Achievement) szervezésében

<sup>3</sup> Programme for International Student Assessment: nemzetközi tanulói teljesítménymérés az OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) szervezésében

iránti elkötelezettségre és a hatékony tanulási stratégiákra vonatkozó kérdések is szerepeltek. Az eredmények rámutattak arra, hogy a tanuló neme, szociális, gazdasági és kulturális háttere, az olvasás élvezete és a tanulási stratégiák ismerete egyaránt hatást gyakorol a szövegértésre (Balácsi, Ostorics, Szalay és Szepesi, 2010a).

Az olvasási stratégiák tanítására számos programot dolgoztak ki a világon, a legtöbbet az Amerikai Egyesült Államokban. Magyarországon számottevő, még nagyrészt kiaknázatlan fejlődési lehetőség rejlik az olvasásfejlesztés e területén. Hazánkban is megvalósult néhány fejlesztőprogram az elmúlt évtizedben, melyek pozitív eredménnyel zárultak. A programok egyik alapfeltétele az olvasási stratégiák tanulókkal történő megismertetése. Erre épül a stratégiák használatának begyakorlása és a megismert stratégiák egyre többféle szövegtípuson, szituációban, különböző olvasási célokkal történő alkalmazása. Ehhez megfelelő környezetet jelenthet a felső tagozattól a szaktantárgyak tanulása. A stratégiatanításon alapuló olvasásfejlesztő programok kifejezett célja az, hogy a tanulók az elsajátított stratégiákat hosszú távon saját céljaiknak, az olvasási szituációnak és az olvasott szöveg jellemzőinek megfelelően, adaptív módon legyenek képesek alkalmazni. Az olvasásfejlesztő programok bevezetésekor kiindulópontot jelenthet annak ismerete, hogy milyen meggyőződésekkel rendelkeznek a tanulók saját stratégiahasználatukról és az olvasási stratégiák használatának szövegértést segítő jellegéről. Kutatásunkban ezt mértük fel 12–18 éves tanulók körében.

Az elméleti részben (*első és második fejezet*) bemutatjuk az olvasás értelmezési kereteit, elméleti modelljeit. Kitérünk az olvasásmérések szövegértés-értelmezésre és röviden áttekintjük az eredményeket. Az olvasásvizsgálatok eredményeit területi korlátok miatt kizárólag a téma szempontjából szükséges mértékben ismertetjük, a mérések részletes bemutatása és eredményei a hivatkozott irodalomban megtalálhatók. Megfogalmazzuk azt a hiányosságot a magyar közoktatási rendszert illetően, hogy az általános iskola alsó tagozatának befejezése után a tanulók kevésbé részesülnek célzott olvasástanításban, illetve -fejlesztésben. A szakirodalom alapján bemutatjuk az olvasásfejlődés szakaszait, és hangsúlyozzuk, hogy az általános iskola felső tagozatában és a középiskola alatt is vannak olyan szakaszai az olvasási képesség fejlődésének, amelyeknek szükséges az iskolai támogatása, segítése. Rámutatunk, hogy az olvasásfejlődés 12–18 éves korban érintett szakaszaiban fontos szerepe van a metakognitív tudás fejlesztésének, az olvasási stratégiák megismerésének és használatuk gyakorlásának. A külföldi és a hazai szakirodalom alapján ismertetjük az olvasási stratégiák vizsgálatában alkalmazott mérőeszközöket és a kutatások eredményeit.

A módszertani részben (*harmadik fejezet*) megfogalmazzuk a kutatás célját és a kutatási kérdéseket. Ismertetjük az empirikus vizsgálatok célját, hipotéziseit és módszereit. Kutatásunkban a 12–18 éves korosztály olvasási stratégiák használatáról alkotott meggyőződéseinek vizsgálatát tűztük ki célul. Ebben a korban a tanulók egyik legfontosabb feladata az, hogy megértsék a tankönyvi szövegeket. Az olvasás széles lehetőségein belül a tankönyvek olvasására esett választásunkat alátámasztja, hogy hazánkban (az elektronikus szövegek fokozatos térhódítása mellett) továbbra is a

nyomtatott tankönyvet használják túlnyomórészt a közoktatásban (Vágó, Simon és Vass, 2011; M. Nádasi, 2011). Fel kívántuk mérni, hogy a tanulók (a) milyen meggyőződésekkel rendelkeznek saját stratégiahasználatukról, (b) mely (a gyakorlott olvasók által is használt) stratégiákkal értenek egyet általánosságban, (c) eltérő olvasási szituációkban eltérő stratégiák használatát tartják-e hasznosnak. A tanulók stratégiahasználati tudatosságát egy amerikai kérdőív (Mokhtari és Reichard, 2002) magyar nyelvű adaptációjával valósítottuk meg. A *Stratégiahasználati tudatosság* kérdőívvel azt vizsgáltuk, hogy a tanulók saját bevallásuk szerint milyen gyakran használnak egyes, a gyakorlott olvasókra jellemző olvasási stratégiákat a tankönyvolvasás során. A kérdőív három alskálája alapján a szerzők különbséget tesznek átfogó olvasási stratégiák, problémamegoldó stratégiák és olvasást támogató stratégiák között, ezeket a stratégiatípusokat saját eredményeink elemzésekor is alkalmaztuk. Ezt követően fejlesztettük ki a *Stratégiahasználattal való egyetértés* kérdőívet, amivel arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a tanulók milyen mértékben értenek egyet azzal, hogy az egyes stratégiák használata segíti az olvasót a szöveg megértésében. A tanulók által a különböző olvasási szituációkban hasznosnak tartott olvasási stratégiák felmérésére a saját fejlesztésű *Adaptív stratégiahasználat* kérdőívet alkalmaztuk.

A célok megfogalmazását követően ismertetjük kutatásunk hipotéziseit. Feltételeztük, hogy az alkalmazott kérdőívek megbízhatóan mérnek a vizsgált korosztályban. Hipotéziseink között szerepelt, hogy a tanulók eltérő gyakorisággal használják a különböző stratégiatípusokat (leggyakrabban a problémamegoldó stratégiákat, legritkábban az olvasást támogató stratégiákat). Az életkor előrehaladtával feltételezésünk szerint nincs különbség a stratégiahasználati tudatosságban. Azt vártuk, hogy a lányok gyakoribb stratégiahasználatról számolnak be, mint a fiúk. Feltételeztük, hogy a stratégiahasználattal egyetértő tanulók saját maguk is gyakrabban használnak olvasási stratégiákat. Az olvasáshoz kötődő háttértényezők (pl. olvasás szeretete, olvasási énkép) és az olvasási stratégiákra vonatkozó meggyőződések között pozitív korrelációra számítottunk. A tanári, illetve szülői meggyőződésekkel szintén pozitív korrelációt feltételeztünk.

A következő részben empirikus felméréseink eredményeit mutatjuk be. Az első három mérésben (*negyedik, ötödik és hatodik fejezet*) különböző életkorú tanulókat vizsgáltunk, többféle intézménytípusban kerestük a választ kutatási kérdéseinkre. Az *első mérésben* 9. és 11. évfolyamos szakközépiskolai tanulókat, *a második mérésben* 6., 8., 10. és 12. évfolyamos gimnazista tanulókat kérdeztünk meg arról, hogy saját bevallásuk szerint milyen gyakran használnak olvasási stratégiákat. Ebben a két mérésben a *Stratégiahasználati tudatosság* kérdőívet alkalmaztuk. Eredményeink alapján a kérdőív megbízhatósága megfelelő. A kilencedikes és a tizenegyedikes tanulók stratégiahasználatuk között előzetes várakozásainknak megfelelően nincs különbség. A tanulók valamennyi évfolyamon a problémamegoldó stratégiák estében számoltak be a leggyakoribb stratégiahasználatról, legritkábban az olvasást támogató stratégiákat használják. A hatodikos tanulók nyolcadikos, tizedikes és tizenkettedikes társaikhoz képest is gyakoribb

stratégiahasználatról számoltak be, ez utóbbi három évfolyam között nincs különbség. A *harmadik mérésbe* 7. évfolyamos általános iskolai tanulókat és tanáraikat vontuk be, és a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőívet használtuk. A saját fejlesztésű kérdőív megbízhatóan mért. A tanulók és a tanárok meggyőződése között pozitív a korreláció. Az egyes stratégiatípusok közül leginkább a problémamegoldó stratégiák használatával értenek egyet a tanulók, legkevésbé pedig az olvasást támogató stratégiákkal.

A *központi mérésben (hetedik fejezet)* az előző mérésekben kipróbált kérdőíveket 7. évfolyamos általános iskolai tanulókkal töltöttük ki. Az évfolyamválasztást korábbi eredményeink is indokolják, és a két kérdőív együttes alkalmazásával mélyebb összefüggéseket kerestünk ebben a korosztályban. Az egyes stratégiatípusok használata és az azokkal való egyetértés is korábbi eredményeinknek és a hipotéziseknek megfelelő volt. A stratégiák használatával egyetértő tanulók gyakoribb stratégiahasználatról számoltak be. A tanári és a tanulói meggyőzések között pozitív korrelációt tapasztaltunk. A tanulók számos eltérő olvasási stratégia alkalmazását tartották hasznosnak a különböző olvasási szituációkban.

A *nyolcadik fejezetben* összefoglaljuk kutatásunk eredményeit, értelmezzük azokat és bemutatjuk a felhasználási lehetőségeket. Eredményeink alapján a kérdőívek alkalmasak arra, hogy segítségükkel a tanulók nyomon kövessék saját olvasási folyamataikat. Felhasználhatóak intervenciós programok mérőeszközeiként, kiindulópontot jelenthetnek a tanulók számára ismeretlen olvasási stratégiák különböző szituációkban történő kipróbálásához, valamint bővíthetik a tanulók olvasásstratégia-repertoárját. Eredményeink az olvasási stratégiák további hazai kutatásának alapját jelenthetik, a mérőeszközök megfelelő kiegészítései lehetnek a stratégiahasználat közvetlen mérésére szolgáló szemmozgás-vizsgálatoknak is. Alkalmazhatóak olyan kutatásokban, melyekben a kutatók egy közös modellben vizsgálják az olvasási motivációt, a meggyőzések és a stratégiahasználat szövegértésre gyakorolt hatását.

Az egyes fejezetek megírásakor korábbi publikációimat is felhasználtam. Az olvasási stratégiák használatának szakközépiskolás és gimnazista tanulók körében végzett vizsgálatáról írt két tanulmányom a *Magyar Pedagógiában* (Kelemen-Molitorisz, 2009) és az *Anyanyelv-pedagógiában* (Molitorisz, 2012a) jelent meg. A kérdőívfejlesztés első lépését az *Iskolakultúrában* megjelent tanulmányom (Molitorisz, 2011b) jelentette. Az angol nyelvről adaptált amerikai kérdőív továbbfejlesztésének alapjául 11. évfolyamos tanulókkal végzett interjúk szolgáltak, az erről a vizsgálatról szóló tanulmány a *Valóságban* jelent meg (Molitorisz, 2012c). Az értekezés tartalmazza azokat az eredményeket is, amelyeket az *Országos Neveléstudományi Konferencián* (Molitorisz, 2011a, 2012b), a *Pedagógiai Értékelési Konferencián* (Molitorisz, 2011c) és a *European Association on Research on Learning and Instruction* által szervezett *JURE konferencián* (Molitorisz, 2012d) mutattam be.



# 1. AZ OLVASÁSI STRATÉGIÁK OLVASÁSBAN ÉS SZÖVEGÉRTÉSBEN BETÖLTÖTT SZEREPE

## 1.1. Az olvasás jelensége

Az első részében áttekintjük a szakirodalomban leggyakrabban hivatkozott olvasás- és szövegértés-definíciókat. Bemutatjuk az olvasás elméleti modelljeit, áttekintjük az olvasási képesség fejlődésének elméleti szakaszait, majd a hazai és nemzetközi olvasásmérések eredményeinek tükrében megvizsgáljuk a magyar tanulók olvasás- és szövegértés-fejlődésének főbb jellemzőit. Ebben a részben is hangsúlyt fektetünk arra, hogy az olvasási stratégiák olvasásban betöltött szerepéről minél több információt nyújtsunk. Az olvasás jelenségét tárgyaló rész végén a tanulási célú olvasásra összpontosítva térünk rá a metakogníció és az olvasási stratégiák olvasásban betöltött szerepének bemutatására, melynek részletes kifejtése az 1.2. és az 1.3. fejezetekben olvasható.

### 1.1.1. Definíciók és elméleti modellek az olvasáskutatásban

Az olvasás meghatározására a szakirodalomban számos javaslat született. A legkorábbi megközelítések a betűk ismeretét, később pedig a hangos olvasás képességét azonosították az olvasással (*Manguel*, 2001; *Gósy*, 2008). *D. Molnár*, *Molnár* és *Józsa* (2012) tanulmányukban áttekintik az olvasás fogalmának változásait. Az értelmezések közötti különbségek a tanulmány alapján eredhetnek abból, hogy a szerzők értelmezése szerint az olvasás folyamata befogadás vagy aktív részvétel a kommunikációban, illetve származhatnak abból is, hogy az egyes szerzők mennyire tekintik beágyazottnak az olvasást kognitív, kulturális és társas szempontból. Kiemelik, hogy a pedagógia, a neveléstudomány számára a pszichológia és a szövegtan szövegértés folyamataira fókuszáló megközelítése megfelelő alapot jelent az olvasás definiálásakor, azonban felhívják a figyelmet arra, hogy a fejlődés segítése – mint fő pedagógiai cél – ezen a tudományterületen máshová helyezheti a hangsúlyt.

Annak köszönhetően, hogy az olvasási képesség nemzetközi vizsgálatokban is összehasonlítási alapul szolgál, ezek a vizsgálatok is törekedtek saját definícióik megfogalmazására az olvasást (szövegértést) illetően. Az elmúlt 40-50 év szövegértésre vonatkozó gyakori definícióváltozásaira a hazai kutatók közül, többek között, *Cs. Czachesz* (2001), *Csikós* (2006), *Molnár* és *B. Németh* (2006), valamint *Molnár* és *Józsa* (2006) is rámutattak. A továbbiakban áttekintjük az olvasási képesség aktuális megközelítéseit és meghatározásait.

A RAND Reading Study Group<sup>4</sup> a következőképpen határozza meg a szövegértő olvasást: „A szövegértés a jelentés szimultán kivonatolása és konstruálása az írott nyelvből interakción és együttműködésen keresztül” (RAND, 2002. 11. o.). A meghatározás szerint az olvasás magában foglalja az olvasót, a szöveget és az olvasási célt. A definíció összetett, egyesíti magában a szociális, a funkcionális és a tranzakciós megközelítést. A hatékony szövegértő olvasás során Van den Broek és Kremer (2000, idézi Józsa és Steklács, 2009) pszichológiai megközelítése alapján az olvasó a makro- és mikrofolyamatok és az előzetes tudás interakcióját követően mentális képet hoz létre a szövegről. Mikroszintű folyamat az egyes szavak, mondatok megértésekor a jelentésalkotás, a gondolati egységek rendezése. Makroszintű folyamatok például a szövegszerkezet felépítése, illetve a szöveg összefoglalása. A rendszerszintű olvasásmérések szintén az olvasás pszichológiai értelmezéséből indulnak ki és a különböző műveletek elsajátítási szintjét vizsgálják. A hazai vizsgálatokban D. Molnár, Molnár és Józsa (2012) alapján nyomon követhetőek a nemzetközi vizsgálatok fogalomértelmezésben bekövetkezett változásai. Az olvasás felfogása nyelvi képességből (1970-es évek) eszköztudássá alakult át az 1990-es évekre. Az olvasás célvezéreltsége az ezredforduló utáni mérésekben (PIRLS és PISA) jelenik meg, amihez új elemként az elmerülés (*involvement*) társul. A terminológia az olvasásvizsgálatokban sem mindig következetes, a terület neve olvasás és/vagy szövegértés például az 1980-as és 1990-es évek Monitor-vizsgálataiban.

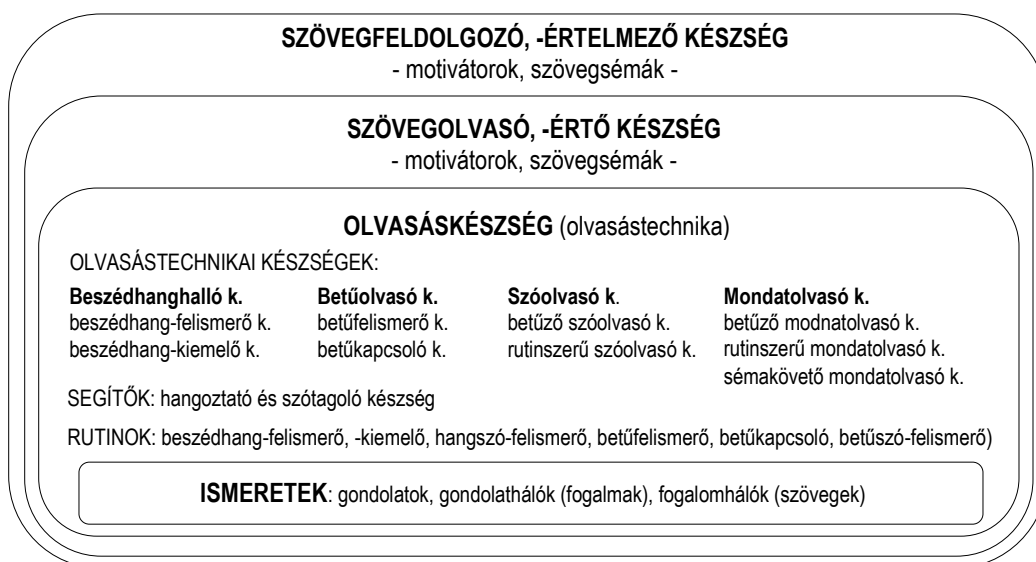
A definíciók középpontjában a funkcionalitás áll, a fogalom eszköztudás jellegét emelik ki a meghatározások. A PIRLS meghatározása szerint a szövegértés: „Olyan írott nyelvi alakok megértésének és használatának a képessége, amelyeket a társadalom megkíván, és amelyeknek az egyén jelentőséget tulajdonít. A fiatal olvasók sokféle szövegből képesek jelentést alkotni. Olvasnak, hogy tanuljanak, hogy részt vegyenek az olvasók közösségeiben, az iskolában és a hétköznapi életben, valamint olvasnak pusztán kedvtelésből” (Balázsi és Balkányi, 2008. 4. o.). A PISA szövegértés-definíciója: „Írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás annak érdekében, hogy ezáltal az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben” (Balázsi és Balkányi, 2008. 4. o.). A meghatározás 2009-ben kibővült a szövegekkel való elkötelezett foglalkozás képességével (Balázsi, Ostorics, Schumann, Szalay és Szepesi, 2010b). Az Országos kompetenciamérésben ehhez nagyon hasonló szövegértés-definíciót találunk, melyben a szöveg megértése, használata és az arra való reflektálás áll a középpontban. A szövegértés célja az egyéni célok elérése, az egyéni tudás és képességek fejlesztése, a kikapcsolódás, valamint a kommunikációs helyzetekben való sikeres részvétel, illetve az azokhoz való alkalmazkodás (Balázsi, Felvégi, Rábainé és Szepesi, 2006). A definíciók alapján az olvasó aktív részese az olvasási folyamatnak. Az olvasás tárgya írott szöveg, az olvasás folyamata a jelentésalkotásra, a megértésre irányul. Az olvasásvizsgálatok definícióiban külön hangsúlyt kap az olvasottak felhasználása, az olvasási képesség alapvető szükségletként jelenik meg a mindennapi életünkben előforduló

---

<sup>4</sup> Az olvasási műveltség területén legfontosabbnak tekintett témák kutatási kereteinek kidolgozásáért felelős szakmai testület az Amerikai Egyesült Államokban.

kommunikációs helyzetekben. A PIRLS és az Országos kompetenciamérés meghatározása kiemeli a kedvtelésből való olvasást, illetve a kikapcsolódást. A felsorolt definíciók alapján D. Molnár, Molnár és Józsa (2012) szerint az olvasás meghatározása napjainkra számos elemmel gazdagodott, és egy olyan jelentésteremtő folyamatot, kognitív és nyelvi képességet takar, amelynek jellemzői a motiváltság, az interaktivitás és a kontextusba ágyazottság. Ezt a változást Schnotz és Molnár (2012) definíciója is tükrözi, mely szerint a szövegértés „(1) az információkhoz való hozzáféréshez és azok visszakereséséhez, (2) a verbális szöveget, képeket, diagramokat, grafikonokat és táblázatokat is tartalmazó nyomtatott vagy kéziratos dokumentumok dekódolásához és megértéséhez, (3) az erre az információra történő reflektáláshoz szükséges készségek és (4) ennek az információnak a felhasználása az egyén tudása gazdagítására és lehetőségei kibontakoztatására, amelyek révén az egyén részt vehet a társadalom életében, illetve elérheti személyes és társas, társadalmi céljait” (Schnotz és Molnár, 2012. 91. o.). A definíció tartalmazza az információhoz való hozzáférést, a megértést, a reflexiót és az információ felhasználását, valamint részletesen meghatározza a szövegértés forrását, amit a papíralapú dokumentumokra korlátoz. Utal a szövegek sokszínűségére, kiemeli, hogy a verbális szöveg mellett például diagramokat, táblázatokat is tartalmazhat egy elolvasandó dokumentum, és az egyéni célok elérése mellett a társadalmi életben való részvételre is kiterjed.

A következő részben áttekintjük az olvasás néhány hazai és külföldi modelljét. Nagy József értelmezésében az olvasásképesség „az olvasást lehetővé tevő sajátos pszichikus rendszer” (Nagy, 2006. 18. o.). Az 1. ábrán látható olvasásképesség-modell három szintet különböztet meg: az olvasáskészség, a szövegolvasó, -értő készség valamint a szövegfeldolgozó, -értelmező készség szintjét.



1. ábra  
Az olvasásképesség szerveződése (Nagy, 2006. 21. o.)

Az olvasásképeség szerveződésének alapjai a rutinok, az ismeretek és a készségek (1. ábra). Az olvasáskészség összetevői a rutinok (pl. beszédhang-felismerő rutin), az ismeretek (a gondolatok, a gondolathálók és a fogalomhálók) valamint az olyan készségek, mint a beszédhanghallás, vagy a betű-, a szó- és a mondatfelismerés. Az olvasáskészségre épül a szövegolvasó és szövegértő készség, ami lehetővé teszi a szövegértést. Ennek a készségnek az explicit fejlesztése a mindennapi iskolai gyakorlat kevéssé intergált része. A szövegolvasó és szövegértő készségen alapul a szövegfeldolgozó és szövegértelmező készség, amit leginkább a tudáskínáló szövegek olvasásakor használ az olvasó. A tudáskínáló szövegek olyan tudás megszerzését teszik lehetővé, ami a későbbiekben felhasználható, amivel az olvasó értelmét fejlesztheti. Ez a szövegfajta nem alkalmazkodhat valamennyi olvasója felkészültségéhez, ezért az olvasó saját maga értelmezi a szövegek fogalmainak egy részét, és tudatosan alkotja meg a szövegek mentális reprezentációját.

Az olvasásképeség fejlődésének feltétele a rendszer valamennyi összetevőjének fejlődése. Iskolába lépéskor a gyermekek között jelentős különbségek vannak (Józsa, 2004), amelyek fejleszthetők (Fazekasné, 2006). Az olvasáskészség és a szövegolvasó, szövegértő készség előfeltételei a szövegfeldolgozó, szövegértelmező készség eredményes működésének. A hatékony szövegfeldolgozás és szövegértelmezés során a kognitív képességek segítségével valósul meg a szöveg tartalmának feldolgozása (Nagy, 2006). Az iskolai gyakorlatban az olvasásképeség összetevőinek fejlesztése mellett a motiváció és az olvasási stratégiák használatának mint a hatékony szövegértés elengedhetetlen feltételeinek fejlesztése egyaránt szükséges (Józsa és Steklács, 2012).

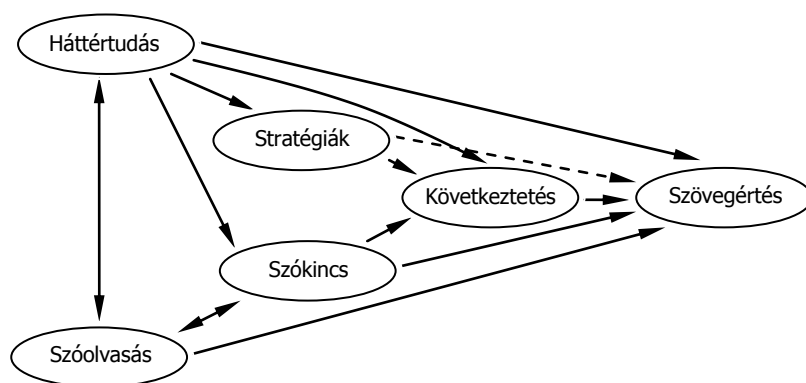
Az elmúlt évtizedek olvasásmodelljeinek közös tulajdonsága, hogy két szintet különböztetnek meg az olvasásban szerepet játszó tudásösszetevők vonatkozásában (Csíkos, 2008). Az alacsonyabb szinthez általában a dekódolás, míg a magasabb szinthez a megértés, tervezés, nyomon követés és értékelés feladatai köthetők. Stanovich (1980) interaktív-kompenzáló modellje szerint a gyengébb olvasóknál az alacsonyabb szinten jelentkező hiányosságokat a magasabb szintű összetevők ellensúlyozzák. A két szint a modell alapján egymás mellett működik: a magasabb szintre hagyatkozás megoldást jelenthet az alacsonyabb szinten fellépő problémák leküzdésére. Walczyk (1995) kompenzáló-kódoló modellje alapján a hierarchiába rendezett részfolyamatok egyidejűleg működnek az olvasás során. Az alacsonyabb szinten fellépő hiányosságokat kompenzáló mechanizmusok támogatják, például az olvasási sebesség lassítása, újraolvasás, metakognitív készségek. A modell tesztelését egyetemistákkal végezte és számos egyéni különbséget talált a részfolyamatok alkotórészeinek működésében. Ezek kedvezőtlen működése esetén a magasabb szintű folyamatok irányából erőforrás átcsoportosítása szükséges és az is megtörténhet, hogy rosszabb minőségű információ jut el a magasabb szintű komponensekhez.

Az olvasás területére is hatottak az elmúlt két évtized alatt az idegtudományban bekövetkezett változások (Csépe, 2006). A PET- és az MRI-vizsgálatokkal lehetőség nyílt az agyi tevékenységek megfigyelésére, többek között, a szövegértő olvasás során is. Az

eredmények alapján a szövegértő olvasás megosztott agyi tevékenység és a feldolgozási folyamatban leginkább részt vevő agyi területet az olvasás célja (és nem a szöveg típusa) határozza meg. A kutatások jelentős egyéni különbségekre mutattak rá az agyműködésben, eltérő agyműködési tevékenységet tapasztaltak például a gyakorlott és a kevésbé gyakorlott olvasók között. Az agyban a munkavégzés helye folyamatosan más és más, akár ugyanazon feladat esetén is megváltozhat. Diszlexiások esetében inkább jellemző az agy egy központra fókuszálása, míg nem diszlexiásoknál a szétszertott agyi tevékenység volt megfigyelhető. *Keller és Just (2009)* az intenzív olvasásfejlesztő programok pozitív hatásáról számolt be. A hathónapos, 100 órás fejlesztőprogram hatására az agyi fehérállomány (a szürkeállomány területei között jeleket közvetítő agyszövet) szignifikáns javulása következett be a gyermekeknél. A fehérállomány hatékonyabb jelátviteli képessége mellett a szövegértés-tesztek eredményei is pozitív változást tükröztek.

A metakogníció és az olvasási stratégiák explicit módon is megjelentek az ezredforduló modelljeiben. A dekódolási képesség, a motiváció és a metakogníció szövegértésre gyakorolt hatását vizsgálta harmadik és negyedik osztályos tanulók esetében *Van Kraayenord és Schneider (1999)*. Megállapították, hogy a dekódolási képesség és a metakogníció közvetlenül befolyásolják a szövegértést, míg a motiváció hatása e két változón keresztül közvetetten érvényesül. Negyedik változóként a tanulók osztályát is vizsgálták, és ez esetben is a dekódoláson és a metakogníción keresztül érvényesülő közvetett hatást találták.

Szakirodalmi források elméleti szintézise alapján született *Cromley és Azevedo (2007)* DIME (Direct and Inferential Mediation) modellje, melynek öt változója a háttértudás, a szóolvasás, a szókincs, az olvasási stratégiák és a következtetés. A modell *Kintsch (1988, 1998)* konstrukciós-integrációs modelljére épül. A szerzőpáros hierarchikus regresszioanalízisekkel több elméleti modellhez viszonyítva tesztelte az öt változó illeszkedését, a tesztelésben egy amerikai középiskola 175 kilencedikes tanulója vett részt. A legpontosabb illeszkedést a 2. 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. *Cromley és Azevedo (2007)* szerint a kilencedikes tanulók tanulási célú szövegértése összetett folyamat, melynek komponensei együttesen és külön-külön is hatással vannak a szövegértésre. A modell adott időponthoz kötött, nem fejlődést mutat be. 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 a stratégiák és a következtetés közvetítik hatását. A következtetés és a szóolvasás közvetlen hatása kicsi, de statisztikailag jelentős mértékű. Az olvasási stratégiák szignifikánsan a következtetésen keresztül hatnak a szövegértésre, közvetlen hatásuk statisztikai mértékben nem bizonyult jelentősnek.



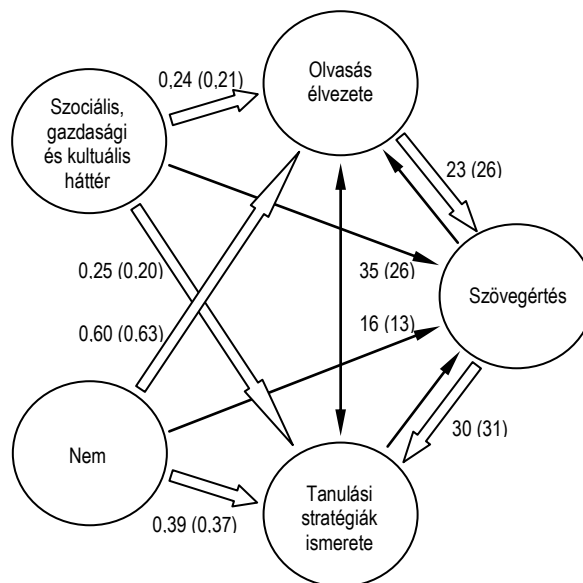
2. ábra

*A szövegértésre ható változók kapcsolatrendszere a DIME-modellben  
(Cromley és Azevedo, 2007. 313. o.; idézi Csíkos, 2008. 103. o.)*

Összegzőként megállapítható, hogy közvetlenül vagy közvetetten mind az öt tényező szignifikáns hatást gyakorol a szövegértésre (2. ábra). A közvetett hatások a stratégiákon, illetve a következtetésen keresztül érvényesülnek. Mindez megfelel azoknak az eredményeknek, amelyeket a szerzőpáros a modell felállításához megvizsgált szakirodalom alapján feltételezett.

Pressley (2000) alapján a fejlett szövegértés feltételei az írásbeliséggel történő gyakori érintkezés, a gazdag szókincs, a kompetencia érzése a szöveggel kapcsolatban a szociális interakciókban, a hatékony szövegértési stratégiák használata. Külön kiemeli a motiváció fejlesztésben betöltött szerepét. Szenczi (2012) eredményei megerősítik, hogy az olvasási motiváció segíti a szövegértés fejlődését. A szövegértés számos kognitív és metakognitív stratégiával is összefügg. Ilyen stratégia például a háttértudás aktiválása (Dole, Duffy, Roehler és Pearson, 1991), az összefoglalás (Armbruster, Anderson és Ostertag, 1987), illetve a kérdésfeltevés a szövegrész fő gondolatának megragadása érdekében (Rosenshine, Meister és Chapman, 1996). A szövegértés tanításának szükséges tartalmaznia az explicit kognitívstratégia-tanítást (Guthrie, Wigfield, Barbosa és mtsai, 2004), ami pozitív hatást gyakorol a tanulók szövegértésére (Spörer, Brunstein és Kieschke, 2009).

A szövegértést befolyásoló tényezőket a nemzetközi mérések összefoglalóiban is áttekintették. A PISA 2009-es vizsgálatának eredményei alapján négy tényező hatását mutatja a 3. ábra.



3. ábra

*A szövegértést befolyásoló tényezők mértéke Magyarországon és az OECD-ben átlagosan (Balázs és mtsai, 2010a. 72. o.)*

A 3. ábrán látható tényezők közül a tanulók neme és szociokulturális háttere az, aminek a szövegértésre kifejtett hatása kimutatható, de iskolai, oktatási eszközökkel nem befolyásolható. Ugyanakkor az olvasás élvezete és a tanulási stratégiák olyan beavatkozási pontot jelentenek a vizsgálat eredményei alapján, amelyek segítségével az iskola pozitív hatást gyakorolhat a tanulók szövegértésére.

### 1.1.2. Az olvasási képesség fejlődése

A következőkben áttekintjük az olvasási képesség fejlődésének szakaszait és az egyes szakaszokhoz tartozó változásokat. Először ismertetjük az olvasásfejlődés szakaszait és az egyes szakaszokban megszerzett készségeket, majd egy nemzetközi kutatás eredményeit mutatjuk be arról, hogy az egyes fejlődési szakaszokban mire javasolt az olvasástanításban hangsúlyt fektetni.

Az 1. táblázatban Blomert és Csépe (2012) összefoglalása alapján ismertetjük az olvasásfejlődés szakaszait. A szerzők szakaszonként megnevezik a fejlődés során bekövetkező változásokat és a megszerzett tudást, illetve készséget. Az olvasás előtti szakaszban az olvasásra vonatkozó ismeretek megalapozása történik. Ezt követően a kezdő olvasás és a konszolidáció szakaszaiban, hat- és tízéves kor között sajátítják el a tanulók a dekódolás készségét, kialakulnak a szókép-szótárak, megindulnak az automatizálási folyamatok. Tíz éves kortól új szakasz indul: ekkor kezdődik el a tudományos szövegek megértése, majd a táblázat alapján 14 éves kortól megjelenik az olvasási stratégiák alkalmazása.

1. táblázat. Az olvasásfejlődés szakaszai és a fejlődés során megszerzett készségek (Blomert és Csépe, 2012 alapján)

Szakasz	Iskola (osztály)	Megszerzett készség
Olvasás előtti	Iskola előtt	Ismeretek az olvasásról.
Kezdő olvasás	1–2. osztály	Dekódolás, ismeretek az olvasásról.
Konszolidáció	2–4. osztály	Szókép-szótár, automatizálás.
Új szakasz	4–8. osztály	Következtetések használata. Haladó szövegértés. Tudományos szövegek megértése.
Többszörös stratégiák	Középiskola	Olvasási stratégiák alkalmazása a szövegértésben.
Konstrukció/ Rekonstrukció	Egyetem, főiskola	Olvasási stratégiák alkalmazása a szövegértésben.

A fejlődés folyamán az oktatáshoz kapcsolódó feladatok is változnak. Az olvasás előtti szakaszban az olvasásra vonatkozó megértésen, a kezdő olvasás szakaszában a betűk megtanulásán, a betű-hang megfeleltetési szabályokon van a hangsúly. A konszolidáció időszaka alkalmas a funkcionális és fenntartó olvasás kialakítására. Az új szakaszban a tények elsajátítása és a korábbi ismeretek alkalmazása, a többszörös stratégiák szakaszában az olvasási/tanulási készségek oktatása a feladat. A metakogníció (erről bővebben az 1.2. fejezetben lesz szó) és az olvasási stratégiák alkalmazása is ebben a szakaszban jelenik meg a középiskola éveitől. Az egyetemi, főiskolai évek alatt az olvasási stratégiák használata továbbra is jelen van, ekkor már a speciális szövegek olvasása jelenik meg feladatként.

Az Európai Unió támogatásával 2006 és 2009 között megvalósult ADORE-projekt (Adolescent Struggling Readers in Central Europe) keretében nemzetközi szakértők térképezték fel, milyen módszerekkel lehet megoldani az olvasási nehézségekkel küzdő fiatalok problémáit (Steklács, Szabó és Szinger, 2008). A projekt eredményeit Garbe, Holle, Weinhold, Meyer-Hamme és Barton (2010) foglalta össze. Az olvasási műveltség megszerzését és az olvasás fejlődését ismertető modelljünkben abból indulnak ki, hogy az olvasástanulás élethosszig tart. A modellt a szerzők az ADORE-projekt összegző tanulmányában ajánlasként fogalmazták meg, véleményük szerint az olvasástanítás ily módon segítené leginkább az olvasási nehézségekkel küzdő tanulók mellett az átlagosnál jobb szövegértéssel bíró tanulókat is.

Modelljünkben három szakaszt különböztetnek meg: (1) kialakuló olvasás, (2) felfedező olvasás és (3) funkcionális olvasás. Az első szakaszra a szülővel közös olvasás jellemző. A második szakaszban a gyermek önálló olvasóvá válik, és egyedül szeretne mindent elolvasni, ami érdekli. A harmadik szakaszt a folyékony olvasás jellemzi. Az olvasás a fiatalok számára a személyiségük formálásának és a világban való útkeresésüknek megbízható eszköze. Modelljünkben különbséget tesznek a kompetens és a nehézségekkel küzdő olvasók között, akik eltérő fejlődési utat járnak be. Az olvasási



képesség fejlődését az egyes olvasási módok elsajátításaként értelmezik. Olvasási mód alatt az olvasástanítás azon aspektusát értik, melyre az adott életkorban a leginkább összpontosítani szükséges. Az olvasási módok optimális elsajátításának idejét az iskolai évfolyamok jelölésével a 4. ábrán láthatjuk.

	Óvoda	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Az olvasás előkészítése														
Az olvasás jelrend- szerének tanulása														
Folyékony/független olvasás														
Stratégiaorientált olvasás														
Adaptív/kritikai olvasás														

4. ábra

*Az olvasási módok és tanításuk optimális variációja az iskolaévek relációjában  
(Garbe és mtsai, 2010. 44. o., idézi Józsa és Steklács, 2012. 169. o.)*

A 4. ábra alapján az általános iskola alsó tagozatának végéig az olvasás előkészítését követően a jelrendszer tanulásától a folyékony/független olvasásig jutnak el optimális esetben a tanulók. A stratégiaorientált olvasásra a felső tagozattól kerülhet a hangsúly. Az általános iskola végétől már az adaptív/kritikai olvasás elsajátítása is megkezdődhet, ami folytatódik a középiskolai évek alatt. 11–12 éves kortól a stratégiaorientált olvasáson és az adaptív/kritikai olvasáson van a hangsúly, amelyekkel a tanulási célú olvasási tevékenység hatékonyan támogatható.

Az adaptív/kritikai olvasás az olvasót folyamatos kihívásként kíséri végig szakmai pályája folyamán: a továbbtanulás során, a munkába álláskor és ezt követően is. A korábban említett szakaszoknak is megfeleltethetők az egyes olvasási módok. A kialakuló olvasás szakaszában az olvasás előkészítése, a felfedező olvasás szakaszában az olvasás jelrendszerének tanulása és a folyékony/független olvasás elsajátítása jellemző. A funkcionális olvasás szakaszában a stratégiaorientált olvasás jut főszerephez, ezt követően a hangsúly az adaptív/kritikai olvasásra helyeződhet át. Ez utóbbi jelzi az olvasástanulásról a tanulás érdekében végzett olvasásra történő váltást.

A 4. ábrán szereplő átmenetek jelzik, hogy az egyes olvasási módok elsajátításának, begyakorlásának életkora egyénileg nagyon különbözhet. A szerzők külön felhívják a figyelmet az olvasásfejlődés szakaszos jellegére, amit az olvasásfejlesztési programokban is javasolt szem előtt tartani. Az egyes szakaszokban az adott olvasási módok elsajátításához szükséges fejlődés nem feltétlenül következik be. Az olvasási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók fejlődési görbéje a normálistól eltérő módon halad: kimaradhat belőle az olvasás előkészítése, minimális módon tartalmazhatja a jelrendszer tanulását, de

általában a folyékony/független olvasás és a stratégiaorientált olvasás elsajátítása már elmarad és ez a későbbiekben sem (vagy nagyon nehezen) változik. Az olvasási nehézséggel küzdő tanulók korlátozott mértékben sajátítják el a stratégiaorientált olvasás, az adaptív/kritikai olvasás és a szövegekről való kommunikáció képességét. A stratégiaorientált és az adaptív/kritikai olvasási módok mind megnevezésükben, mind pedig a hozzájuk társított életkori szakaszt tekintve újak tűnhetnek a magyar gyakorlatban megszokott olvasástanításban. Ezen olvasási módok pedagógiai gyakorlatba történő integrálása Józsa és Steklács (2012) szerint rámutatna arra, hogy az olvasástanítás a felső tagozaton is folytatódik, illetve a magyar oktatási rendszernek hatékony eszközt jelenthetne a társadalmi elvárásoknak való megfelelésben is.

### 1.1.3. A szövegértés fejlődésének vizsgálata magyar tanulók körében

A magyar tanulók szövegértéséről az 1970-es évek óta állnak rendelkezésre adatok a hazai és nemzetközi méréseknek köszönhetően. A nemzetközi szövegértésvizsgálatokat áttekintve D. Molnár, Molnár és Józsa (2012) megállapítja, hogy míg az 1970–71-es IEA-olvasásmérésen alacsony teljesítményt értek el a magyar tanulók, a 2001-es vizsgálatban a lányok és a fiúk is jobban teljesítettek az 1991-es eredményekhez viszonyítva. 2001-ben és 2006-ban a magyar tanulók a PIRLS-vizsgálatban átlag feletti teljesítményt nyújtottak. A lányok eredményei 1991-ben, 2001-ben és 2006-ban is szignifikánsan jobbak voltak, mint a fiúk eredményei. A 2006-os mérésben a különböző szövegtípusok (élménykínáló és információszerző) között a magyar tanulóknál tapasztalták a legnagyobb különbséget a részt vevő országok között. Az információkínáló szövegek esetében a tanulók teljesítménye elmaradt az élménykínáló szövegeken elért teljesítmény mögött. A magasabb szintű gondolkodási műveletek (értelmezés, összefoglalás, értékelés) az eredmények alapján hatékonyabban működnek a 10 éves tanulóink esetében, mint az információkeresés és a következtetések levonása. A háttértényezők vizsgálatából kiderült, hogy az olvasási attitűdnek a tanulók teljesítményére nincs szignifikáns hatása, azonban az olvasási énkép erősebb összefüggést mutatott a teljesítménnyel.

A 15 évesek szövegértését mérő PISA-vizsgálatok áttekintése alapján a magyar tanulók 2000 és 2006 között OECD-átlag alatti, 2009-ben az OECD-átlaghoz hasonló eredményt értek el. A szövegértés 2000-ben és 2009-ben állt a vizsgálatok középpontjában, ami arra utal, hogy ezekben az években részletesebb információ áll rendelkezésre erről a területről. A lányok eredményei ebben a mérésben is jobbnak bizonyultak a fiúkénál. A folyamatos szövegek olvasása és értelmezése mindkét évben jobbnak bizonyult a nem folyamatos szövegekhez képest. A gondolkodási műveletek tekintetében 2000-ben még az OECD-átlag alatti eredményt értek el tanulóink mindhárom területen (információ-visszakeresés; szövegértelmezés; reflektálás, értékelés). 2009-ben minden esetben elérték vagy meg is haladták az OECD-átlagot. A legjobb eredmény az információk visszakeresésében született, ezt követi a szövegértés, és a szövegre való reflektálás a

leggyengébb terület. A szövegértés az OECD-átlagnál erősebben függött össze a tanulók szociális, gazdasági hátterével, és a háttérváltozók közül az olvasás szeretete kapcsolódott a teljesítményhez. 2009-re az iskolák közötti különbségek is növekedtek 2000-hez képest, ami a magyar iskolarendszer szelektivitását mutatja.

A vizsgálatok eredményei rámutatnak a tanulók nem megfelelő fejlettségére a szövegértés területén. Annak ellenére, hogy a PIRLS- és a PISA-vizsgálatok eredményeit eltérő koncepciójuk miatt nem érdemes összehasonlítani, kiemelik, hogy a két vizsgálat által megcélzott korosztály jellemzői között van egy fontos különbség a magyar közoktatási rendszerben. A tízéveseknél a célzott olvasástanítás az oktatás része, ami 15 éves korban már nem jellemző. Az információszerző szövegek megértéséhez nélkülözhetetlen kompetenciákat *Balázs* és *Balkányi* (2008) szerint a különböző tudományos tantárgyak keretében nem kéri számon, az irodalomtanítás pedig alapvetően az élményszerző szövegek megértését támogatja.

A hazai kutatási eredmények rámutattak arra, hogy az olvasási képesség iskoláskorban az egyes évfolyamok előrehaladtával folyamatosan javul, az alsóbb évfolyamokon a javulás nagyobb mértékű, míg a felsőbb évfolyamokon lelassul a fejlődés. *Vidakovich és Cs. Czachesz* (1999) 1988-ban 4., 6. és 8. évfolyamos, 1997-ben 2., 4., 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók olvasásmegértését vizsgálta országos reprezentatív mintán. A teszt négy fajta szöveget (összefüggő meserészlet, újságszöveg, földrajzi ismeretterjesztő, történelmi jellegű szövegrészlet) tartalmazott. Eredményeik alapján a tanulók olvasásmegértése nagyobb mértékben javul az iskola első 4–6 évében, ezt követően lassabb a fejlődés. Legkönnyebben a meséket, legnehezebben az újságszöveget értették meg a tanulók valamennyi életkorban. Az eredmények az információkeresés jellegű feladatok esetében jobbak voltak, mint a következtetést igénylő feladatoknál. *Józsa és Pap-Szigeti* (2006) 14–18 éves korban mérték a tanulók olvasási képességét az információvisszakeresés és a szövegértelmezés vizsgálatával. Eredményeik alapján ebben a korban alig tapasztalható fejlődés a szövegértésben. *Molnár és Józsa* (2006) a 3–11. évfolyamos tanulók olvasási képességét felmérő teszt eredményeit elemezve megállapította, hogy a vizsgálatba bevont 5. évfolyamosok 82%-a, a 7. évfolyamosok 56%-a, a 9. évfolyamosok 38%-a és a 11. évfolyamosok 19%-a nem éri el a 80 %-os teljesítményt, ami akár az iskolai tanulásban is akadályozhatja őket. A táblázatolvasás fejlődése a 6. évfolyamot követően indul meg, a szerzők szerint a tanulók egy részében feltehetően spontán módon, részben a tankönyvek hatására alakul ki a táblázatok értelmezése.

A nemzetközi és a hazai szövegértés-vizsgálatok eredményei (*Vári, Bánfi, Felvégi, Krolopp, Rózsa és Szalay*, 2000a, 2000b; *Vári*, 2003; *Balázs, Ostorics és Szalay*, 2007; *Auxné, Balázs, Lak és Szabó*, 2012) alapján a tanulók szövegértésére egyéni, iskolai és a családi háttér által meghatározott szociokulturális tényezők egyaránt hatással vannak. A 2009-es PISA-vizsgálatban a tanulók olvasás iránti elkötelezettségét is vizsgálták. *Balázs és mtsai* (2010a) alapján azok a tanulók, akik nagyon szeretnek olvasni, átlagosan annyival jobb eredményt érnek el a szövegértési feladatokon olvasni nem szerető társaikhoz képest, mintha három évfolyammal felettük járnának. Az olvasásra fordított időnek szintén

jelentősége van a szövegértés szempontjából: azon tanulók eredménye, akik nem olvasnak szórakozási céllal, lényegesen rosszabb azon társaikénál, akik naponta olvasnak, azonban a rendszeresen olvasó tanulók között az olvasásra fordított idő mennyisége már nem okoz jelentős teljesítménykülönbséget. Az olvasás iránti elkötelezettség harmadik tényezőjeként a szövegtípusokat vizsgálták meg. A legjobb szövegértéssel azok a tanulók rendelkeznek, akik széles választékban olvasnak szövegeket (szépirodalom, ismeretterjesztő irodalom, folyóirat stb.) A tanulási stratégiák közül Magyarországon a szövegértéssel a legszorosabb összefüggést az összefoglalási technikák ismerete mutatta. Az olvasás iránti elkötelezettség és a hatékony tanulási technikák alkalmazása alapján az elmélyült, tág érdeklődésű olvasók olvasói profiljába tartozó tanulók eredménye a legmagasabb.

D. Molnár, Molnár és Józsa (2012) megállapítják, hogy kevés az olyan kutatás hazánkban, amely az olvasástani programok eredményességét, illetve a szövegértés fejlődését vizsgálja. Schnotz és Molnár (2012) szintén felhívják a figyelmet arra, hogy ritkák hazánkban a szövegértés területén a tantervi célok teljesülését, a követelmények elérését kutató vizsgálatok. Kevés olyan publikáció születik, amely az olvasás egyes elemeihez tartozó fejlettségi szintek becsléséhez adna részletes információt.

#### 1.1.4. Az olvasási képesség szerepe a tanulási folyamatokban

Empirikus kutatásainkban a tanulási céllal végzett olvasás keretei között vizsgáljuk a tanulók olvasási stratégiákról alkotott meggyőződéseit. Ebben az alfejezetben az olvasási képesség tanulási folyamatokban betöltött szerepét ismertetjük. „*A jó olvasás-szövegértés minden további tanulás alapja*” (Csapó, 2012. 12. o.) -vezeti fel Csapó Benő az olvasásvizsgálatok eredményeit bemutató fejezetet a tavaly megjelent Mérlegen a magyar iskola kötetben. Cs. Czachesz (1998) az olvasást az egyik legfontosabb tanulási képességünknek nevezi. Az olvasás és a tanulás viszonya Steklács (2013) alapján az iskolarendszerben három formában érhető tetten: (1) az olvasástanulás folyamán a cél az olvasási képesség elsajátítása, (2) az olvasással tanulás során az olvasás eszközként jelenik meg, (3) az olvasásról való tanulás az előző két terület fejlődéséhez járul hozzá. Az olvasásról való tanulás jelenleg még kevésbé ismert jelenség, miközben a három terület mindegyikére igaz, hogy bármelyik fejlesztése a másik két területen is javulást okoz. Az olvasásról való tanulás a tanulók olvasási folyamatáról alkotott meggyőződéseit is átalakítja. Nagy (2006) alapján az olvasás funkciója szerint megkülönböztethetjük egymástól az élménykínáló, az informáló és a tudáskínáló szövegeket. Tanulási vágyunkat alapvetően a tudáskínáló szövegek elégítik ki, ezzel a kijelentéssel nem vitatjuk azonban azt sem, hogy a másik két szövegtípus ne nyújthatna tanulási lehetőséget az olvasók számára.

A nemzetközi szakirodalomban elterjedt szakkifejezések (*reading across curricula, content literacy, science literacy, content area reading*) egyaránt utalnak arra, hogy az iskolában valamennyi tanóra keretében feladat az olvasás fejlesztése (Fuhler, Farris és Nelson, 2006; McKenna és Robinson, 2002; Bean, 2000). Duke és Pearson (2008) leírást

adnak azokról a hatásos stratégiákról, amelyek a szövegértés tanításához szükségesek. Az olvasási célok meghatározása és a megfelelő környezet mellett fontosnak tartják, hogy a tanárok meggyőződjenek arról, a tanulókat megtanítták-e az olvasási stratégiákra (pl. a szöveg előzetes áttekintése, összefoglalás, kérdésfeltevés). Kiemelik, hogy a stratégiákat a tanároknak meg kell nevezniük, használatukat modellezniük szükséges, majd azokat először közösen, azután irányított segítséggel, végül önállóan kell alkalmazniuk a tanulóknak.

*Az olvasás össztantárgyi feladat* címmel 2011-ben Magyarországon megszervezett konferencián a résztvevők amellel érveltek, hogy az olvasás tanítása az iskola valamennyi pedagógusának feladata (Nagy, Imre és Köntös, 2011). A konferencia anyagai alapján hazánkban is kihívást jelent az össztantárgyi olvasásfejlesztés. A konferenciát követően elkészült kötetben számos tantárgy tanítása során szerzett tapasztalataikról számolnak be szaktanárok: matematika (Kálmán, 2011), biológia (Baranyai, 2011; Tóth, 2011), matematika, történelem és természetismeret (Békei, 2011), kémia (Arányiné, 2011). A tanulás, az olvasás tanítása valamennyi tanár feladata. „A tanár a diák „olvasás a tanulásért” folyamatát akkor tudja hatékonyan segíteni, ha ismeri és ismerteti a saját tárgyához tartozó szövegek strukturális és szaktárgyi tartalmi jellemzőit, olvasásának, megértésének, tanulásának megfelelő módját.” (Steklács, Szabó és Szinger, 2011. 45. o.). Az össztantárgyi olvasás keretében az általános olvasási stratégiákat integrálják a tantárgy oktatásába olyan módon, hogy ezzel segítik a tanulók számára a szövegek hatékonyabb megértését és használatát.

Az 1995-ben bevezetett Nemzeti alaptanterv (NAT) lehetővé teszi a különböző tantárgyakba illesztett olvasásfejlesztést: a dokumentum alapján az anyanyelvi nevelés (ennek részeként az olvasásfejlesztés is) minden tantárgy feladata. Azonban az egyes tantárgyak esetében meghatározott követelmények között elvétve található olyan, amely az olvasási képesség fejlődésére vonatkozik. Fejlesztési célként jelenik meg, többek között, az olvasási stratégiák tanítása (Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1995), és a 2007-es NAT-ban is több műveltségi területen megtalálható az olvasási képesség fejlesztésének feladata (Oktatási és Kulturális Minisztérium, 2007). A 2012-es NAT szintén fejlesztési célként tartalmazza az olvasási stratégiák tanítását, 5. évfolyamtól kiemeli a szó szerinti, az értelmező, a kritikai és a kreatív olvasás szövegfeldolgozási módjainak elsajátítását (Magyarország Kormánya, 2012). Az olvasási stratégiák tanításának tantervekben megjelenő követelménye is alátámasztja azt, hogy a stratégiák taníthatóak és tudatos fejlesztés nélkül nehezen alakulnak ki (Józsa és Steklács, 2012). A kerettantervekben a 6. évfolyam végéig kiemeltnek tekintett feladat az olvasástechnika, majd az olvasási képesség, a szövegértés fejlesztése. A 7. évfolyamtól az olvasásfejlesztésről az irodalmi ismeretekre tapasztalható hangsúlyeltolódás viszont tévesen azt éreztetheti, hogy ettől kezdve az olvasási képesség további fejlesztése szükségtelen, a képesség fejlődése 6. évfolyamon befejeződik. A tantervi dokumentumokat áttekintve megállapítják, hogy a tantervek az olvasást olyan eszköztudásként kezelik, amely a tanulás, a gondolkodás és a hétköznapi élet nélkülözhetetlen feltétele, ami az olvasásfejlesztés korszerű szemléletéhez

való közeledésre utal. Az iskolai gyakorlatra vonatkozóan azt a szemléletet képviselik, miszerint az olvasástanítást a teljes közoktatási rendszert átívelő folyamatként kellene értelmeznünk.

A tantervi követelmények teljesülését a pedagógiai gyakorlat részeként az oktatásban alkalmazott tankönyvek is támogathatják, amelyekkel szemben számos kritika is megfogalmazódik. Nagy (2004) 2–10. évfolyamos tanulók körében, országos reprezentatív mintán végzett felmérése alapján a 8. és a 10. évfolyamos tanulók 8%-ának szóolvasó készsége előkészítő szinten van, az alsó tagozaton kialakult alacsony szintű szóolvasás a további évfolyamokon sem javul. A szóolvasás mellett a tankönyvekben megjelenő képi információk feldolgozása is elősegíti a szövegértést. A vizualitás jelentőségével kapcsolatban Gósy (2008) megállapítja, hogy a tipográfia jelentősen befolyásolja a teljesítményt, még akkor is, ha az életkor növekedésével csökken ez a hatás. A tankönyvi szövegek hiányosságaira az Oktatási Minisztérium áttekintésében is felhívták a figyelmet: a tankönyvek nincsenek összhangban a modern tanulási és tanítási stratégiákkal, inkább tekinthetők szakkönyvnek, mint tankönyvnek, a tanulói nézőpont hiányzik belőlük, túlságosan sok ismeretet ölelnek fel, nehezen érthető és tanulható a szövegezésük, nem elég tudatos és hatékony a bennük található illusztrációk alkalmazása (Oktatási Minisztérium, 2006). Az olvasás diagnosztikus méréséhez készült javaslatukként Schnotz és Molnár (2012), valamint Józsa és Steklács (2012) egyaránt megfogalmazták a jelenlegihez képest több olvasási szituáció, változatosabb szövegtípusok alkalmazásának és feldolgozásának igényét, ezzel biztosítva, hogy többféle olvasási cél és olvasási stratégia legyen megtanítható az iskolában.

## **1.2. Metakogníció és olvasás**

A metakogníció fogalmát az olvasásfejlődés szakaszainak (Blomert és Csépe, 2012), illetve az olvasás és a tanulás közötti kapcsolatoknak (Steklács, 2013) az ismertetésekor is említettük a korábbiakban. Az egyén olvasási folyamatainak tervezése, nyomon követése és ellenőrzése során egyaránt jelentős szerephez jutnak a metakognitív folyamatok. Ebben a fejezetben áttekintjük a metakogníció fogalmát, a terület főbb kérdésköreit, a deklaratív-procedurális dichotómiát, a tudatosságot és a metakogníció értékelését. Bemutatjuk a metakogníció szerepét az olvasásban, és ismertetjük a metakogníción alapuló olvasásfejlesztő programok eddigi eredményeit.

### **1.2.1. A tudatosság és a deklaratív-procedurális dichotómia a metakogníció elméletében**

A metakogníció Flavell (1979) értelmezése alapján a saját tudásunkra vonatkozó tudás. Az olvasás területén a metakogníció az olvasási folyamatokra, a szövegértésre vonatkozó

tudásként határozható meg (Józsa és Steklács, 2012). Adamikné (2006) a nyelvi tudatosságot a kogníció és a metakogníció közé helyezi: ez esetben a figyelem a nyelvre irányul, amiben közelít a metakognícióhoz, de a tevékenység ösztönös. A metakogníció értelmezésekor Baker (2010) az egyén saját kogníciójára vonatkozó tudatosságot és kontrollt említi. Az elmúlt 30 év kutatásai alapján a sikerebb iskolai eredményt elérő tanulók magasabb szintű metakognitív tudással rendelkeznek, és jobban szabályozzák kognitív folyamataikat, mint kevésbé sikeres társaik.

A metakogníció értelmezését több mint három évtizede övező folyamatos viták legfőbb kérdéskörei a tudatosság, a deklaratív-procedurális dichotómia és az értékelés (Csíkos és Steklács, 2006). A tudatosság kérdése a metakogníció szempontjából központi jelentőségű. A tudatos gondolkodási folyamatainkról való verbális beszámolás képességét beszámolóképeségi 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 Csíkos (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 az állapotot, illetve a folyamatot jellemző összetevői. Ezeket leginkább a flavelli metakognitív tudás és metakognitív tapasztalat (Flavell, 1979), vagy Paris és Winograd (1990) önértékelés és önmenedzselés kifejezései tükrözik. A fogalmi pontossághoz Kluwe járult hozzá leginkább a kognitív pszichológia területén már használt deklaratív és procedurális jelzők metatudásra való adaptálásával (Kluwe, 1987, idézi Csíkos, 2007). Flavell (1987) megkülönböztette egymástól a metakognitív tudást és a metakognitív tapasztalatot. Előbbi a kognitív folyamatokhoz kapcsolódó ismereteket tartalmazza, melynek három kategóriáját nevezi meg: a személy-, a feladat- és a stratégiaváltozót. Ezek rendre a személyek kognitív folyamataira, a feladattal kapcsolatos követelményekre és a hatékony megoldáshoz szükséges eljárásokra vonatkozó metakognitív tudást jelölik. A metakognitív tapasztalat a tervezési, nyomon követési és kontroll folyamatokon alapul, és belőle származik a metakognitív tudás.

A metakogníció kutatásában Nelson modellje jelentett fordulópontot, melynek lényege egy tárgy- és egy metasztint rögzítése volt (Nelson, 1996). Ez azért is fontos – bármilyen egyszerű megoldásnak tűnik is a két szint elkülönítése –, mert a lehetséges „meta...” szintek kérdésköre, végtelen egymásba kapcsolódásuk sok kutatót foglalkoztatott. A Nelson-modell a nyomon követést és az ellenőrzést a metakogníció folyamat-alapú faktoraiként a meta- és a tárgyszint között helyezi el, és a metasztintben egy „modell” szerepeltetésével mind a tervezés, mind a deklaratív metatudás modellben történő elhelyezésének lehetőségét biztosítja (a Nelson-modellt magyarul Csíkos, 2007 és Zsigmond, 2008 ismerteti).

A kognitív folyamatok magasabb (meta- vagy stratégiai), illetve alacsonyabb (tárgyi) szintű folyamatokként való jellemzése szintén a metakogníció megjelenéséhez kötődik (Csíkos, 2007). Az olvasás esetében az automatizált feladatok végrehajtásáért felelős kognitív folyamatok (pl. dekódolás, vizuális mintázatok felismerése), illetve a tervezésért, nyomon követésért, ellenőrzésért felelős folyamatok között tehetünk ily módon különbséget. Amikor olvasás közben azt észleljük, hogy figyelmünk lankad, vagy valamit nem értettünk meg, akkor metakognitív nyomon követési folyamatokat alkalmazunk (Cromley, 2005). Az ilyen típusú nyomon követés folyamatosan zajlik, akkor is, amikor az olvasó nincsen ennek tudatában. A megértés szintjeinek követése mellett a nyomon követés az olvasás egyéb aspektusaihoz is kapcsolódik. Amikor egy, a munkához szükséges cikk elolvasása közben az olvasó rájön, hogy valamiért magánéletében is hasznos lehet számára a cikk, akkor is nyomon követés zajlik. Ugyanígy nyomon követés eredményeként jön rá az olvasó arra, hogy az, akit egy történetben „rosszfiúnak” jósolt, mégsem az. A kezdő olvasóknál ez ritkábban figyelhető meg: ritkán veszik észre, ha valamit nem értenek, kevesebb olyan stratégiát használnak, mint az újraolvasás, az összefoglalás, kérdések és előrejelzések generálása, amelyek összefüggenek a nyomon követéssel.

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, közben és után jelenhetnek meg.

Paris és Winograd (1990) meghatározása szerint 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 beszámolóképeségi értelemben vett tudatosságra is. Csíkos (2007) alapján a metakogníció az egyén saját tudásra vonatkozó ismereteit, valamint az egyén gondolkodási folyamatainak tervezési, nyomon követési és ellenőrzési folyamatait jelenti. Az olvasási képesség elsajátítása szempontjából a cél nem elsősorban az olvasásra vonatkozó minél pontosabb tudás elérése, hanem az, hogy a tanulók ismerjék a stratégiákat, melyeket az olvasás folyamán alkalmazhatnak. A tervezés kapcsán például azt javasolja, hogy a tanulóknak a tervezés fontosságát nem explicit verbális információként kell 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, mert „*a tanulói gondolkodásban jelen lévő feladatmegoldó stratégiák sokszínűségének kialakítása és fenntartása az általános iskolai oktatás fontos célja és eszköze*” (Csíkos, 2007. 8. o.).



*Steklács* (2013) a társadalmi elvárásoknak megfelelő szövegértő olvasási képesség kialakulásában kiemeli a metakogníció szerepét. Az 5. ábra bemutatja, hogy az olvasási képességek fejlődésével párhuzamosan alakulnak ki és mélyülnek el az olvasásra vonatkozó ismeretek és az egyén saját olvasási folyamataira vonatkozó ismeretei is. Az olvasási stratégiák használatának képessége a kritikai olvasást közvetlenül megelőző szint az olvasási képességek fejlődése terén. Ezen a szinten a tanulók az olvasási stratégiákra vonatkozó ismeretekkel és a saját stratégiahasználatukra vonatkozó tudással is rendelkeznek. A kritikai olvasási képességhez az olvasásra, a szövegre és a szerzői szándékra vonatkozó magas szintű tudás, valamint fejlett, metakognitív olvasás és önismeret kapcsolódik.



5. ábra

*A társadalmi elvárásoknak megfelelő szövegértő olvasási képesség szintjei (Steklács, 2013 alapján)*

Az olvasási stratégiák hatékony használatához a tanulónak el kell sajátítania a dekódolási képességeket és a folyékony, önálló olvasás képességét, ezt mutatja az 5. ábra első oszlopa. Ezekkel a képességekkel párhuzamosan szükséges kialakulniuk olyan olvasásra vonatkozó ismereteknek, mint az írott nyelv ismerete és az olvasás megértésének ismerete (második oszlop). Metakognitív szinten a saját dekódolási képességekre vonatkozó tudást, majd a saját szövegértésre, olvasástechnikára vonatkozó tudást sajátítja el a tanuló (harmadik oszlop). Ezt követően jön létre a saját stratégiahasználatra vonatkozó tudás, ami a fejlett, metakognitív olvasás feltétele is egyben. A képességek, az olvasásra vonatkozó ismeretek és a saját olvasási folyamatokra vonatkozó tudás valamennyi szinten egymással párhuzamosan alakulnak ki és teszik lehetővé a társadalmi elvárásoknak megfelelő szövegértő olvasási képesség kialakulását. Az 5. ábra jól szemlélteti a szerző álláspontját, miszerint az olvasásra vonatkozó tudatosság két szinten (kognitív és metakognitív) alakul ki, amelyek állandóan hatással vannak egymásra (*Steklács*, 2011). A társadalmi elvárásoknak megfelelő szövegértő olvasási képesség szintjei és *Nagy József* (2006) olvasásképeség-modellje között számos kapcsolat fedezhető fel. Az olvasási stratégiákra vonatkozó ismeretek a szövegolvasó, szövegértő készség szintjéhez kapcsolódnak. A fejlett, metakognitív olvasás a szövegfeldolgozó, szövegértelmező

készség szintjéhez köthető, amit az olvasásra, a szövegre és a szerzői szándékra vonatkozó ismeretek jellemeznek. Ezen a szinten a tudáskínáló szövegek olvasását nagyban elősegítik az olyan metakognitív folyamatok, mint a tervezés, a nyomon követés vagy az ellenőrzés.

### 1.2.2. A metakogníció értékelése

A tudatosság és a deklaratív-procedurális dichotómia mellett az értékelés az a harmadik témakör, amely a metakogníció témakörében a leggyakrabban képezi a tudományos párbeszéd tárgyát (Csíkos, 2007). A metakogníció értékelésekor a kutatók (például Schmitt, 1990; Sheorey és Mokhtari, 2001; Mokhtari és Reichard, 2002) 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. A feladatmegoldás előtt a kérdőívek mellett szóbeli interjúk használhatóak. A feladatmegoldás folyamán olyan 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. A feladatmegoldás közben végzett módszerekkel jobban megíósolható a tanulási teljesítmény, mint a feladatvégzés előtt vagy az azt követően végzett technikákkal. A kérdőívekkel könnyen megvalósíthatók széles körű felmérések, miközben a hangosan gondolkodtató eljárások egyéni felmérést igényelnek. A metakognitív tevékenység vagy stratégiahasználat értékelésére általánosan elfogadott a kérdőíves módszer, holott a kérdőívekre adott válaszokból származó eredmények alig függenek össze a feladatmegoldás során nyilvánított viselkedéssel.

Csíkos és Steklács (2006) szintén utal 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 készségösszetevő értékelhető sikeresen.

Schellings és Van Hout-Wolters (2011) szerint a stratégiahasználat mérésében érvényességi problémára utal, hogy a többszemponú mérőeszközöket alkalmazó kutatásokban a kérdőívek és a hangosan gondolkodtatás eredményei között alacsony korrelációk adódtak. A különböző értékelési módszerek közötti eltérések jobb megértése érdekében komplex módszereket alkalmazó kutatások végzése javasolt, amelyek azonban jelenleg alig lelhetőek fel a metakogníció irodalmában. Példa az ilyen vizsgálatokra Cromley és Azevedo (2006) kutatása, melyben harminc 9. évfolyamos tanulónál vizsgálták

a stratégiahasználat és a szövegértés közötti kapcsolatot. Kutatásukban három különböző módszert alkalmaztak: egy utólagos önbevalláson alapuló kérdőívet, egy feladatmegoldással egyidejű feleletválasztós mérőeszközt és a hangosan gondolkodtatást.

*Hofer és Sinatra* (2009) szerint a metakogníció területén a nyomon követés (*monitoring*) és a tudatosság (*awareness*) mérésének problémáját jelentheti, hogy a tanulók ritkán elég precízek annak megítélésében, hogy mennyire érzik magukat jól informálnak egy témában vagy mennyire érzik úgy, hogy könnyen tanulnak új tartalmakat. Amennyiben a tanulók nem elég pontosak a beszámolóképeségi értelemben vett tudatossági ítéleteikben (*awareness judgements*), kihívást jelent a kutató számára a tudásról alkotott meggyőződéseikre vonatkozó tudatosság mérése. A szabályozás (*regulation*) mérésekor általában az önszabályozás mérőeszközeit alkalmazzák: önbevallás (*self-report*), kérdőívek, interjúk, másodlagos feladatok, valamint a sikeres teljesítmény mértéke olyan feladatokon, amelyek megoldása önszabályozást igényel, mint például szövegértés, tanulás, időgazdálkodás. A metakogníciónak ezt az oldalát a szerzők szerint egyszerűbb mérni, mert a teljesítmény tükrözi az önszabályozás sikerességét.

### 1.2.3. Metakogníción alapuló olvasásfejlesztés

A metakognícióra irányuló nagyobb figyelmet jelzi, hogy a PISA 2009-es olvasáskonceptiójának a metakogníció is részét képezi (*Balázsai és mtsai*, 2010b). *Blomert és Csépe* (2012) szintén megállapítja, hogy a metakogníció fontos szereppel bír a különböző szövegtípusok megértésében. A stratégiák ismerete és használata elősegíti a tudatos olvasási folyamatokat. *Tarkó* (1999) az olvasástanítás szempontjából mutatja be a metakogníció jelentőségét. Szakirodalmi áttekintését követően kiemeli, hogy amennyiben az olvasástanítás során nagyobb hangsúlyt fektetünk a metakognitív tényezőkre, az a tanulók szövegértésének fejlődésére is kihat. *Józsa és Steklács* (2012) szerint a metakognitív tudás fejlesztése az olvasás területén az olvasási stratégiák tanulókkal történő megismertetésével, a stratégiai olvasás és a szövegértés fejlesztésével lehetséges. Ehhez gyakorlati tanácsokkal szolgáló, magyar nyelvű irodalom is létezik már (*Zsigmond és Porsche*, 2009).

*De Corte, Verschaffel és Van De Ven* (2001) eredményei alapján az olvasási stratégiák használatának fejlesztését célul kitűző programban nagy szerepe volt az innovatív tanulási környezetnek. A program során négy 5. osztályban alkalmaztak interaktív tanítási technikákat (például modellállítás vagy közös megbeszélés). A programban olyan olvasási stratégiák kaptak szerepet, mint az előzetes tudás aktiválása, a nehéz szavak tisztázása, a szöveg sematikus megjelenítése, a fő gondolatok megfogalmazása és az olvasó olvasási folyamatainak szabályozása. A kísérleti csoportot alkotó négy osztályban a stratégiahasználat terén a tanulók kontrollcsoportos társaikhoz képest jobban teljesítettek. A szövegértés teszten szintén magasabb eredményt értek el, de ez a különbség nem volt szignifikáns.

Csikos (2007) egy magyar fejlesztőprogramról számol be, amelyben 4. osztályos tanulók körében történt metakognícióra alapozott tantárgyi fejlesztés 15 matematika- és 15 olvasásórán. Feltevése alapján a tanulói meggyőződések alakításához elegendő a viszonylag rövid idejű beavatkozás, és a megváltozott meggyőződések következtében javul a teljesítmény. Megállapította, hogy „*a rutinszerűen megoldható feladatok megoldását előtérbe helyező gyakorlat megváltoztatható úgy, hogy az ilyen feladatokat tartalmazó teszteken nem csökken a teljesítmény*” (Csikos, 2007. 164. o.). Feltevése szerint a programban minden órán alkalmazott metakognitív stratégiák használatát igénylő feladatok önmagukban kevesek ahhoz, hogy változzon a tanulói gondolkodás. A tanulók tudással és feladatmegoldással kapcsolatos meggyőződéseit szintén meg kell változtatni. Kiemeli a kontextus tanításban betöltött szerepét, következtetése alapján a meggyőződések formálódását elősegítő osztálytermi környezet létrehozása szükséges. A fentiekén túl további elengedhetetlen feltétel, hogy a tanulók mellett a pedagógusok is tudjanak az emberi elmében zajló többszintű önszabályozó folyamatokról.

A fejlesztőprogramok eredményei alapján az olyan stratégiai elemek tanítása és gyakorlása, mint a következtetés, az összefoglalás, az újraolvasás, a szöveg átfutása, a jóslás és az olvasást zavaró tényezők felismerése és kiküszöbölése, számos pozitív eredményt hoztak (Csikos, 2007; Steklács, 2006). A metakogníció alapú fejlesztésnek a tanulók időkorlátos olvasásmegértésre gyakorolt hosszú távú hatását tapasztalta Csikos és Steklács (2009). Megállapították, hogy az olvasási stratégiák tanítását is tartalmazó iskolai fejlesztőprogramoknak fontos szerepük van abban, hogy segítsenek a tanulóknak felkészülni az autentikus olvasási feladatokra.

A 2011–2012-ben megvalósított Comenius projektben (BaCuLit – *Basic Curriculum for Teachers' In-service Training in Content Area Literacy in Secondary Schools*) a kutatók a felső tagozaton és a középiskolában tanító tanárok szaktudásának gyarapítását tűzték ki célul. A projekt célja az volt, hogy a pedagógusok hatékonyan tudják fejleszteni a tanulók olvasási folyékonyságát, olvasási szokásait és a különböző szaktantárgyi szövegek szövegértési stratégiáit, továbbá segíteni tudják a tanulókat a stabil olvasói énkép kialakításában (Steklács, Szabó és Szinger, 2011). A projektben a *Metakogníció és olvasási stratégiák* téma kidolgozó partnereként Magyarország is aktívan részt vett.

### **1.3. Olvasási stratégiák**

Ebben a fejezetben ismertetjük az olvasási stratégiák fogalmi meghatározását. Bemutatjuk a gyakorlott és a kezdő olvasók olvasási stratégiáit és a hatékony szövegértés stratégiai jellegű összetevőit. Hivatkozunk a stratégiatanítási programokra és ismertetjük azok tapasztalatait.

### 1.3.1. Az olvasási stratégiák fogalma

A magasabb rendű gondolkodási műveletek tanításának egyik módja a kognitív stratégiák tanítása. A stratégiák algoritmusok helyett inkább heurisztikák, amelyek támogatják, segítik a tanulókat a szövegértésben, -értelmezésben vagy a matematikai problémamegoldásban. *Dole, Nokes és Dritis* (2009) értelmezésében a kognitív stratégiák egy cél végrehajtása érdekében végzett mentális folyamatok. *Almasi és Fullerton* (2012) kognitív stratégiáknak azokat a tevékenységeket nevezi, amelyeket az egyén szándékosan kiválaszt egy cél elérése érdekében (*Almasi és Fullerton*, 2012. 1. o.).

*Afflerbach, Pearson és Paris* (2008) az olvasási stratégiák és az olvasási készségek fogalmi tisztázására vállalkoztak. Elemzésük alapján az olvasási stratégiák (*reading strategies*) szándékosan és célirányosan az olvasó dekódolási és szövegértési erőfeszítéseinek ellenőrzésére, módosítására irányulnak. Az olvasási készségek (*reading skills*) automatikus tevékenységek, amelyek gyors, hatékony és gördülékeny dekódolást valamint szövegértést eredményeznek, alkalmazásukkor általában hiányzik a folyamat összetevőire vagy ellenőrzésére vonatkozó tudatosság (*awareness*). A szándékosan alkalmazott olvasási stratégiák (például a főbb gondolatok megtalálása, a szöveg átfutása vagy újraolvasása) elemzésük alapján idővel kevesebb erőfeszítést és tudatosságot igénylő olvasási készségekké alakulnak át. Mind a stratégiák, mind 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. Kiemelik, hogy a meghatározások tantervi gazdaságosságot is jelenthetnek, mivel 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.

Az olvasási stratégiákat az olvasási cél elérése érdekében kiválasztott, értékelt és szabályozott kognitív és metakognitív stratégiákként értelmezi *Józsa és Steklács* (2012). A hatékony olvasáshoz szükséges stratégiák ismerete és alkalmazása a tanulás sikerét is elősegítik. Ahhoz, hogy a tanulók ismerjék és alkalmazzák az olvasási stratégiákat, és rendelkezzenek a saját olvasási folyamataikra vonatkozó deklaratív, procedurális és kondicionális tudással, tisztában kell lenniük az olvasási stratégiák kulcsfogalmaival. *Almasi és Fullerton* (2012) alapján a gyakorlott stratégiahasználók az általuk ismert többféle stratégiát változatos módon képesek alkalmazni az aktuális olvasási célok lehető legjobb elérése érdekében. A jó stratégiahasználók széleskörű háttértudással rendelkeznek, motiváltak, ismerik a metakognitív tényezőket, több olvasási stratégiát alkalmaznak, képesek elemezni az olvasási feladatot, azaz kiválasztani az olvasási célnak megfelelő stratégiá(ka)t (*Pressley, Borkowski és Schneider*, 1989). A stratégiai olvasás fontos előfeltétele a tanulók tudásának kialakulása az olvasás módjáról, saját olvasási

folyamatokról, ami a szövegértésben és a szövegértelmezésben is szerepet játszik (Józsa és Steklács, 2012).

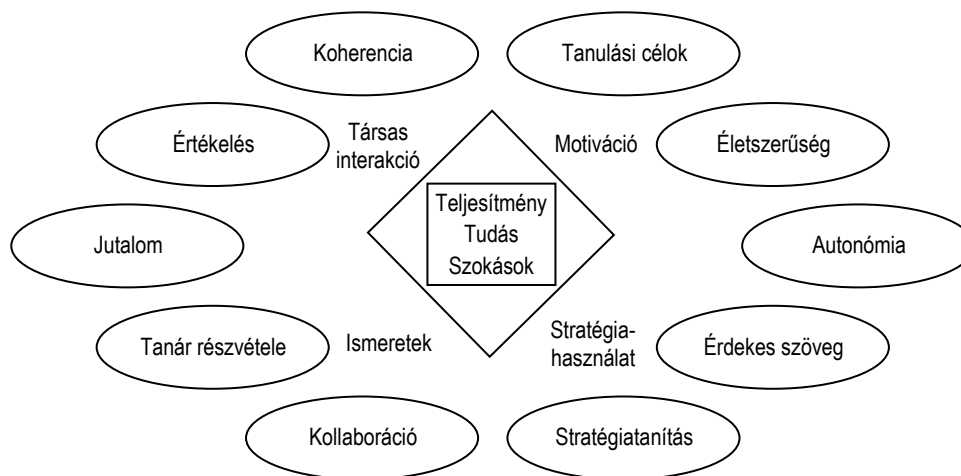
Paris, Wasik és Turner (1991) az olvasás előtt, közben és azt követően alkalmazott olvasási stratégiákat különböztetik meg egymástól. A megkülönböztetés alapja itt is az az elv, amit a metakogníció értékelési módszereinél Veenman, Van Hout-Wolters és Afflerbach (2006) tanulmányában láttunk. Az olvasásra való felkészüléshez sorolják a cél meghatározását, a szöveg áttekintését, szerkezetének, hosszának felmérését és az előzetes tudás aktiválását. Az olvasás közbeni jelentésszűkítéshez tartozik a szelektív olvasás (nem releváns információk gyorsabb olvasása, a fontos, nehéz, érdekes részek újraolvasása), a jóslások, a lényeg azonosítása, az értelmezés, az értékelés, a következtetések levonása, a szöveg összefüggései alapján a főbb gondolatok összekötése és a szöveg megértésének nyomon követése. Az olvasottak áttekintéséhez, valamint a szövegre történő reflektáláshoz sorolják a kérdésfeltevést, az alkalmazott stratégiák újragondolását és az összefoglalást. Keene és Zimmermann (1997, idézi Józsa és Steklács, 2009) alapján a leghatékonyabb olvasási stratégiák az előzetes tudás aktiválása, az információk rangsorolása, a kérdésfeltevés, az olvasottak elképzelése, a következtetések levonása, az összefoglalás, az olvasási hibák kijavítása és a javító stratégiák ismerete.

A tanulási stratégiákon és az önszabályozáson alapuló megközelítések hangsúlyozzák a tanulónak a tananyag aktív feldolgozásában betöltött szerepét (Pressley és Harris, 2006; Winne és Hadwin, 1998). Az olvasási stratégiák kapcsán Józsa és Steklács (2009) is kiemelik az olvasási folyamat szándékos és célvezérelt jellegét. A helyzethez és az olvasási célokhoz igazodva kiválasztott olvasási stratégiák értelmes és céltudatos olvasást tesznek lehetővé. A magyar tanulók körében végzett kutatások eredményei alapján a stratégiahasználatot és annak fejlődését a kulturális és a pedagógiai hagyományok is befolyásolják (Csíkos, 2008).

Alexander (2005) kiemeli, hogy a hatékony olvasási programoknak és tanterveknek nélkülözhetetlen elemei a tudás, az érdeklődés és a stratégiák, és hangsúlyozza a stratégiatanítás fontosságát. Ezzel a tanárok hatékonyabban segíthetik a tanulók gazdag stratégiai repertoárjának kifejlődését. Rosenshine és Meister (1992), közel ötven tanulmányt áttekintve, a magasabb rendű kognitív stratégiák tanításának a következő lépéseit fogalmazta meg: (1) az új kognitív stratégiák bemutatása, (2) a tanár által segített gyakorlás közben a nehézségek szabályozása, (3) változatos kontextusok kialakítása a tanuló számára a gyakorláshoz, (4) visszajelzés, (5) a tanulói felelősség növelése, (6) önálló gyakorlási lehetőség biztosítása. A szerzők kiemelik, hogy a hangosan gondolkodás a tanár vagy a jobb képességű tanulók részéről abban segítette a „kezdő” tanulókat, hogy az előlük általában elrejtett „szakértő gondolkodást” megfigyeljék.

Az elkötelezett és elmélyült olvasás modellje alapján (Guthrie és Wigfield, 2000) a stratégiák tanítása és a stratégiahasználat fontos szerepet játszik a szövegértés fejlődésében. A 6. ábrán látható modell alapján az elmélyült olvasás jellemzői a következők: motivált, stratégiahasználaton alapul, tudásvezérelt és társas interakció követi. A motivációs tényezők abban segítik a tanulót, hogy megválassza az olvasási célnak

megfelelő stratégiákat. A modell stratégiahasználatra vonatkozó része a tanulók kognitív szövegértési folyamatait, a saját olvasási folyamatuk nyomon követését, valamint az olvasás folyamán alkotott értelmezést és meggyőződéseket foglalja magában.



6. ábra

*Az elkötelezett és elmélyült olvasás modellje*

(Guthrie és Wigfield, 2000. 410. o., idézi Szenczi, 2012. 65. o.)

Az elmélyült olvasást biztosító környezet megteremtéséhez a szerzők szerint elengedhetetlen:

- (1) az olvasási cél azonosítása és kimondása,
- (2) a célhoz kötődő, valós tapasztalat ismertetése,
- (3) szakkönyvek és egyéb források hozzáférhetővé tétele,
- (4) választási lehetőség nyújtása a tanulóknak az egyes altémák és források tekintetében,
- (5) kognitív stratégiák tanítása, melyek ellátják a tanulókat a szövegek olvasásához szükséges készségekkel és tudással,
- (6) társas együttműködés biztosítása a tanuláshoz,
- (7) a tanuló munkájának értékelése a kitűzött cél figyelembe vételével.

A Guthrie és Wigfield (2000) által megnevezett feltételek összhangban állnak Rosenshine és Meister (1992) stratégiatanítási lépéseivel. Az önállóság és az együttműködés egyaránt szerepet kap az elmélyült olvasáshoz kialakított környezetben, és a felsorolt feltételek mögött meghúzódik az olvasási folyamatot támogató pedagógus, aki segít a célok megfogalmazásában, a források kiválasztásában, megismerteti a tanulókkal az egyes olvasási stratégiákat, majd értékeli munkájukat.

A társas helyzetekben alkalmazott olvasási stratégiákra példa a *reciprok tanítás* módszere (Palincsar és Brown, 1984). A tanárok és a tanulók együtt dolgozzák fel a szöveget és strukturált párbeszéd formájában alkalmazzák a következő szövegértési stratégiákat: azonosítják a témát, kérdéseket tesznek fel, tisztázzák a nyitott kérdéseket, megjósolják a következő bekezdéseket. A *tranzakciós stratégiatanítás* során a tanárok nagy

hangsúlyt helyeznek a stratégiák megnevezésére, és ezt később a tanulóktól is folyamatosan kéri (Pressley és Gaskins, 2006). Így biztosítható, hogy a tanulók megtanulják azonosítani és megnevezni az alkalmazott olvasási stratégiákat. A módszer további fontos eleme a fokozatosság, egyszerre mindig egy vagy két új stratégiát ismertetnek meg a tanulókkal, akik a kognitív és metakognitív folyamatokat fokozatosan sajátítják el.

Az elmúlt évtizedben megnőtt a jelentőségük azoknak a kutatásoknak, amelyek a kamasz és a fiatal felnőtt olvasók szövegértési problémáira irányulnak. Az olvasási nehézséggel küzdő tanulók problémáival foglalkoztak 2007 és 2009 között a nemzetközi összefogásban megvalósult ADORE-projekt résztvevői (Steklács, 2009). A szakértői összefoglaló javaslatai között a tanulók olvasási folyamatainak kivetítése, az olvasási folyamatra vonatkozó tudásuk elmélyítése, elemzése, valamint az olvasási stratégiák tanítása szerepel. Garbe, Holle és Weinhold (2009) kulcsfontosságúnak tartják a támogató jellegű interakciót tanár és diák illetve a diákok között, a diagnosztikus értékelési módszerek alkalmazását, a tanulók bevonását a tanulási folyamat tervezésébe, az elkötelezettséget biztosító olvasmányok kiválasztását, kognitív és metakognitív olvasási stratégiák tanítását, inspiráló olvasási környezet teremtését. Az osztálytermi gyakorlat megváltoztatására irányuló javaslatok mellett megfogalmaznak olyan eszközöket is, amelyekkel iskolai, regionális és nemzeti szinten is pozitív változások érhetőek el.

### 1.3.2. Kezdő és gyakorlott olvasók olvasási stratégiái

A kezdők és a szakértők közötti különbségek vizsgálata a kognitív paradigma keretén belül került előtérbe a pszichológiában (Eysenck és Keane, 1997). 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) a hangosan gondolkodtatás módszerével összegyűjtötték azokat a stratégiákat, amelyekkel a gyakorlott olvasók rendelkeznek olvasás előtt, közben és után. Kutatásaikban a hangosan gondolkodtatás módszerével tárták fel azokat a folyamatokat, amelyekről az olvasók beszámolnak olvasás közben. Az olvasókat arra kérték, mindent mondjanak el, ami olvasás közben eszükbe jut. A vizsgálatok során széles körű információ gyűlt össze az olvasó céljaira, a célok által befolyásolt olvasási folyamatra, a következtetésekre, valamint az olvasók érzelmi reakcióira vonatkozóan. A gyakorlott olvasók többek között

- folyékonyan és rugalmasan fogalmazzák meg, valamint koordinálják feldolgozó folyamataikat a szöveggel való első találkozástól kezdve a szöveg elolvasásán keresztül egészen az olvasás befejezéséig;



- következtetések sokrétűek: háttértudásukra, egyes szavak vagy mondatok jelentésére, a szereplők állapotára, tulajdonságaira vagy a szövegben lefestett világ jellemzőire egyaránt vonatkoznak;
- érzelmi reakciójuk a szövegre: értékelik a szöveg stílusát, tartalmát, meglepődnek, nevetnek a szövegen, frusztráltak, izgatottak lesznek tőle vagy unatkoznak, mindenesetre aktívak.

A gyakorlott olvasók igyekeznek tudatában lenni annak, amit olvasnak, 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. A jó olvasók tehát aktív olvasók is egyben. A kevésbé gyakorlott olvasók kisebb aktivitást mutatnak. *Tarkó* (1999) megállapításai alapján a gyenge olvasókra nem jellemző a szöveg átfutása, újbóli elolvasása, az információk integrálása. Hiányzik náluk a tervezés, a jegyzetelés, a következtetés és általában a gyakorlott olvasókra jellemző stratégiák használata.

*Gambrell és Heathington* (1981) felnőtt olvasók körében végezte vizsgálatát. A felnőtt gyenge olvasók nincsenek tudatában az olvasási stratégiák szövegértést segítő jellegének. Az olvasásra vonatkozó metakognitív tudatosságuk leginkább a kezdő olvasókéhoz hasonlítható. Az olvasást dekódolási folyamatként érzékelik, és nem tekintik jelentésalkotó vagy szövegértési feladatnak, korlátozott megértéssel rendelkeznek az olvasásról, mint kognitív folyamatról. *Baker* (1989) megállapításai alapján azok, akik több szakértelemmel rendelkeznek, jobb olvasók és sikeresebb tanulók, olvasás közben nagyobb tudatossággal követik nyomon saját kognitív képességeiket. A felnőttek folyamatosan értékelik és szabályozzák erőfeszítéseiket, melyeket a megértés érdekében tesznek, és készségeik további javítására számottevő kapacitással rendelkeznek.

A hatékony szövegértés tényezőit kutató vizsgálatok eredményeit foglalja össze *Block, Gambrell és Pressley* (2002). A jó olvasó jellemzői: a releváns előzetes tudás és az olvasottak összekapcsolása, a gondolkodási folyamat megválasztása, mentális képek alkotása, kérdésfeltevés, következtetés, összefoglalás, a megértés és a meg nem értés felismerése, a tisztázatlan részek feloldása. A *National Assessment of Educational Progress (NAEP, 2012)* a jó olvasók következő tulajdonságait emelik ki: nyomon követik a szövegértésüket, felismerik, ha a szöveg nem értelmes, a szövegértés javítása érdekében számos stratégiát alkalmaznak. Értékelik a szöveg jó tulajdonságait, ami befolyásolja, hogy emlékeznek-e a szövegre, illetve hogy a szövegnek van-e hatása gondolkodásukra, attitűdjükre, illetve viselkedésükre. Az olvasottakat az adott témáról való gondolkodásuk kiterjesztésére, egy speciális feladat teljesítésére, vagy következtetések levonására, általánosításra használják a szituációtól és céljaiktól függően.

*Blomert és Csépe* (2012) a következtetések szövegértésben betöltött szerepét hangsúlyozza. Kutatási eredmények alapján megállapították, hogy az egymástól távol eső információk integrálását igénylő helyzetekben a fiatalabb olvasók több nehézséggel szembesülnek, mint idősebb, gyakorlottabb társaik. A következtetés képessége az életkor előrehaladtával fejlődik. A gyakorlott olvasók esetében a tárgyra és az érintett

tudásterületre vonatkozó ismeretek és a stratégiahasználat jelentős mértékben befolyásolják a szövegértést. A következtetések a tudásterületi ismeretek hatását közvetítik, a tárgyi ismeretek pedig közvetlenül hatnak a szövegértésre.

*Paris és Oka* (1986) 500 harmadik és 500 hatodik évfolyamos tanuló bevonásával végzett vizsgálatukban megállapították, hogy az explicit stratégiatanítás magasabb fokú tudatosságot eredményezett a tanulók olvasási folyamataira vonatkozóan és a tanulók magasabb szintű stratégiai képességekről adtak tanúbizonyságot. *Davis* (2010) 1980 és 2009 között megjelent tanulmányok metaanalízisét végezte el, és a 4–8. évfolyamos korosztály szövegértési stratégia tanítási programokból származó előnyeit vizsgálta. Megállapította, hogy a korábbi eredményekkel egybehangzóan a stratégiatanítási programok pozitív hatást gyakorolnak a tanulói teljesítményekre. A programok fejlesztő hatása több esetben is túlnyúlik a fejlesztés időszakán. Számottevő hatást tapasztalt a stratégiaismeret és a stratégiahasználat területén, ami elsősorban annak köszönhető, hogy a programok folyamán ezeket a készségeket direkt módon tanítják a tanulóknak.

## **1.4. Az olvasásra vonatkozó meggyőződések**

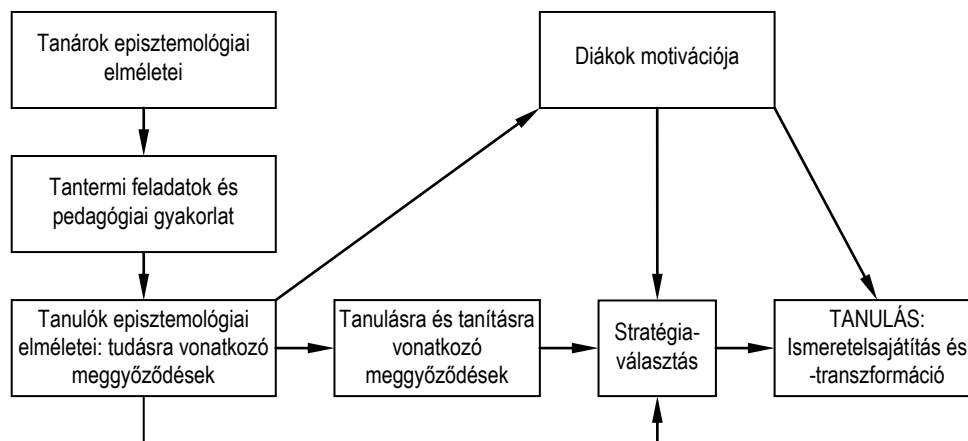
A szakirodalmi háttér következő alfejezetében a tanulásra vonatkozó meggyőződések fogalmi meghatározásait ismertetjük. Bemutatjuk a meggyőződések tanulásban betöltött szerepét szemléltető elméleti modelleket és a meggyőződéskutatás főbb eredményeit. Empirikus kutatásainkban az olvasásra vonatkozó meggyőződések területspecifikus tanulási meggyőződéseként értelmezzük.

### **1.4.1. Az általános és a területspecifikus meggyőződések**

Az egyén tudásról alkotott elméleteinek és meggyőződéseinek, valamint ezeknek a gondolkodás és érvelés kognitív folyamataira gyakorolt hatásának a vizsgálata új kutatási területnek számít a pedagógiában. *De Corte* (2001) tanulmányában javasolta a meggyőződések tanulásra, gondolkodásra és problémamegoldásra gyakorolt hatásának vizsgálatát, azonban a megfelelő és széles körben elfogadott fogalmi meghatározás még várat magára. Többek között *Andrews, Diego-Mantecon, Vankuš, Op't Eynde és Conway* (2008) is rámutatnak a meggyőződések definiálásának szakirodalmi ellentmondásaira (hiányosságára). Matematikai meggyőződéseket összehasonlító tanulmányukban a következő definíciót veszik alapul: a meggyőződések „szubjektív, tapasztalaton alapuló, gyakran implicit ismeretek” (*Pehkonen és Pietilä*, 2003. 2. o.).

A meggyőződések kutatásában a tanulási stratégiákkal, motivációval, fogalmi váltással fennálló összefüggések, illetve a meggyőződések kognitív és metakognitív működésének vizsgálata jelentik a leggyakoribb kutatási irányt (*Hofer és Sinatra*, 2009). *Hofer és Pintrich* (1997) alapján az episztemológiai meggyőződések az önszabályozást

irányító célokként szolgálnak. Hofer (2001) 7. ábrán látható munkamodelljében a szakirodalom feltérképezése alapján ábrázolja, hogy hogyan hatnak az episztemológiai elméletek az osztálytermi tanulásra.

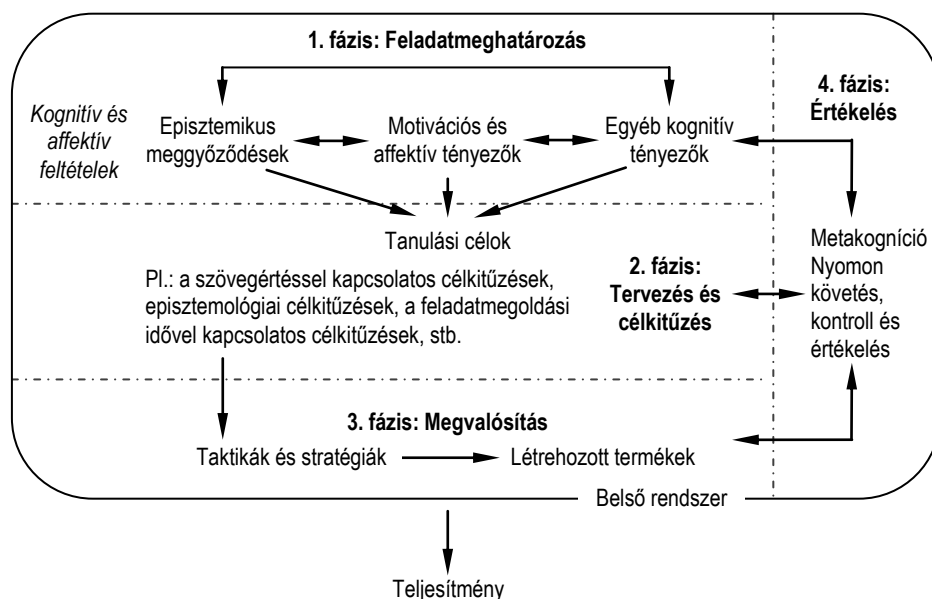


7. ábra

*Az episztemológiai elméletek hatása az osztálytermi tanulásra  
(Hofer, 2001. 372. o., idézi Molitorisz, 2011b. 158. o.)*

A 7. ábrán látható modell szerint a tanulók episztemológiai elméleteire a tanárok episztemológiai elméletei a tantermi pedagógiai gyakorlaton keresztül vannak hatással. A tudásra vonatkozó meggyőződések közvetlenül és a tanulásra-tanításra vonatkozó meggyőződések keresztül közvetetten is befolyásolják a stratégiaválasztást és hatást gyakorolnak a diákok motivációjára is. Az osztálytermi tanulásra a modell szerint a stratégiaválasztás és a motiváció fejtenek ki hatást, de a háttérben mindvégig ott húzódnak a meggyőződések.

Muis (2007) a szakirodalom széles körű feltárásából indul ki az episztemológiai meggyőződések és az önszabályozó tanulás integrált modelljében. A 8. ábrán látható modell alapján az episztemológiai meggyőződések alakítják a feladat meghatározását, ezen keresztül a tanuló által kitűzött tanulási célokat, a feladat megoldásához választott stratégiákat és végül a teljesítményt. A modellben a feladatmeghatározás fázisában a meggyőződések motivációs, affektív és egyéb kognitív faktorokkal együtt hatnak a célokra (teljesítmény-, illetve elsajátítási célok). A második, tervezési és célkitűzési fázisban meghatározott tanulási célok a feladat megoldása során alkalmazott stratégiák kiválasztására gyakorolnak hatást. A megvalósítás fázisában választott stratégiák a tanulás eredményére, a tanulmányi teljesítményre fejtik ki hatásukat. Az első három fázis mellett párhuzamosan húzódó értékelő fázisban a feladat-meghatározás, a tervezés és célkitűzés, illetve a kivitelezés során történő nyomon követésre, ellenőrzésre és értékelésre szolgálnak a metakognitív folyamatok.



8. ábra

Az episztemológiai meggyőződések és az önszabályozó tanulás integrált modellje  
(Muis, 2007. 177. o.)

Hofer (2001) és Muis (2007) modelljének közös eleme, hogy a meggyőződések a tanuló által használt/választott stratégiákon keresztül hatással vannak a teljesítményre. A Muis modelljében foglaltakat (8. ábra) Muis és Franco (2009) empirikus felméréssel is alátámasztották.

A tanulásra vonatkozó meggyőződések mérésére kifejlesztett kérdőívekkel empirikus vizsgálatok sokaságát végezték el a kutatók. Az EQ (*Epistemological Questionnaire*) Schommer (1989) nevéhez fűződik, az empirikus kutatás az általa feltételezett öt dimenzióból négy elkülönítését igazolta vissza: a tudás egyszerűsége, bizonyossága, természetessége és a tanulás gyorsasága. Ennek a kérdőívnek a továbbfejlesztett változataként született az EBI (*Epistemic Beliefs Inventory*) (Schraw, Bendixen és Dunkle, 2002), amelynek célja az volt, hogy a Schommer által megnevezett öt dimenzió mindegyikét empirikusan is alá tudja támasztani.

Hofer és Sinatra (2009) felvetik azt a kérdést, mennyire metakognitívek az episztemológiai meggyőződések. Amennyiben a meggyőződések metakognitív szinten működnek, a tanulóknak tudatában kell lenniük ezeknek és/vagy a kogníciójuk szabályozására kell azokat használniuk. Episztemológiai metakognícióról van szó akkor, ha bebizonyosodik, hogy a tanulók ítéletet alkotnak a tudás természetéről, forrásairól, igazolhatóságáról, szerkezetéről, vagy tudatában vannak ezen ítéleteiknek, illetve episztemológiai kritériumok alapján szabályozzák gondolkodásukat. Erre példák az olyan tanulói megnyilvánulások, mint: „Ez az információ szerintem nem megbízható, mert...”, „A forrás használata előtt mindig ellenőrzöm, hogy ki az adott cikk

*kiadója/megjelentetője”, „Ennek a résznek a befejezéséhez erről az információról még egy forrást kell találnom.”.*

A személyes meggyőződések mérésének problémái többek között a mérőeszközök reliabilitását és validitását érintik, illetve azt a kérdést, hogy a dichotóm skálák mennyiben alkalmasak egy nem-dichotóm fogalom megragadására. Problémát okozhatnak továbbá Hofer és Sinatra (2009) szerint a torz válaszok (response bias), illetve az, hogy a válaszadók az első rákérdezés alkalmával mennyire fontolják meg valóban reflektív módon válaszukat a tudásról alkotott meggyőződéseikről. Bromme, Kienhues és Stahl (2008) szintén elővigyázatosságra intenek a meggyőződések mérésében alkalmazott mérőeszközökkel kapott adatok értelmezésével kapcsolatban. Véleményük szerint az eredmények értelmezésénél problémát jelenthet, hogy a kérdőívtételek a tanulók episztemológiai meggyőződései mellett a területspecifikus tudásukat, az ontológiai tudásukat és a tárgyra vonatkozó személyes ontológiai feltételezéseiket is tükrözhetik. A problémát az alkalmazott kérdőívek minősége mellett az episztemológiai ítéletek fogalmi összetettsége is okozza, ami hozzájárul az értelmezési nehézségekhez. Véleményük szerint a fenti területek mérését célul kitűző mérőeszközöket kombinálva kellene alkalmazni a probléma megoldása érdekében.

A területspecifikus megközelítés (Baker és Cerro, 2000) és a személyes meggyőződések dimenzionalitása (Hofer, 2000) alátámasztják, hogy kutatásunkban egy részterületre koncentráljunk és az olvasási stratégiákról alkotott tanulói meggyőződéseket vizsgáljuk. A területspecifikus meggyőződések vizsgálatában a matematika terén jóval előrehaladottabb a kutatás állapota, mint az olvasásban. Op't Eynde és De Corte (2003) meghatározása szerint „*a tanulók matematikai meggyőződésrendszerei definiálhatók úgy, mint implicit és explicit szubjektív konstrukciók, amelyeket a tanulók igaznak tartanak a matematikaoktatással, önmagukkal mint matematikát tanulókkal, illetve a matematikaórák kontextusával kapcsolatban*” (Op't Eynde és De Corte, 2003, idézi Andrews és mtsai, 2008. 144. o.). A matematikai meggyőződések három típusba sorolják: a matematikára, matematikatanulásra és problémamegoldásra; a matematikával kapcsolatban az énről (*self*) és a matematikatanulás szociális kontextusára vonatkozó meggyőződések. Mason és Scrivani (2004) matematikai meggyőződések fejlesztő kísérlete alapján a célzott fejlesztés a hagyományos tanításhoz képest jobban hatott a tanulók meggyőződéseire, valamint a hagyományos és a szokatlan feladatok megoldásában nyújtott teljesítményükre is.

A matematikához hasonlóan az olvasás területén is követhetjük a hármas tipológiát: az olvasásra vonatkozó meggyőződések kutatásában egyaránt megtalálhatóak az olvasásról és az olvasástanulásról, az olvasással kapcsolatban az énről és az olvasástanulás szociális kontextusáról alkotott meggyőződések. Schraw és Bruning (1999) az olvasás implicit modelljének nevezik azt az egyénre jellemző meggyőződésrendszert, amely olvasási céljait és stratégiáit meghatározza. Ezeket a meggyőződések elkülönítik az alapvetően motivációs eredetű (illetve általában az attitűdökhöz és a célorientációhoz kapcsolódó) meggyőződésektől, amelyekről kutatási eredmények alapján már ismert, hogy

kapcsolatban állnak az olvasás közbeni megértéssel és elkötelezettséggel. Az általuk vizsgált implicit modell az olvasó önmagáról, mint olvasóról érzékelt szerepére vonatkozó tacit és szisztematikus meggyőződéseket jelenti. Megkülönböztetik a transzmissziós és a tranzakciós implicit modellt: előbbi alapján a jelentés az olvasótól függetlenül létezik, utóbbi szerint a jelentés az olvasó elméjében létezik, és azt a szövegből fel kell építenie. Tanulmányukban vizsgálják az implicit modellek motivációs változókhoz fűződő viszonyát. Amellett érvelnek, hogy a tranzakciós modellek azáltal, hogy lehetővé teszik a jelentéskonstrukció folyamatát és növelik a mélyebb feldolgozó stratégiák (következtetés, hipotézisgenerálás) típusainak körét és számukat, fokozzák az olvasási motivációt.

*Steklács* (2011) az egyén olvasásról kialakult tudását, meggyőződéseit két csoportra osztja aszerint, hogy ez a tudás általánosságban az olvasás folyamatára vagy az egyén saját olvasási folyamataira, képességeire vonatkozik. Az előbbit *kognitív olvasásstratégiai tudásnak*, az utóbbit az *olvasásra vonatkozó metakognitív tudásnak* nevezi. A kognitív olvasásstratégiai tudáshoz tartozik a szövegértésre, az értelmezési lehetőségekre, az olvasás folyamatára és lehetséges módjaira, stratégiáira, illetve az olvasási hibákra és azok javítására vonatkozó tudás. Az olvasásra vonatkozó metakognitív tudás körébe sorolja az egyén saját olvasási folyamatára, képességeire, erősségeire és gyengeségeire vonatkozó tudást.

#### 1.4.2. Az olvasásra vonatkozó meggyőződések vizsgálata

Az olvasásra vonatkozó meggyőződéseket számos kutatásban vizsgálták az elmúlt évtizedekben. Ebben a részben azon kutatások eredményeit mutatjuk be, amelyek saját empirikus vizsgálataink szempontjából is jelentőséggel bírnak. Először a tanulók, majd a tanárok és a szülők meggyőződéseire fókuszálunk. *Kara-Soteriou* (2007) negyedik és hatodik évfolyamos tanulók olvasásra vonatkozó aktív és passzív meggyőződéseinek szövegértési szinttel, évfolyammal és nemmel való összefüggéseit vizsgálta. Passzív meggyőződések közé sorolja az olyan tanulói válaszokat, amelyek az olvasás természetének, illetve céljainak korlátozott megértéséről tanúskodnak, illetve passzívan elfogadják a szerző, a szöveg üzenetét igazságként. Az aktívabb meggyőződések esetében a tanulói válaszok alapján elképzelhető a szerző megkérdőjelezése, illetve az olvasás természete, céljai, a szöveg szerkezete és típusa, valamint a tanulási kontextus olyan tényezők, amelyekre figyelemmel kell lenni egy szöveg megértése során. Az eredmények alapján az alacsony, illetve átlagos szövegértéssel rendelkező tanulók erősebb passzív meggyőződésekről számoltak be, mint jó szövegértő társaik.

*Baker és Scher* (2002) a hatéves tanulók olvasási motivációja és szüleik olvasásra vonatkozó meggyőződése közötti kapcsolatot vizsgálta. Az édesanyákat az interjú módszerét alkalmazva kérdezte az olvasás okairól, gyermekük olvasástanuláshoz fűződő érdekéről, valamint a gyermek nyomtatott anyagokkal való találkozásának gyakoriságáról. Az eredmények alapján az örömszerzés, mint az olvasás szülő által azonosított oka

összefügg a tanuló olvasási motivációjával, ugyanúgy, mint az a szülői meggyőződés, miszerint a gyermeknek aktív érdeke fűződik az olvasni tanuláshoz. O'Sullivan (1992) harmadik, hatodik és kilencedik osztályos, hátrányos helyzetű kanadai tanulók olvasásra vonatkozó meggyőződéseit vizsgálta, ezzel párhuzamosan tanáraik és szüleik meggyőződéseit is felmérte a tanulók olvasására vonatkozóan. Modelljében rámutatott a tanári és szülői meggyőződések tanulók meggyőződéseit befolyásoló hatására. Duffy és Metheny (1979) tanári meggyőződések mérésére fejlesztették ki kérdőívüket, amelynek 45 tétele az olvasástanításra fókuszál. A kérdőív célja a tanári meggyőződések jellemzése standard tanítási modellek függvényében. A mérőeszköz a kutatási eredmények alapján az olvasásról alkotott tanári meggyőződések hatékony és megbízható eszköze, a Cronbach- $\alpha$  értéke 0,62 és 0,78 között volt.

Steklács (2011) a *Metacomprehension Strategy Index* (Schmitt, 1990) magyar változatával vizsgálta negyedikes tanulók olvasásra vonatkozó meggyőződéseit. Megállapította, hogy a tanulók olvasásra vonatkozó ismeretei alacsony szintűek. A tanulók olvasási stratégiákról alkotott meggyőződéseit és szövegértési képességük között pozitív korrelációt tapasztalt. A lányok és a fiúk olvasási stratégiákra, ezek használatára vonatkozó ismeretei között nem volt különbség. A stratégiákról alkotott meggyőződések összefüggést mutattak az iskolai teljesítménnyel, a szülők iskolai végzettségével, és azzal, hogy otthon kapnak-e a tanuláshoz szülői segítséget.

A magyar nyelvű szakirodalomban a tanárok esetében a *nézet* kifejezés terjedt el az angol *belief* megfelelőjeként (Falus, 1998). Hazánkban a tanári nézetek kutatása területén Hercz (2005) eredményei emelendők ki. Kutatásában nem kifejezetten az olvasáshoz kötődő nézetekre koncentrált, a tanárok szakmai énképét, szakemberképét és gyermekképét vizsgálta. A vizsgálatba bevont tanárok között számos különbség van, amelyek a pedagóguscsoportok (intézmények) között statisztikailag is jelentősek. Az empirikus vizsgálataink bemutatásakor a tanárok esetében is a *meggyőződés* kifejezést alkalmazzuk, tekintettel arra, hogy a tanárok ugyanazt a kérdőívet töltötték ki, mint a tanulók, és a kutatás céljai között a tanulói és a tanári olvasásra vonatkozó meggyőződések összefüggéseinek vizsgálata is szerepel.

## 1.5. A kutatásban alkalmazott fogalmak és modellek

Az elméleti áttekintést követően röviden ismertetjük az empirikus kutatásban alkalmazott elméleti fogalmakat és modelleket. Az elméleti meghatározások és olvasásmodellek áttekintése alapján kutatásunkban a *szövegértést* olyan összetett képességnek tekintjük, amely lehetővé teszi az olvasó számára, hogy az olvasott szöveget megértse, annak tartalmát és szerkezetét átlássa; a szövegben lévő információk és saját, meglévő tudása között kapcsolatokat találjon, legyen képes reflektálni az olvasott szövegre és a megszerzett információkat használni tudja egyéni céljai eléréséhez (Schnotz és Molnár, 2012).

Az olvasás, a szövegértés és az olvasásfejlődés fogalmainak és elméleteinek ismertetésekor számos hasonlóságot és eltérést figyelhettünk meg. Nagy (2006) modelljében az *olvasásképesség* szerveződésének szintjei az olvasáskészség, a szövegolvasó és szövegértő valamint a szövegfeldolgozó és szövegértelmező készség. Ezek a készségek egy hierarchikus rendszer egymásra épülő elemeit alkotják, a modell szerint az olvasás fejlődése a rendszer valamennyi elemének fejlődésével valósulhat meg. A nemzetközi és a hazai mérésekben a meghatározások a *szövegértésre* vonatkoznak, a definíciókban egyesül a szociális, a funkcionális és a tranzakciós megközelítés (pl. RAND, 2002). A meghatározásokban az olvasó, a szöveg és az olvasás célja mellett megjelenik az elkötelezettség és az elmerülés (Balázsi és Balkányi, 2008; Balázsi és mtsai, 2010b). A szövegértés empirikusan alátámasztott modellje kiemeli a háttértudás, a következtetés, a szóolvasás, a szókincs és az olvasási stratégiák hatását (Cromley és Azevedo, 2007). A PISA-vizsgálatok eredményei alapján a szövegértést az olvasási stratégiák ismerete és az olvasás élvezete mellett a tanuló neme és szociális, gazdasági és kulturális háttere is befolyásolja (Balázsi és mtsai, 2010a). Empirikus vizsgálatainkban az olvasási stratégiákra fókuszálunk, amelyek szövegértésben betöltött szerepére elméleti modellek és kutatási eredmények is rámutatnak.

Az olvasás fejlődését leíró modelljünkben Blomert és Csépe (2012) az olvasás hat szakaszát különböztetik meg. A szövegértést haladó jelzővel illetik 4. évfolyamtól és a középiskolai évektől kezdődően jelenítik meg az olvasási stratégiák szerepét a szövegértésben. Garbe és mtsai (2010) az olvasási képesség fejlődését öt szakaszra bontják. A szakaszok utalnak arra, hogy az egyes életkorokban az olvasástanítás mely aspektusa legyen hangsúlyos, és a modellben kiemelt szerepe van annak, hogy a szakaszoknak egymást átfedő részei is vannak. A stratégiaorientált olvasás legfőbb időszaka az 5-6. osztály, de már a 3. osztálytól elkezdődhet. A 8–9. osztályban a stratégiaorientált olvasás átalakul adaptív, kritikai olvasássá, ami már a 6. osztálytól megkezdődhet és az iskola utolsó évéig (12–13. osztály) uralkodó marad. A Blomert és Csépe (2012) által megfogalmazottakhoz képest eltérés, hogy modelljünkben már 10 éves kortól stratégiaorientált olvasás szerepel, és a középiskolai évek feladatának az adaptív/kritikai olvasás elsajátítását tekintik. Fontos megjegyezni, hogy míg Blomert és Csépe (2012) az olvasásfejlődés egyes szakaszainak leírására koncentrálnak, Garbe és mtsai (2010) azokat az *olvasási módokat* ismertetik, amelyeknek az olvasástanítás egyes szakaszaiban hangsúlyosabbnak kell lenniük, megfelelően támogatva ezzel a tanulók fejlődését. Közös a két modellben a fejlődés szakaszos jellegének kiemelése. Empirikus vizsgálatainkban abból indulunk ki, hogy a stratégiaorientált olvasás már alsó tagozatos korban megjelenhet és megfelelő támogatással 11–12 éves korban dominánssá válhat. Ebben a korban már megmutatkozhat az olvasás adaptív, kritikai jellege is, ami a középiskolai évek folyamán bontakozik ki.

A metakogníció meghatározásai közül Paris és Winograd (1990) definícióját fogadjuk el. Megfogalmazásukban 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.). Empirikus kutatásaink alapja, hogy az olvasási folyamatokra vonatkozó tanulói tudás megosztható, az alkalmazott kérdőívek felmérésekor nagyban támaszkodunk a tanulók beszámolóképeségi értelemben vett tudatosságára (*awareness*).

Az olvasásra vonatkozó meggyőződések szakirodalma tükrözi azt a sokrétűséget, amit az olvasási képesség meghatározásakor tapasztaltunk. A definíciók elemei (jelentésalkotás, szövegtípus) a meggyőződésekben is megjelennek, és az olvasás területén folytatott meggyőződéskutatások több esetben a tanulási és a motivációs folyamatokra is irányulnak. Az olvasásra vonatkozó meggyőződés egységes definíciója a szakirodalomban még várat magára. Kutatásunkban az olvasási stratégiákról alkotott meggyőződéseket az olvasásra vonatkozó meggyőződések egy fajtájának tekintjük. Elfogadjuk, hogy a meggyőződések szubjektív, gyakran implicit ismeretek (Pehkonen és Pietilä, 2003).

Kutatásunk témájául a tanulók olvasási stratégiákról alkotott meggyőzéseinek vizsgálatát választottuk. A kutatás tárgyát két irányból közelítjük meg: a saját stratégiahasználatról, valamint a stratégiák általánosságban vett szövegértést segítő jellegéről alkotott meggyőződések felől. A kétirányú megközelítés a kognitív olvasásstratégiai tudás és az olvasásra vonatkozó metakognitív tudás (Steklács, 2011) megkülönböztetést is tükrözi.

## 2. KUTATÁSI EREDMÉNYEK AZ OLVASÁSI STRATÉGIÁK VIZSGÁLATÁBAN

Az elméleti háttér harmadik fejezetében a nemzetközi és a hazai kutatások eredményeiről számolunk be az olvasási stratégiák vizsgálata területén. A kutatási eredmények összhangban állnak az elméleti modellek feltételezéseivel, valamint a nemzetközi szövegértés-vizsgálatok megállapításaival. Alátámasztják az olvasási stratégiák tanulókkal történő megismertetésének fontosságát, a stratégiák iskolai alkalmazásának, gyakorlásának minél szélesebb körű elterjedésének szükségességét és bizonyítják, hogy az olvasási stratégiákkal történő iskolai foglalkozás megkezdése már az általános iskola felső tagozatában is indokolt. A kutatási eredmények alapján empirikus vizsgálatainkban a magyar tanulók meggyőződéseit a 12–18 éves korosztályban mérjük fel.

### 2.1. Az olvasási stratégiák vizsgálatában alkalmazott mérőeszközök

Az elmúlt évtizedekben a világ több országában végeztek különböző korosztályban kérdőíves felmérést az olvasási stratégiák használatának feltérképezése céljából. A felmérésekhez kapcsolódó kutatások célja a gyakorlott olvasóvá váláshoz nélkülözhetetlen stratégiák és azok hatékony használatának tudatosítása a tanulóknál, ezzel segítve az olvasás folyamatát. Ez azért is szükséges, mert „*az iskoláztatás éveit során olyan tanulói meggyőzések 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 kérdőívek széles körben kedvelt és alkalmazott mérőeszközök, így a gyakorlott olvasók által alkalmazott, olvasás előtt, közben és után használt stratégiákra alapozva számos kérdőív született. Néhány példa ezek közül:

- *Jacobs és Paris* (1987) nevéhez fűződik az IRA (*Index of Reading Awareness*) kérdőív, amit 3–5. osztályos tanulók körében alkalmaztak (magyar adaptáció: Csikos, 2008).
- *Mokhtari és Reichard* (2002) fejlesztette ki a MARS (*Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory*) kérdőívet, amit 6–12. évfolyamos tanulókkal validált. A kérdőív harminc, ötfokozatú Likert-skálán megválaszolandó állítást tartalmaz.
- *Sheorey és Mokhtari* (2001) a SORS (*Survey of Reading Strategies*) kérdőívet, a MARS egy változatát alkalmazta főiskolás hallgatóknál.

A kérdőívek kitöltése során a tanulók saját olvasási folyamataikat jellemzik. Az önjellemzés reflektált jellegére utal Nagy (1994) a második IEA-vizsgálat eredményeinek bemutatásakor. A tanulói önjellemzés a PISA-vizsgálatoknak is részét képezi (OECD, 2010), a tanulók olvasás iránti elkötelezettségének méréséhez az önbevallás módszerén alapuló mérőeszközöket (*self-report measures*) alkalmazzák. Az eredmények azt mutatják, hogy ez egyes országokon belül erős pozitív kapcsolat van az olvasás iránti elkötelezettség, valamint a tanulási stratégiák utólagosan bevallott használata és a teljesítmény között.

Jacobs és Paris (1987) IRA kérdőívének célja az volt, hogy az olvasási folyamatokra vonatkozó tudatos és másokkal megosztható tudáselemeket mérjék 3., 4. vagy 5. osztályos gyermekek körében. Kérdőívük 20 tételét négy alskálába sorolták: tervezés, szabályozás, feltéltudás és értékelés. Az alskálák a feltételezett pszichikus komponensek szerkezetét tükrözték. McLain, Gridley és McIntosh (1991) validáló vizsgálatukban „éppen elfogadhatónak” minősítették a mérőeszközt az alacsony reliabilitási mutatók miatt.

Mokhtari és Reichard (2002) az olvasásstratégia-használat tudatosságának felmérését célul kitűző tanulmányában saját fejlesztésű kérdőívüket (MARSI) alkalmazták. A kérdőív 12 éves kortól méri az olvasók tankönyvolvasási szituációra jellemző stratégiahasználati tudatosságát. A kérdőív alkalmazási lehetőségei: a tanulók tudatosságának növelése, illetve stratégiahasználatuk elősegítése mellett a kérdőívre adott válaszok a pedagógusok számára is hasznos eszközt jelentenek a tanulók által használt olvasási stratégiák mérésekor, illetve megfigyelésekor. A kérdőívnek nem célja a szövegértést nyomon követő képességek átfogó mérése. A kérdőív kifejlesztésekor a szerzőpáros a szakirodalom tanulmányozását követően közel 100 tételt alkotott meg. A kérdőív tételeket a Pressley és Afflerbach (1995, idézi Mokhtari és Reichard, 2002) által közölt 15, a gyakorlott olvasók (*skilled readers*) által használt olvasási stratégiára alapozták. Véleményük szerint azonban az olvasók ennél kevésbé általános módon közelítik meg a szöveget, ezért több tételt hoztak létre, vállalva annak a kockázatát, hogy a tételek között átfedések is előfordulnak. Az állításokat pozitív formában és könnyen olvashatóan igyekeztek megfogalmazni. Három szakértő bevonásával 40 tételt töröltek a készletből, főként a tartalmi átfedések miatt. Következő lépésként próbamérést végeztek 825 6–12. évfolyamos tanulóval, amelynek eredményei alapján a tételek számát 30-ra csökkentették. Ezeket a tételeket a három szakértő nyelvileg újra felülvizsgálta és 442 fő bevonásával, szintén 6–12. évfolyamos tanulókkal újabb mérést végeztek (az eredményeket a 2.2. fejezetben és a 2. táblázatban mutatjuk be). 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 felében), (4) gyakran, (5) mindig vagy majdnem mindig.

A kérdőív reliabilitása 0,89, és a faktoranalízis a korábbi, 60 tételt tartalmazó kérdőív esetében is megjelenő három faktor létét igazolta. A faktoranalízis eredményei alapján a következő alskálák jöttek létre: átfogó olvasási stratégiák (*Global Reading Strategies*), problémamegoldó stratégiák (*Problem-Solving Strategies*), olvasást támogató stratégiák (*Support Reading Strategies*). Az átfogó olvasási stratégiák alskála 13 tétele a szöveg

globális vizsgálatát célzó olvasási stratégiákat tartalmazza. Ilyen stratégia 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 megfelelő terepet hozzanak létre az olvasáshoz. A problémamegoldó stratégiák alskála nyolc tétele olyan stratégiák köré szerveződik, amelyekre akkor van szükség, amikor a szöveg nehézzé válása esetén felmerülő problémákat kell megoldanunk. Ilyen stratégia például a tudatos újraolvasás vagy az olvasási sebesség szabályozása. Az olvasást támogató stratégiák alskála kilenc tétele elsősorban az olvasás során használt külső segédeszközökre vonatkozik. Ilyen stratégia a jegyzetelés, a fontos információk aláhúzása vagy bekarikázása, az olvasott szöveg összefoglalása. Ezek a stratégiák az olvasást támogató funkcióval bírnak.

*Sheorey és Mokhtari* (2001) a MARSÍ kérdőív 30-ról 28 tételre történő lerövidítésével és apróbb nyelvi átalakítások után alkották meg 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.

## **2.2. A külföldi és a hazai vizsgálatok eredményei**

A következő részben összefoglaljuk az olvasási stratégiák használatára irányuló kutatások főbb eredményeit. Először a külföldi, majd a hazai vizsgálatokat ismertetjük. A stratégiahasználatot mérő kérdőívek a metakogníció mérésekor tárgyalt *off-line* módszerek (*Veenman, Van Hout-Wolters és Afflerbach, 2006*) közé sorolhatóak, azzal a megjegyzéssel, hogy ezeket a kérdőíveket általában feladatmegoldási szituációtól függetlenül töltik ki a tanulók. A kérdőívekben vizsgált olvasásstratégia-használat átmenetet jelent az énrre vonatkozó meggyőződések felé, a kérdőívekben szereplő állítások egyes szám első személyűek, a kérdőív kitöltőjére vonatkoznak. A 2. táblázat a külföldön, illetve idegen nyelven alkalmazott, önbevalláson alapuló kérdőíves vizsgálatok eredményeit mutatja be. Az IRA kérdőív korábban említett alacsony reliabilitásmutatói láthatóak a 2. táblázat első sorában. *McLain, Gridley és McIntosh* (1991) mérésében együtt szerepeltek 3., 4. és 5. évfolyamos tanulók, így a 0,61-os reliabilitást egy maximális értéknek tekinthetjük, mert a heterogenitás növeli a megbízhatóságot. *Mokhtari és Reichard* (2002) a 2.1. fejezetben ismertetett MARSÍ kérdőív felmérésekor azt tapasztalta, hogy leggyakrabban a problémamegoldó stratégiákat, legritkábban az olvasást támogató stratégiákat használják a tanulók. A saját olvasási képességüket kiválónak, átlagosnak és kevésbé jónak minősítő tanulók csoportjai között szignifikáns a stratégiahasználatbeli különbség. A magukat jobb olvasónak minősítő tanulók gyakrabban, a saját olvasási képességeiket kevésbé jónak tartó tanulók ritkábban használják az átfogó olvasási stratégiákat és a problémamegoldó stratégiákat. Az Olvasást támogató stratégiák alskáláján ez a különbség nem jelentkezett.

2. táblázat. Az olvasási stratégiák használatára vonatkozó meggyőződéseket mérő nemzetközi kérdőíves vizsgálatok eredményei

Kérdőív	Tétel-szám	Reliabilitás (Cronbach- $\alpha$ )	Minta (fő)	Évfolyam/ Iskola	Főbb eredmények
IRA <i>Jacobs és Paris (1987); McLain, Gridley és McIntosh (1991)</i>	20	0,61 Alskálák: 0,15; 0,20; 0,31; 0,32	145	3., 4., 5.	Az alskálák alacsony reliabilitása
MARSI <i>Mokhtari és Reichard (2002)</i>	30	0,86–0,93	443	6–12.	Problémamegoldó> Átfogó olvasási> Olvasást támogató stratégiák
MARSI <i>Mokhtari és Reichard (2004)</i>	30	0,89	141 +209	Egyetem	Marokkóiak> Amerikaiak
SORS <i>Sheorey és Mokhtari (2001)</i>	28	0,89	150 +152	Főiskola	Problémamegoldó> Átfogó olvasási> Olvasást támogató stratégiák Lányok >Fiúk
SORS-HU <i>Mónos (2005)</i>	30	nincs adat	86	Egyetem	Problémamegoldó> Átfogó olvasási> Olvasást támogató stratégiák Lányok>Fiúk

*Mokhtari és Reichard (2004)* két különböző kulturális környezetben vizsgálta 141 amerikai és 209 marokkói egyetemista stratégiahasználati tudatosságát a MARSI kérdőívvel angol nyelvű tanulási célú szövegek olvasására vonatkozóan. Az angol nyelvet második nyelvként beszélő marokkói diákok stratégiahasználatára bizonyult (2. táblázat). Az eredmények felvetik a kérdést, hogy a nem anyanyelvű tanulók olvasási stratégiáinak használata másképpen kezelendő-e, mint az anyanyelven tanuló diákoké. *Sheorey és Mokhtari (2001)* a SORS kérdőív tesztelése során az angolt második idegen nyelvként tanuló egyetemisták 147 fős mintáján a Cronbach- $\alpha$  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 olvasásistratégia-használatról számoltak be, mint a fiúk. A nem anyanyelvi olvasók esetén ez a nemek közötti különbség nem jelentkezett. *Mónos (2005)* vizsgálatában a SORS kérdőívet alkalmazta. A vizsgálatban 86 magyar anyanyelvű egyetemi hallgató vett részt, a kérdőív kitöltése angol nyelven történt. A tanulmányi célú

idegen nyelven olvasás magas szintű stratégiahasználati tudatosságot jelzett a vizsgált mintán. Leggyakoribbnak a problémamegoldó stratégiák használata bizonyult, ezt követték az átfogó olvasási stratégiák, majd az olvasást támogató stratégiák. Szignifikáns összefüggés van a stratégiahasználat és a hallgatók neme, olvasási képességük értékelése és az olvasással töltött idő között.

Magyarországon az elmúlt években több tanulmány zárult azzal a következtetéssel, hogy az olvasásra vonatkozó tudatosság fejlesztése, valamint az olvasási stratégiák tanítása javíthatja a tanulók szövegértését (Steklács, 2007; Steklács, 2008), és a metakognícióra alapozott olvasási stratégiák tanításának fontos szerepe van a tanulók szövegértésének fejlesztésében (Steklács 2006; Csíkos 2007). A stratégiahasználatot vizsgáló hazai kutatások eredményeit a 3. táblázatban foglaltunk össze.

3. táblázat. Az olvasási stratégiákról alkotott meggyőződéseket mérő hazai kérdőíves vizsgálatok eredményei

Kérdőív	Tétel-szám	Reliabilitás (Cronbach- $\alpha$ )	Minta (fő)	Évfolyam	Főbb eredmények
IRA (adaptáció) Csíkos (2008)	20	3. évf.: 0,41 4. évf.: 0,47 5. évf.: 0,53	3158	3., 4., 5.	Alacsony reliabilitás
MARSI (változat) Jobbágy (2012)	20	Alskálák: 0,59–0,87 (4. évfolyam) 0,29–0,84 (8. évfolyam)	120	4., 8.	4. évfolyam < 8. évfolyam

Csíkos (2008) az IRA (*Index of Reading Awareness*; Jacobs és Paris, 1987) kérdőív adaptációját alkalmazta az általános iskola 3–5. osztályában (3. táblázat). 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, és a kérdőív publikációban kifejtett részletes eredményei számos – a tanításban felhasználható – problémára és megoldási módra rámutatnak. Jobbágy (2012) a stratégiahasználati kérdőívet hangosan gondolkodtatással töltötte ki 4. és 8. évfolyamos diákokkal, és a szövegértést is vizsgálta. A negyedik tanuló ritkább stratégiahasználatról számoltak be, mint a nyolcadikosok. Az önbevalláson alapuló stratégiahasználat és a szövegértés kapcsolatát eredményei nem erősítették meg.

A stratégiahasználat vizsgálatára a kérdőívek mellett a hangosan gondolkodtatás módszere is alkalmas. Nikolov (2003) hatodikos tanulók feladatmegoldó stratégiáit vizsgálta angol mint idegen nyelvi olvasott szöveg értését és íráskészséget mérő feladatok megoldásakor a hangos gondolkodtatás módszerével. Megállapította, hogy a tanulók a stratégiák széles skáláját alkalmazták, és több stratégia egymással kombinálva is előfordult. A jól és a gyengén teljesítő tanulókra viszonylag kevés tipikus mintát talált. A

feladatokat a tanulók sorrendben oldották meg, az áttekintés stratégiáját nem alkalmazták. A kognitív stratégiák közül leggyakrabban a fordítás fordult elő. A tanulók közül kevesen használták tudatosan a stratégiákat. Elsősorban az anyanyelvükön beszéltek, az angol nyelvű szöveget főként fordították és átfogalmazták.

A PISA 2009 egy metakogníciós háttérkérdőívet is tartalmazott. A kérdőívre adott tanulói válaszok alapján megállapítást nyert, hogy az összefoglalás mint tanulási stratégia a leghatékonyabb a vizsgált öt stratégia közül a szövegértésben a teljesítmény szempontjából. Szignifikáns hatásúnak bizonyult még a megértés és emlékezetbe vésés, illetve az önellenőrzés technikáinak ismerete is a magyar tanulók körében. A memorizálás és az elaboráció technikájának ismerete hazánkban nem okozott szignifikáns javulást a tanulók szövegértésében. Az összefoglalás Magyarországon a teljesítménykülönbségek 26%-át, a megértés és emlékezetbe vésés technikájának ismerete a különbségek 15%-át, míg az önellenőrzés technikájának ismerete a különbségek 3%-át magyarázza az eredmények alapján (*Ostorics*, 2011).

### **3. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLATOK CÉLJA, KONCEPCIÓJA ÉS MÓDSZEREI**

A szakirodalmi feltárás alapján megállapíthatjuk, hogy az olvasásra vonatkozó tanulói meggyőződések, az olvasási stratégiák ismerete és alkalmazása a hatékony szövegértés fontos összetevői. A tanulóknak segítséget jelent, ha több, a gyakorlott olvasók által használt stratégiával is megismerkednek. Ennek megfelelő módja, ha az iskolában gyakran kerülnek olyan szituációba, amikor az olvasási stratégiákat meg kell nevezniük és alkalmazniuk kell, illetve közülük az eredményes szövegértés érdekében választaniuk szükséges. Ez a fajta adaptivitás a hatékony szövegértés kialakulását szolgálja.

*Kutatásunk célja* az olvasási stratégiák használatáról alkotott tanulói meggyőződések vizsgálata volt 12–18 éves tanulók körében. Célul tűztük ki, hogy a meggyőződések mérésére alkalmas mérőeszközöket adaptáljunk és fejlesszünk, majd egy alap kutatás keretében információt szerezzünk arról, hogy a tanulók milyen meggyőződésekkel rendelkeznek a tanulási céllal végzett olvasást jellemző stratégiahasználatról. Ezeknek a meggyőződéseknek a vizsgálatát a tanulók (1) saját stratégiahasználatra vonatkozó tudatosságának és (2) általánosságban a stratégiahasználattal való egyetértésének felmérésével valósítottuk meg.

A stratégiahasználati tudatosság vizsgálatához a MARSÍ (*Mokhtari és Reichard*, 2002) kérdőívet adaptáltuk magyar nyelvre, amelyet *Stratégiahasználati tudatosság* kérdőívnek neveztünk el, és a továbbiakban így hivatkozunk rá. A stratégiahasználattal való egyetértés felméréséhez ennek a kérdőívnek az állításait alakítottuk át, és létrehoztunk egy új mérőeszközt, a *Stratégiahasználattal való egyetértés* kérdőívet. Mindkét mérőeszköz tanulási célú olvasásra vonatkozik, a 3.1. és a 3.3. fejezetben részletesen

ismertetjük őket. A kutatás során empirikus vizsgálatainkat 12–18 éves tanulók körében végeztük. Választásunkat alátámasztja, hogy az eredeti kérdőív szerzői 12 éves kortól javasolják a mérőeszköz alkalmazását, és ebben a korban már általános a tanulási céllal végzett tankönyvolvasás. Kutatásunkban három előmérést és egy központi mérést valósítottunk meg. Első két mérésünkben a Stratégiahasználati tudatosság kérdőívet mértük fel 9. és 11., illetve 6., 8., 10. és 12. évfolyamos tanulók körében. A harmadik mérésben a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőívet alkalmaztuk 7. évfolyamos tanulók körében. Központi mérésünkben a stratégiahasználati tudatosságot és a stratégiahasználattal való egyetértést is vizsgáltuk. Az előmérések eredményei rámutattak arra, hogy 8. és 12. évfolyam között nincs jelentős eltérés a stratégiahasználat önbevalláson alapuló gyakoriságában. A 6. évfolyamos tanulók gyakoribb stratégiahasználatról számoltak be második mérésünkben, mint 8., 10., illetve 12. évfolyamos társaik. A központi mérésbe 7. évfolyamos tanulókat vontunk be, és 525 fős, településtípus szerint reprezentatív mintán végeztük a vizsgálatot Szegeden és vonzáskörzetében. Ebben a vizsgálatban a stratégiahasználati tudatosság és a stratégiahasználattal való egyetértés felmérése mellett saját fejlesztésű kérdőívvel vizsgáltuk meg azt is, hogy különböző olvasási szituációkban mely stratégiák használatát javasolják a tanulók.

Az empirikus vizsgálatok *hipotéziseit* hét területen fogalmaztuk meg:

- (1) a mérőeszközök megbízhatósága,
- (2) az egyes stratégiatípusokra vonatkozó meggyőződések közötti különbségek,
- (3) különbségvizsgálatok a tanulói részminták között,
- (4) a kérdőívek belső összefüggései,
- (5) a tanulói meggyőződések összefüggései a háttérváltozókkal,
- (6) a tanulói meggyőződések összefüggései a tanári és szülői meggyőződésekkel és
- (7) adaptív stratégiahasználat.

A 4. táblázat tartalmazza az egyes hipotézisterületeken megfogalmazott főbb hipotéziseket és azt, hogy ezeket mely mérés(ek)ben vizsgáltuk. A hipotéziseket az alábbiakban részletesen is ismertetjük:

1. *A mérőeszközök megbízhatósága:* Módszertani szempontból feltételeztük, hogy az adaptált Stratégiahasználati tudatosság kérdőív megfelelő megbízhatóságú, ennek vizsgálatát az első, a második és a központi mérésben végeztük el. A saját fejlesztésű Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőív megbízhatóságát a 7. évfolyamosok körében vizsgáltuk a harmadik és a központi mérésben.
2. *Az egyes stratégiatípusokra vonatkozó meggyőződések közötti különbségek:* A stratégiahasználat gyakorisága és a stratégiákkal való egyetértés területén feltételeztük, hogy a tanulók leggyakrabban a problémamegoldó stratégiákat alkalmazzák, illetve ezek használatával értenek leginkább egyet. Várakozásaink alapján a tanulók az olvasást támogató stratégiákat használják legritkábban, és ezek használatával értenek egyet legkevésbé (*Mokhtari és Reichard, 2002; Sheorey és Mokhtari, 2001; Mónos, 2005*). A stratégiatípusok közötti különbségek vizsgálatát valamennyi mérésünkben elvégeztük.



4. táblázat. Az empirikus vizsgálatok hipotézisei

Hipotézisek	Érintett mérések			
	Első	Második	Harmadik	Központi
1. A Stratégiahasználati tudatosság kérdőív reliabilitási mutatója megfelelő.	x	x	-	x
A Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőív megfelelő reliabilitású.	-	-	x	x
2. Leggyakrabban a problémamegoldó stratégiákat használják a tanulók, legritkébbnek az olvasást támogató stratégiák használata bizonyul.	x	x	-	x
Leginkább a problémamegoldó stratégiák használatával, legkevésbé az olvasást támogató stratégiák használatával értenek egyet a tanulók.	-	-	x	x
3. Az egyes évfolyamok között nincs szignifikáns különbség.	x	x	-	-
A fiúk és a lányok válaszai között különbség van a lányok javára.	x	x	x	x
A stratégiahasználattal egyetértő tanulók gyakrabban használnak olvasási stratégiákat, mint az azzal egyet nem értő társaik.	-	-	-	x
4. Az egyes stratégiatípusok használatának gyakorisága összefügg egymással.	x	x	-	x
A stratégiahasználattal való egyetértés területén összefüggés mutatható ki a stratégiák között.	-	-	x	x
A stratégiahasználati tudatosság összefügg a stratégiahasználattal való egyetértéssel.	-	-	-	x
5. Az olvasáshoz kötődő háttérváltozók összefüggenek				
- a stratégiahasználati tudatossággal,	x	x	-	x
- a stratégiahasználattal való egyetértéssel.	-	-	x	x
A háttérváltozók bevonásával regresszió modellezhető.	x	x	x	x
6. A tanárok/a szülők meggyőződéseik összefüggenek				
- a tanulók stratégiahasználati tudatosságával	-	-	-	x
- a stratégiahasználattal való tanulói egyetértéssel.	-	-	x	x
7. A tanulók különböző olvasási szituációkban különböző stratégiák használatával értenek egyet.	-	-	-	x

3. *Különbségvizsgálatok a tanulói részminták között:* Az olvasási képességet mérő hazai vizsgálatok eredményei (Vidákovich és Cs. Czachesz, 1999; Józsa és Pap-Szigeti, 2006; Józsa és Molnár, 2006) alapján azt feltételeztük, hogy nincs jelentős különbség sem a 9. és a 11., sem a 6., 8., 10. és 12. évfolyamos tanulók stratégiahasználati tudatossága között. Ezt a feltételezésünket az olvasási képesség ebben a korban megnyilvánuló lassuló fejlődésére és a stratégiahasználat explicit tanításának hiányára alapoztuk. Mind a négy mérésünkben azt az eredményt vártuk, hogy a lányok gyakrabban használják a stratégiákat és jobban egyetértenek használatukkal, mint a fiúk (Sheorey és Mokhtari, 2001; Mónos, 2005). A központi mérésben feltételeztük, hogy a stratégiahasználattal egyetértő tanulók gyakoribb stratégiahasználatról számolnak be, mint az olvasási stratégiák használatával egyet nem értő társaik.
4. *A kérdőívek belső összefüggései:* Hipotézisünk szerint az egyes stratégiatípusok használata szorosan összefügg egymással (első, második és központi mérés). A stratégiák között használatuk gyakorisága alapján szignifikáns összefüggés tapasztalható, azaz vannak olyan stratégiák, amelyeket hasonló gyakorisággal alkalmaznak a tanulók (Nikolov, 2003). Harmadik és központi mérésünkben feltételeztük, hogy a stratégiahasználattal való egyetértés területén is szignifikáns korreláció van a stratégiatípusok között.
5. *A tanulói meggyőződések összefüggései a háttérváltozókkal:* Feltételezésünk szerint az olvasáshoz kötődő háttérváltozók (olvasási énkép, olvasás szeretete, gyermekkori mesehallgatás) szignifikáns kapcsolatban állnak a stratégiahasználat gyakoriságával (Mokhtari és Reichard, 2002; Mónos, 2005; Balázsi és mtsai, 2010a). A szociokulturális háttértényezők közül az otthoni könyvek számával (Nagy, 2003) számítottunk pozitív korrelációra. A tanulmányi átlag és a stratégiahasználat között szignifikáns, pozitív összefüggést feltételeztük (Steklács, 2011). A tanulással töltött idő és a stratégiahasználat között is pozitív összefüggésre számítottunk (Mónos, 2005). A szülők iskolai végzettségével szintén pozitív korrelációt vártunk (Steklács, 2011). A háttérváltozókkal végzett regresszioanalízisek során feltételeztük, hogy a stratégiahasználat gyakoriságának, illetve az azzal való egyetértés mértékének legalább 10%-át megmagyarázó regressziós modellet tudunk létrehozni, és ezzel rá tudunk mutatni azokra a tényezőkre, melyek hatással vannak az olvasási stratégiákról alkotott meggyőződésekre.
6. *A tanulói meggyőződések összefüggései a tanári és szülői meggyőződésekkel:* Hipotézisünk szerint a tanulók és a tanárok stratégiahasználattal való egyetértése összefügg egymással, amely összefüggés iskolánként is kimutatható (Hofer, 2001; Csikos, 2007; Józsa és Steklács, 2012). Ezt a harmadik és a központi mérésben vizsgáltuk meg. Feltételeztük, hogy a tanárok jobban egyetértenek a stratégiák használatával, mint a diákok. A szülők olvasásra vonatkozó meggyőződései és a tanulók stratégiahasználatról alkotott meggyőződései között szintén szignifikáns

összefüggést vártunk (O'Sullivan, 1992). Feltételeztük, hogy az otthoni tanulásban nyújtott szülői segítség összefügg a tanulók stratégiahasználatával (Steklács, 2011).

7. *Adaptív stratégiahasználat:* Feltételezésünk szerint a tanulók különböző olvasási szituációkban különböző stratégiák használatát tartják hasznosnak (Pressley, Borkowski és Schneider, 1989).

Az empirikus vizsgálatok méréseinek rendszerét az 5. táblázatban foglaltuk össze. A táblázat szemlélteti a mérések időpontját, az iskolatípust, a vizsgálatokban részt vevő tanulók évfolyamát és az alkalmazott mérőeszközöket.

5. táblázat. Az empirikus vizsgálatok méréseinek rendszere

Az adatfelvétel jellemzői	Első mérés	Második mérés	Harmadik mérés	Központi mérés
Időpont	2008. tavasz	2009. ősz	2011. tavasz	2012. tavasz
Iskolatípus	szakközép-iskola	gimnázium	általános iskola	általános iskola
Évfolyam	9., 11.	6., 8., 10., 12.	7.	7.
Mintanagyság (fő)	412	254	580	525
<i>Alkalmazott kérdőívek</i>				
Stratégiahasználati tudatosság	x	x		x
Stratégiahasználattal való egyetértés			x	x
Tanári kérdőív			x	x
Szülői kérdőív				x
Adaptív stratégiahasználat				x

A kutatás során három előmérést végeztünk (5. táblázat), melyek során feltérképeztük

1. két budapesti szakközépiskola 9. és 11. évfolyamos tanulóinak stratégiahasználati tudatosságát (Kelemen-Molitorisz, 2009),
2. egy budapesti és egy egri nyolcosztályos gimnázium 6., 8., 10. és 12. évfolyamos tanulóinak stratégiahasználati tudatosságát (Molitorisz, 2012a),
3. tíz Csongrád megyei általános iskola 7. évfolyamos és tanáraiknak hatékony szövegértést segítő stratégiák használatával való egyetértését (Molitorisz, 2011a; Molitorisz, 2012b).

Központi vizsgálatunkba az előmérések eredményei alapján és a mélyebb összefüggések megvilágítása érdekében hetedikes tanulókat vontunk be, tizenegy Csongrád megyei általános iskolából. A központi vizsgálat mintavétele során Szegedet és vonzáskörzetét mint „kultúrahordozó egységet” (Csapó, 2002) választottuk. Ebben a vizsgálatban a két korábban alkalmazott kérdőív (Stratégiahasználati tudatosság és Stratégiahasználattal való egyetértés) mellett alkalmaztuk a stratégiahasználat adaptivitását mérő, saját fejlesztésű kérdőívünket is.

Kutatásunkban az olvasási stratégiák használatáról alkotott tanulói *meggyőződések* vizsgáltuk, és nem szerepelt céljaink között a tanulók olvasásstratégia-használatának *közvetlen* vizsgálata. Eredményeinkből arról nyerhetünk mélyebb, összetettebb képet, hogy milyen meggyőződésekkel rendelkeznek a vizsgálatunkba bevont tanulók saját olvasásstratégia-használatukról, illetve milyen mértékben értenek egyet a stratégiahasználattal. Jelen kutatás keretein terjedelmében és módszertanában is túlmutat egy, a tanulók olvasásstratégia-használatát megfelelő eszközökkel mérő vizsgálat. A 3.1–3.4. fejezetekben a három előmérés és a központi mérés módszereit ismertetjük. Bemutatjuk az egyes mérések céljait, mintáját, az adatfelvétel körülményeit és az alkalmazott mérőeszközöket. A mérőeszközök reliabilitásértékeit is ebben a részben közöljük.

### 3.1. Az első kérdőíves mérés célja és módszerei

Első kérdőíves mérésünk elsődleges célja az adaptált Stratégiahasználati tudatosság kérdőív megbízhatóságának vizsgálata volt. Elemzésünkben választ kerestünk arra a kérdésre, hogy a vizsgálatba bevont tanulók a különböző típusú olvasási stratégiákat eltérő gyakorisággal alkalmazzák-e (*Sheorey és Mokhtari, 2001; Mokhtari és Reichard, 2002*). Céljaink között szerepelt az eltérő évfolyamra járó tanulók, valamint a fiúk és a lányok közötti különbségek vizsgálata. A háttérkérdések segítségével a stratégiahasználati tudatosság szociokulturális háttérrel való összefüggéseit kívántuk megvizsgálni.

A felmérés lebonyolítására 2008 tavaszán 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 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, évfolyam és nem szerinti megoszlásukat a 6. táblázat szemlélteti. A vizsgált korosztály megfelel az eredeti kérdőív szerzői (*Mokhtari és Reichard, 2002*) által javasolt 6–12. évfolyamos célcsoportnak.

6. táblázat. Az első kérdőíves mérés mintája (fő)

Évfolyam	Fiú	Lány	Összesen
9.	118	94	212
11.	116	78	194
Összesen	234	172	406

A 6. táblázat alapján a vizsgálatba bevont tanulók 58%-a fiú. A két iskola, valamint a két vizsgált évfolyam között a minta tanulói közel egyenlő arányban oszlanak meg. A 2008

szeptemberében lezajlott fővárosi kilencedikes bemeneti mérésen szövegértésből mindkét intézmény tanulói a fővárosi szakközépiskolai átlag felett (átlag: 47%, Neumann: 56%, Vásárhelyi: 53%) teljesítettek (Török, 2009).

A mérőeszköz három részből állt: az első hat kérdés a háttérváltozókat tartalmazta, a tanuló nemén, testvéreinek számán túl itt kérdeztük meg, hogy:

- a tanuló szokott-e, és ha igen, kivel szokott könyvekről beszélgetni,
- kiskorában szülei milyen gyakran olvastak neki mesét,
- 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 külön publikációban került sor (Kelemen-Molitorisz, 2010). A kérdőív első és második részének összeállításakor felhasználtuk a Nagy Attila (2003) által közölt kérdőívet. A harmadik részt a Stratégiahasználati tudatosság kérdőív képezte, amelyet Mokhtari és Reichard (2002) *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* elnevezésű kérdőíve alapján adaptáltunk magyar nyelvre. A magyar változat a szakértői fordítás és visszafordítás módszerével készült. A magyar nyelvre lefordított tételek angolra való visszafordítása két változatban történt meg, majd ezeket a változatokat összehasonlítottuk az eredeti állításokkal és eltérés esetén a magyar állítást pontosítottuk. A kérdőív 30, az olvasási stratégiák használatára vonatkozó állítást tartalmaz, a tanulóknak minden állítás esetén egy szám bekarikázásával kellett jelezniük, milyen gyakran jellemző rájuk az adott tevékenység. A válaszlehetőségek a következők voltak: (1) soha, szinte soha, (2) esetenként, (3) néha (az esetek felében), (4) gyakran, (5) mindig vagy majdnem mindig. Az ötfokozatú Likert-skálán mért állítások pontszáma intervallumskálás változónak tekinthető (Sellitz, Jahoda, Deutsch és Cook, 1966/1979), a számításokban és a statisztikai vizsgálatokban ennek megfelelően alkalmaztuk a változókat.

A kérdőív három területen fedi le az olvasási stratégiákat (ld. korábban a 2.1. fejezetben). A tételek mögött zárójelben megadtuk, hogy az eredmények ismertetésekor az ábrákon és a táblázatokban hogyan hivatkozunk rájuk.

Az *Átfogó olvasási stratégiák* alskálához tartozó 13 tétel:

1. Amikor tankönyvet olvasok, a fejemben ott van, hogy mi a célom az olvasással. (Cél a fejben)
2. Végiggondolom, amit már tudok, mert ez segít megértenem, hogy mit olvasok. (Amit már tudok)
3. Átnézem a szöveget olvasás előtt, hogy lássam, miről szól. (Átnézem)
4. Végiggondolom, hogy vajon a szöveg tartalma megfelel-e a céljaimnak. (Célmegfelelés)
5. Először átfutom a szöveget és megfigyelem olyan jellemzőit, mint a hossza és a felépítése. (Átfutom)
6. Eldöntöm, mit olvasok el alaposabban, és mit mellőzök. (Mit mellőzök)
7. Használok a szövegben található táblázatokat, ábrákat és képeket, hogy jobban megértsem a szöveget. (Táblázat)

8. Használok a szövegösszefüggéseket, ami segít jobban megérteni, amit olvasok. (Összefüggések)
9. Használok az olyan nyomdai segítségeket, mint a félkövér és a dőlt betűk, hogy azonosítsam a lényeges információt. (Dőlt betűk)
10. Kritikusan elemzem és értékelem a szövegben előforduló információt. (Elemzem)
11. Amikor ellentmondásos információra bukkanok, ellenőrzöm, hogy vajon jól értettem-e a szöveget. (Jól értettem)
12. Megpróbálok előre kitalálni, miről szól a szöveg, miközben olvasok. (Előre kitalálni)
13. Ellenőrzöm, hogy a szöveggel kapcsolatos feltételezéseim helyesek vagy helytelenek. (Feltételezés)

*A Problémamegoldó stratégiák* alskálához nyolc állítás tartozik:

1. Lassan, de gondosan olvasok, hogy biztosan megértssem, amit olvasok. (Gondosan)
2. Amikor lankad a figyelmem, megpróbálok visszatérni a rendes kerékvágásba. (Kerékvágás)
3. Az olvasás sebességét aszerint változtatom, hogy éppen mit olvasok. (Sebesség)
4. Amikor a szöveg nehezzé válik, elkezdek jobban odafigyelni arra, hogy mit is olvasok. (Odafigyelek)
5. Időről időre megállok és végiggondolom, amit olvasok. (Megállok)
6. Megpróbálok képszerűen elképzelni az olvasott információt, ami segít megjegyezni, amit olvasok. (Elképzelni)
7. Amikor a szöveg nehezzé válik, újraolvasom, hogy jobban megértssem. (Újraolvasom)
8. Megpróbálok kitalálni az ismeretlen szavak vagy mondatok jelentését. (Kitalálni)

*Az Olvasást támogató stratégiák* alskála kilenc elemet tartalmaz:

1. Tankönyvolvasás közben jegyzetek, mert ez segít megértenem, hogy mit olvasok. (Jegyzetek)
2. Amikor a szöveg nehezzé válik, hangosan olvasok, mert ez segít megértenem, amit olvasok. (Hangosan)
3. A szöveg legfontosabb gondolatait leírva összefoglalom. (Összefoglalom)
4. Megbeszélem az olvasmányomat másokkal, hogy ellenőrizsem a szövegértésemet. (Megbeszélem)
5. Aláhúzok vagy bekarikázok információt a szövegben, mert ez segít, hogy emlékezzek rá. (Aláhúzok)
6. Kézikönyveket használok (pl. szótárakat), hogy azok segítségével jobban megértssem, amit olvasok. (Kézikönyvek)

7. Saját szavaimmal megfogalmazom, amit olvasok, hogy jobban megértsem. (Saját szavaim)
8. Vissza- és előreugrom a szövegben, hogy kapcsolatokat találjak a benne lévő gondolatok között. (Kapcsolatok)
9. Felteszek magamnak olyan kérdéseket, amelyekre szeretnék választ kapni a szövegből. (Kérdések)

Első hipotézisünkre ad választ a mérőeszköz megbízhatósági mutatója. A Stratégiahasználati tudatosság kérdőív 30 tételére kiszámított Cronbach- $\alpha$  értéke 0,88, ami megfelelő megbízhatóságot jelez. A kérdőív három alskálájának megbízhatóságát a teljes mintán és évfolyamonként a 7. táblázat mutatja.

7. táblázat. A Stratégiahasználati tudatosság kérdőív reliabilitása (Cronbach- $\alpha$ ) a teljes mintán és évfolyamonként

Évfolyam	N	Teljes kérdőív	Átfogó olvasási stratégiák	Problémamegoldó stratégiák	Olvasást támogató stratégiák
9.	186	0,88	0,75	0,65	0,80
11.	174	0,89	0,81	0,72	0,75
Összesen	360	0,88	0,78	0,69	0,77

A 7. táblázat alapján a teljes kérdőív reliabilitási mutatója a kilencedik évfolyamon 0,88-nak, a tizenegyedik évfolyamon 0,89-nak bizonyult. Az alskálák megbízhatósága szintén elfogadható mértékű, a Cronbach- $\alpha$  0,65 és 0,81 közötti értékeket vett fel. Valamennyi elkülönítésmutató pozitív az évfolyamonként és alskálánként végzett itemkihagyásos reliabilitásvizsgálatokban.

### 3.2. A második kérdőíves mérés célja és módszerei

A második kérdőíves mérés célja a stratégiahasználati tudatosság további évfolyamokon való felmérése volt. Feltételeztük, hogy ezen a mintán is megfelelőnek bizonyul a mérőeszköz megbízhatósága. Azt vártuk, hogy az életkor előrehaladtával nincs eltérés a stratégiahasználati tudatosság terén a tanulók között. A kérdőív belső összefüggései mellett a külső összefüggéseket újabb háttérváltozók bevonásával kívántuk feltérképezni.

A második kérdőíves mérésünkben egy budapesti és egy egri gimnázium összesen 254 6., 8., 10. és 12. évfolyamos tanulója vett részt. Az adatfelvétel 2009 őszén történt. Mindkét iskolában évfolyamonként egy-egy osztály vett részt a vizsgálatban. A tanulók Budapesten és Egerben is nyolc évfolyamos tanterv alapján tanulnak, így a mintavétel intézményi szinten keresztmetszeti jellegűnek tekinthető. Azonban a mintavétel sajátosságai miatt mintánk nem reprezentálja a hasonló korú magyar tanulókat, és ezzel az eredmények értelmezésekor is számolnunk kell. A minta nemek és intézmények szerinti összetételét a 8. táblázat mutatja.

8. táblázat. A második kérdőíves mérés mintája (fő)

Adatfelvétel helyszíne	Fiú	Lány	Összesen
Budapest	48	59	107
Eger	63	81	144
Összesen	111	140	251

A mérőeszköz első részében háttérkérdéseket tettünk fel a tanulóknak. A kérdések között szerepelt a tanuló neme, édesanyja legmagasabb iskolai végzettsége, a tanuló előző évi tanulmányi átlaga, az otthoni könyvek száma. Rákérdeztünk továbbá arra is, hogy milyen olvasónak tartja magát a tanuló (sok nehézséget jelent-e számára az olvasás, átlagos olvasónak tartja-e magát, vagy egyáltalán nem okoz számára nehézséget az olvasás), illetve mennyire szeret olvasni (az ötfokozatú skálán a szélső értékek az „egyáltalán nem” és a „nagyon” voltak). A kérdőív második részében az első kérdőíves mérésünkkor alkalmazott Stratégiahasználati tudatosság 30 kérdőívtétele szerepelt. A teljes tanulói kérdőív a 2. mellékletben tekinthető meg.

A Stratégiahasználati tudatosság kérdőív megbízhatónak bizonyult a vizsgált mintán. A Cronbach- $\alpha$  értékei a teljes kérdőíven 0,85 és 0,88 közöttiek voltak, az alskálák megbízhatósági mutatói 0,56 és 0,78 közötti értékeket vettek fel. A megbízhatósági mutatókat a 9. táblázat mutatja be részletesen.

9. táblázat. A Stratégiahasználati tudatosság kérdőív megbízhatósága (Cronbach- $\alpha$ )

Évfolyam	N	Teljes kérdőív	Átfogó olvasási stratégiák	Problémamegoldó stratégiák	Olvasást támogató stratégiák
6.	51	0,86	0,75	0,59	0,71
8.	50	0,88	0,77	0,69	0,69
10.	58	0,86	0,76	0,56	0,70
12.	64	0,85	0,73	0,65	0,73
Összesen	224	0,87	0,77	0,65	0,70

A 9. táblázatban szereplő eredmények alapján az Átfogó olvasási stratégiák és az Olvasást támogató stratégiák alskálái rendelkeznek magasabb reliabilitással. A legalacsonyabb megbízhatóságúnak a Problémamegoldó stratégiák alskála bizonyult. Ennek oka az, hogy ez a legkisebb tételszámú alskála. Az alskálák megbízhatósága elfogadható mértékű. Az évfolyamonként és alskálánként végzett itemkihagyásos reliabilitásvizsgálatokban valamennyi elkülönítésmutatónak pozitív az értéke.

### 3.3. A harmadik kérdőíves mérés célja és módszerei

A harmadik kérdőíves mérés célja egy, a Stratégiahasználati tudatosság kérdőív alapján kifejlesztett stratégiahasználati tudatosság mérő kérdőív megbízhatóságának



vizsgálata volt. Ezzel a kérdőívvel arról kívántunk információt szerezni, hogy milyen meggyőződések vannak a tanulóknak az egyes stratégiák használatának szövegértést segítő jellegéről. Előző vizsgálatainkban igazolódott az a hipotézisünk, miszerint nincs jelentős különbség a tanulók stratégiahasználati tudatossága között a 9. és a 11., illetve a 8., a 10. és a 12. évfolyamon. A második kérdőíves mérésünkben vizsgált 6. évfolyamos tanulók stratégiahasználati tudatossága magasabb volt, mint 8., 10. és 12. évfolyamos társaiké. Ezért harmadik mérésünkbe egy évfolyamot vontunk be. A 7. évfolyamra esett a választásunk, mert ők már számos szaktantárgy tanulásában használ(hat)nak olvasási stratégiákat. A módszertani cél mellett meg kívántuk vizsgálni a hetedik évfolyamos általános iskolai tanulók stratégiahasználattal való egyetértésének jellemzőit, és a kérdőív kitöltésére tanáraikat is megkértük, ezzel bővítve a tanulói meggyőződések külső összefüggései vizsgálatának lehetőségét.

A vizsgálatot 2011 tavaszán Csongrád megyében végeztük hetedik évfolyamos tanulók körében. A minta településtípus szerint reprezentatív. A mintanagyság 605 fő volt, az eredményeket 570 tanuló kitöltött kérdőívei alapján mutatjuk be. Az érintett tanulók tanárait is megkértük, hogy töltsenek ki egy tanári kérdőívet, azonban ezt számukra nem tettük kötelezővé. A 10. táblázatban a minta eloszlása iskolánkénti és nemenkénti bontásban látható.

10. táblázat. A harmadik kérdőíves mérés mintája (fő)

Intézmény	Tanulók			Tanárok
	Fiú	Lány	Összesen	
Iskola 1.	22	19	41	24
Iskola 2.	30	30	60	34
Iskola 3.	36	40	76	22
Iskola 4.	18	12	30	20
Iskola 5.	10	16	26	15
Iskola 6.	12	16	28	19
Iskola 7.	51	46	97	-
Iskola 8.	23	29	52	29
Iskola 9.	26	24	50	31
Iskola 10.	21	24	45	20
Iskola 11.	33	31	64	41
Összesen	282	287	569	255

Ebben a vizsgálatban két kérdőívet alkalmaztunk, egyet a tanulók, egyet pedig a tanárok számára. A tanulói kérdőívben három kérdés a tanuló olvasási képességére vonatkozott: arra kértük, hogy válaszolja meg, hogy saját magát mennyire tartja jó olvasónak, illetve hogy véleménye szerint szülei és tanárai mennyire tartják őt jó olvasónak. („Jó olvasó vagyok.”, „A szüleim jó olvasónak tartanak.”, „A tanáraim szerint jó olvasó vagyok.”) A három állítást O’Sullivan (1992) vizsgálata alapján integráltuk a kérdőívbe. Szintén ebből a vizsgálatból kiindulva bővítettük a kérdőívtételeket az energiabefektetésre vonatkozó állítással. A tanulói mérőeszköz további része a

Stratégiahasználati tudatosság kérdőív tételeiből átalakított 30 állítást tartalmazta. A kitöltőknek ötfokú Likert-skálán kellett jelölniük, milyen mértékben értenek egyet az állításokkal.

Célunk egy új, a stratégiahasználattal való egyetértést mérő kérdőív fejlesztése volt. Első lépéseként átalakítottuk a Stratégiahasználati tudatosság kérdőív 19 tételét, és ezt a kérdőívet felmértük tizedikes tanulók és tanáraik körében. A 269 tanuló, illetve 56 tanár válaszainak feldolgozását követően a kérdőív reliabilitása a tanulók és a tanárok mintáján is megfelelőnek bizonyult (Csíkos és Molitorisz, 2011; Molitorisz, 2011b, 2011c). Új kérdőívünkben (Stratégiahasználattal való egyetértés) a saját stratégiahasználat gyakorisága helyett az egyes stratégiák használatával való egyetértésre kérdeztünk rá általánosságban. Az egyes szám első személyben megfogalmazott tételeket egyes szám harmadik személyűvé alakítottuk át. Az átalakítás mechanizmusát a következő példával illusztráljuk: A Stratégiahasználati tudatosság kérdőívben szereplő: „*Megpróbálom kitalálni az ismeretlen szavak vagy mondatok jelentését.*” állítást a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőívben így alakítottuk át: „*Olvasás közben segíti a megértést, ha az olvasó megpróbálja kitalálni az ismeretlen szavak jelentését.*” A tanulók az egyes kérdőív tételekben foglaltakkal való egyetértésüket ötfokozatú Likert-típusú skálán fejezhették ki a következők szerint: 1: *Egyáltalán nem értek egyet.* 2: *Inkább nem értek egyet.* 3: *Bizonytalan vagyok.* 4: *Inkább egyetértek.* 5: *Teljes mértékben egyetértek.*

Ezt követően a Stratégiahasználati tudatosság kérdőív további tételeit is átalakítottuk. Valamennyi állítás arra vonatkozott, hogy mit tesz az olvasó a tankönyvi szövegek jobb megértése céljából, így az ismétlődések kiküszöbölése és a kérdőív áttekinthetőbbé tétele érdekében az állítások első tagmondatát kiemeltük a kérdőív elejére: „*Tankönyvek olvasásakor segít a szöveg megértésében, ha az olvasó...*”. A továbbiakban bemutatjuk a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőív tételeit alskálák szerinti bontásban. Zárójelben megadtuk, hogy az eredmények ismertetésekor az ábrákon és a táblázatokban hogyan hivatkozunk az adott tételre.

*Az Átfogó olvasási stratégiák alskálához tartozó 13 tétel:*

Tankönyvek olvasásakor segít a szöveg megértésében, ha az olvasó...

- tudja, miért olvassa a szöveget. (Cél)
- végiggondolja, amit már tud. (Amit már tud)
- olvasás előtt átnézi a szöveget, hogy lássa, miről szól. (Átnézi)
- végiggondolja, vajon a szöveg tartalma megfelel-e a céljainak. (Célmegfelelés)
- először átfutja a szöveget és megfigyeli a hosszát és a felépítését. (Átfutja)
- eldönti, mit olvas el alaposabban, és mit mellőz. (Mit mellőz)
- megfigyeli a szövegben található táblázatokat, ábrákat és képeket. (Táblázat)
- megfigyeli a szövegben található összefüggéseket. (Összefüggések)
- megfigyeli a félkövéren vagy dőlten szedett szavakat a lényeges információ azonosításához. (Dőlten szedett)
- kritikusan elemzi és értékeli a szövegben elé kerülő információt. (Elemmez)

- ha ellentmondásos információra bukkan, ellenőrzi, vajon jól értette-e a szöveget. (Jól értette)
- megpróbálja előre kitalálni, miről szól a szöveg. (Előre kitalálni)
- ellenőrzi, hogy helyesek-e a szöveggel kapcsolatos feltételezései. (Feltételezés)

*A Problémamegoldó stratégiák* alszákhoz nyolc tétel tartozik:

- lassan, de gondosan olvas. (Gondosan)
- a figyelme lankadásakor megpróbál visszatérni a rendes kerékvágásba. (Kerékvágás)
- aszerint változtatja az olvasás sebességét, hogy éppen mit olvas. (Sebesség)
- nehéz szövegrész esetén elkezdi jobban odafigyelni arra, amit olvas. (Odafigyel)
- időről-időre megáll olvasás közben, és végiggondolja, amit olvas. (Megáll)
- elképzei, amit olvas. (Elképezi)
- újraolvassa a nehéz részt. (Újraolvassa)
- megpróbálja kitalálni az ismeretlen szavak jelentését. (Kitalálni)

*Az Olvasást támogató stratégiák* alszákh kilenc elemet tartalmaz:

- jegyzetel. (Jegyzetel)
- hangosan olvas. (Hangosan)
- írásban összefoglalja a legfontosabb gondolatokat. (Összefoglal)
- megbeszéli az olvasottakat másokkal. (Megbeszél)
- aláhúz vagy bekarikáz információt. (Aláhúz)
- kézikönyveket (pl. értelmező szótárt) használ. (Kézikönyvek)
- saját szavaival is megfogalmazza, amit olvas. (Saját szavak)
- előre- és visszaugrik a szövegben, hogy kapcsolatokat találjon a benne lévő gondolatok között. (Kapcsolatok)
- megfogalmaz magának olyan kérdéseket, amelyekre szeretne választ kapni a szövegből. (Kérdések)

A tanulói és tanári kérdőívek a 3. és a 4. mellékletben tekinthetők meg. Az adatfelvétel egy, a hetedikes tanulók tanulásra vonatkozó meggyőződéseit mérő kutatás (Csikos, 2011) részeként valósult meg, az eredmények elemzése során a kutatás tanulói háttérkérdőívének adatait is felhasználtuk.

A kérdőív reliabilitása megfelelőnek bizonyult. A Cronbach- $\alpha$  értéke 0,88 (N=457). Az egyes alszákh megbízhatósága a 11. táblázatban látható módon alakult.

*11. táblázat. A Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőív megbízhatósága (Cronbach- $\alpha$ )*

Minta	N	Teljes kérdőív	Átfogó olvasási stratégiák	Problémamegoldó stratégiák	Olvasást támogató stratégiák
Tanulók	457	0,88	0,81	0,63	0,78
Tanárok	255	0,90	0,85	0,74	0,74

Az alsókálák 11. táblázatban szereplő megbízhatósági mutatói elfogadható mértékűek. Korábbi eredményeinkhez hasonlóan a Problémamegoldó stratégiák alsókála megbízhatósága a legalacsonyabb, aminek az alacsony tételszám az oka. Elvégeztük az itemkihagyásos reliabilitásvizsgálatot, ami alapján megállapítottuk, hogy valamennyi tétel kérdőívbeli való elhagyása esetén csökkenne a kérdőív reliabilitása. Valamennyi elkülönítésmutató pozitív.

### **3.4. A központi vizsgálat célja és módszerei**

A központi vizsgálat célja a szakirodalom alapján felállított cél- és hipotézisrendszernek, valamint a három előzetes kérdőíves felmérésnek az eredményei alapján a tanulók olvasási stratégiákról alkotott meggyőződéseinek vizsgálata volt. A meggyőződéseket két szempontból vizsgáltuk: (1) stratégiahasználati tudatosság és (2) stratégiahasználattal való egyetértés. Mindkét esetben meg kívántuk erősíteni azt az eredményünket, hogy a kérdőívek megbízhatósági mutatói megfelelőek. Célul tűztük ki annak vizsgálatát, hogy milyen meggyőzésekkel rendelkeznek a 7. évfolyamos tanulók saját olvasásstratégiahasználatukra vonatkozóan, illetve mi a véleményük az egyes stratégiák szövegértést segítő jellegéről tankönyvolvasási szituációban. A központi mérésben is célunk volt a stratégiahasználati tudatosság és a stratégiahasználattal való egyetértés jellemzőinek vizsgálata (alsókálák közötti különbségek, tanulói válaszok eloszlása). Célunk volt továbbá a két kérdőív belső összefüggéseinek feltárása, a közöttük fennálló kapcsolatok vizsgálata, valamint a háttérváltozókkal való összefüggések elemzése. Háttérváltozóink bővítéséhez egy szövegértés tesztet is kitöltettünk a tanulókkal abból a célból, hogy a tanulmányi átlag mellett konkrét feladatmegoldáson elért eredmény is rendelkezésünkre álljon. Céljaink között szerepelt annak vizsgálata is, hogy a tanárok és a szülők olvasásra vonatkozó meggyőzödései összefüggenek-e a tanulói meggyőzésekkel. A központi vizsgálatban információt kívántunk gyűjteni arról, hogy mennyire adaptív a tanulók stratégiahasználat, és ez összefügg-e az olvasási stratégiákról alkotott meggyőzésekkel.

A vizsgálatot a harmadik mérésünkhöz hasonlóan Csongrád megye tizenegy általános iskolájában végeztük 2012 tavaszán hetedik évfolyamos tanulók körében. A minta településtípus szerint reprezentatív volt, a mintanagyság 525 fő. A 7. évfolyam választása mellett szólt a központi mérésünkben, hogy korábbi vizsgálatainkban nem találtunk szignifikáns különbséget a 9. és 11., illetve a 8., 10. és 12. évfolyamos tanulók között a stratégiahasználati gyakoriság területén. A központi vizsgálatban a Stratégiahasználati tudatosság és a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőíveket együtt mértük fel, és mélyebb összefüggéseket kívántunk feltárni. A tanári, illetve a szülői kérdőív kitöltésére a tanulók tanárait és szüleiket is megkértük, azonban erre nem köteleztük őket. A 12. táblázatban a tanulói minta eloszlása iskolánkénti és nemenkénti bontásban látható, a táblázat iskolánként tartalmazza a válaszadó tanárok és szülők számát is.

12. táblázat. A központi mérés mintája (fő)

Intézmény	Tanulók			Tanárok	Szülők
	Fiú	Lány	Összesen		
Iskola 1.	16	20	36	6	35
Iskola 2.	28	33	61	7	44
Iskola 3.	19	14	33	48	29
Iskola 4.	11	10	21	2	10
Iskola 5.	16	7	23	5	17
Iskola 6.	22	15	37	22	37
Iskola 7.	38	66	104	13	68
Iskola 8.	29	21	50	27	28
Iskola 9.	19	25	44	7	37
Iskola 10.	13	19	32	16	30
Iskola 11.	17	21	38	9	31
Összesen	228	251	479	162	366

A vizsgálatban a tanulók körében öt mérőeszközt alkalmaztunk. A mérőeszközök között szerepelt még egy tanári és egy szülői kérdőív is. A tanulók által kitöltött kérdőívek a következők voltak: (1) Stratégiahasználattal való egyetértés, (2) Szövegértés, (3) Stratégiahasználati tudatosság, (4) Adaptív stratégiahasználat és (5) Tanulói háttérkérdőív. A központi vizsgálatban alkalmazott kérdőívek az 5–11. mellékletekben találhatóak.

A *Stratégiahasználattal való egyetértés* méréséhez a 3.3. fejezetben bemutatott kérdőívet használtuk fel. A tanárok ugyanezt a kérdőívet töltötték ki. A *szövegértés* méréséhez az „Edzőcipők” feladatot a PISA letölthető gyakorlófeladatai közül választottunk ki. Választásunk azért esett erre a feladatra, mert az olvasási szituáció tanulási jellegű, ami megfelelt kutatási céljainknak. A feladat szövege folyamatos, az alkalmazandó olvasási műveletek: értelmezés (1. feladat), információ-visszakeresés (2. és 3. feladat), reflektálás és értékelés (3. feladat). A szakirodalomban a stratégiahasználatnak a szövegértésre gyakorolt hatására *Cromley és Azevedo* (2007) modelljében láttunk példát. A *Stratégiahasználati tudatosság* kérdőíven néhány változtatást hajtottunk végre a 3.1. fejezetben ismertetett változathoz képest. A változtatások alapjául tizenegyedikes tanulók részvételével végzett felmérésünk (*Molitorisz, 2012c, 2012d*) szolgált. A vizsgálatban a szóbeli kikérdezés módszerével strukturált interjúkat készítettünk tizenegyedikes tanulókkal. A tanulók válaszaiból megtudtuk, hogy néhány állítás értelmezése problémát jelent számukra. Az interjúk során elhangzott tanulói válaszokat összesítettük és a tanulók számára nehézséget okozó állításokat átfogalmaztuk. A vizsgálatot követően a 13. táblázatban látható módosításokat végeztük a Stratégiahasználati tudatosság kérdőíven. A módosítások a tanulói interjúkban elhangzottak alapján háromféle ok miatt történtek. Az első hat állítás esetében szavakat vagy kifejezéseket fogalmaztunk át, hogy a tanulók számára könnyebben érthetőek legyenek.

13. táblázat. Módosítások a Stratégiahasználati tudatosság kérdőív tételeiben

Kérdőívtétel az első és a második mérésben	Kérdőívtétel a központi mérésben
Használok a szövegösszefüggéseket, ami segít jobban megérteni, amit olvasok.	<i>Megfigyelem a szövegben található összefüggéseket</i> , mert ez segít jobban megérteni, amit olvasok.
Használok az olyan nyomdai segítségeket, mint a félkövér és a dőlt betűk, hogy azonosítsam a lényeges információt.	<i>Megfigyelem a szövegben a félkövér vagy dőlt betűkkel szedett kiemeléseket</i> , hogy azonosítsam a lényeges információt.
Használok a szövegben található táblázatokat, ábrákat és képeket, hogy jobban megértsem a szöveget.	<i>Megfigyelem a szövegben található táblázatokat, ábrákat és képeket</i> , hogy jobban megértsem a szöveget.
Amikor tankönyvet olvasok, a fejemben ott van, hogy mi a célom az olvasással.	Amikor tankönyvet olvasok, <i>tudom</i> , hogy mi a célom az olvasással.
Kézikönyveket használlok (pl. szótárakat), hogy azok segítségével jobban megértsem, amit olvasok.	Kézikönyveket használlok ( <i>pl. értelmező szótárat</i> ), hogy jobban megértsem, amit olvasok.
Ellenőrzöm, hogy a szöveggel kapcsolatos feltételezéseim helyesek vagy helytelenek.	Ellenőrzöm, hogy a szöveggel kapcsolatos <i>feltevéseim</i> helyesek vagy helytelenek.
Az olvasás sebességét aszerint változtatom, hogy éppen mit olvasok.	Az olvasás sebességét <i>változtatom</i> aszerint, hogy éppen mit olvasok.
A szöveg legfontosabb gondolatait leírva összefoglalom.	<i>Összefoglalom</i> a szöveg legfontosabb gondolatait.
Saját szavaimmal megfogalmazom, amit olvasok, hogy jobban megértsem.	<i>A jobb megértés érdekében</i> megfogalmazom saját szavaimmal, amit olvasok.
Tankönyvolvasás közben jegyzetek, mert ez segít megértenem, hogy mit olvasok.	Tankönyvolvasás közben jegyzetek, mert ez segít <i>a szöveg megértésében</i> .
Végiggondolom, amit már tudok, mert ez segít megértenem, hogy mit olvasok.	Végiggondolom, amit már tudok, mert ez segít <i>a szöveg megértésében</i> .
Amikor a szöveg nehezzé válik, hangosan olvasok, mert ez segít megértenem, amit olvasok.	Amikor a szöveg nehezzé válik, hangosan olvasok, mert ez segít <i>a megértésben</i> .
Először átfutom a szöveget és megfigyelem olyan jellemzőit, mint a hossza és a felépítése.	Először átfutom a szöveget és megfigyelem <i>a hosszát és a felépítését</i> .
Megpróbálom képszerűen elképzelni az olvasott információt, ami segít megjegyezni, amit olvasok.	Megpróbálom <i>elképzelni az olvasottakat</i> , mert ez segít megjegyezni, amit olvasok.
Végiggondolom, hogy vajon a szöveg tartalma megfelel-e a céljaimnak.	Végiggondolom, hogy a szöveg tartalma megfelel-e a céljaimnak.

A következő három állításban (13. táblázat) a hangsúlyt helyeztük át a mondaton belül. Az utolsó hat állításnál a módosítás oka a mondatok egyszerűbbé, rövidebbé tétele volt. A kutatás előrehaladásáról való beszámolóink során megfogalmazott szakmai javaslatok és közös egyeztetés alapján a válaszlehetőségek megfogalmazásán is kismértékben módosítottunk a 14. táblázatban foglaltak szerint (a változást dőlt betűvel szedtük).

14. táblázat. Módosítások a Stratégiahasználati tudatosság kérdőív válaszlehetőségeinek megfogalmazásában

Válasz	Első mérés	Második mérés	Központi mérés
1	Soha vagy szinte soha nem teszem ezt.	Soha vagy szinte soha nem teszem ezt.	Soha vagy szinte soha nem teszem ezt.
2	Csak esetenként teszem ezt.	Csak esetenként teszem ezt.	Csak ritkán teszem ezt.
3	Néha (nagyjából az esetek 50%-ában) ezt teszem.	Néha (nagyjából az esetek felében) ezt teszem.	Az esetek felében ezt teszem.
4	Gyakran teszem ezt.	Gyakran teszem ezt.	Gyakran teszem ezt.
5	Mindig vagy majdnem mindig ezt teszem.	Mindig vagy majdnem mindig ezt teszem.	Mindig vagy majdnem mindig ezt teszem.

A stratégiahasználat adaptivitását saját fejlesztésű kérdőívvel mértük. A tanulóknak egy-egy elképzelt olvasási szituációban kellett segítséget nyújtaniuk a 7. osztályos Katinak és családtagjainak. Példa egy ilyen szituációra: „3. Kati unokatestvére látogatóba jön hozzájuk, ehhez busszal közlekedik a városban. Meg kell tudnia a buszmegállóban a menetrendből, mikor érkezik a busz.”. A leírt szituációkat egy-egy képpel tettük szemléletesebbé. A kérdőív minden oldalán feltüntettük azt a 17 stratégiát, amelyből a tanulókat egy adott szituáció esetén kettő kiválasztására kértük meg. A stratégiákat a gyakorlott olvasók által olvasás előtt, közben és után alkalmazott olvasási stratégiákból (Pressley és Afflerbach, 1995, idézi Mokhtari és Reichard, 2002. 257. o.) kiindulva fogalmaztuk meg. Három szakértőt arra kértük meg, hogy valamennyi szituációban minden stratégia esetén nyilatkozzanak arról, hogy javasolják-e annak használatát. A szakértők a vizsgált korosztályban különböző iskolatípusokban magyart tanító tanárok voltak. A válaszaik közötti összefüggést rangkorrelációval vizsgáltuk meg. A Kendall-féle W értékek 0,56 és 1,00 közöttiek. Helyes válasznak tekintettük, ha a három szakértő közül legalább ketten javasolták az adott tanácsot. Eszerint a tanulók minden szituációban kettő, egy vagy nulla pontot érthettek el. A szülői kérdőív összeállításához Weigel, Martin és Bennett (2006) édesanyák számára összeállított kérdőívének tételeit használtuk fel. Kérdőívünk 34 állítást tartalmazott, melyek a szülők olvasásról, olvasástanításról, az iskola és a szülői háznak a tanításban, tanulásban betöltött szerepéről alkotott véleményére vonatkoztak. Az állításokkal való egyetértésre ötfokú Likert-skálán kérdeztünk rá.

A tanulók stratégiahasználatról alkotott meggyőződéseit mérő két kérdőív reliabilitása a 15. táblázatban közölteknek megfelelően alakult.

15. táblázat. A Stratégiahasználati tudatosság és a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőívek és alskáláik megbízhatósága (Cronbach- $\alpha$ )

Kérdőív	Teljes kérdőív	Átfogó olvasási stratégiák	Probléma-megoldó stratégiák	Olvasást támogató stratégiák
Stratégiahasználati tudatosság	0,89	0,79	0,73	0,77
Stratégiahasználattal való egyetértés	0,87	0,76	0,61	0,72

A 15. táblázat alapján megállapítható, hogy a Stratégiahasználati tudatosság kérdőív alskáláinak reliabilitásmutatói magasabbak, mint a kérdőívtételek módosítása előtti megbízhatósági mutatók értékei (3.1. és 3.2. fejezet). Az első méréshez képest az Átfogó olvasási stratégiák esetében 0,77-ről 0,79-re, a Problémamegoldó stratégiák esetében 0,69-ről 0,73-ra nőtt a Cronbach- $\alpha$ , az Olvasást támogató stratégiák megbízhatósága változatlan maradt. A reliabilitásmutatók értékei a központi mérésben a második méréshez viszonyítva is magasabbnak bizonyultak mindhárom alskála esetén. A kérdőívtételekben végrehajtott módosítások (13. táblázat) magasabb megbízhatóságot eredményeztek. A Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőív megbízhatósága mindhárom alskálán alacsonyabb, mint a Stratégiahasználati tudatosság kérdőívé. Abban az esetben, amikor a tanulók saját stratégiahasználatára kérdezzük rá, jobb a megbízhatóság, mint amikor általánosságban a stratégiahasználattal való egyetértésre vonatkoznak a kérdéseink. A meggyőződések mérésére jellemző megbízhatósági problémák (1.4.1. alfejezet) kutatásunkban is megmutatkoztak. Az alacsony reliabilitás a Problémamegoldó stratégiák alskálát érinti leginkább, amit az alacsony tételszám okoz. A Stratégiahasználati tudatosság kérdőívben elvégzett itemkihagyásos reliabilitásvizsgálat alapján megállapítottuk, hogy valamennyi tétel kérdőívből való elhagyása esetén csökkenne a kérdőív reliabilitása. Az elkülönítésmutatók pozitívak, a legalacsonyabb értéke 0,31. A szövegértés, az adaptív stratégiahasználat, a tanárok stratégiahasználattal való egyetértése, valamint a szülői kérdőív megbízhatósági mutatóit a 16. táblázatban foglaltuk össze.

*16. táblázat. A szövegértés, a tanári és a szülői kérdőív megbízhatósági mutatói*

Mérőeszköz	N	Tételek száma	Cronbach- $\alpha$
Szövegértés	505	7	0,72
Stratégiahasználattal való egyetértés (tanárok)	145	30	0,90
Szülői meggyőződések az olvasásról	325	34	0,80

A 16. táblázat alapján a Szövegértés teszt megbízhatósága a legalacsonyabb, aminek oka az alacsony tételszám. A Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőívre a tanárok esetében megfelelő megbízhatósági mutatót kaptunk, és a szülők olvasásra vonatkozó meggyőződéseit mérő kérdőív is elfogadható reliabilitásúnak bizonyult. A meggyőződések mérő kérdőívek reliabilitásértékei megfelelnek a korábbi kutatásokban tapasztalt értékeknek (2. és 3. táblázat).



## 4. A STRATÉGIAHASZNÁLATI TUDATOSSÁG VIZSGÁLATA 9. ÉS 11. ÉVFOLYAMOS SZAKKÖZÉPISKOLÁS TANULÓKNÁL

Első mérésünk módszertani célja a Stratégiahasználati tudatosság kérdőív megbízhatóságának vizsgálata volt. A kérdőívet két budapesti szakközépiskola 9. és 11. évfolyamos tanulói töltötték ki. Megvizsgáltuk azt is, hogy a tanulók stratégiahasználati tudatossága hasonlít-e a külföldi vizsgálatokban tapasztaltakhoz. *Mokhtari és Reichard* (2002), *Sheorey és Mokhtari* (2001) és *Mónos* (2005) publikált eredményei alapján arra számítottunk, hogy a tanulók leggyakrabban a problémamegoldó stratégiákat használják, és legritkábbnak az olvasást támogató stratégiák használata bizonyul (2. hipotézisterület). A szövegértés ebben a korosztályban tapasztalt lassuló fejlődése (*Józsa és Pap-Szigeti*, 2006; *Józsa és Molnár*, 2006) alapján feltételeztük, hogy a két évfolyam stratégiahasználati tudatossága között nincs jelentős különbség (3. hipotézisterület). Korábbi eredmények (*Sheorey és Mokhtari*, 2001; *Mónos*, 2005) alapján azt vártuk, hogy a lányok gyakoribb stratégiahasználatról számolnak be, mint a fiúk. Feltételezéseink szerint vannak olyan stratégiák, amelyek használata szorosabban összefügg egymással (4. hipotézisterület), illetve olyan háttértényezők, amelyek szignifikáns kapcsolatban vannak a tanulók stratégiahasználatával (5. hipotézisterület).

A hipotézisrendszerben foglaltaknak megfelelően az eredményeket a Stratégiahasználati tudatosság kérdőívben elért átlagok és szórások ismertetésével kezdjük. Az eredmények közlésekor elsősorban alsókala szintű eredményeket ismertetünk, melynek során a *Mokhtari és Reichard* (2002) által is közölt alsókálákat (Átfogó olvasási stratégiák, Problémamegoldó stratégiák, Olvasást támogató stratégiák) használjuk. Külön jelezzük, amikor az egyes állítások (kérdőívtételek) szintjén közöljük számításaink, illetve a statisztikai próbák eredményeit. A kérdőív tételeinek magas számára való tekintettel az tételszintű átlag- és szóráseredményeket alsókálánként bontva az 1–3. függelékben mutatjuk be. Az alsókálák eredményeit az összehasonlíthatóság érdekében százalékos értékre átszámítva ismertetjük, a tételszintű eredmények közlésekor megtartjuk az ötfokozatú skálát.

A Stratégiahasználati tudatosság kérdőív 30 állítására a mérőeszköz bemutatásakor ismertetett 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* stratégiahasználati szintre utal. A három stratégiahasználati szint az *Oxford* által a nyelvtanulási stratégiák használatára kidolgozott szinteknek felel meg (*Oxford*, 1990, idézi *Mokhtari és Reichard*, 2002). A továbbiakban a három stratégiahasználati szintet eredményeink közlésénél mi is felhasználjuk. Az egyes alsókálákra kiszámított átlagok értékén lineáris transzformációt végrehajtva az

eredményeket százalékpontban is kifejeztük, és a fenti skálára vonatkozóan százalékpontban is meghatároztuk a *magas* (70 %p és felette), a *közepes* (50 és 70 %p között) és az *alacsony* (50 %p alatt) szintű stratégiahasználat határait.

#### 4.1. A stratégiahasználati tudatosság jellemzői

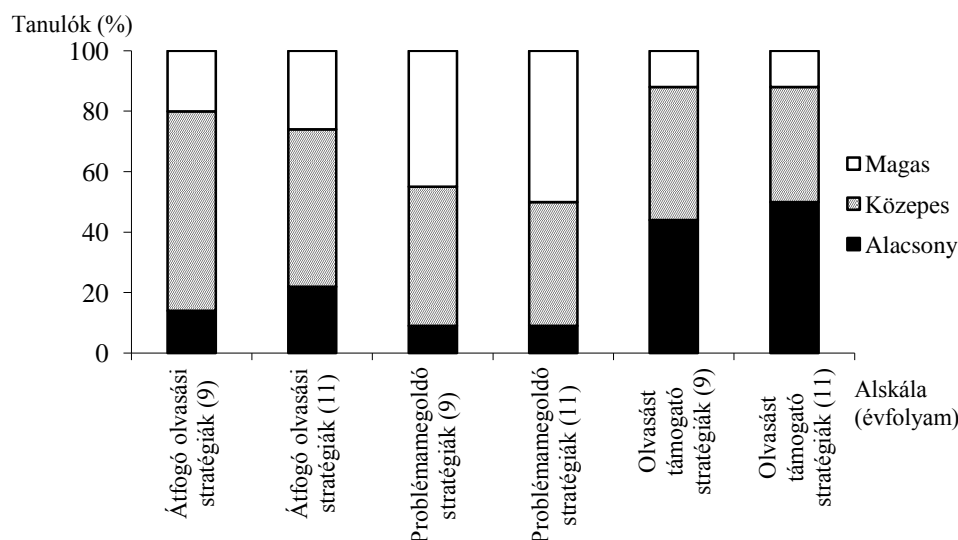
A tanulók saját bevallásuk szerint leggyakrabban a problémamegoldó stratégiákat használják, amikor tankönyvet olvasnak. Ezt követik az átfogó olvasási stratégiák, és legritkábbnak az olvasást támogató stratégiák használata bizonyult. A tanulók alskálánként és évfolyamonként elért eredményei a 17. táblázatban láthatóak.

17. táblázat. A stratégiahasználati tudatosság átlaga és szórása évfolyamonként

Stratégiák	9. évfolyam			11. évfolyam		
	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás
Átfogó olvasási	186	61	12	174	61	14
Problémamegoldó	186	67	13	174	67	14
Olvasást támogató	186	52	16	174	51	15

A 17. táblázat alapján az alskálák közötti különbségek a tanulói stratégiahasználatban a kilencedikes és a tizenegyedikes tanulók körében egyaránt nyomon követhetők. A kilencedik évfolyamon az elvégzett páros t-próbák a Problémamegoldó stratégiák alskála és az Átfogó olvasás stratégiák alskála átlaga között ( $t=8,38$  és  $p<0,01$ ), valamint az Átfogó olvasási stratégiák alskála és az Olvasást támogató stratégiák alskála átlaga között ( $t=9,28$  és  $p<0,01$ ) is szignifikáns különbséget mutatnak. Hasonló eredményt kaptunk a tizenegyedik évfolyamon. A Problémamegoldó stratégiák alskála és az Átfogó olvasás stratégiák alskála átlaga közötti különbség vizsgálatakor  $t=7,44$  és  $p<0,01$ , az Átfogó olvasási stratégiák alskála és az Olvasást támogató stratégiák alskála átlaga közötti különbség esetén  $t=9,20$  és  $p<0,01$ .

A tanulók stratégiahasználati szintek közötti relatív gyakorisági eloszlása a 9. ábrán látható. Magas stratégiahasználati szintről számol be az Átfogó olvasási stratégiák alskálán a kilencedikes tanulók 20%-a, a Problémamegoldó stratégiák alskálán a tanulók 45%-a, az Olvasást támogató stratégiák alskálán a tanulók 12%-a. A tizenegyedik évfolyamon ehhez a stratégiahasználati sinthez tartozónak vallja magát az átfogó olvasási stratégiák tekintetében a tanulók 26%-a, a problémamegoldó stratégiák tekintetében a tanulók 50%-a. Mindkét évfolyamon a tanulók 9%-a vallja magát alacsony szintű stratégiahasználónak a problémamegoldó stratégiák tekintetében. Ez az arány az olvasást támogató stratégiák esetében megfordul, és itt a tanulók 12%-a nyilatkozik magas szintű stratégiahasználatról.



9. ábra

A 9. és 11. évfolyamos tanulók válaszainak eloszlása a stratégiahasználati szintek szerint

Az eredmények (9. ábra) hasonlóak a korábbi külföldi tapasztalatokhoz, miszerint a tanulók leginkább a problémamegoldó, legkevésbé az olvasást támogató stratégiákat alkalmazzák saját bevallásuk szerint (Mokhtari és Reichard, 2002; Sheorey és Mokhtari, 2001; Mónos, 2005).

## 4.2. Tanulók közötti különbségek

Az évfolyamok közötti különbségeket megvizsgálva nincs szignifikáns eltérés az átlagok között. A kétmintás t-próbák eredményeit a 18. táblázatban foglaltuk össze. Szignifikáns szóráskülönbség esetén a Welch-próba p és t értékeit közöltük.

18. táblázat. A 9. és a 11. évfolyamos tanulók közötti különbségek a stratégiahasználati tudatosságban

Stratégiák	Évfolyam	N	Átlag	Szórás	t	p
Átfogó olvasási	9.	186	61	12	0,19	0,85
	11.	174	61	14		
Problémamegoldó	9.	186	67	13	0,46	0,64
	11.	174	67	14		
Olvasást támogató	9.	186	52	16	0,36	0,72
	11.	174	51	15		

A tanulók stratégiahasználati gyakorisága egyik alskálán sem különbözik egymástól statisztikailag jelentős mértékben (18. táblázat). A két évfolyam átlaga közel ugyanannyi mindhárom alskálán. A szórásértékek az olvasást támogató stratégiák esetén bizonyultak a legnagyobbak. Az életkorok közötti különbséget illetően kevés korábbi vizsgálati

eredmény áll rendelkezésre. *Jobbágy* (2012) a MARSÍ kérdőív változatával a 8. évfolyamos tanulók esetében gyakoribb stratégiahasználatot tapasztalt, mint 4. évfolyamon. Az olvasási képességet mérő vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy az iskola 6. évfolyamától lelassul a fejlődés (*Józsa és Pap-Szigeti*, 2006; *Józsa és Molnár*, 2006). A magyar oktatási rendszerben jelenleg nincs arról tudomásunk, hogy az olvasási stratégiákat explicit módon tanítanak a tanulóknak, így a stratégiahasználati tudás feltehetően spontán módon alakul ki, amennyiben kialakul. Eredményeink megfelelnek hipotézisünknek. A 9. és a 11. évfolyamos tanulók stratégiahasználati tudatossága között nem tapasztaltunk jelentős különbséget. Amennyiben mégis van különbség a tanulók stratégiahasználati tudatossága között, ennek nincsenek tudatában. Lehetséges, hogy a spontán módon kialakuló stratégiahasználat a magasabb évfolyamokon automatikussá válik, és bár használják a stratégiákat a tanulók, a kérdőíven nem számolnak be ezekről.

Megvizsgáltuk a különbségeket a két iskola tanulói között is. A kétmintás t-próbák eredményei a 19. táblázatban láthatóak. Szignifikáns szóráskülönbség esetén a Welch-próba p és t értékeit közöltük.

19. táblázat. Iskolák közötti különbségek a stratégiahasználati tudatosságban

Stratégiák	Évfolyam	Iskola	N	Átlag	Szórás	t	p
Átfogó olvasási	9.	Vásárhelyi	94	62	12	0,81	0,42
		Neumann	92	60	12		
	11.	Vásárhelyi	89	62	12	0,73	0,47
		Neumann	85	60	15		
Problémamegoldó	9.	Vásárhelyi	94	66	13	0,47	0,64
		Neumann	92	67	12		
	11.	Vásárhelyi	89	69	11	2,11	0,04
		Neumann	85	65	16		
Olvasást támogató	9.	Vásárhelyi	94	57	15	4,88	<0,01
		Neumann	92	46	15		
	11.	Vásárhelyi	89	55	14	4,02	<0,01
		Neumann	85	47	16		

A 19. táblázat alapján a Vásárhelyi diákjai gyakoribb stratégiahasználatról számoltak be tizenegyedik évfolyamon a Problémamegoldó stratégiák alskálán és mindkét vizsgált évfolyamon az Olvasást támogató stratégiák alskálán. Az Átfogó olvasási stratégiák alskálán egyik évfolyamon sem jelentős statisztikailag a különbség a két iskola tanulói között. A kilencedikesek esetében a Problémamegoldó stratégiák alskálán sincs szignifikáns különbség az átlagok között. A különbségek megerősítik azt a feltételezésünket, miszerint az eltérő pedagógiai gyakorlatnak is szerepe van a tanulók stratégiahasználati tudatosságában, leginkább az olvasást támogató stratégiák esetében. Az osztálytermi gyakorlat és a stratégiahasználat közötti összefüggésre a szakirodalomban is utalnak a kutatók (*Hofer*, 2001; *Csíkos*, 2007; *Józsa és Steklács*, 2012).

A fiúk és a lányok átlagai közötti eltérést vizsgálva megállapítottuk, hogy a lányok mindhárom alskála esetében szignifikánsan gyakoribb stratégiahasználatról számoltak be. A kétmintás t-próbák eredményeit a 20. táblázatban közöljük. Szignifikáns szóráskülönbség esetén a Welch-próba p és t értékei szerepelnek a táblázatban.

20. táblázat. A fiúk és a lányok közötti különbségek a stratégiahasználati tudatosságban

Stratégiák	Nem	N	Átlag	Szórás	t	p
Átfogó olvasási	fiúk	204	60	14	2,18	0,03
	lányok	152	63	11		
Problémamegoldó	fiúk	204	65	14	2,81	0,01
	lányok	152	69	12		
Olvasást támogató	fiúk	204	46	15	7,91	<0,01
	lányok	152	58	14		

A 20. táblázat alapján a lányok előnye az Olvasást támogató stratégiák alskálán a legjelentősebb. Ezen az alskálán több mint 12 %p-tal magasabb az átlaguk, mint a fiúké. Az Átfogó olvasási stratégiák és a Problémamegoldó stratégiák alskálákon 3–4 %p-nyi a különbség. Eredményeink megerősítik hipotézisünket és a korábbi kutatási eredményeket (Sheorey és Mokhtari, 2001; Mónos, 2005), miszerint a lányok gyakoribb stratégiahasználatról számolnak be, mint a fiúk. Mónos (2005) alapján felmerül egy további kérdés arra vonatkozóan, hogy ennek oka esetleg a lányok megfelelési vágya is lehet.

Vizsgálatainkban a nem és az iskola mint háttértényezők kapcsán egyaránt tapasztaltunk szignifikáns különbséget a stratégiahasználati tudatosságban. Ahogyan azt már a minta bemutatásakor említettük, a Vásárhelyi vizsgálatba bevont tanulóinak 76%-a lány, a Neumannban felmért tanulóknak 91%-a fiú. Felmerül a kérdés, hogy a stratégiahasználati tudatosságot az iskola vagy a nem határozza-e meg jelentősebb mértékben. Ahhoz, hogy erre a kérdésre választ kapjunk, mindkét évfolyamon kéttényezős varianciaanalízist végeztünk, és a 21–22. táblázatokban látható eredményeket kaptuk.

21. táblázat. Kéttényezős (iskola, nem) varianciaanalízis 9. évfolyamon

Változó	Stratégiahasználati tudatosság		Átfogó olvasási stratégiák		Problémamegoldó stratégiák		Olvasást támogató stratégiák	
	F	p	F	p	F	p	F	p
Iskola	0,15	0,70	0,25	0,62	4,85	0,03	1,48	0,23
Nem	5,98	0,02	2,02	0,16	6,80	0,01	6,40	0,01
Iskola*Nem	0,27	0,61	0,18	0,67	0,01	0,94	0,55	0,46

A 21. táblázat alapján a 9. évfolyamon a tanulók neme szignifikáns kapcsolatban van a stratégiahasználati tudatossággal a teljes kérdőívén és az Olvasást támogató stratégiák alskálán. A nemhez tartozó parciális  $\eta^2$  értéke a teljes kérdőívre vonatkozóan 0,03, az olvasást támogató stratégiák esetében 0,04. Székelyi és Barna (2008) alapján a nem 3%-ot magyaráz a teljes kérdőívén, illetve 4%-ot az Olvasást támogató stratégiák alskálán az

olvasásistratégia-használat gyakoriságának szóródásából. A Problémamegoldó stratégiák alskálán a nemnek és az iskolának egyaránt van szerepe, a parciális  $\eta^2$  értéke a nem esetében 0,04, az iskola esetében 0,03.

22. táblázat. Kéttényezős (iskola, nem) varianciaanalízis 11. évfolyamon

Változó	Stratégiahasználati tudatosság		Átfogó olvasási stratégiák		Problémamegoldó stratégiák		Olvasást támogató stratégiák	
	F	p	F	p	F	p	F	p
Iskola	0,02	0,90	0,18	0,68	0,41	0,52	0,15	0,70
Nem	5,94	0,02	1,74	0,19	1,69	0,20	14,69	<0,01
Iskola*Nem	1,29	0,26	0,83	0,36	0,12	0,73	2,52	0,11

A tanulók nemének a 11. évfolyamon is szignifikáns a kapcsolata a stratégiahasználati tudatossággal a teljes kérdőívben és az Olvasást támogató stratégiák alskálán (22. táblázat). A nemhez tartozó parciális  $\eta^2$  értéke a teljes kérdőívre vonatkozóan 0,03, az olvasást támogató stratégiák esetében 0,08. Az Olvasást támogató stratégiák alskálán a nem 8%-ot magyaráz a stratégiahasználat gyakoriságának szóródásából, kétszer annyit, mint a 9. évfolyamon. Az iskola hatása a kéttényezős varianciaanalízis eredményei alapján egyik évfolyamon sem szignifikáns. Az iskolák között tapasztalt különbség oka a tanulói összetétel: a Neumannba inkább fiúk, a Vásárhelyibe inkább lányok járnak.

Háttérváltozóink között szerepelt egy kérdés arra vonatkozóan, hogy a tanuló szokott-e könyvekről beszélgetni. A válaszok alapján két hasonló nagyságú részmintát tudtunk elkülöníteni, és megvizsgáltuk, hogy van-e különbség a könyvekről beszélgető tanulók és a könyvekről nem beszélgető tanulók stratégiahasználati tudatossága között. A kétmintás t-próbák eredményei a 23. táblázatban szerepelnek.

23. táblázat. A könyvekről beszélgető és nem beszélgető tanulók közötti különbségek a stratégiahasználati tudatosságban

Stratégiák	Beszélget könyvekről	N	Átlag	Szórás	t	p
Átfogó olvasási	nem	164	57	13	4,91	<0,01
	igen	194	64	12		
Problémamegoldó	nem	164	63	13	4,90	<0,01
	igen	194	70	12		
Olvasást támogató	nem	164	48	16	3,91	<0,01
	igen	194	54	15		

A 23. táblázat alapján mindhárom alskálán gyakoribb stratégiahasználatról nyilatkoztak azok a tanulók, akik úgy nyilatkoztak, hogy szoktak könyvekről beszélgetni. A különbség mértéke mind a három alskála esetén 6–7 %p volt. Háttérváltozónkból hiányzik az az információ, milyen könyvekről beszélgetnek a tanulók, azonban fontos eredménynek tartjuk, hogy (1) 164 fő nemmel válaszolt kérdésünkre, (2) azok a tanulók, akik igennel válaszolnak, gyakrabban használják az olvasási stratégiákat.

Az egyes alskálákhoz kötődően a stratégiahasználati szintek szerint három-három részmintát képeztünk. Megvizsgáltuk a magas, közepes és alacsony szintű stratégiahasználatról nyilatkozó tanulók közötti különbséget a teljes kérdőívben elért átlaguk alapján. A varianciaanalízis rámutatott arra, hogy mindhárom alskála esetén szignifikáns különbség van a részminták átlagai között. A varianciaanalízis eredményeit a 24. táblázatban foglaltuk össze.

*24. táblázat. Különbségek a stratégiahasználat szintje szerint a stratégiahasználati tudatosságban*

Stratégiák	Stratégiahasználat szintje	Stratégiahasználati tudatosság			F	p
		N	Átlag	Szórás		
Átfogó olvasási	magas	83	73	6	355,98	<0,01
	közepes	212	59	7		
	alacsony	65	43	8		
Probléma-megoldó	magas	140	69	8	218,74	<0,01
	közepes	188	56	8		
	alacsony	32	40	9		
Olvasást támogató	magas	44	76	6	180,21	<0,01
	közepes	147	64	7		
	alacsony	169	52	10		

A 24. táblázatban szereplő eredmények elemzésekor az átfogó olvasási stratégiák és a problémamegoldó stratégiák esetén szórássegyezést tapasztaltunk. A Tukey B-próba eredményei rámutattak arra, hogy a három részminta-átlag szignifikánsan különbözik egymástól. Az olvasást támogató stratégiák esetén a részminták szórásai eltértek egymástól, ebben az esetben a Dunnett T3-próba segítségével állapítottuk meg, hogy a részminták átlagai itt is szignifikánsan eltérnek egymástól. Eredményeink alapján az egyes stratégiatípusokat gyakrabban használó tanulók valamennyi stratégiát tekintve is a gyakori stratégiahasználók közé tartoznak, míg azok a tanulók, akik bármelyik stratégiatípust ritkábban alkalmazzák, a teljes kérdőívben is alacsonyabb eredményt érnek el. Feltételezhető, hogy bármely stratégiatípus megismerése, gyakorlása segíti, tudatosabbá teszi a tanulók stratégiahasználatát.

#### **4.3. A stratégiahasználati tudatosság belső összefüggései**

A Stratégiahasználati tudatosság kérdőív belső összefüggéseinek vizsgálatához kiszámítottuk az alskálák közötti Pearson-féle korrelációk értékét, amit a 25. táblázatban mutatunk be.

25. táblázat. A stratégiahasználati tudatosság alskálái közötti Pearson-féle korrelációk

Stratégiák	Átfogó olvasási	Problémamegoldó
Problémamegoldó	0,69	-
Olvasást támogató	0,54	0,54

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

A 25. táblázat alapján közepesen erősek a korrelációs együtthatók az alskálák között. Legszorosabban az Átfogó olvasási stratégiák és a Problémamegoldó stratégiák alskálákra adott tanulói válaszok függenek össze egymással. Az Olvasást támogató stratégiák alskála a másik két alskálával hasonló erősségű összefüggést mutat. A kérdőívtételek alskálákon belül betöltött szerepének vizsgálatára regresszióanalízist végeztünk, melynek eredményei a 26. táblázatban láthatóak.

26. táblázat. Regresszióanalízis az alskálákkal mint függő és az alskálák tételeivel mint független változókkal

Átfogó olvasási stratégiák		Függő változó		Olvasást támogató stratégiák	
		Problémamegoldó stratégiák			
Független változók	Hatás (%)	Független változók	Hatás (%)	Független változók	Hatás (%)
Célmegfelelés	8,56	Újraolvasom	13,43	Aláhúzok	14,25
Elemzem	8,40	Odafigyelek	13,41	Összefoglalom	14,24
Jól értettem	8,38	Gondosan	13,08	Jegyzetek	12,46
Feltételezés	8,38	Kitalálni	12,86	Saját szavaim	11,40
Összefüggések	8,18	Megállok	12,76	Hangosan	11,35
Átnézem	8,14	Sebesség	12,26	Megbeszélem	10,55
Előre kitalálni	7,96	Elképzelni	11,15	Kézikönyvek	9,83
Mit mellőzök	7,53	Kerékvágás	11,04	Kérdések	8,43
Átfutom	7,52			Kapcsolatok	7,49
Dőlt betűk	7,51				
Táblázat	7,21				
Cél a fejben	6,42				
Amit már tudok	5,81				
Összesen	100,00	Összesen	100,00	Összesen	100,00

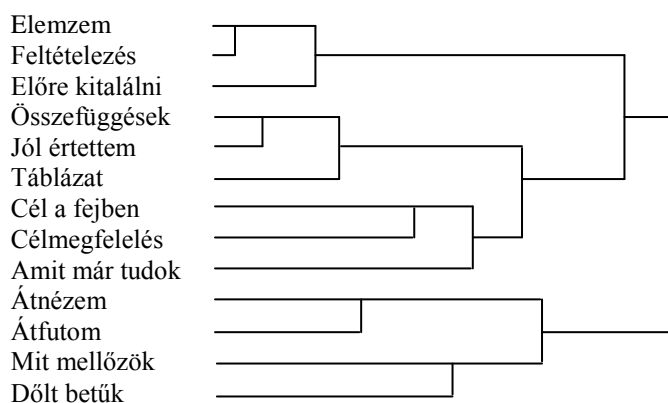
Megjegyzés: A rövid megnevezések az 57–59. oldalon ismertetett kérdőívtételekre utalnak. A táblázatban szereplő értékek  $p < 0,05$  szinten szignifikánsak.

Az egyes tételekre adott tanulói válaszok különböző mértékben magyarázzák az érintett alskála eredményének varianciáját (26. táblázat). Az Átfogó olvasási stratégiák alskála eredményének varianciáját a hozzá tartozó tételek közül legnagyobb mértékben a szöveg olvasási céloknak való megfelelésének vizsgálata magyarázza. Legkevesbé a meglévő tudás végiggondolása magyarázza ennek az alskálának a varianciáját. A problémamegoldó stratégiák esetében legnagyobb hatással az újraolvasás és a fokozott odafigyelés, legkisebb hatással a rendes kerékvágásba történő visszatérés bír. Az olvasást



támogató stratégiák esetében legerősebb a lényeges információ aláhúzásának és az összefoglalásnak a hatása, leggyengébb szerepe a szövegben való előre- és visszaugrásnak van. Az összefoglalás stratégiája – amely a PISA-vizsgálatban a legszorosabb kapcsolatot mutatta a szövegértés eredményekkel (Balácsi és mtsai, 2010a) – az Olvasást támogató stratégiák alskála eredményére leginkább ható stratégiák egyike.

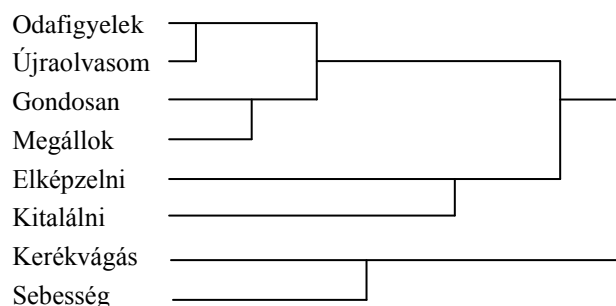
Az egyes kérdőívtételek egymáshoz való kapcsolódását alskálánként elvégzett klaszteranalízissel vizsgáltuk. A klaszteranalízis során a távolságok számításának alapja a Pearson-féle korreláció volt, és a legtávolabbi szomszéd módszert alkalmaztuk. Az Átfogó olvasási stratégiák alskálához tartozó tételek közötti kapcsolatot a 10. ábra mutatja be.



10. ábra

*Az átfogó olvasási stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja (első mérés)*

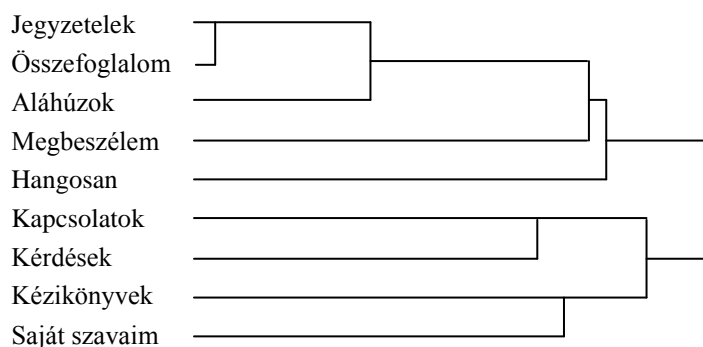
A 10. ábrán az utolsó két kapcsolódás kivételével valamennyi kapcsolat szignifikáns. Az első fürtbe három stratégia került: az információ kritikus elemzése és értékelése, a feltevések helyességének ellenőrzése, valamint a szöveg tartalmának előre történő kitalálása. A második klaszter hat stratégiát tartalmaz. Ilyen stratégiák a táblázatok, ábrák, valamint a szöveg összefüggéseinek megfigyelése, ellentmondásos információ esetén a szövegértés ellenőrzése, az olvasási cél léte, a meglévő tudás, valamint annak végiggondolása, hogy megfelel-e a szöveg tartalma a tanuló céljainak. A harmadik változótömbbe négy stratégia került: a szöveg előzetes átnézése, szerkezetének és felépítésének áttekintése, a döntés az alaposabban elolvasandó és a mellőzendő részekről, valamint a félkövéren vagy dőlttel szedett szövegrészek megfigyelése. Az egy klaszterbe került stratégiákat a tanulók hasonló gyakorisággal alkalmazzák. Ilyen például az olvasási cél, az olvasott szöveg célnak való megfeleltetése és az előzetes tudás. Hasonló gyakorisággal nézik át a tanulók a szöveget és figyelik meg benne a dőlttel vagy félkövéren szedett kiemeléseket, illetve döntenek az olvasás során mellőzendő szövegrészekről. A Problémamegoldó stratégiák alskálához tartozó tételek kapcsolatát ábrázolja a 11. ábra.



11. ábra

*A problémamegoldó stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja (első mérés)*

A Problémamegoldó stratégiák alskála tételei is három fűrtbe rendeződtek. A 11. ábrán az olvasottak elképzelése és az ismeretlen szavak jelentésének kitalálása közötti kapcsolat még szignifikáns, ők alkotják az egyik fűrt. Szorosan kapcsolódnak egymáshoz a figyelem lankadása esetén a rendes kerékvágásba való visszatérés, illetve a sebesség változtatása. A harmadik klaszterbe négy stratégia került: a nehéz szövegrész újraolvasása, a fokozottabb odafigyelés, a lassú, de gondos olvasás, valamint a megállás az olvasottak végiggondolása érdekében. A nehezebb szövegrészek esetén az odafigyelés, az újraolvasás, a gondos olvasás és a megállás az olvasottak végiggondolása érdekében mind olyan stratégiák lehetnek a tanuló számára, amelyek segítik a szöveg jobb megértését. Az egy klaszterbe tartozó olvasási stratégiák feltehetően támogatják egymást az olvasás során. Az Olvasást támogató stratégiák alskálához tartozó tételek kapcsolatát a 12. ábra ábrázolja.



12. ábra

*Az olvasást támogató stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja (első mérés)*

Az Olvasást támogató stratégiák alskála esetén a 12. ábrán szereplő valamennyi tétel között szignifikáns kapcsolatot tapasztaltunk. Egymással szorosabb összefüggés olvasható le az ábráról a jegyzetelés, az összefoglalás, az aláhúzás, az olvasottak megbeszélése és a hangos olvasás között. A kérdésfeltevés, a szövegben való kapcsolatok keresése, az

olvasottak saját szavakkal történő megfogalmazása és a kézikönyvek használata között szintén erősebb összefüggést tapasztaltunk az alsókálán belül. Az összefoglalás a jegyzeteléssel és az aláhúzással van a legszorosabb kapcsolatban, ami utal arra, hogy a tanulók ezeket a stratégiákat hasonló gyakorisággal alkalmazzák.

#### 4.4. A stratégiahasználati tudatosság összefüggései a háttérváltozókkal

A háttérváltozók és a stratégiahasználati tudatosság közötti összefüggések feltérképezése érdekében kiszámítottuk a Spearman-féle korrelációs együtthatót az alsókálák és a teljes kérdőív átlagával. Statisztikailag jelentős mértékű az összefüggés a saját bevalláson alapuló stratégiahasználati gyakoriság és a gyermekkori mesehallgatás, az otthoni könyvek száma, az iskolakönyvtár-látogatás gyakorisága és a könyvtárral való elégedettség között (27. táblázat). A gyermekkori mesehallgatás a teljes kérdőív mellett az Átfogó olvasási stratégiák alsókálájával is szignifikáns összefüggést mutat, a gyakoribb mesehallgatás gyakoribb stratégiahasználattal jár együtt.

27. táblázat. A stratégiahasználati tudatosság összefüggése a háttérváltozókkal

Stratégiák	Gyermekkori mesehallgatás	Otthoni könyvek száma	Iskolakönyvtár látogatása	Elégedettség a könyvtárral
Átfogó olvasási	0,15	0,12	0,13	0,19
Problémamegoldó	n.s.	n.s.	0,15	0,13
Olvasást támogató	n.s.	n.s.	0,27	0,23
Teljes kérdőív	0,13	n.s.	0,22	0,22

Megjegyzés: A táblázatban szereplő értékek  $p < 0,05$  szinten szignifikánsak, n.s. = nem szignifikáns.

Az otthoni könyvek száma kizárólag az Átfogó olvasási stratégiák alsókála eredményével függ össze szignifikánsan, a nagyobb mennyiségű otthoni könyvhöz magasabb szintű bevallott stratégiahasználat kapcsolódik (27. táblázat). A könyvtárlátogatás gyakorisága és a könyvtárral való elégedettség a teljes kérdőívvel és mindhárom alsókálával szignifikáns kapcsolatban áll, a gyakoribb könyvtárlátogatáshoz és a nagyobb mértékű elégedettséghez gyakoribb stratégiahasználat társul. A korrelációk gyenge összefüggésre utalnak, de több esetben szignifikáns kapcsolatot jeleznek a stratégiahasználati tudatosság és a vizsgált háttérváltozók között. Az alsókálák közül az átfogó olvasási stratégiák mind a négy vizsgált háttérváltozóval összefüggnek. A korrelációs együttható legmagasabb értékei (0,27 és 0,23) az olvasást támogató stratégiákhoz kapcsolódnak.

A tanulók stratégiahasználati tudatosságára ható háttérváltozók vizsgálata céljából regresszióanalízist végeztünk. A regressziós modellbe enter módszerrel vontuk be azokat a változókat, amelyekről feltételeztük, hogy hatásuk van a vizsgált független változóinkra. A vizsgálat eredménye a 28. táblázatban látható.

28. táblázat. Regresszióanalízis: a Stratégiahasználati tudatosság kérdőív és alszkálái mint függő és egyes háttérváltozók mint független változók

Független változók	Függő változó			
	Teljes kérdőív	Átfogó olvasási stratégiák	Problémamegoldó stratégiák	Olvasást támogató stratégiák
	Hatás (%)			
Nem	4,90	-	-	13,37
Beszélgetés könyvekről	6,60	5,86	6,32	2,82
Mesehallgatás gyakorisága	1,61	2,06	-	-
Könyvtárral való elégedettség	3,66	3,45	-	3,23
Összesen	16,78	11,37	6,32	19,42

Megjegyzés: A táblázatban szereplő értékek  $p < 0,05$  szinten szignifikánsak.

A tanuló nemét, a könyvekről való beszélgetést, a gyermekkori mesehallgatás gyakoriságát és az iskolakönyvtárral való elégedettséget mint független változókat tartalmazó modell 19%-ban magyarázza az Olvasást támogató stratégiák alszkála eredményét (28. táblázat). A modellben a mesehallgatás gyakoriságán kívül valamennyi háttérváltozó hatása szignifikánsan érvényesül. A következő legmagasabb megmagyarázott variancia érték az átfogó olvasási stratégiákhoz kapcsolódik. A tanuló nemének hatása nem bizonyult szignifikánsnak, hatással van azonban az alszkála átlagára a könyvekről való beszélgetés, az elégedettség az iskolakönyvtárral és a gyermekkori mesehallgatás gyakorisága. Bár a tanulók saját bevallásuk szerint leggyakrabban a problémamegoldó stratégiákat használják, a modell független változói közül egyedül a könyvekről való beszélgetés van hatással az alszkála átlagára. Ez a változó az egyetlen, amelynek hatása mindhárom alszkálán és a teljes kérdőívben is szignifikáns.

#### 4.5. A vizsgálat eredményeinek összegzése

A Stratégiahasználati tudatosság kérdőív és alszkálái mindkét évfolyamon megfelelő megbízhatóságúak. Az alszkálák reliabilitásértékei 0,65 és 0,81 közöttiek. A mérőeszköz megbízhatósága (1. hipotézisterület) alátámasztotta feltételezésünket. A tanulók többsége legalább közepes szintű stratégiahasználatról számolt be, az Olvasást támogató stratégiák alszkálán ez az arány éppen eléri az 50%-ot. A problémamegoldó stratégiákat legalább közepes szinten használja a tanulók 91%-a, az átfogó olvasási stratégiákat 82%-uk. Az egyes stratégiatípusok használata között szignifikáns a különbség. A tanulók stratégiahasználatát a problémamegoldó stratégiák esetében a leggyakoribb. Ezt követik az átfogó olvasási stratégiák. A legritkább stratégiahasználatról az olvasást támogató stratégiák esetén számoltak be a tanulók. Eredményeink a feltételezéseinknek (2. hipotézisterület) és a külföldi vizsgálatokban tapasztaltaknak (Mokhtari és Reichard, 2002;

*Sheorey és Mokhtari, 2001; Mónos, 2005*) megfelelően alakultak. A tanulók leginkább a problémamegoldás érdekében alkalmaznak olvasási stratégiákat és legkevésbé a segédeszközöket igénylő olvasást támogató stratégiákat használják. Feltételezhetjük, hogy ez utóbbi stratégiák tanulókkal történő megismertetése és gyakoroltatása tudatosabb olvasási folyamatokat és hatékonyabb szövegértést biztosíthat számukra.

A stratégiahasználati tudatosságban az életkor előrehaladtával nem tapasztaltunk eltérést, a tanulók saját bevallásuk alapján azonos gyakorisággal alkalmazzák az olvasási stratégiákat. Ez az eredmény megfelel a 3. hipotézisterületen megfogalmazott feltételezésünknek, miszerint a két vizsgált évfolyam stratégiahasználati tudatossága nem tér el jelentős mértékben egymástól. Az eredményeink mögött meghúzódó ok feltehetően az, hogy ebben a korban a szövegértés fejlődése lassul (*Józsa és Pap-Szigeti, 2006; Józsa és Molnár, 2006*). A középiskolában nincs explicit stratégiafejlesztés, az olvasási stratégiák elsajátítása valószínűleg spontán módon történik, és nem válik tudatosabbá az életkor előrehaladtával.

A lányok mindhárom stratégiatípus esetében gyakoribb stratégiahasználatról számolnak be, mint a fiúk. Eredményeink alátámasztják hipotézisünket (3. hipotézisterület) és megegyeznek a külföldi mérésekben (*Sheorey és Mokhtari, 2001; Mónos, 2005*) tapasztalt eredményekkel is. A két vizsgált intézmény tanulói között a Problémamegoldó stratégiák alskálán szignifikáns a különbség, a többi esetben a tanulók nemének közvetítő hatása érvényesül. A problémamegoldó stratégiák esetén tapasztalt különbség alátámasztja a pedagógiai gyakorlat és a tanulásról alkotott meggyőződések közötti összefüggést (*Hofer, 2001; Csíkos, 2007*). A könyvekről beszélgető tanulók mindhárom alskálán gyakoribb stratégiahasználatról számoltak be, mint a könyvekről nem beszélgető társaik. Ez az eredmény további vizsgálatok szükségességét veti fel arra vonatkozóan, hogy a könyvekről beszélgető tanulók milyen olvasmányokról szoktak beszélgetni. Figyelemfelkeltő az a tény, hogy a tanulók 46%-a nyilatkozott úgy, hogy nem szokott beszélgetni könyvekről. Ők valamennyi stratégiatípust ritkábban használják saját bevallásuk szerint. Az egyes stratégiatípusokat eltérő gyakorisággal használó tanulók részmintái között a teljes kérdőívben szignifikáns különbséget tapasztaltunk. Eredményeink alapján feltételezzük, hogy bármely stratégia(típus) tudatos gyakorlása gyakoribbá teszi a stratégiahasználatot az olvasás során, ezzel javítja a tanulók stratégiahasználati tudatosságát.

A belső összefüggések (4. hipotézisterület) vizsgálatakor megállapítottuk, hogy a kérdőív alskálái szignifikánsan összefüggenek egymással, a korrelációk 0,54 és 0,69 közöttiek. A klaszteranalízisek eredményei alapján az Átfogó olvasási stratégiák alskála 13 tétele és a Problémamegoldó stratégiák alskála nyolc tétele három-három, az Olvasást támogató stratégiák alskála kilenc tétele két fűrtbe rendeződött. Eredményeink alátámasztják hipotézisünket, miszerint vannak olyan stratégiák, amiket a tanulók hasonló gyakorisággal alkalmaznak (*Nikolov, 2003*). Ilyen stratégiák például az olvasási cél, az olvasott szöveg célnak való megfeleltetése és az előzetes tudás, illetve a jegyzetelés, az összefoglalás, és az aláhúzás.

Eredményeink alátámasztották hipotézisünket (5. hipotézisterület), miszerint a stratégiahasználati tudatosság összefügg a tanulók szociokulturális hátterével és az olvasáshoz kötődő háttérváltozókkal. A gyermekkori mesehallgatás és az otthoni könyvek száma az átfogó olvasási stratégiákkal függ össze szignifikánsan. Az iskolai könyvtár látogatásának gyakorisága és a könyvtárral való elégedettség mindhárom stratégiatípussal összefügg. A korrelációs együttható értékei az olvasást támogató stratégiák esetében a legmagasabbak. Eredményeink alapján feltételezzük, hogy a tanulók által legritkábban alkalmazott stratégiák használata támogatható olyan iskolai tevékenységekkel, mint a könyvtárlátogatás. A tanuló nemét, a könyvekről való beszélgetést, a gyermekkori mesehallgatás gyakoriságát és az iskolakönyvtárral való elégedettséget tartalmazó regressziós modellünk 6–19%-ban magyarázza az egyes alskálákon kiszámított átlagok varianciáját. A független változók hatása az olvasást támogató stratégiák esetében a legnagyobb. A modell felhívja a figyelmet arra, hogy a tanuló neme és szociokulturális háttere is hatással van a stratégiahasználati szokásokra.

## 5. A STRATÉGIAHASZNÁLATI TUDATOSSÁG VIZSGÁLATA 6., 8., 10. ÉS 12. ÉVFOLYAMOS GIMNAZISTA TANULÓKNÁL

Második mérésünket két gimnázium 6., 8., 10. és 12. évfolyamos tanulóinak bevonásával végeztük. A második vizsgálat célja a Stratégiahasználati tudatosság kérdőív szélesebb életkori spektrumban való vizsgálata volt. Miután első vizsgálatunkban meggyőződünk a kérdőív megbízhatóságáról, hipotéziseinket ezen a mintán is megvizsgáltuk. Az évfolyamok és az iskolák közötti különbségek mellett hangsúlyt fektettünk a háttérváltozókkal való összefüggések kiterjedtebb vizsgálatára is.

### 5.1. A stratégiahasználati tudatosság jellemzői

A vizsgálatba bevont tanulók kérdőívre adott válaszainak eredményét alsókálánként és évfolyamonként a 29. táblázat szemlélteti. Az alsókálák közötti különbségek vizsgálatához páros t-próbákat végeztük.

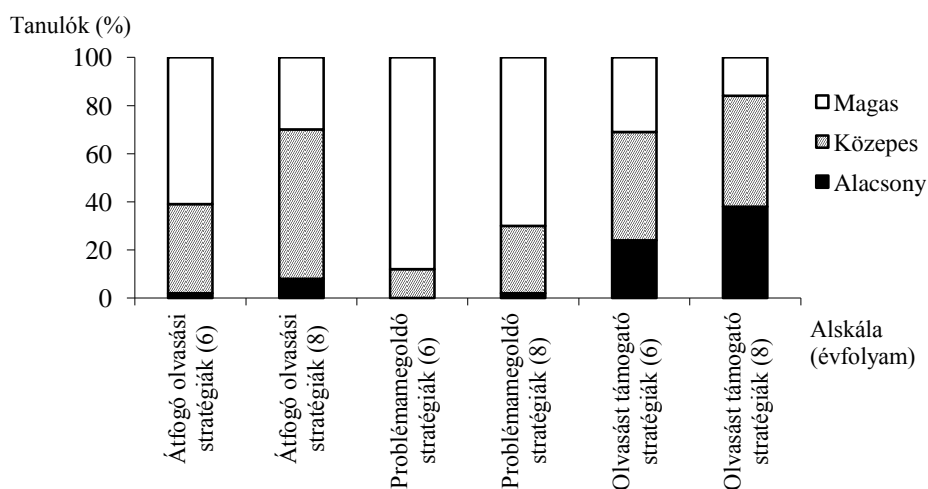
29. táblázat. A stratégiahasználati tudatosság átlaga és szórása évfolyamonként

Évfolyam	N	Átfogó olvasási stratégiák		Problémamegoldó stratégiák		Olvasást támogató stratégiák	
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
6.	51	74	12	84	11	61	16
8.	50	65	12	75	13	55	13
10.	58	65	12	76	11	57	13
12.	64	64	10	74	11	57	14

Mind a négy évfolyamon a Problémamegoldó stratégiák alsókálán számoltak be a tanulók a leggyakoribb stratégiahasználatról (29. táblázat). A stratégiahasználat az olvasást támogató stratégiák esetében a legritkább. Az évfolyamonként elvégzett páros-t próbák megerősítették a stratégiatípusok eltérő használatára vonatkozó hipotézisünket. A problémamegoldó stratégiák használata a tanulók saját bevallása alapján gyakoribbnak bizonyult, mint az átfogó olvasási stratégiák használata. A hatodik évfolyamon a két alsókála átlaga közötti különbség vizsgálatakor a  $t=7,61$  és  $p<0,01$  eredményt kaptuk. A nyolcadik évfolyamon  $t=8,64$  és  $p<0,01$ , a tizedik évfolyamon  $t=8,79$  és  $p<0,01$ . A tizenkettedik évfolyamon a  $t$  értéke  $7,83$  és  $p<0,01$ . Az átfogó olvasási stratégiák használatának gyakorisága meghaladta az olvasást támogató stratégiák használatának gyakoriságát valamennyi évfolyamon. A hatodikos tanulók esetében a két alsókála közötti különbségvizsgálat  $t$  értéke  $6,85$  és  $p<0,01$ . Nyolcadik évfolyamon  $t=6,32$  és  $p<0,01$ ,

tizedik évfolyamon  $t=5,22$  és  $p<0,01$ . A tizenkettedikes tanulók esetén szintén szignifikáns különbséget tapasztaltunk az átlagok között:  $t=4,64$  és  $p<0,001$ . Eredményeink megfelelnek az első mérésben tapasztaltaknak valamint a korábbi mérések eredményeinek is (pl. *Sheorey és Mokhtari, 2001; Mónos, 2005*).

A hatodikos és a nyolcadikos tanulók stratégiahasználati szintek közötti relatív eloszlását a 13. ábrán mutatjuk be. A 6. évfolyamon a Problémamegoldó stratégiák alskálán egyetlen tanuló sem vallotta magát alacsony szintű stratégiahasználónak. Ehhez nagyon hasonló eredmény született az Átfogó olvasási stratégiák alskálán: a tanulók 2%-a nyilatkozott alacsony stratégiahasználatról. Az Olvasást támogató stratégiák alskálán a tanulók közel egynegyede (24%) tartozik az alacsony szintű stratégiahasználók közé.



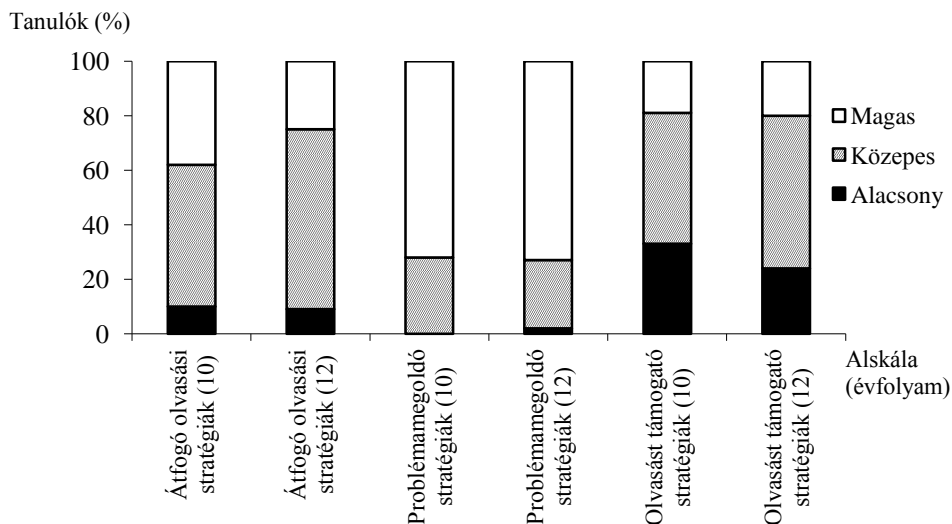
13. ábra

A 6. és a 8. évfolyamos tanulók válaszainak eloszlása a stratégiahasználati szintek szerint

A 13. ábra alapján látható, hogy a nyolcadikos tanulók között nagyobb arányban vannak az alacsony szintű stratégiahasználatról nyilatkozók, mint a hatodikosok esetében. A Problémamegoldó stratégiák alskálán 2%-uk, az Átfogó olvasási stratégiák alskálán 8%-uk, az Olvasást támogató stratégiák alskálán 38%-uk van az alacsony szintű stratégiahasználók között.

A tizedikes és a tizenegyedikes tanulók stratégiahasználati szint szerinti relatív gyakorisági eloszlását mutatja a 14. ábra. A tizedikes tanulók közül a Problémamegoldó stratégiák alskálán senki sem tartozik az alacsony szintű stratégiahasználati kategóriába, míg a tizenkettedikesek 2%-a itt található. Az Átfogó olvasási stratégiák alskálán alacsony szintű stratégiahasználatról nyilatkozott minden tizedik tizedikes és tizenkettedikes tanuló. A legtöbben az Olvasást támogató stratégiák alskálán vallották magukat alacsony szintű stratégiahasználónak: a kérdőívre adott válaszaik alapján a tizedikesek egyharmada, a tizenkettedikesek egynegyede tartozik ebbe a kategóriába.





14. ábra

A 10. és a 12. évfolyamos tanulók válaszainak eloszlása a stratégiahasználati szintek szerint

A 13. és a 14. ábra alapján az olvasást támogató stratégiák esetében vannak a legtöbben az alacsony szintű stratégiahasználók valamennyi évfolyamon. A magas szintű stratégiahasználat a legtöbb tanulóra a Problémamegoldó stratégiák alskáláján jellemző. Kiemelendő a magas szintű stratégiahasználók nagy aránya a 6. évfolyamos tanulók között a többi évfolyamhoz képest valamennyi alskála esetében. Eredményeinket a 6. évfolyamos tanulók tudatosabb stratégiahasználata magyarázhatja, ami feltehetően abból ered, hogy ebben a korban még érvényesül az olvasási képesség fejlődésének hatása, ami a felsőbb évfolyamokon már nem tapasztalható.

## 5.2. Tanulók közötti különbségek

Mindhárom alskála esetében a hatodikos tanulók számoltak be a leggyakoribb stratégiahasználatról (30. táblázat). A varianciaanalízis eredményei alapján a 6. évfolyamos tanulóknak az Átfogó olvasási stratégiák és a Problémamegoldó stratégiák alskálán gyakoribb a stratégiahasználata, mint nyolcadikos, tizedikes és tizenkettedikes társaiké.

30. táblázat. Évfolyamok közötti különbségek a stratégiahasználati tudatosságban

Stratégia	6.		8.		10.		12.		F	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Átfogó olvasási	74	12	65	12	65	12	64	10	8,28	<0,01
Problémamegoldó	84	11	75	13	76	11	74	11	8,04	<0,01
Olvasást támogató	61	16	55	13	57	13	57	14	1,81	0,15

Megjegyzés: Az egyes évfolyamok egymástól szignifikánsan nem különböző átlagát dőlt számmal jelöltük.

Eredményeink részben alá támasztják hipotézisünket. A 8., a 10. és a 12. évfolyam stratégiahasználati tudatossága között feltételezésünknek megfelelően nincsen különbség (30. táblázat). A 6. évfolyamos tanulók stratégiahasználati gyakorisága két alskála esetében is szignifikánsan magasabb, mint idősebb társaiké. Ennek a különbségnek oka lehet az olvasási képesség 6. évfolyamon még érvényesülő fejlődése (Józsa és Molnár, 2006). A tudatos stratégiák automatikussá válását is feltételezhetjük a 6-ról a 8. évfolyamra, ami szintén okozhatja a magasabb évfolyamokra járó tanulók alacsonyabb válaszait.

Az iskolák közötti különbségeket évfolyamonként is megvizsgáltuk. A kétmintás t-próbák eredményeit a 31. táblázatban foglaltuk össze. Szignifikáns szóráskülönbség esetén a Welch-próba p és t értékeit közöltük. Az iskolák között egyetlen esetben van különbség. A Problémamegoldó stratégiák alskálán az egri gimnázium 12. évfolyamos tanulói szignifikánsan magasabb stratégiahasználatról számoltak be, mint a budapesti tizenkettedikesek.

31. táblázat. Iskolák közötti különbségek a stratégiahasználati tudatosságban

Stratégiák	Évfolyam	Iskola	N	Átlag	Szórás	t	p
Átfogó olvasási	6.	Eger	30	75	13	0,32	0,75
		Budapest	21	73	12		
	8.	Eger	24	64	14	0,65	0,52
		Budapest	26	66	10		
	10.	Eger	34	64	14	1,23	0,23
		Budapest	24	68	10		
	12.	Eger	38	65	10	0,48	0,63
		Budapest	26	63	11		
Problémamegoldó	6.	Eger	30	84	11	0,06	0,95
		Budapest	21	84	11		
	8.	Eger	24	74	16	0,30	0,77
		Budapest	26	76	10		
	10.	Eger	34	74	12	1,76	0,08
		Budapest	24	79	10		
	12.	Eger	38	77	9	2,78	0,01
		Budapest	26	70	12		
Olvasást támogató	6.	Eger	30	61	17	0,29	0,78
		Budapest	21	60	14		
	8.	Eger	24	56	14	0,67	0,51
		Budapest	26	54	12		
	10.	Eger	34	56	12	0,63	0,53
		Budapest	24	58	14		
	12.	Eger	38	59	15	1,53	0,13
		Budapest	26	54	12		

A hatodikos tanulók közül is az egriek nyilatkoztak gyakoribb stratégiahasználatról mindhárom alskála esetében, de a különbség itt nem jelentős (31. táblázat). A 8. évfolyamon a budapesti tanulók számoltak be gyakoribb stratégiahasználatról az Átfogó olvasási stratégiák és a Problémamegoldó stratégiák alskálán, az Olvasást támogató stratégiák alskálán pedig az egriek, de a különbségek nem szignifikánsak egyik esetben sem. A 10. évfolyamos budapesti tanulók mindhárom alskálán gyakoribb stratégiahasználónak vallották magukat, mint az egri gimnáziumba járó társaik, de a különbség az elvégzett kétmintás t-próbák alapján nem jelentős. Eredményeink (egy eset kivételével) nem mutattak rá iskolák közötti különbségekre. A kivételt képező esetben a problémamegoldó stratégiák gyakoribb használatát tapasztaltuk az egri gimnázium tanulói körében, ami mögött meghúzódhat az érettségi vizsgára készülés másik iskoláétól eltérő pedagógiai gyakorlata.

A fiúk és a lányok közötti különbségeket megvizsgálva a 6. évfolyamon az olvasást támogató stratégiák esetén a fiúk átlaga ( $n=21$ ;  $M=56$ ) alacsonyabbnak bizonyult, mint a lányoké ( $n=30$ ;  $M=65$ ). A t-próba eredménye:  $t=2,07$  és  $p=0,04$  volt. A nyolcadik évfolyamon nem volt jelentős különbség a fiúk és a lányok között egyik alskálán sem. A tizedik évfolyamon az olvasást támogató stratégiák esetén a fiúk átlaga ( $n=24$ ;  $M=51$ ) alacsonyabb, mint a lányoké ( $n=31$ ;  $M=61$ ). A t-próba során a  $t=3,06$  és  $p<0,01$  eredményt kaptuk. A tizenkettedik évfolyamon a problémamegoldó stratégiák esetén a fiúk átlaga ( $n=26$ ;  $M=70$ ) alacsonyabb, mint a lányoké ( $n=38$ ;  $M=77$ ), a t-próba eredménye:  $t=2,71$  és  $p=0,01$  volt. Az olvasást támogató stratégiák esetén is alacsonyabb a fiúk átlaga ( $M=49$ ), mint a lányoké ( $M=63$ ). A t-próbát elvégezve  $t=4,22$  és  $p<0,01$ . Eredményeink részben alátámasztják hipotézisünket a lányok gyakoribb stratégiahasználatára (Sheorey és Mokhtari, 2001; Mónos, 2005) vonatkozóan. Az olvasást támogató stratégiák esetén a 6., a 10. és a 12. évfolyamon, valamint a problémamegoldó stratégiák esetén a 12. évfolyamon tapasztaltunk különbséget a lányok javára. Az átfogó olvasási stratégiákat mindkét nem hasonló gyakorisággal alkalmazza és a 8. évfolyamos tanulók körében sem volt a nemek között különbség. A fiúk és a lányok között a kevesebb alskálán tapasztalt különbségek egyik oka lehet az iskolatípus. A gimnáziumba járó fiúk stratégiahasználati tudatossága feltételezhetően nem különbözik oly mértékben a lányokétól, mint ahogyan azt előző vizsgálatunkban a szakközépiskolásoknál tapasztaltuk.

Előző vizsgálatunk eredményei alapján a különböző stratégiatípusokat gyakrabban használó tanulók a teljes kérdőívben is magasabb stratégiahasználati tudatosságról számoltak be. A gimnazisták körében is megvizsgáltuk az egyes stratégiatípusok szerint alacsony, közepes és magas stratégiahasználatról nyilatkozó tanulók közötti különbségeket a teljes kérdőívben. A vizsgálatához varianciaanalízist végeztünk, melynek eredménye a 32. táblázatban látható.

32. táblázat. Különbségek a stratégiahasználat szintjei szerint a stratégiahasználati tudatosságban

Stratégiák	Stratégiahasználat szintje	Stratégiahasználati tudatosság			F	p
		N	Átlag	Szórás		
Átfogó olvasási	magas	85	77	7	194,46	<0,01
	közepes	122	62	6		
	alacsony	17	48	6		
Probléma-megoldó	magas	160	71	9	85,29	<0,01
	közepes	58	56	6		
	alacsony	6	47	9		
Olvasást támogató	magas	48	79	8	132,61	<0,01
	közepes	111	67	7		
	alacsony	65	56	8		

A varianciaanalízis mindhárom alskála esetén szignifikáns különbséget mutat a részminták között (32. táblázat). Az Átfogó olvasási stratégiák és az Olvasást támogató stratégiák alskálákon a részminták szórásai között nem volt szignifikáns különbség, ezért vizsgálatunkban a Tukey B-próbát alkalmaztuk. Az érintett stratégiákat ritkábban használó tanulók a teljes kérdőívben is alacsonyabb eredményt értek el, mint a közepes stratégiahasználatról, illetve a magas stratégiahasználatról nyilatkozó társaik. Mindkét alskála esetén szignifikáns különbséget tapasztaltunk a közepes és a magas szintű stratégiahasználatról beszámoló tanulók teljes kérdőívben elért eredményei között is. A problémamegoldó stratégiák esetén a Dunnett T3-próba eredményei alapján az alacsony és a közepes stratégiahasználatról beszámoló tanulók részmintája között nincs szignifikáns különbség. Mindkét részmintához képest gyakoribb stratégiahasználatról számoltak be a teljes kérdőívben azok a tanulók, akikre magas szintű stratégiahasználat jellemző.

### 5.3. A stratégiahasználati tudatosság belső összefüggései

Első mérésünkben közepesen erős összefüggést tapasztaltunk a Stratégiahasználati tudatosság kérdőív alskálái között. A gimnazisták körében végzett vizsgálatban hasonló eredmény adódott, amit a 33. táblázat szemléltet.

33. táblázat. A stratégiahasználati tudatosság alskálái közötti Pearson-féle korrelációk (N=224)

Stratégiák	Átfogó olvasási	Problémamegoldó
Problémamegoldó	0,72	-
Olvasást támogató	0,55	0,55

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

Valamennyi korreláció szignifikáns. A legszorosabb összefüggés az Átfogó olvasási stratégiák alskála és a Problémamegoldó stratégiák alskála között áll fenn ( $r=0,72$ ). Az Olvasást támogató stratégiák alskála ennél alacsonyabb összefüggést mutatott a másik két

alskálával, a korreláció értéke mindkét esetben 0,55 (33. táblázat). Az első mérésben is a problémamegoldó és az átfogó olvasási stratégiák között volt a legszorosabb az összefüggés (25. táblázat). Az olvasást támogató stratégiák használata a másik két stratégiatípussal kevésbé függött össze. Ennek az eredménynek az oka feltételezhetően az olvasást támogató stratégiák másik két stratégiatípushoz képest ritkább használata.

Megvizsgáltuk az egyes kérdőívtételek alskálára gyakorolt hatását az alskálánként létrehozott regressziós modellekkel. A regresszióanalízisbe enter módszerrel vettük fel a független változókat és a 34. táblázatban látható eredményeket kaptuk.

34. táblázat. Regresszióanalízis az alskálákkal mint függő és az alskálák tételeivel mint független változókkal

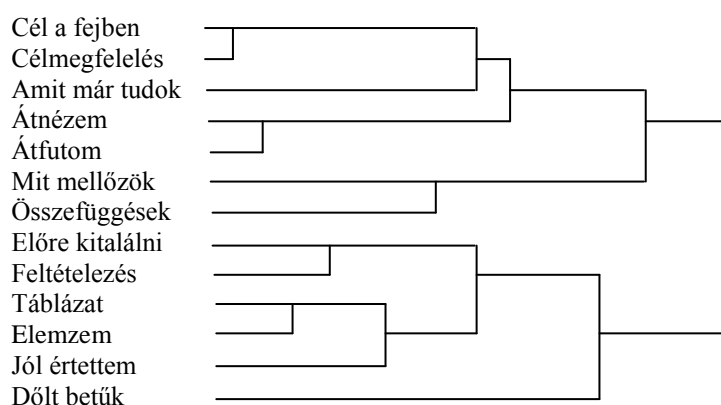
Átfogó olvasási stratégiák		Függő változó		Olvasást támogató stratégiák	
		Problémamegoldó stratégiák			
Független változók	Hatás (%)	Független változók	Hatás (%)	Független változók	Hatás (%)
Átfutom	9,96	Elképzelni	14,92	Aláhúzok	14,34
Célmegfelelés	9,29	Gondosan	14,61	Saját szavaim	12,70
Átnézem	9,13	Kitalálni	13,22	Hangosan	12,45
Feltételezés	8,73	Újraolvasom	12,95	Összefoglalom	12,15
Előre kitalálni	8,48	Megállok	12,75	Kézikönyvek	10,95
Elemzem	8,36	Sebesség	11,30	Jegyzetek	10,24
Cél a fejben	8,20	Odafigyelek	11,10	Kérdések	9,98
Dőlt betűk	7,18	Kerékvágás	9,15	Megbeszélem	8,94
Összefüggések	6,92			Kapcsolatok	8,25
Mit mellőzök	6,54				
Amit már tudok	6,12				
Táblázat	5,78				
Jól értettem	5,31				
Összesen	100,00	Összesen	100,00	Összesen	100,00

Megjegyzés: A rövid megnevezések az 57–59. oldalon ismertetett kérdőívtételekre utalnak. A táblázatban szereplő értékek  $p < 0,05$  szinten szignifikánsak.

Az első mérés során tapasztaltakhoz képest (26. táblázat) különbségek vannak a második mérés eredményeiben. Az átfogó olvasási stratégiák közül a gimnazisták esetében az alskála eredményére legkevésbé ható ellenőrző stratégia („Amikor ellentmondásos információra bukkanok, ellenőrzöm, hogy vajon jól értettem-e a szöveget.”) a legnagyobb hatásúak között volt a szakközépiskolások esetén. Az összefüggések használata szintén hátrébb sorolódott az első vizsgálathoz képest. A problémamegoldó stratégiákat meghatározó tételek közül a nehéz szövegrészre való fokozott odafigyelés a szakközépiskolásoknál nagyobb hatást gyakorolt az alskála eredményére, mint a gimnazisták esetén (34. táblázat). A második mérésben az olvasottak elképzelésének van a legnagyobb hatása az alskála eredményére, a szakközépiskolásoknál ennek a tételnek volt az egyik legkisebb hatása az alskálára. Az Olvasást támogató stratégiák alskáláján a két

mérésben hasonló eredményeket találunk. A jegyzetelés hatása a szakközépiskolás tanulóknál jobban érvényesül, mint a gimnazistáknál. Tekintettel arra, hogy mintánk nem reprezentatív, nem vonhatunk le a gimnazisták, illetve a szakközépiskolások stratégiahasználatára általában érvényes következtetéseket. Eredményeink alapján azonban elmondható, hogy a két mérésben az egyes stratégiák hatása különböző módon érvényesül az alsókálák eredményében.

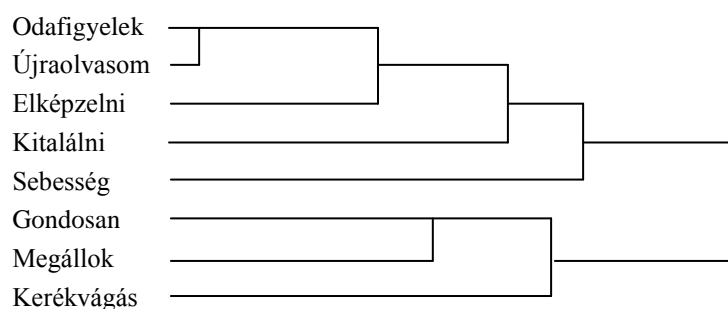
A belső összefüggések vizsgálata során klaszteranalízissel elemeztük a tételek közötti kapcsolatok szorosságát, az egyes stratégiák alsókálakon belüli csoportosulását. A klaszteranalízisben a távolság számítására Pearson-féle korrelációt alkalmaztunk és a legtávolabbi szomszéd módszert választottuk. Az Átfogó olvasási stratégiákhoz tartozó tételek viszonya a 15. ábrán látható.



15. ábra

*Az átfogó olvasási stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja (második mérés)*

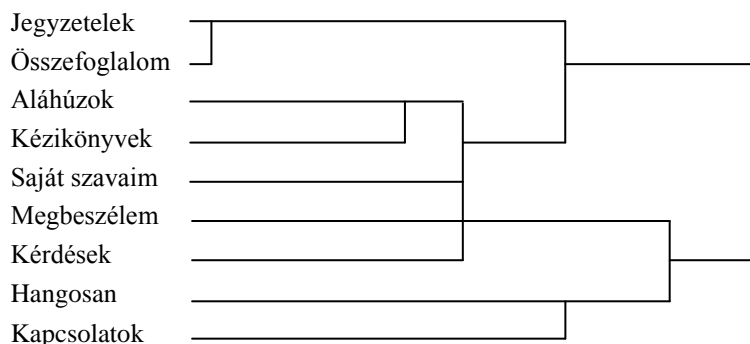
A stratégiák egy kivételével (félkövéren vagy dőlt betűvel szedett szövegrészek megfigyelése) három klaszterbe rendeződtek (15. ábra). Az elemzés során azt az elvet követjük, hogy eredményeinket az első mérés eredményeihez (10. ábra) hasonlítjuk és azokra a stratégiákra összpontosítunk, amelyek használatának gyakorisága szorosabban összefügg egymással. Mindkét mérés eredményei alapján szoros kapcsolat van az olvasási cél és a tartalom célokra való megfeleltetése között. Összefügg egymással az olvasottak kritikus elemzése, a feltételezések helyességének ellenőrzése és a jóslás stratégiája. Kapcsolódik egymáshoz a szöveg átfutása (szerkezet, hossz megfigyelése) és átnézése (tartalom megfigyelése). Ezek a stratégiák mindkét mérésben közös klaszterbe kerültek. A közöttük lévő összefüggés a tanulók számára is nyilvánvalóbb, mint a különböző klaszterekbe került stratégiáké. Használatuk gyakorisága szorosan összefügg egymással, ami a stratégiaorientált olvasástanítás során információként szolgálhat a pedagógusok számára. A 16. ábra a Problémamegoldó stratégiák alsókálájához tartozó tételek klaszteranalízisének eredményét mutatja a gimnazista tanulók körében.



16. ábra

*A problémamegoldó stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja (második mérés)*

A Problémamegoldó stratégiák alskálán a tételek két klaszterbe rendeződnek, az utolsó kapcsolódás kivételével valamennyi kapcsolat szignifikáns (16. ábra). Az első mérés eredményeihez (11. ábra) hasonlóan a nehéz szövegrész esetén való fokozott odafigyelés és az újraolvasás a gimnazisták esetében is jobban összefüggnek egymással. Szorosan kapcsolódik egymáshoz a lassú, gondos olvasás és a megállás (az olvasottak végiggondolása érdekében) stratégiája. A problémamegoldó stratégiák közül jobban összefügg egymással mindkét mérés alapján az olvasottak elképzelése és az ismeretlen szavak jelentésének kitalálása. A 17. ábra az Olvasást támogató stratégiák alskálá tételeinek dendrogramját szemlélteti.



17. ábra

*Az olvasást támogató stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja (második mérés)*

Az olvasást támogató stratégiák két változótömbbe rendeződnek (17. ábra). A szakközépiskolások körében tapasztaltakhoz hasonlóan (12. ábra) szorosabban függ össze egymással a jegyzetelés, az összefoglalás és az aláhúzás stratégiák használata. A szöveg kapcsolatainak felderítése érdekében végzett előre- és visszaugrás stratégiája mindkét mérésben egy klaszterben található a kérdésfeltevés stratégiájával. A kapcsolódások azokat a stratégiákat tükrözik, amelyek a használat során is a leginkább támogatják egymást. A jegyzetelés feltehetően együtt jár az aláhúzással és együtt segítik a tanulót az olvasottak

összefoglalásában. A kérdések megfogalmazása a klaszteranalízisek eredménye alapján szorosan összefügg a szöveg pártázásával, a benne lévő kapcsolatok (és valószínűleg a feltett kérdésekre adott válaszok) megtalálása érdekében. Eredményeink ebben a mérésben is alátámasztják *Nikolov* (2003) tapasztalatát arra vonatkozóan, hogy vannak olyan stratégiák, melyeket a tanulók hasonló gyakorisággal alkalmaznak az olvasás során.

#### 5.4. A stratégiahasználati tudatosság összefüggései a háttérváltozókkal

Korábbi eredményeink alapján a stratégiahasználati tudatosság és az iskolakönyvtár látogatásának gyakorisága, a könyvtárral való elégedettség és a gyermekkori mesehallgatás között gyenge, de szignifikáns összefüggés van. A második mérésben háttérváltozóként felmértük az anya iskolai végzettségét, a tanulmányi átlagot, az olvasás szeretetét, rákérdeztünk a tanuló olvasási képességére, valamint az otthoni könyvek számára. A felmért háttérváltozókkal kiszámított korrelációs együtthatókat a 35. táblázat mutatja be.

35. táblázat. A háttérváltozók összefüggése a stratégiahasználati tudatossággal (*Spearman-féle korrelációk*)

Stratégiák	Anya iskolai végzettsége	Tanulmányi átlag	Olvasás szeretete	Olvasási énkép	Otthoni könyvek száma
Átfogó olvasási	n.s.	n.s.	0,21	n.s.	n.s.
Problémamegoldó	n.s.	n.s.	0,21	n.s.	n.s.
Olvasást támogató	n.s.	n.s.	0,19	n.s.	n.s.

*Megjegyzés:* A táblázatban szereplő értékek  $p < 0,05$  szinten szignifikánsak, n.s. = nem szignifikáns.

A tanulók stratégiahasználati tudatossága kizárólag az olvasás szeretetével függ össze második vizsgálatunkban (35. táblázat). Az édesanya iskolai végzettsége, a tanulók tanulmányi átlaga, olvasási énképe és az otthoni könyvek száma nem függ össze a saját beválláson alapuló stratégiahasználattal. Eredményeink ezekre a háttérváltozókra vonatkozóan nem feleltek meg várakozásainknak, és a korábbi kutatások (*Steklács*, 2011) eredményét sem támasztották alá. Az olvasás szeretetével 0,19 és 0,21 közöttiek a korrelációs együtthatók, ami azt mutatja, hogy az olvasás szeretetének magasabb értékei gyakoribb stratégiahasználattal járnak együtt mindhárom stratégiatípus esetében. Az olvasás szeretete a PISA-vizsgálatok eredményei (*Balázs* és mtsai, 2010a) alapján összefügg a szövegértéssel. Eredményeink az olvasás szeretete és a szövegértés közötti ismert összefüggést annyival egészítik ki, hogy az olvasás szeretete a stratégiahasználati tudatossággal is összefügg. A tanulók meggyőződése, motivációja, stratégiaválasztása és a tanulás közötti kapcsolatra a szakirodalomban *Hofer* (2001) is rámutatott.

Az egyes alskálák és a teljes kérdőív eredményének magyarázatára regressziós modellt állítottunk fel. A modellbe független változóként az olvasás szeretetét és az évfolyamot vontuk be, mert e változók állnak kapcsolatban a stratégiahasználati



tudatossággal eredményeink alapján. A regresszióanalízisbe a változókat enter módszerrel vettük fel, az eredményeket a 36. táblázat szemlélteti.

36. táblázat. Regresszióanalízis: a Stratégiahasználati tudatosság kérdőív és alszkálái mint függő és egyes háttérváltozók mint független változók

Független változók	Függő változó			
	Teljes kérdőív	Átfogó olvasási stratégiák	Problémamegoldó stratégiák	Olvasást támogató stratégiák
	Hatás (%)			
Olvasás szeretete	5,51	3,39	5,26	4,15
Évfolyam	4,74	6,27	6,26	-
Összesen	10,25	9,66	11,52	4,15

Megjegyzés: A táblázatban szereplő értékek  $p < 0,05$  szinten szignifikánsak.

A két háttérváltozó 4% és 12% közötti hányadát magyarázza az egyes alszkálakon tapasztalt eredmények varianciájának (36. táblázat). A legnagyobb a hatásuk a problémamegoldó stratégiák esetén, ezen az alszkálán az évfolyamnak 6%-os, az olvasás szeretetének 5%-os magyarázó ereje van. Az Átfogó olvasási stratégiák alszkálán az évfolyam magyarázó ereje a modellben szintén 6%. Az olvasást támogató stratégiák esetében az évfolyam hatása nem bizonyult szignifikánsnak, ami megfelel a varianciaanalízis eredményének (30. táblázat).

## 5.5. A vizsgálat eredményeinek összegzése

Második kérdőíves mérésünket két gimnázium 6., 8., 10. és 12. évfolyamos tanulóinak bevonásával végeztük. A Stratégiahasználati tudatosság kérdőív és alszkálái a tanulók mintáján megfelelő megbízhatóságúak, a mutatók alátámasztják az 1. hipotézisterületen megfogalmazott hipotézisünket. A Cronbach- $\alpha$  értékei a teljes kérdőíven 0,85 és 0,88 közöttiek, az alszkálák megbízhatósági mutatói 0,56 és 0,78 közöttiek. A legalacsonyabb megbízhatóságú 0,59 és 0,69 közötti reliabilitásmutatóival a Problémamegoldó stratégiák alszkála. Ennek oka feltehetően az, hogy ez az alszkála tartalmazza a legkevesebb (nyolc) kérdőívtételt.

A tanulók többsége legalább közepes szintű stratégiahasználatról számol be. A Problémamegoldó stratégiák alszkálán a hatodikos és a tizedikes tanulók közül senki nem nyilatkozott alacsony szintű stratégiahasználatról. A nyolcadikosok és a tizenkettedikesek esetén is csupán a tanulók 2-2%-a tartozik ehhez a stratégiahasználati szinthez. Az egyes stratégiatípusok (átfogó olvasási stratégiák, problémamegoldó stratégiák, olvasást támogató stratégiák) használata között szignifikáns a különbség. Hipotézisünknek (2. hipotézisterület), a korábbi kutatások eredményeinek (Mokhtari és Reichard, 2002; Sheorey és Mokhtari, 2001; Mónos, 2005), és az első vizsgálatunkban tapasztaltaknak megfelelően a tanulók valamennyi évfolyamon leggyakrabban a problémamegoldó

stratégiákat használják. Ezt követi az átfogó olvasási stratégiák használata, legritkábban az olvasást támogató stratégiákat alkalmazzák a tanulók.

A 6. évfolyamos tanulók az Átfogó olvasási stratégiák alskálán és a Problémamegoldó stratégiák alskálán is gyakoribb stratégiahasználatról számoltak be, mint 8., 10. és 12. évfolyamos társaik, akik között nincs jelentős különbség. Eredményeink részben igazolták hipotézisünket (3. hipotézisterület), a hatodikos tanulók két stratégiatípust is gyakrabban használnak, mint idősebb társaik. Ennek magyarázata lehet az, hogy 6. évfolyamon még érvényesül a szövegértés intenzívebb fejlődésének (Józsa és Molnár, 2006) hatása, és a tanulók tudatosabban használnak olvasási stratégiákat. Az Olvasást támogató stratégiák alskálán nem tapasztaltunk különbséget az évfolyamok között. Ezen alskálát illetően igazolódott a hipotézisünk, miszerint az eltérő évfolyamra járó tanulók stratégiahasználati tudatossága nem különbözik egymástól. Az alacsony átlagok oka feltehetően az, hogy ezeket a stratégiákat a másik két stratégiatípushoz képest kevésbé használják a tanulók, ahogyan azt már az első vizsgálatunkban is láttuk, és ez alól a hatodikosok sem kivételek.

A nemek közötti különbségek vizsgálata a korábbi kutatási eredményekhez (Sheorey és Mokhtari, 2001; Mónos, 2005) és első vizsgálatunkhoz hasonló eredménnyel zárult, a lányok számos esetben gyakoribb stratégiahasználatról számoltak be, mint a fiúk. Feltételezésünk szerint (3. hipotézisterület) a lányok előnyét vártuk a stratégiahasználati tudatosságban, ami részben igazolódott. Az olvasást támogató stratégiákat a 6., a 10. és a 12. évfolyamos lányok gyakrabban használják, mint a fiúk. 12. évfolyamon ez a különbség a Problémamegoldó stratégiák alskálán is megjelent. Az Átfogó olvasási stratégiák alskálán, illetve a 8. évfolyamos tanulóknál nem tapasztaltunk a két nem között különbséget. Első mérésünkben a szakközépiskolás tanulók között valamennyi stratégiatípus esetén a lányok nyilatkoztak gyakoribb stratégiahasználatról. A gimnazista fiúk feltehetően tudatosabb olvasók, és ők az átfogó olvasási stratégiákat a lányokhoz hasonló gyakorisággal használják. Az intézmények között egyetlen esetben, a 12. évfolyamon, a Problémamegoldó stratégiák alskálán tapasztaltunk szignifikáns különbséget: az egri tanulók gyakoribb stratégiahasználatról számoltak be, mint a budapestiek. Első mérésünkben szintén a problémamegoldó stratégiák esetén volt különbség a két szakközépiskola tanulói között. Eredményünk alátámasztja a pedagógiai gyakorlat és a tanulók stratégiahasználati tudatossága közötti kapcsolatot (Hofer, 2001; Csíkos, 2007), a második vizsgálatunkban valószínűleg az érettségire történő felkészülés módja okozza a tudatosabb stratégiahasználatot az egri tanulóknál. Az egyes stratégiatípusokat magas szinten használó tanulók gyakoribb stratégiahasználatról számoltak be a teljes kérdőívben is, és ez a különbség a közepes és az alacsony szintű stratégiahasználattal jellemezhető részminták között is szignifikáns. A problémamegoldó stratégiákat közepes, illetve alacsony szinten használó tanulók között nincs szignifikáns eltérés, aminek oka feltehetően az, hogy az alacsony szinthez összesen hat tanuló tartozik.

A három alskála eredményei első mérésünkhöz hasonlóan összefüggenek egymással. A legerősebb korreláció itt is az átfogó és a problémamegoldó stratégiák között van.

Eredményeink alátámasztják a 4. hipotézisterületen megfogalmazott feltételezést, miszerint egyes stratégiák használata szorosabban kapcsolódik egymáshoz. A klaszteranalízisek alapján vannak olyan stratégiák, amelyek használata mindkét vizsgálatunk eredményei alapján összefügg egymással. Ilyenek például az olvasási cél és a szöveg tartalmának a célokhoz való viszonyítása, az olvasottak elképzelése és az ismeretlen szavak jelentésének kitalálása, vagy a jegyzetelés, az összefoglalás és az aláhúzás.

A háttérváltozókkal való összefüggésre vonatkozó hipotézisünket (5. hipotézisterület) kizárólag az olvasás szeretete háttérváltozó esetén igazolta vizsgálatunk. A korreláció mértéke 0,19 és 0,21 közötti a három alskála esetében. Az édesanya iskolai végzettsége, az előző évi tanulmányi átlag és az otthoni könyvek száma nem függ össze a stratégiahasználati tudatossággal. *Mokhtari* és *Reichard* (2002) vizsgálatában a saját olvasási képességüket jobbnak ítéző tanulók gyakoribb stratégiahasználatról számoltak be, ezt az eredményt vizsgálatunk nem erősítette meg, az olvasási képesség saját megítélése és a stratégiahasználati tudatosság között nem volt szignifikáns összefüggés. Regressziós modellünk alapján az olvasás szeretete és az évfolyam szignifikánsan befolyásolja az alskálákon elért eredményt. Hatásuk 4–11% közötti, a legnagyobb magyarázó erőt a Problémamegoldó stratégiák alskálán tapasztaltuk. A gimnazista tanulók esetében az olvasás szeretete az egyetlen háttérváltozó, amelynek hatása a stratégiahasználati tudatosságban érvényesül. Eredményünk hasonló a PISA-vizsgálat eredményeihez, miszerint az olvasni jobban szerető tanulók szövegértése jobb, mint olvasni kevésbé szerető társaiké (*Balázsi* és mtsai, 2010a). Az olvasás szeretete a szövegértés mellett a tanulók olvasási stratégiákról alkotott meggyőződéseivel is kapcsolatban áll. Azok a tanulók, akik jobban szeretnek olvasni, feltehetően tudatosabb olvasók is egyben.

## 6. A STRATÉGIAHASZNÁLATTAL VALÓ EGYETÉRTÉS VIZSGÁLATA

### 7. ÉVFOLYAMOS TANULÓKNÁL

Harmadik kérdőíves mérésünkben 7. évfolyamos tanulók körében alkalmaztuk a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőívet. Ezt a kérdőívet a korábban adaptált Stratégiahasználati tudatosság kérdőív tételeiből kiindulva fejlesztettük, célja a tanulók stratégiahasználattal való általánosságban vett egyetértésének mérése volt. Az első két mérésben alkalmazott Stratégiahasználati tudatosság kérdőív az olvasásra vonatkozó metakognitív tudás mérésére szolgált, ezzel a kérdőívvel a tanulók kognitív olvasásstratégiai tudását (Steklács, 2011) kívántuk felmérni. A harmadik mérés módszertani célja a kérdőív megbízhatóságának vizsgálata volt. A mintaválasztást azzal indokoltuk, hogy a második mérés eredményei a 6. és a felsőbb (8., 10. és 12.) évfolyamok stratégiahasználati tudatossága között eltérést jeleztek, a hatodikos tanulók gyakoribb stratégiahasználatról számoltak be. A Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőívet 7. évfolyamon vizsgáltuk, és megfelelő megbízhatósági mutatókat vártunk. Számítottunk arra, hogy a stratégiahasználatban tapasztalt különbségek (első és második mérés) a kognitív olvasásstratégiai tudásban is megjelennek a stratégiatípusok (2. hipotézisterület) és a tanulók (3. hipotézisterület) között. Feltételeztük, hogy a stratégiahasználati tudatosság területén tapasztalt belső összefüggések (4. hipotézisterület) ezen a kérdőíven is érvényesülnek, illetve az olvasáshoz kötődő háttérváltozókkal (5. hipotézisterület) is kapcsolatban áll a stratégiahasználattal való egyetértés. Vizsgálatunkba a tanulók tanárait is bevontuk, és arra számítottunk, hogy a stratégiákról alkotott tanulói és tanári meggyőződések összefüggenek egymással (6. hipotézisterület).

#### 6.1. A stratégiahasználattal való egyetértés jellemzői

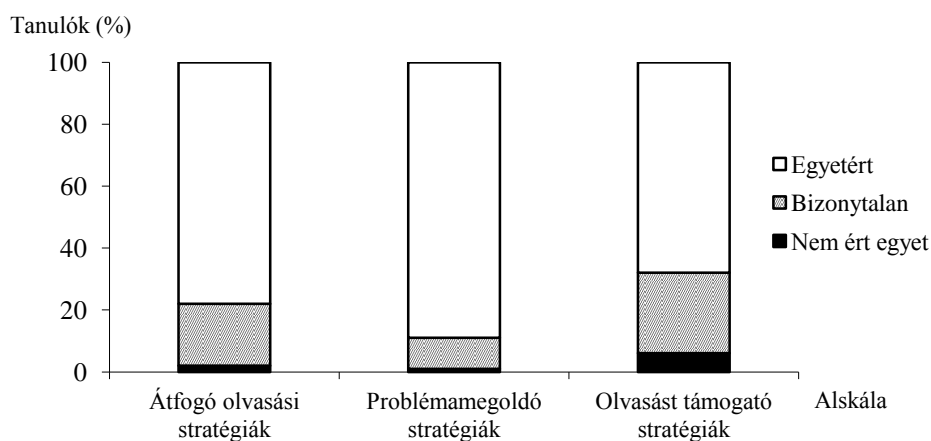
A stratégiahasználati tudatossághoz hasonlóan a stratégiahasználattal való egyetértés kapcsán is azt tapasztaltuk, hogy a tanulók leginkább a problémamegoldó stratégiák használatával értenek egyet. Ezt követik az átfogó olvasási stratégiák, és legkevésbé az olvasást támogató stratégiák használatát tartják segítségnek a tankönyvek olvasásakor. A kérdőívre adott válaszok átlaga és szórása alsókálánként a 37. táblázatban látható.

37. táblázat. A stratégiahasználattal való egyetértés átlaga és szórása 7. évfolyamon (N=457)

Stratégiák	Átlag	Szórás
Átfogó olvasási	69	13
Problémamegoldó	76	12
Olvasást támogató	67	15

A 37. táblázatban szereplő átlagokat páros t-próbákkal hasonlítottuk össze, melyek a Problémamegoldó stratégiák alskála és az Átfogó olvasási stratégiák alskála átlaga között ( $t=11,85$  és  $p<0,01$ ), valamint az Átfogó olvasási stratégiák alskála és az Olvasást támogató stratégiák alskála átlaga között ( $t=3,92$  és  $p<0,01$ ) is szignifikáns különbséget mutattak. Eredményeink hasonlóak a Stratégiahasználati tudatosság kérdőívvel végzett korábbi méréseink eredményeihez és megfelelnek a szakirodalomban található kutatási eredményeknek (Mokhtari és Reichard, 2002; Sheorey és Mokhtari, 2001; Mónos, 2005) is.

A tanulók viszonylag kis hányada nem értett egyet a stratégiahasználattal: az Átfogó olvasási stratégiák esetén 2%-uk, a Problémamegoldó stratégiák esetén 1%-uk, az Olvasást támogató stratégiák esetén 6%-uk. Ez ebben a sorrendben 10, 4, és 27 főt jelent. A tanulók egyetértés szerinti relatív eloszlását a három alskálán a 18. ábra mutatja be.



18. ábra

A 7. évfolyamos tanulók válaszainak relatív eloszlása az egyetértés mértéke szerint az egyes alskálákon

Legtöbbször a Problémamegoldó stratégiák használatával értettek egyet (a tanulók 89%-a), legkevesebben pedig az Olvasást támogató stratégiák használatával (a tanulók 68%-a). A bizonytalanok közé az Átfogó olvasási stratégiák alskálán a tanulók egyötöde, a Problémamegoldó stratégiák alskálán a tanulók egytizede, az Olvasást támogató stratégiák alskálán a tanulók egynegyede tartozik (18. ábra). A tanulók eloszlása azt tükrözi, hogy leginkább a problémamegoldó stratégiák használatával értenek egyet. A kérdőív a gyakorlott olvasók által használt stratégiákat tartalmazza, így jó eredménynek tekinthető a stratégiákkal egyet nem értők alacsony száma. A bizonytalanok 10–25% közötti aránya elgondolkodtató, a középső (semleges) érték választása a Likert-skálán a tanulók témával kapcsolatos érdektelenségét is jelezheti.

## 6.2. Tanulók közötti különbségek

Első mérésünkben azt tapasztaltuk, hogy a szakközépiskolás tanulók közül a lányok mindhárom stratégiatípust gyakrabban használják, mint a fiúk. Második mérésünkben a gimnazista lányok 6., 10. és 12. évfolyamon az olvasást támogató stratégiák gyakoribb használatáról számoltak be, mint a fiúk. Ehhez hasonló a harmadik mérésben tapasztalt eredményünk: az olvasást támogató stratégiákkal a lányok jobban egyetértenek, mint a fiúk (38. táblázat).

38. táblázat. Nemek közötti különbségek a stratégiahasználattal való egyetértésben

Stratégiák	Nem	N	Átlag	Szórás	t	p
Átfogó olvasási	fiúk	221	70	13	1,28	0,20
	lányok	228	69	13		
Problémamegoldó	fiúk	221	75	12	1,14	0,25
	lányok	228	76	12		
Olvasást támogató	fiúk	221	65	15	2,74	0,01
	lányok	228	69	15		

A nemek közötti különbségeket tételszinten is megvizsgáltuk. A legtöbb szignifikáns különbség az Olvasást támogató stratégiák alszállán van. A lányok jobban egyetértenek a következő stratégiák használatával: jegyzetelés, hangos olvasás, aláhúzás/bekarikázás, kézikönyvek használata, az olvasottak saját szavakkal történő megfogalmazása. A Problémamegoldó stratégiák alszállán két stratégia használatával értenek jobban egyet a lányok, mint a fiúk: lassú, de gondos olvasás és az olvasottak elképzelése. Az Átfogó olvasási stratégiák alszállán egy tétel esetében a fiúk fejezték ki nagyobb mértékben egyetértésüket: szerintük jobban segíti a szövegértést annak eldöntése, hogy mit olvas el az olvasó alaposabban és mit mellőz, mint a lányok szerint. Eredményeinket azzal magyarázzuk, hogy az átfogó olvasási stratégiák feltehetően közelebb állnak a fiúk látásmódjához, míg a több precizitást igénylő olvasást támogató stratégiák területén szembetűnőbb a lányok előnye.

Az energiabefektetéssel való egyetértésre vonatkozó kérdőívtételre adott válaszok alapján két részmintát képeztünk aszerint, hogy az energiabefektetés szövegértést segítő jellegével egyetértenek-e a tanulók vagy sem. A bizonytalan tanulókat az egyet nem értő tanulók részmintájához soroltuk. A t-próbák eredményeit alszállánként a 39. táblázat mutatja be. Szignifikáns szóráskülönbség esetén a Welch-próba p és t értékeit közöltük. Azok a tanulók, akik fontosnak tartják az olvasásba befektetett energiát, mindhárom alszálla esetén jobban egyetértenek a stratégiahasználattal. A százalékban kifejezett eredmények között 5–7 %p-nyi a különbség, a legnagyobb különbség a Problémamegoldó stratégiák alszállán van.

39. táblázat. Az energiabefektetés jelentőségével egyetértő és egyet nem értő/bizonytalan tanulók közötti különbségek a stratégiahasználattal való egyetértésben

Stratégiák	Energiabefektetés	N	Átlag	Szórás	t	p
Átfogó olvasási	nem ért egyet/ bizonytalan	167	66	12	4,47	<0,01
	egyetért	290	71	12		
Problémamegoldó	nem ért egyet/ bizonytalan	167	71	13	5,91	<0,01
	egyetért	290	78	11		
Olvasást támogató	nem ért egyet/ bizonytalan	167	64	15	3,70	<0,01
	egyetért	290	69	15		

Az energiabefektetés szövegértést segítő jellegével a tanulók 63%-a ért egyet (39. táblázat), aminek jelentősége *O'Sullivan* (1992) felmérésében is megjelent már az olvasásra vonatkozó meggyőződések vizsgálatának szakirodalmában. Az egyes alskálákra adott válaszok alapján három-három részmintát képeztünk a stratégiákkal való egyetértés alapján, amelyek mintán belüli arányait korábban (18. ábra) bemutattuk. A varianciaanalízis eredményeit a 40. táblázat szemlélteti.

40. táblázat. Különbségek a stratégiatípusokkal való egyetértés szerint a teljes kérdőíven

Stratégiák	Részminta	Stratégiahasználattal való egyetértés			F	p
		N	Átlag	Szórás		
Átfogó olvasási	egyetért	355	74	8	258,47	<0,01
	bizonytalan	92	57	7		
	nem ért egyet	10	40	12		
Probléma-megoldó	egyetért	406	72	9	107,61	<0,01
	bizonytalan	47	55	10		
	nem ért egyet	4	34	10		
Olvasást támogató	egyetért	311	75	8	269,80	<0,01
	bizonytalan	119	62	7		
	nem ért egyet	27	47	10		

Mindhárom alskála esetében szignifikáns a különbség a stratégiákkal egyetértő, bizonytalan és egyet nem értő tanulók részmintái között a teljes kérdőíven (40. táblázat). Azok a tanulók, akik egyetértének az egyes stratégiatípusok használatával, a teljes kérdőíven is jelentősen magasabb egyetértésükről adtak számot, mint a bizonytalan vagy a stratégiahasználattal egyet nem értő társaik. Az átfogó olvasási stratégiák esetén a részminták szórásai nem egyeztek meg, így a Dunnett T3-próbát alkalmaztuk és a három részminta eredményei között szignifikáns különbséget állapítottunk meg. A Problémamegoldó és az Olvasást támogató stratégiák alskálái esetében a részminták között szórás egyezőség állt fenn, így a Tukey B-próba eredményeit felhasználva találtuk szignifikánsnak a különbségeket mindhárom részminta átlagai között. Eredményeink hasonlóak ahhoz, amit a Stratégiahasználati tudatosság kérdőív felmérésekor tapasztaltunk (24. és 32. táblázat).

### 6.3. A stratégiahasználattal való egyetértés belső összefüggései

A Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőív alskálái között közel azonos erősségű összefüggéseket tapasztaltunk (41. táblázat).

41. táblázat. A stratégiahasználattal való egyetértés alskálái közötti Pearson-féle korrelációk (N=457)

Stratégiák	Átfogó olvasási	Problémamegoldó
Problémamegoldó	0,57	-
Olvasást támogató	0,58	0,58

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

Az alskálák közötti közepesen erős összefüggések annyiban térnek el a Stratégiahasználati tudatosság kérdőív alskálái között tapasztalt korrelációktól, hogy ez utóbbiak esetében az átfogó olvasási stratégiák és a problémamegoldó stratégiák között szorosabb összefüggést tapasztaltunk (25. és 33. táblázat), mint az olvasást támogató stratégiák és a másik két stratégiatípus között. A stratégiahasználattal való egyetértés terén az olvasást támogató stratégiák hasonló erősséggel függenek össze a másik két alskálával, mint az átfogó olvasási és a problémamegoldó stratégiák között tapasztalt korreláció. Alskálánként regressziós modellt alkottunk az egyes alskálákhoz tartozó kérdőívtételekkel mint független változókkal (42. táblázat).

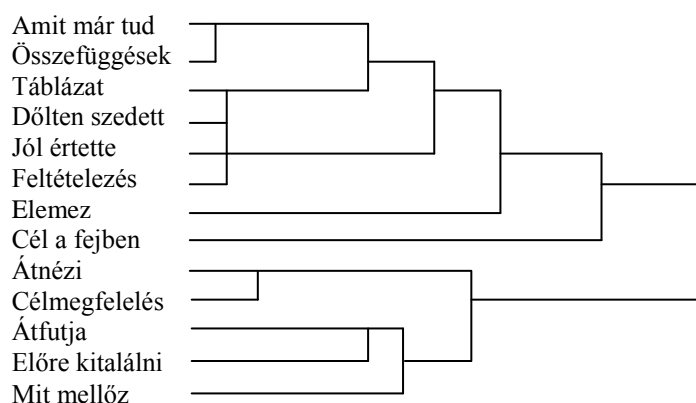
42. táblázat. Regresszioanalízis az alskálákkal mint függő és az alskálák tételeivel mint független változókkal

Átfogó olvasási stratégiák		Függő változó		Olvasást támogató stratégiák	
		Problémamegoldó stratégiák			
Független változók	Hatás (%)	Független változók	Hatás (%)	Független változók	Hatás (%)
Átnézi	9,01	Megáll	15,26	Jegyzetel	13,64
Célmegfelelés	8,76	Újraolvassa	15,06	Aláhúz	12,76
Feltételezés	8,41	Kerékvágás	12,87	Kézikönyvek	11,21
Átfutja	8,37	Gondosan	12,69	Saját szavak	11,02
Dőlten szedett	8,05	Sebesség	11,63	Megbeszél	10,89
Előre kitalálni	7,99	Kitalálni	10,92	Hangosan	10,78
Amit már tud	7,91	Elképzelet	10,89	Összefoglal	10,03
Mit mellőz	7,84	Odafigyel	10,68	Kérdések	9,90
Elemmez	7,37			Kapcsolatok	9,76
Összefüggések	7,35				
Táblázat	7,04				
Jól értette	6,91				
Cél	5,00				
Összesen	100,00	Összesen	100,00	Összesen	100,00

Megjegyzés: A rövid megnevezések a 62–63. oldalon ismertetett kérdőívtételekre utalnak. A táblázatban szereplő értékek  $p < 0,05$  szinten szignifikánsak.



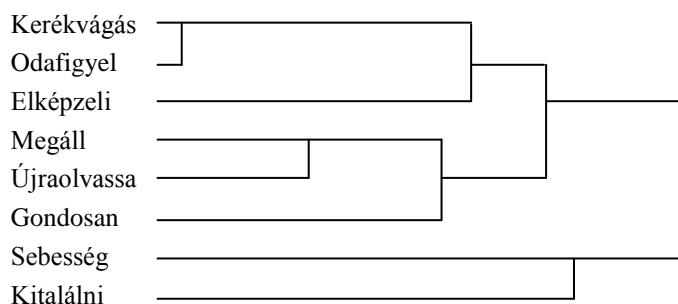
Az első két vizsgálatban is elvégeztük ezeket a regresszióanalíziseket (26. és 34. táblázat). A stratégiahasználattal való egyetértés vizsgálatakor azt tapasztaltuk, hogy a szöveg céloknak való megfelelése és a szövegre vonatkozó feltételezések helyességének ellenőrzése az első és a második vizsgálathoz hasonlóan az Átfogó olvasási stratégiák alskála eredményét nagyobb mértékben meghatározó tételek közé tartozik. A Problémamegoldó stratégiák alskáláján a gondos olvasás és az újraolvasás mindhárom mérésben az alskála eredményét jobban meghatározó stratégia. Az Olvasást támogató stratégiák alskálán az aláhúzás mindhárom mérésben a legnagyobb hatású stratégiák közé tartozik. A kérdőívtételek egymással való összefüggését klaszteranalízissel vizsgáltuk az előző mérésekhez hasonlóan. Az Átfogó olvasási stratégiák alskála tételeinek dendrogramja a 19. ábrán látható.



19. ábra

*Az átfogó olvasási stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja (harmadik mérés)*

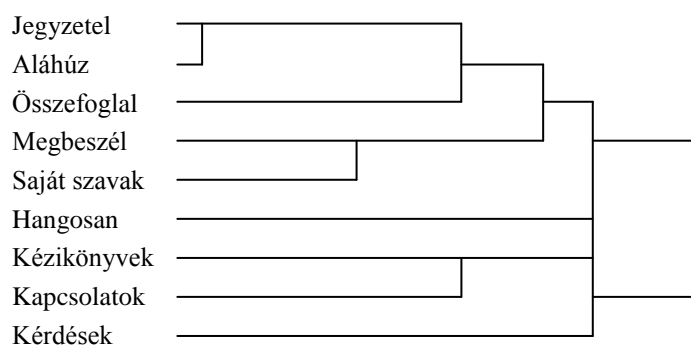
Az Átfogó olvasási stratégiákhoz tartozó kérdőívtételek két klaszterbe rendeződnek. A 19. ábrát az előző két mérés eredményeihez (10. és 15. ábra) hasonlítva megállapítható, hogy az olvasottak kritikus elemzése és a feltételezések helyességének ellenőrzése, illetve a szöveg átfutása és átnézése ebben a vizsgálatban is közös klaszterbe került. A stratégiák kapcsolata a harmadik mérésben több eltérést tükröz az előző két méréshez képest. Ennek feltételezhetően az az oka, hogy egyetértés szempontjából más stratégiák függenek össze, mint a stratégiahasználati tudatosság esetén. A 20. ábra a Problémamegoldó stratégiák alskála tételeinek klaszteranalízissel vizsgált kapcsolatát mutatja.



20. ábra

*A problémamegoldó stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja (harmadik mérés)*

A 20. ábrán látható dendrogramban az utolsó kivételével valamennyi kapcsolat szignifikáns. Ennek megfelelően a nyolc stratégia két fűrtbe rendeződött. Az első két mérés eredményeivel (11. és 16. ábra) összehasonlítva a 20. ábrát, hasonló következtetést vontunk le, mint az átfogó olvasási stratégiák esetében. Vannak mindhárom mérésben egy klaszterben található stratégiák (ilyen például az odafigyelés, az újraolvasás és a megállás), de a stratégiahasználati tudatossághoz képest az egyetértés vizsgálatokor eltérések is tapasztalhatóak. A 21. ábrán az Olvasást támogató stratégiák alskálához tartozó kérdőívtételek közötti kapcsolatokat ábrázoló dendrogram látható.



21. ábra

*Az olvasást támogató stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja (harmadik mérés)*

A 21. ábrán látható valamennyi kapcsolat szignifikáns. A korábbi vizsgálatok eredményei (12. és 17. ábra) hasonló kapcsolatokat mutatnak a jegyzetelés, összefoglalás és aláhúzás, illetve a szövegben való előre- és visszaugrás és a kérdésfeltevés stratégiája között, mint a jelen vizsgálat. A három alskálát összehasonlítva leginkább az olvasást támogató stratégiák esetén tapasztaltunk hasonlóságot a tudatosság és az egyetértés között. Annak ellenére, hogy a tanulók ezeket a stratégiákat használják legritkábban, illetve ezek használatával értenek egyet legkevésbé, mindkét kérdőíven ugyanazon stratégiákra adott válaszok között tapasztaltunk szorosabb összefüggést az Olvasást támogató stratégiák alskálán. Ezeknek a stratégiáknak az egymáshoz kapcsolódó használatával egyetértenek a tanulók, és hasonló gyakorisággal használják őket, de ritkábban, mint a másik két stratégiatípust.

#### 6.4. A stratégiahasználattal való egyetértés összefüggései a háttérváltozókkal

A stratégiahasználati tudatosság első mérésünkben a gyermekkori mesehallgatással és az iskolakönyvtár látogatásával kapcsolatos háttérváltozókkal, második mérésünkben az olvasás szeretetével függött össze szignifikánsan. Harmadik mérésünkben a

stratégiahasználattal való egyetértés összefüggését vizsgáltuk meg a 43. táblázatban szereplő háttérváltozókkal.

43. táblázat. A háttérváltozók összefüggése a stratégiahasználattal való egyetértéssel (Spearman-féle korrelációk)

Háttérváltozók	Átfogó olvasási stratégiák	Problémamegoldó stratégiák	Olvasást támogató stratégiák
Jó olvasó vagyok.	0,15	0,12	n.s.
A szüleim jó olvasónak tartanak.	0,19	0,15	n.s.
A tanáraink szerint jó olvasó vagyok.	0,15	0,14	n.s.
Energiabefektetés	0,18	0,28	0,14
Tanulmányi átlag	n.s.	0,23	n.s.

Megjegyzés: A táblázatban szereplő értékek  $p < 0,05$  szinten szignifikánsak, n.s. = nem szignifikáns.

Az olvasási képesség megítélésére három módon kérdeztünk rá a tanulónál. Megkérdeztük a saját magáról alkotott véleményét, illetve azt, hogy véleménye szerint a tanárai, illetve a szülei milyen olvasónak tartják őt. Az olvasási énkép az Átfogó olvasási stratégiák és a Problémamegoldó stratégiák alszállakon függ össze szignifikánsan a stratégiahasználattal való egyetértéssel (43. táblázat). A tanulóknak az a meggyőződése, hogy az olvasásba befektetett energia segíti a szövegértést, mindhárom alszállán összefügg azzal, hogy mennyire értenek egyet a stratégiahasználattal. A tanulmányi átlag a problémamegoldó stratégiákkal való egyetértéssel van kapcsolatban. Eredményeink leginkább az átfogó olvasási stratégiák és a problémamegoldó stratégiák háttérváltozókkal fennálló kapcsolatára mutatnak rá. Az olvasást támogató stratégiák használatával való egyetértés a legtöbb vizsgált háttérváltozóval nincs kapcsolatban. A tanulmányi eredménnyel való összefüggéseket tantárgyanként is megvizsgáltuk. A korrelációk értékeit a 44. táblázat szemlélteti.

44. táblázat. A tanulmányi eredmény összefüggése a stratégiahasználattal való egyetértéssel (Spearman-féle korrelációk)

Tantárgy	Átfogó olvasási stratégiák	Problémamegoldó stratégiák	Olvasást támogató stratégiák
Matematika	0,12	0,19	n.s.
Irodalom	0,11	0,22	0,10
Nyelvtan	0,10	0,22	0,12
Angol	0,13	0,18	n.s.
Biológia	0,10	0,22	0,13
Fizika	0,14	0,20	n.s.
Földrajz	n.s.	0,19	n.s.
Kémia	n.s.	0,24	n.s.
Informatika	0,16	0,20	0,11

Megjegyzés: A táblázatban szereplő értékek  $p < 0,05$  szinten szignifikánsak, n.s. = nem szignifikáns.

A legtöbb és a legszorosabb korrelációs együttható értékek a Problémamegoldó stratégiák alskálával adódtak (44. táblázat). Az irodalom, a nyelvten, a biológia, a fizika, a kémia és az informatika osztályzat esetén legalább  $r=0,20$  értékű összefüggést tapasztaltunk a problémamegoldó stratégiák használatával való egyetértéssel. A másik két alskála esetén a korrelációs értékek alacsonyabbak, 0,10 és 0,16 közöttiek. A stratégiahasználati tudatosság második mérésünk eredményei alapján nem függ össze a tanulmányi átlaggal. A stratégiahasználattal való egyetértés felmérésekor gyenge, de szignifikáns összefüggést tapasztaltunk, ami megfelel hipotézisünknek és *Steklács* (2011) korábbi kutatási eredményeinek.

A tanulói háttérkérdőívben szerepelt négy, tanulásra vonatkozó meggyőződéssel kapcsolatos állítás. Ezek esetében is megvizsgáltuk az összefüggést a stratégiahasználattal való egyetértéssel, és a 45. táblázatban szereplő korrelációs együtthatókat kaptuk.

45. táblázat. A háttérváltozók összefüggése a stratégiahasználattal való egyetértéssel (Spearman-féle korrelációk)

Háttérváltozók	Átfogó olvasási stratégiák	Probléma-megoldó stratégiák	Olvasást támogató stratégiák
A tanulók azt a tantárgyat kedvelik legjobban, amit szigorú tanár tanít.	0,15	n.s.	0,15
Abból a tantárgyból lesz valaki tanár, amit iskolában nagyon szeretett.	n.s.	0,11	0,11
A tanulók pályaválasztásában szerepet játszik a „kedvenc tantárgy”.	0,18	0,15	n.s.
A gyerekek a televízióban a „kedvenc tantárgyhoz” kapcsolódó témájú műsorokat néznek.	0,15	0,17	0,16

Megjegyzés: A táblázatban szereplő értékek  $p<0,05$  szinten szignifikánsak, n.s. = nem szignifikáns.

A 45. táblázat alapján az egyes állításokkal való egyetértés 0,11 és 0,18 közötti erősséggel függ össze a stratégiahasználattal való egyetértéssel. A televízióban a kedvenc tantárggyal kapcsolatos műsorok nézése mindhárom alskálán összefüggött azzal, hogy a tanulók mennyire értenek egyet a stratégiahasználattal. A szigorú tanár tantárgyának kedvelése az Átfogó olvasási stratégiák és az Olvasást támogató stratégiák használatával való egyetértéshez kapcsolódott szignifikánsan. Ezek a kapcsolatok rámutatnak arra, hogy az olvasási stratégiákról alkotott tanulói meggyőződések összefüggenek a tanulásra vonatkozó meggyőződésekkel. A 45. táblázatban szereplő állításokkal jobban egyetértő tanulók az olvasási stratégiák használatával is jobban egyetértenek. Eredményeink alátámasztják az általános és a területspecifikus meggyőződések (*Baker és Cerro*, 2000) közötti kapcsolatot.

Előző vizsgálatainkban a háttérváltozók 4–19%-ban magyarázták a Stratégiahasználati tudatosság kérdőív és alskálái eredményének varianciáját (28. és 36. táblázat). A harmadik mérésben négy háttérváltozóval hoztunk létre regressziós modellt, a regresszióanalízis eredményeit a 46. táblázat szemlélteti.

46. táblázat. Regresszioanalízis: a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőív és alsókálái mint függő és egyes háttérváltozók mint független változók

Független változók	Függő változó			
	Teljes kérdőív	Átfogó olvasási stratégiák	Problémamegoldó stratégiák	Olvasást támogató stratégiák
	Hatás (%)			
Szülő szerint jó olvasó	-	2,86	-	-
Energiabefektetés	6,92	4,34	7,79	4,27
Tanulmányi átlag	-	-	5,77	-
Szigorú tanár tantárgya	1,94	2,38	-	2,24
Összesen	8,86	9,58	13,56	6,51

Megjegyzés: A táblázatban szereplő értékek  $p < 0,05$  szinten szignifikánsak.

A modell az egyes alsókálák eredményének varianciáját 7–14%-ban magyarázza (46. táblázat), ami megfelel a korábbi vizsgálatok során tapasztalt hatások nagyságrendjének. A második vizsgálathoz hasonlóan a legnagyobb magyarázó erőt a Problémamegoldó stratégiák alsókálán tapasztaltuk, itt az energiabefektetés és a tanulmányi átlag szignifikáns hatása tapasztalható. A legkisebb magyarázó erő az Olvasást támogató stratégiák alsókálán érvényesül, ebben az esetben az energiabefektetéssel való egyetértés mellett a szigorú tanár tantárgyának kedvelése bír szignifikáns hatással. Ennek a háttérváltozónak a hatása az Átfogó olvasási stratégiák alsókálán is érvényesült, az energiabefektetés és a tanuló olvasási képességének megítélése („szülő szerint”) mellett. A második vizsgálattal ellentétben a tanulmányi átlag és az olvasási énkép hatása is érvényesült a stratégiahasználattal való egyetértés eredményében. Feltételezhető, hogy e két háttértényező más módon hat a kognitív olvasásstratégiai tudásra és az olvasásra vonatkozó metakognitív tudásra.

## 6.5. A stratégiahasználattal való egyetértés összefüggése a tanárok meggyőződéseivel

A tanárok válaszainak elemzésekor először azok relatív eloszlását vizsgáltuk meg alsókálánként. Megállapítottuk, hogy a tanárok közel 100%-a egyetért a stratégiahasználattal valamennyi stratégiatípus esetében. Ez az eredmény nem meglepő, ha arra gondolunk, hogy minden stratégia a gyakorlott olvasók által is használt stratégia. Az Átfogó olvasási stratégiák esetén a 255 főből hét fő volt bizonytalan és egy tanár nem értett egyet a stratégiahasználattal. A Problémamegoldó stratégiák alsókálán nyolcan nyilatkoztak bizonytalanságról és ketten fejezték ki egyet nem értésüket. Az Olvasást támogató stratégiák alsókálán hatan voltak bizonytalanok és ketten nem értettek egyet a stratégiahasználattal.

A tanárok és a tanulók által adott válaszokat az egyes állítások szintjén is összehasonlítottuk. Eredményeink alapján megállapítottuk, hogy négy tétel kivételével a

tanárok jobban egyetértenek a stratégiahasználattal, mint a tanulók. Kivételnek bizonyult az ismeretlen szavak jelentésének kitalálása, a visszatérés a rendes kerékvágásba a figyelem lankadásakor, a hangos olvasás és a fokozott odafigyelés. E stratégiák esetén nincs szignifikáns különbség a tanári és a tanulói válaszok között. A kétmintás t-próbák eredményei közül a legnagyobb különbséget jelző stratégiákat a 47. táblázatban mutatjuk be.

47. táblázat. A tanári és a tanulói egyetértés mértéke között a legnagyobb különbséget mutató kérdőívtételek (a kétmintás t-próbák eredményei)

<i>Tankönyvek olvasásakor segít a szöveg megértésében, ha az olvasó...</i>	Minta	Átlag	Szórás	t	p
kézikönyveket (pl. értelmező szótárakat) használ.	tanulók	3,10	1,28	13,78	<0,01
	tanárok	4,23	0,89		
jegyzetel.	tanulók	3,05	1,33	13,09	<0,01
	tanárok	4,16	0,91		
előre- és visszaugrik a szövegben, hogy kapcsolatokat találjon a benne lévő gondolatok között.	tanulók	2,91	1,29	12,29	<0,01
	tanárok	3,98	1,02		
aláhúz vagy bekarikáz információt.	tanulók	3,64	1,30	14,12	<0,01
	tanárok	4,66	0,62		

A kézikönyvek használata, a jegyzetelés, az előre- és hátraugrás a szöveg kapcsolatainak megtalálása érdekében és az aláhúzás/bekarikázás olyan stratégiák, melyek esetében a tanárok legalább egy fokozattal nagyobb mértékben értenek egyet a stratégiahasználattal, mint a tanulók (47. táblázat). Ezek a stratégiák a tanulók és a tanárok véleménye közötti legnagyobb eltéréseket jelzik, amit az osztálytermi munka során is javasolt figyelembe venni. A 48. táblázatban azokat a stratégiákat mutatjuk be, amelyek alkalmazásával kapcsolatban a tanulók bizonytalanok vagy nem értenek velük egyet (válaszaik átlaga 3,0 alatti).

48. táblázat. Különbségek a tanárok és a tanulók válaszai között az alacsony tanulói egyetértést mutató stratégiák esetében

<i>Tankönyvek olvasásakor segít a szöveg megértésében, ha az olvasó...</i>	Minta	Átlag	Szórás	t	p
előre- és visszaugrik a szövegben, hogy kapcsolatokat találjon a benne lévő gondolatok között.	tanulók	2,91	1,29	12,29	<0,01
	tanárok	3,98	1,02		
megpróbálja előre kitalálni, miről szól a szöveg.	tanulók	2,78	1,27	3,55	<0,01
	tanárok	3,11	1,16		
végiggondolja, vajon a szöveg tartalma megfelel-e a céljainak.	tanulók	2,98	1,21	4,68	<0,01
	tanárok	3,40	1,08		
eldönti, mit olvas el alaposabban, és mit mellőz.	tanulók	2,91	1,23	2,99	<0,01
	tanárok	3,19	1,12		

A 48. táblázatban szereplő stratégiákról elmondható, hogy a stratégiahasználati tudatosság felmérése alapján is a kevésbé alkalmazott stratégiák közé tartoznak (A

kérdőívtételekre vonatkozó korábbi eredmények az 1–3. függelékben találhatóak.). Ilyen stratégiák a jóslás, a szöveg kapcsolatainak megtalálása érdekében végzett előre- illetve visszaugrás, az olvasottak céloknak való megfeleltetése vagy a döntés az olvasás során mellőzendő szövegrészekről. Eredményeink alapján az iskolai munka folyamán is érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni ezekre a stratégiákra, használatukat bemutatni a tanulók számára, illetve beszélgetni velük arról, hogy hogyan segíthetik ezek a stratégiák a szövegtérítést. A tanárok esetében is vannak olyan stratégiák (például a jóslás és a döntés az alaposabban elolvasandó/mellőzendő szövegrészekről), amelyek hasznosságáról kevésbé vannak meggyőződve. A tanítás során ez a meggyőződés esetleg a tanulóban is tükröződhet. A kutatás során azt is megvizsgáltuk, hogy az egyes iskolákban van-e összefüggés a tanulók és a tanárok válaszai között. A válaszok átlagai között iskolánként kiszámított korrelációs együtthatók a 49. táblázatban láthatóak.

49. táblázat. Összefüggés a stratégiahasználattal való egyetértésben a tanulók és a tanárok között iskolánként (Pearson-féle korrelációs együttható)

Iskola	1.	2.	3.	4.	5.	6.	8.	9.	10.	11.
r	0,81	0,64	0,55	0,69	0,60	0,81	0,80	0,72	0,57	0,63

Megjegyzés: A táblázatban szereplő értékek  $p < 0,05$  szinten szignifikánsak.

Az egyes iskolákon belül statisztikailag jelentős mértékű az összefüggés a tanulók és a tanárok meggyőződései között (49. táblázat). Eredményeink alátámasztják a pedagógiai gyakorlat és a stratégiákról alkotott tanulói meggyőződések közötti összefüggést (Hofer, 2001; Csikos, 2007; Józsa és Steklács, 2012). A Spearman-féle korrelációs együtthatók 0,55 és 0,81 közöttiek, ami arra utal, hogy iskolánként is különbözik a tanári és a tanulói meggyőződések közötti kapcsolat szorossága. Ennek számos, a tanításban, illetve az iskola életében rejlő oka is lehet.

## 6.6. A vizsgálat eredményeinek összegzése

Harmadik mérésünket 7. évfolyamos tanulók körében végeztük. A felmérés középpontjában a saját fejlesztésű Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőív áll, amellyel azt vizsgáltuk, hogy a tanulók milyen mértékben értenek egyet a stratégiahasználattal tankönyvolvasási szituációban. A felmérésbe a tanulók tanárait is bevontuk, ami lehetővé tette a tanulói és a tanári meggyőződések közötti összefüggés vizsgálatát.

A kérdőív és alskálái megfelelő megbízhatóságúak a vizsgált mintán, ami alátámasztja az 1. hipotézisterületen megfogalmazott hipotézisünket. A stratégiahasználattal a tanulók több, mint kétharmada egyetért. Eredményeink a stratégiahasználattal való egyetértés terén is hasonlóak a korábbi kutatási eredményekhez (Mokhtari és Reichard, 2002; Sheorey és Mokhtari, 2001; Mónos, 2005), és igazolják hipotézisünket (2. hipotézisterület). A tanulók leginkább a problémamegoldó stratégiák

használatával értenek egyet, ezt követik az átfogó olvasási stratégiák, legkevésbé az olvasást támogató stratégiák használatát tartják hasznosnak.

Ebben a mérésben is végeztünk különbségvizsgálatokat (3. hipotézisterület) a tanulók között. A lányok az olvasást támogató stratégiák használatával jobban egyetértenek, mint a fiúk. A második mérésben is ezen az alskálán tapasztaltunk különbséget a lányok és a fiúk között. Az Átfogó olvasási stratégiák alskálán és a Problémamegoldó stratégiák alskálán nincs különbség a fiúk és a lányok válaszai között. Ez az eredmény az olvasást támogató stratégiákra vonatkozóan igazolja hipotézisünket.

A Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőív alskálái szignifikánsan összefüggenek egymással, a korrelációs értékek 0,57 és 0,58 közöttiek. Valamennyi alskála között hasonló erősségű az összefüggés. A klaszteranalízisek eredményei alátámasztották, hogy az alskálakon belül vannak egymással jobban összefüggő stratégiák (4. hipotézisterület), ezek az átfogó olvasási stratégiák és a problémamegoldó stratégiák esetében kevésbé, az olvasást támogató stratégiák esetében jobban hasonlítanak az első két mérés során tapasztalt összefüggésekhez.

A felmért olvasáshoz kötődő háttérváltozók (5. hipotézisterület) közül az olvasási képesség önértékelése, az energiabefektetés, és a tanulmányi átlag szignifikáns összefüggést mutat a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőív alskáláival. A korrelációs együttható értékei 0,12 és 0,28 közöttiek, eredményeink igazolták hipotézisünket. A stratégiahasználati tudatosság felmérésekor tapasztaltakhoz képest különbség, hogy az olvasási énkép és a tanulmányi átlag is kapcsolatban áll a stratégiahasználattal való egyetértéssel. Az egyes tantárgyak tanulmányi átlaga a problémamegoldó stratégiák használatával való egyetértéssel függ össze a leginkább, ami alátámasztja *Steklács* (2011) korábbi eredményeit is. Regressziós modellünkben az olvasás önértékelésének egyik mutatója („*A szüleim jó olvasónak tartanak.*”), az energiabefektetéssel való egyetértés, a tanulmányi átlag és egy tanulással kapcsolatos meggyőződés (szigorú tanár tárgyát kedvelik a tanulók) bír magyarázó erővel. A variancia legnagyobb hányadát (14%) a Problémamegoldó stratégiák alskála esetében két független változó magyarázza: az energiabefektetéssel való egyetértés mértéke és a tanulmányi átlag. A háttérváltozók hatása a tanulók olvasási stratégiákról alkotott meggyőződéseire mindhárom mérésben hasonló mértékű.

A tanulói és a tanári válaszokat összehasonlítva (6. hipotézisterület) megállapítottuk, hogy a tanárok általában jobban egyetértenek a stratégiahasználattal, mint a tanulók, kivéve azt a négy tételt, amelyek esetén nincs különbség a tanári és a tanulói válaszok között. Olyan stratégia, melynek használatával a tanulók jobban egyetértenek, mint a tanárok, nincsen. Bemutattuk azokat a stratégiákat, amelyeknél a legnagyobb eltérést találtuk a tanulók és a tanárok egyetértésének mértéke között: ilyenek a jegyzetelés, a szövegben lévő kapcsolatok keresése vagy a kézikönyvek használata. Ismertettük azokat a stratégiákat is, amelyek használatával kapcsolatban a tanulók bizonytalanok vagy nem értenek velük egyet (például döntés az olvasás során mellőzendő szövegrészekről, jósolás), ezekre az olvasástanítás során érdemes jobban odafigyelni, használatukat a tanulók



számára bemutatni. A tanulók és a tanárok iskola szerint képzett részmintáit vizsgálva szignifikáns az összefüggés a tanulók és a tanárok válaszai között, a Spearman-féle korreláció értékei 0,55 és 0,81 közöttiek. Ez igazolja azt a hipotézisünket, hogy a tanárok meggyőződései összefüggnek a tanulók meggyőződéseivel (*Hofer, 2001*). A korrelációs együtthatók különbözőségének feltehetően az az oka, hogy az egyes iskolákban ez az összefüggés egyéb pedagógiai, iskolára jellemző tényezők miatt eltérő mértékben érvényesül.

## 7. A KÖZPONTI VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

Központi vizsgálatunkban 7. évfolyamos tanulók olvasási stratégiákról alkotott meggyőződéseit vizsgáltuk. A meggyőződéseket a Stratégiahasználati tudatosság kérdőívvel és a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőívvel mértük fel, előbbivel az olvasásra vonatkozó metakognitív tudás, utóbbival a kognitív olvasásstratégiai tudás mérése volt a célunk. Első három empirikus vizsgálatunk során azt tapasztaltuk, hogy míg a 9. és 11. évfolyamos szakközépiskolás tanulók stratégiahasználatuk között nem volt különbség (első mérés), a 6. évfolyamos gimnazista tanulók gyakoribb stratégiahasználatról számoltak be, mint 8., 10. és 12. évfolyamos társaik (második mérés). A stratégiák használatával való egyetértést mérő kérdőívünk megbízhatóságát a harmadik mérésben 7. évfolyamos tanulók körében teszteltük, és megfelelő reliabilitásmutatókat kaptunk. Központi vizsgálatunkban a két kérdőív mellett tanulói és szülői kérdőívet is alkalmaztunk, továbbá az eddig vizsgált hipotézisek mellett azt is felmértük, hogy különböző olvasási szituációkban különböző stratégiák alkalmazását tartják hasznosnak a tanulók (4. táblázat). Feltételeztük, hogy az egyes stratégiatípusok használata, illetve a velük való egyetértés mértéke között (2. hipotézisterület) a korábbi kutatási eredményeknek és előző méréseinknek megfelelő eredményt kapunk. Arra számítottunk, hogy a hetedikes tanulók is a problémamegoldó stratégiákat használják leggyakrabban és az olvasást támogató stratégiákat legritkábban. A fiúk és a lányok között is számítottunk különbségekre (3. hipotézisterület), a használat és az egyetértés területén is a lányok javára. Várakozásaink szerint a két kérdőívre adott válaszok összefüggenek egymással (4. hipotézisterület), és a stratégiahasználattal egyetértő tanulók gyakrabban használják az olvasási stratégiákat, mint bizonytalan vagy egyet nem értő társaik. A háttérváltozók között olyan változókat alkalmaztunk, mint az olvasás szeretete, a tanulással töltött idő, valamint az egyes tankönyvek tanuláshoz való használata. Feltételeztük, hogy ezek a változók összefüggenek a stratégiahasználati tudatossággal és a stratégiahasználattal való egyetértéssel is (5. hipotézisterület). Vizsgálatunkba a tanárokat és a szülőket is bevontuk (6. hipotézisterület), és pozitív korrelációra számítottunk a tanári és tanulói, illetve a szülői és tanulói meggyőzések között a harmadik mérésünk eredményei, illetve a szakirodalom (Hofer, 2001; Csikos, 2007; Józsa és Steklács, 2012; O'Sullivan, 1992) alapján. A 7. hipotézisterületen megfogalmazott hipotézisünk szerint a tanulók különböző olvasási szituációkban számos különböző stratégia alkalmazásával értenek egyet (Pressley, Borkowski és Schneider, 1989), amit a saját fejlesztésű Adaptív stratégiahasználat kérdőívvel vizsgáltunk meg.

## 7.1. A stratégiahasználati tudatosság és a stratégiahasználattal való egyetértés jellemzői

Korábbi vizsgálataink és szakirodalmi eredmények (Mokhtari és Reichard, 2002; Sheorey és Mokhtari, 2001; Mónos; 2005) alapján a tanulók a problémamegoldó stratégiákat használják leggyakrabban és ezekkel a stratégiákkal értenek egyet leginkább. Központi vizsgálatunk eredményei is ehhez hasonlóak. A Stratégiahasználati tudatosság és a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőíven is a Problémamegoldó stratégiák alskálán tapasztaltuk a legmagasabb átlagokat. Ezt követi az Átfogó olvasási stratégiák alskála, és az Olvasást támogató stratégiák alskálán vannak a legalacsonyabb átlagok. A tanulók kérdőívekre adott válaszainak összegzése az 50. táblázatban látható.

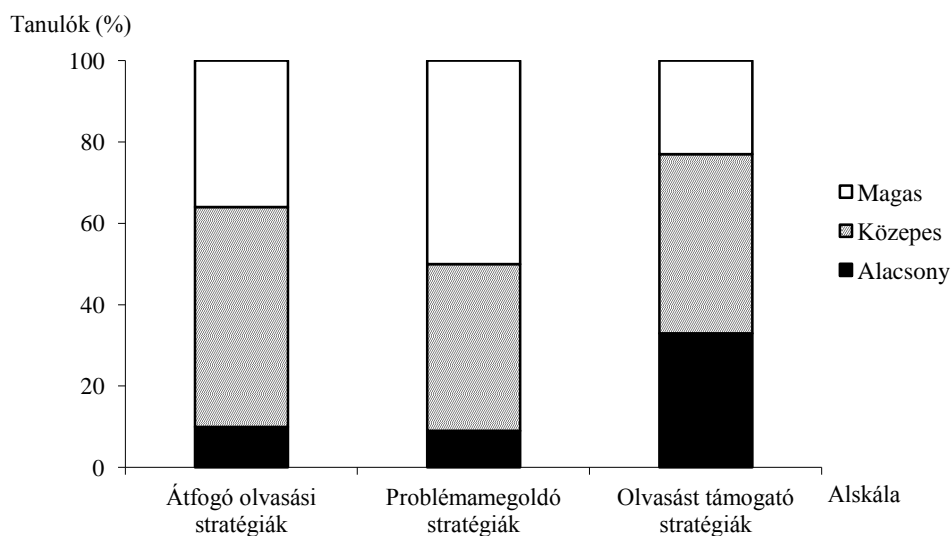
50. táblázat. A 7. évfolyamos tanulók átlaga és szórása a Stratégiahasználati tudatosság és a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőíven

Stratégiák	Stratégiahasználati tudatosság (N=441)		Stratégiahasználattal való egyetértés (N=432)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Átfogó olvasási	65	13	70	11
Problémamegoldó	70	14	74	12
Olvasást támogató	57	16	68	14

Az átlagokat (50. táblázat) páros t-próbákkal hasonlítottuk össze. A Stratégiahasználati tudatosság kérdőív esetében a páros t-próbák a Problémamegoldó stratégiák alskála és az Átfogó olvasás stratégiák alskála átlaga között ( $t=9,27$  és  $p<0,01$ ), valamint az Átfogó olvasási stratégiák alskála és az Olvasást támogató stratégiák alskála átlaga között ( $t=13,23$  és  $p<0,01$ ) is szignifikáns különbséget mutattak. A Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőív esetében a Problémamegoldó stratégiák alskála és az Átfogó olvasás stratégiák alskála átlaga között ( $t=8,84$  és  $p<0,01$ ), és az Átfogó olvasási stratégiák alskála és az Olvasást támogató stratégiák alskála átlaga között ( $t=3,47$  és  $p=0,01$ ) is szignifikáns a különbség. A 7. évfolyamos tanulók olvasási stratégiákra vonatkozó metakognitív tudása és kognitív olvasásstratégiai tudásuk hasonló mintázatot mutat. Eredményeink megerősítik az olvasást támogató stratégiák hátrányát és a problémamegoldó stratégiák előnyét, amit korábbi vizsgálataink során is tapasztaltunk.

Mindkét alskálán három-három részmintát képeztünk és megvizsgáltuk az egyes részminták relatív eloszlását. A Stratégiahasználati tudatosság kérdőíven a tanulók többsége legalább közepes szintű stratégiahasználatról nyilatkozott. Legtöbben (a tanulók egyharmada) az Olvasást támogató stratégiák alskálán vallották magukat alacsony szintű stratégiahasználónak. Az Átfogó olvasási stratégiák alskálán és a Problémamegoldó stratégiák alskálán egyaránt a tanulók körülbelül egytizede nyilatkozott úgy saját magáról, hogy alacsony szinten használja az érintett stratégiákat. A tanulók válaszainak a

Stratégiahasználati tudatosság kérdőív alskáláin való relatív eloszlását a 22. ábra szemlélteti.

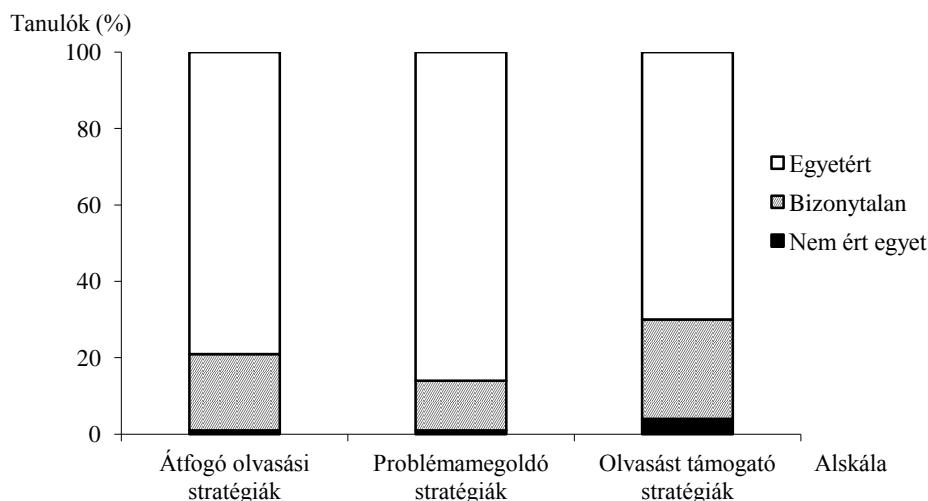


22. ábra

*A 7. évfolyamos tanulók válaszainak relatív eloszlása a Stratégiahasználati tudatosság kérdőív alskáláin*

A 22. ábra alapján megállapítottuk, hogy a legtöbben (a tanulók közel fele) a Problémamegoldó stratégiák alskálán nyilatkozott magas szintű stratégiahasználatról. Az Átfogó olvasási stratégiák alskáláján a tanulók egyharmada, az Olvasást támogató stratégiák alskálán a tanulók egy negyed része került ebbe a kategóriába. A tanulók eloszlása a központi mérésben hasonló elrendeződést mutat az első (9. ábra) és a második (13–14. ábra) mérésben tapasztaltakhoz. Eredményeink megerősítik azt a feltételezést, hogy a tanulók legritkábban az olvasást támogató stratégiákat használják. Módszertani szempontból felmerül a kérdés, hogy válaszaik esetleg azt jelzik, hogy ezeknek a stratégiáknak a használata kevésbé tudatos, mint az átfogó olvasási vagy a problémamegoldó stratégiáké. Akár a ritkább, akár a kevésbé tudatos használat húzódik meg eredményeink mögött, célszerű az iskolai olvasástanítás folyamán az olvasást támogató stratégiák tanulókkal való megismertetésére, használatuk bemutatására nagyobb hangsúlyt helyezni.

A tanulók válaszainak a Stratégiahasználati tudatosság kérdőív alskáláin való relatív eloszlását megvizsgálva elmondhatjuk, hogy a tanulók több, mint kétharmada egyetért a stratégiahasználattal. A stratégiahasználattal egyet nem értő tanulók aránya elenyésző. Az Átfogó olvasási stratégiák alskálán négy, a Problémamegoldó stratégiák alskálán hat, az Olvasást támogató stratégiák alskálán tizenhat tanuló nyilatkozott úgy, hogy nem ért egyet a stratégiahasználattal. A magukat bizonytalannak valló tanulók aránya 13% (Problémamegoldó stratégiák alskála) és 26% (Olvasást támogató stratégiák alskála) közötti. A válaszok relatív eloszlását a 23. ábra mutatja be.



23. ábra

*A 7. évfolyamos tanulók válaszainak relatív eloszlása a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőív alskálán*

A tanulók válaszainak eloszlása hasonló a harmadik mérésben tapasztalt eredményekhez (18. ábra). Öröndetes, hogy ebben a mérésben is nagyon kevés a stratégiahasználattal egyet nem értő tanuló. Elgondolkodtató viszont a bizonytalanok aránya, ami az olvasást támogató stratégiák esetén a legmagasabb. Ez az eredmény is alátámasztja, hogy a tanítás során érdemes jobban odafigyelni ezeknek a stratégiáknak a bemutatására, alkalmazására. A cél az, hogy minél több stratégiát ismerjenek és legyenek képesek alkalmazni a tanulók, hogy adott helyzetben saját céljaiknak megfelelően tudják kiválasztani és használni azokat.

A tanuló válaszok eloszlását a kérdőívtételek szintjén is megvizsgáltuk, hogy pontosabb képet kapjunk arról, mely stratégiákat használják a tanulók gyakrabban/ritkábban saját bevallásuk szerint, illetve mely stratégiák használatával értenek egyet jobban/kevésbé. Az eredmények elemzése folyamán megvizsgáltuk, hogy mely stratégiák esetén a legnagyobb az 1-es és 2-es, illetve a 4-es és az 5-ös választ adók aránya. A Stratégiahasználati tudatosság kérdőíven kapott eredményeinket az 51. táblázatban foglaltuk össze. Az átfogó olvasási stratégiák közül a legtöbb tanuló (57%) a jóslás („Előre kitalálni”) stratégiáját alkalmazza saját bevallása szerint ritkán. Gyakori stratégiahasználatról a táblázatok, ábrák megfigyelése kapcsán számolt be a legtöbb tanuló (76%). A problémamegoldó stratégiák közül legtöbben (36%) az olvasási sebesség változtatását használják ritkán. A legtöbb tanuló (63%) az újraolvasás stratégiáját alkalmazza saját bevallása szerint gyakran. Az olvasást támogató stratégiák közül a legtöbb tanuló (63%) a kézikönyvek használata kapcsán számolt be ritka stratégiahasználatról. A legtöbb tanuló az összefoglalást (59%) használja gyakran.

51. táblázat. A tanulói válaszok eloszlása a Stratégiahasználati tudatosság kérdőíven (%)

	Átfogó olvasási stratégiák					Problémamegoldó stratégiák						Olvasást támogató stratégiák					
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
Cél a fejben	3	8	19	39	32	Gondosan	4	12	23	31	29	Jegyzetek	27	27	20	16	11
Amit már tudok	6	11	23	37	24	Kerékvágás	7	8	22	34	28	Hangosan	32	18	15	16	19
Átnézem	21	24	25	18	12	Sebesség	18	18	24	25	15	Összefoglalom	7	12	22	32	27
Célmegfelelés	15	18	28	23	15	Odafigyelek	5	10	15	36	34	Megbeszélem	31	21	21	18	9
Átfutom	20	22	21	20	17	Megállók	11	20	30	26	13	Aláhúzok	15	15	17	26	27
Mit mellőzök	13	18	23	28	17	Elképzelni	8	11	20	25	36	Kézikönyvek	40	23	22	11	5
Táblázat	5	5	16	34	42	Újraolvasom	5	14	18	27	36	Saját szavaim	11	15	23	29	22
Összefüggések	7	16	32	30	15	Kitalálni	15	15	23	30	17	Kapcsolatok	21	23	27	21	8
Dőlt betűk	8	8	20	31	33							Kérdések	24	23	23	20	10
Elemzem	21	25	30	17	7												
Jól értettem	7	10	23	34	26												
Előre kitalálni	35	22	19	14	10												
Feltételezés	12	20	29	24	15												

Megjegyzés: A rövid megnevezések az 57–59. oldalon ismertetett kérdőívtételekre utalnak.

Eredményeink megerősítik a jóslás, az olvasási sebesség változtatása és a kézikönyvek használata stratégiák kapcsán korábban is tapasztalt ritkább stratégiahasználatot. A Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőív állításaira adott tanulói válaszok eloszlását kérdőívtételenként az 52. táblázat szemlélteti.

52. táblázat. A tanulói válaszok eloszlása a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőíven (%)

	Átfogó olvasási stratégiák					Problémamegoldó stratégiák					Olvasást támogató stratégiák						
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
Cél	2	5	18	41	34	Gondosan	6	8	18	36	32	Jegyzetel	15	15	21	25	25
Amit már tud	3	7	17	37	36	Kerékvágás	4	8	23	36	29	Hangosan	17	14	20	25	24
Átnézi	12	21	26	25	16	Sebesség	16	16	24	28	16	Összefoglal	3	8	18	37	33
Célmegfelelés	9	19	32	26	14	Odafigyel	3	5	12	33	47	Megbeszél	13	18	25	25	17
Átfutja	15	16	29	26	15	Megáll	9	11	20	37	23	Aláhúz	6	9	18	31	36
Mit mellőz	12	16	29	26	17	Elképzei	4	8	16	29	43	Kézikönyvek	16	18	30	25	12
Táblázat	2	7	16	33	43	Újraolvassa	5	6	14	33	41	Saját szavak	7	9	15	34	34
Összefüggések	3	6	27	37	27	Kitalálni	12	16	26	33	13	Kapcsolatok	15	14	28	28	15
Dőlten szedett	4	9	15	35	37							Kérdések	12	16	31	30	12
Elemez	12	17	34	27	9												
Jól értette	3	6	16	33	42												
Előre kitalálni	29	21	27	17	6												
Feltételezés	10	10	31	31	17												

Megjegyzés: A rövid megnevezések a 62–63. oldalon ismertetett kérdőívtételekre utalnak.

Az átfogó olvasási stratégiák közül legtöbbször a jóslás stratégiájával nem értenek egyet, a tanulók fele adott ilyen választ (52. táblázat). A legtöbbször (a tanulók három negyed része) az olvasási céllal és a táblázatok és ábrák megfigyelésével értenek egyet. A

problémamegoldó stratégiák közül a legtöbben (a tanulók egyharmada) az olvasási sebesség változtatásával nem értenek egyet. A tanulók négyötöde tartja fontosnak a nehéz szövegrész esetén a fokozottabb odafigyelést, mint problémamegoldó stratégiát. Az olvasást támogató stratégiák közül a legtöbb tanuló a kézikönyvek használatával kapcsolatban fejezte ki egyet nem értését. A tanulók 69%-a, illetve 70%-a ért egyet az összefoglalás és az olvasottak saját szavakkal való megfogalmazásának fontosságával. Az eredmények a stratégiahasználatnál látott eloszláshoz hasonlóak, és felhívják a figyelmet arra, hogy vannak olyan stratégiák, melyek használatával a tanulók egy része nem ért egyet. Az 52. táblázatból azt is megállapítottuk, hogy néhány stratégia esetén a bizonytalan tanulók aránya eléri a 30%-ot. Ezek a stratégiák az olvasottak kritikus elemzése, a szöveg céloknak való megfeleltetése, a kézikönyvek használata és a kérdésfeltevés. A problémamegoldó stratégiák között nincs olyan stratégia, amivel kapcsolatban a tanulók ilyen mértékben bizonytalanok. A kritikus elemzés és a kérdésfeltevés korábbi vizsgálatainkban is a ritkábban alkalmazott stratégiák közé tartozott, ezekre is érdemes fokozott figyelmet fordítani az olvasástanítás során.

## 7.2. Tanulók közötti különbségek

Korábbi kutatási eredmények a lányok gyakoribb stratégiahasználatára mutattak rá. Mónos (2005) felvetette, hogy ennek oka a lányok megfelelési vágya is lehet, előfordulhat, hogy ők emiatt jelölnek magasabb értékeket a válaszadáskor a kérdőíven. Saját kutatási eredményeink a 9. és 11. évfolyamos szakközépiskolás tanulók körében megerősítették a lányok gyakoribb stratégiahasználatát (20. táblázat), és a gimnazisták körében is azt tapasztaltuk, hogy a lányok gyakrabban használják az olvasást támogató stratégiákat, mint a fiúk. Az átfogó olvasási stratégiák kapcsán nem volt szignifikáns különbség a két nemhez tartozó tanulók válaszai között, amit a gimnazista fiúk feltehetően tudatosabb olvasásával magyaráztunk. Központi vizsgálatunkban a lányok a Problémamegoldó stratégiák és az Olvasást támogató stratégiák alskálán egyaránt szignifikánsan gyakoribb stratégiahasználatról nyilatkoztak, mint a fiúk (53. táblázat).

53. táblázat. Nemek közötti különbségek a stratégiahasználati tudatosságban

Stratégiák	Nem	N	Átlag	Szórás	t	p
Átfogó olvasási	fiúk	190	64	14	1,15	0,25
	lányok	219	65	12		
Problémamegoldó	fiúk	190	67	15	3,89	<0,01
	lányok	219	72	13		
Olvasást támogató	fiúk	190	53	15	4,32	<0,01
	lányok	219	60	16		

Az Átfogó olvasási stratégiák használatának gyakoriságában nincs jelentős különbség a fiúk és a lányok között (53. táblázat). Ez az eredmény hasonló ahhoz, amit a gimnazisták esetében tapasztaltunk. A fiúk és a lányok válaszai közötti különbségeket a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőív alskálái esetében is megvizsgáltuk (54. táblázat).

54. táblázat. Nemek közötti különbségek a stratégiahasználattal való egyetértésben

Stratégiák	Nem	N	Átlag	Szórás	t	p
Átfogó olvasási	fiúk	193	68	11	1,95	0,05
	lányok	206	71	11		
Problémamegoldó	fiúk	193	72	12	3,33	0,01
	lányok	206	76	11		
Olvasást támogató	fiúk	193	64	14	4,79	<0,01
	lányok	206	71	13		

A stratégiahasználattal való egyetértés esetén sem szignifikáns a különbség a lányok és a fiúk között az Átfogó olvasási stratégiák alskálán (54. táblázat). A lányok a fiúkhoz képest jobban egyetértenek a problémamegoldó, illetve az olvasást támogató stratégiák használatával. Az egyetértés vizsgálatokor kapott eredmények megfelelnek a stratégiahasználat esetén tapasztalt különbségeknek. A lányok magasabb átlagát magyarázhatja megfelelési vágyuk is, de az olvasást támogató stratégiákra vonatkozóan az is lehet a különbség oka, hogy a lányok precízebbek, ezek a stratégiák ugyanis több aprólékosságot, pontosságot igényelnek (pl. jegyzetelés). Első mérésünkben azt tapasztaltuk, hogy a könyvekről beszélgető tanulók gyakrabban használják az olvasási stratégiákat, mint azok, akik nem szoktak könyvekről beszélgetni. A központi mérésben is feltettük ezt a kérdést a tanulóknak, és azt tapasztaltuk, hogy a könyvekről beszélgető tanulók (57%) valamennyi stratégiát gyakrabban használják (55. táblázat).

55. táblázat. A könyvekről beszélgető és nem beszélgető tanulók közötti különbségek a stratégiahasználati tudatosságban

Stratégiák	Beszélget	N	Átlag	Szórás	t	p
Átfogó olvasási	nem	174	62	13	3,74	<0,01
	igen	228	67	13		
Problémamegoldó	nem	174	66	15	4,77	<0,01
	igen	228	72	13		
Olvasást támogató	nem	174	51	13	6,38	<0,01
	igen	228	61	16		

A legnagyobb különbség az olvasást támogató stratégiák esetében van, mértéke 9 %p a könyvekről beszélgető tanulók javára. Ennek oka feltehetően az, hogy az olvasmányok megbeszélése egy olvasást támogató stratégia is egyben. A minta kettéválasztása e



háttérkérdés mentén feltehetően túl szigorú, és a további kutatásokban ennek a kérdésnek a megválaszolására bővebb módot szükséges adni a tanulóknak. Annyi azonban megállapítható, hogy a tanulók 43%-a válaszolta azt, hogy nem szokott könyvekről beszélgetni (esetleg nem is olvas könyveket?), és válaszaik jelentősen különböznek azon tanulók válaszaitól, akik erre a kérdésre igennel feleltek. A Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőíven hasonló eredményeket kaptunk (56. táblázat).

56. táblázat. A könyvekről beszélgető és nem beszélgető tanulók közötti különbségek a stratégiahasználattal való egyetértésben

Stratégia	Beszélget	N	Átlag	Szórás	t	p
Átfogó olvasási	nem	177	67	12	3,38	0,01
	igen	217	71	11		
Problémamegoldó	nem	177	72	12	3,41	0,01
	igen	217	76	11		
Olvasást támogató	nem	177	63	14	5,97	<0,01
	igen	217	71	13		

A könyvekről beszélgető és a könyvekről nem beszélgető tanulók között a legnagyobb különbség (7 %p) az olvasást támogató stratégiákkal való egyetértésben van. Az eloszlások vizsgálatakor láttuk, hogy a válaszok eloszlása a két kérdőíven hasonló egymáshoz (22–23. ábra), és az 56. táblázat alapján azt is megállapíthatjuk, hogy a könyvekről beszélgető tanulók jobban egyetértenek az egyes stratégiatípusok használatával, mint azok, akik úgy nyilatkoztak, hogy nem szoktak beszélgetni a könyvekről. Eredményeink felvetik annak a lehetőségét is, hogy tanórai vagy tanórán kívüli foglalkozások keretében érdemes módot adni a tanulóknak arra, hogy beszélgessenek olvasmányaikról egymással. Első kérdőíves vizsgálatunkban megkérdeztük a tanulóktól, hogy emlékeznek-e arra, hogy szüleik gyermekkorukban mesét olvastak nekik, és azt tapasztaltuk, hogy a gyermekkori mesehallgatás gyakorisága összefügg az átfogó olvasási stratégiák használatának gyakoriságával (27. táblázat). Ezt a kérdést a központi vizsgálatban is feltettük a tanulóknak és válaszaik alapján két részmintára osztottuk őket. Eredményeink (57. táblázat) megegyeznek a szakközépiskolás tanulók körében tapasztalt eredményekkel. Azok a tanulók, akik emlékeznek arra, hogy szüleik gyermekkorukban legalább hetente mesét olvastak nekik, gyakoribb stratégiahasználatról számoltak be az Átfogó olvasási stratégiák alskálán, mint társaik. Sem a Problémamegoldó stratégiák, sem az Olvasást támogató stratégiák alskálán nincs szignifikáns különbség a két részminta között. A t-próbákat a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőív alskálán is elvégeztük, de ezen a kérdőíven egyetlen esetben sem tapasztaltunk jelentős eltérést a részminták között.

57. táblázat. A gyermekkorukban rendszeresen mesét hallgató és a ritkán vagy soha mesét nem hallgató tanulók közötti különbségek a stratégiahasználati tudatosságban

Stratégiák	Mesehallgatás	N	Átlag	Szórás	t	p
Átfogó olvasási	soha vagy ritkán	103	62	13	2,25	0,03
	legalább hetente	302	66	13		
Problémamegoldó	soha vagy ritkán	103	68	13	1,34	0,18
	legalább hetente	302	70	15		
Olvasást támogató	soha vagy ritkán	103	56	14	0,87	0,39
	legalább hetente	302	57	16		

Az átfogó olvasási stratégiák használata gyakoribb azon tanulók körében, akiknek gyermekkorukban szüleik rendszeresen olvastak mesét (57. táblázat). Annak, hogy ez a különbség a másik két alskálán nem jelentkezik, az lehet az oka, hogy gyermekkorban az olvasási folyamat főként olyan jellemzői „leshetők el” a szülőktől, melyek az átfogó olvasási stratégiák között jelennek meg, mint például a szöveg átnézése, a jóslás, az ábrák (rajzok) megfigyelése.

Első három vizsgálatunkban azt tapasztaltuk, hogy bármely stratégiatípus gyakoribb használata a teljes kérdőívben is gyakoribb stratégiahasználattal társul (24. és 32. táblázat), illetve az egyes stratégiatípusokkal egyetértő tanulók átlaga a teljes kérdőívben is magasabb a bizonytalan vagy egyet nem értő tanulók átlagához képest (40. táblázat). Központi vizsgálatunkban a két kérdőív együttes alkalmazásával lehetőségünk nyílt arra, hogy összehasonlítsuk a stratégiahasználattal egyetértő, bizonytalan, illetve egyet nem értő tanulók stratégiahasználati tudatosságát. A varianciaanalízis eredményeit az 58. táblázat szemlélteti.

58. táblázat. Különbségek a stratégiatípusokkal való egyetértés szerint a stratégiahasználati tudatosságban

Stratégiák	Részminta	Stratégiahasználati tudatosság			F	p
		N	Átlag	Szórás		
Átfogó olvasási	egyetért	339	67	11	55,57	<0,01
	bizonytalan	86	54	11		
	nem ért egyet	4	39	9		
Probléma- megoldó	egyetért	368	66	11	36,59	<0,01
	bizonytalan	56	53	13		
	nem ért egyet	5	53	8		
Olvasást támogató	egyetért	302	68	10	73,72	<0,01
	bizonytalan	111	56	12		
	nem ért egyet	16	47	11		

A stratégiahasználattal egyetértő tanulók mindhárom stratégiatípust gyakrabban használják saját bevallásuk szerint, mint bizonytalan vagy a stratégiák használatával egyet nem értő társaik. Ez utóbbi két rész minta között is jelentős különbség van az átfogó

olvasási stratégiák és az olvasást támogató stratégiák esetén. A problémamegoldó stratégiák hasznosságával kapcsolatban bizonytalan, illetve azok használatával egyet nem értő tanulók stratégiahasználati gyakorisága között nincs jelentős eltérés. Eredményeink feltételezik a kognitív olvasásstratégiai tudás és az olvasásra vonatkozó metakognitív tudás közötti kapcsolatot, amit a következő fejezetben ismertetünk.

### 7.3. A stratégiahasználati tudatosság és a stratégiahasználattal való egyetértés belső összefüggései

Első három mérésünkben a három stratégiatípus között közepesen erős, szignifikáns összefüggést tapasztaltunk. A stratégiahasználati tudatosság vizsgálatakor az első és a második mérésben is szorosabb összefüggés volt az átfogó és a problémamegoldó stratégiák között (25. és 33. táblázat). A stratégiahasználattal való egyetértés vizsgálatakor a három alskála között hasonló erősségű volt a kapcsolat (41. táblázat). Központi vizsgálatunkban is kiszámítottuk az alskálák közötti korrelációs együtthatókat és a korábbiakhoz hasonló eredményeket kaptunk (59. és 60. táblázat).

59. táblázat. A Stratégiahasználati tudatosság kérdőív alskálái közötti Pearson-féle korrelációk

Stratégiák	Átfogó olvasási	Problémamegoldó
Problémamegoldó	0,70	-
Olvasást támogató	0,63	0,62

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

A stratégiahasználati tudatosság terén az Átfogó olvasási stratégiák és a Problémamegoldó stratégiák alskálái között van a legszorosabb összefüggés ( $r = 0,70$ ). Az Olvasást támogató stratégiák alskála ennél kisebb, de szintén szignifikáns mértékben függ össze a másik két alskálával (59. táblázat). A Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőív alskálái között alacsonyabb korrelációt tapasztaltunk, mint a Stratégiahasználati tudatosság kérdőívén. A korrelációs együttható értékei 0,60 és 0,64 közöttiek (60. táblázat).

60. táblázat. A Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőív alskálái közötti Pearson-féle korrelációk

Stratégiák	Átfogó olvasási	Problémamegoldó
Problémamegoldó	0,61	-
Olvasást támogató	0,64	0,60

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

A Stratégiahasználati tudatosság kérdőívén a központi mérésben szorosabb az összefüggés az olvasást támogató stratégiák és a másik két stratégiatípus között, mint amit az első és a második mérésben tapasztaltunk. A többi esetben a korreláció értéke hasonló az előző mérésekhez. Az egyes alskálák állításait független változókként regressziós

modellekbe bevonva regresszióanalízist végeztünk az alskálákkal mint függő változókkal. Az eredmények az egyes stratégiák eltérő magyarázó erejét mutatták (61. táblázat).

61. táblázat. Regresszióanalízis az alskálákkal mint függő és az alskálák tételeivel mint független változókkal a stratégiahasználati tudatosság esetében

Átfogó olvasási stratégiák		Függő változó		Olvasást támogató stratégiák	
		Problémamegoldó stratégiák			
Független változók	Hatás (%)	Független változók	Hatás (%)	Független változók	Hatás (%)
Átfutom	8,84	Odafigyelek	14,25	Megbeszélem	12,44
Átnézem	8,71	Újraolvasom	13,38	Hangosan	12,25
Célmegfelelés	8,52	Kitalálni	13,09	Jegyzetelek	11,65
Feltételezés	8,28	Megállok	12,72	Aláhúzok	11,44
Összefüggések	8,07	Elképzelni	12,27	Kérdések	11,32
Előre kitalálni	7,98	Kerékvágás	12,22	Saját szavaim	10,99
Elemzem	7,88	Sebesség	11,60	Összefoglalom	10,73
Jól értettem	7,87	Gondosan	10,47	Kézikönyvek	9,63
Dőlt betűk	7,74			Kapcsolatok	9,54
Mit mellőzök	7,41				
Amit már tudok	7,07				
Táblázat	5,98				
Cél a fejben	5,66				
Összesen	100,00	Összesen	100,00	Összesen	100,00

Megjegyzés: A rövid megnevezések az 57–59. oldalon ismertetett kérdőívtételekre utalnak.

Az egyes kérdőívtételek Átfogó olvasási stratégiák alskálán belüli magyarázó hatása a 7. évfolyamos tanulók esetében a második mérésben a gimnazista tanulók körében tapasztaltakéhoz (34. táblázat) hasonló. Az alskála eredményére legnagyobb hatással a szöveg átnézése és átfutása van. A problémamegoldó stratégiák esetén inkább a szakközépiskolásokhoz (26. táblázat) hasonlít az eredmény: leginkább az odafigyelés és az újraolvasás magyarázza az alskála eredményének varianciáját. Az Olvasást támogató stratégiák alskálán mindhárom mérésben közös, hogy a szöveg kapcsolatainak megtalálása érdekében végzett előre- és visszaugrás van a legkisebb hatással az alskála eredményére. A regresszióanalízist a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőív esetében is elvégeztük, a vizsgálat eredményét a 62. táblázat szemlélteti. Az Átfogó olvasási stratégiák alskála eredményét ugyanaz a három kérdőívtétel magyarázza leginkább, mint a harmadik mérésben (42. táblázat): a szöveg átnézése, a céloknak való megfeleltetése és a feltételezések helyességének ellenőrzése. A Problémamegoldó stratégiák alskála eredményére mindkét mérésben a megállás és az újraolvasás stratégiája van a legnagyobb hatással.

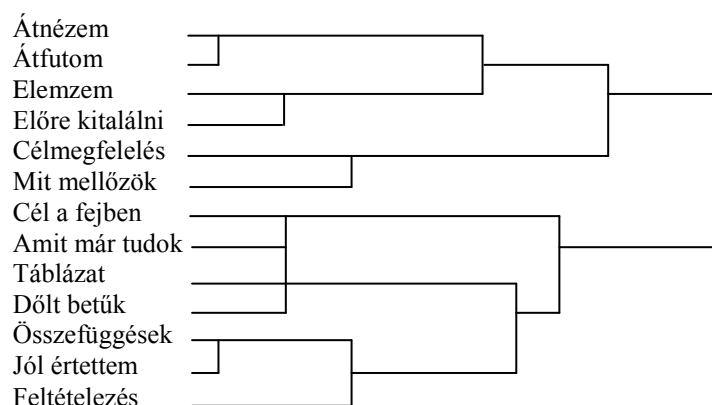
62. táblázat. Regresszioanalízis az alskálákkal mint függő és az alskálák tételeivel mint független változókkal a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőív esetében

Átfogó olvasási stratégiák		Függő változó Problémamegoldó stratégiák		Olvasást támogató stratégiák	
Független változók	Hatás (%)	Független változók	Hatás (%)	Független változók	Hatás (%)
Célmegfelelés	9,22	Megáll	15,42	Jegyzetel	15,31
Feltételezés	8,98	Újraolvassa	14,09	Megbeszél	12,37
Átnézi	8,85	Odafigyel	13,89	Saját szavak	11,48
Átfutja	8,35	Gondosan	13,13	Hangosan	11,25
Mit mellőz	7,94	Kerékvágás	11,67	Kapcsolatok	10,70
Amit már tud	7,81	Kitalálni	10,77	Kézikönyvek	10,64
Jól értette	7,72	Sebesség	10,55	Aláhúz	9,98
Dőltten szedett	7,67	Elképzei	10,49	Összefoglal	9,25
Összefüggések	7,57			Kérdések	9,02
Táblázat	6,79				
Elemmez	6,52				
Előre kitalálni	6,32				
Cél	6,27				
Összesen	100,00	Összesen	100,00	Összesen	100,00

Megjegyzés: A rövid megnevezések a 62–63. oldalon ismertetett kérdőívtételekre utalnak.

Az olvasást támogató stratégiák esetén a jegyzetelés mindkét mérésben az alskála eredményét legnagyobb mértékben meghatározó stratégia, és legkisebb hatása a kérdésfeltevéssel való egyetértésnek van. A 61. és a 62. táblázat, valamint a korábbi méréseink eredményei alapján arra következtethetünk, hogy vannak olyan stratégiák, amelyek az egyes stratégiatípusok használatát, illetve az azzal való egyetértést jobban vagy kevésbé határozzák meg. Ezek az eredmények támpontot jelenthetnek a stratégiák tanulókkal való megismertetése és a gyakorlás során is.

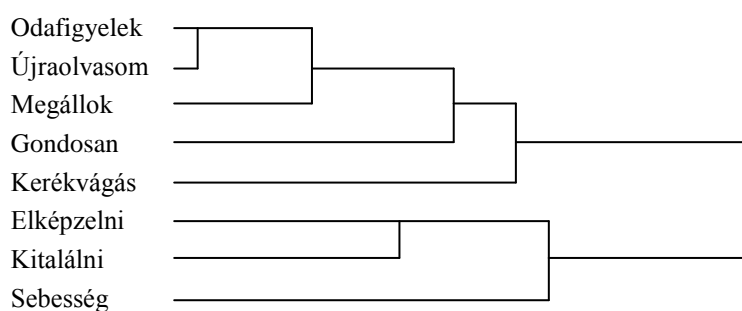
Első, második és harmadik vizsgálatunkban azt tapasztaltuk, hogy egyes stratégiák az alskálákon belül szorosabban kapcsolódnak egymáshoz (4.3., 5.3. és 6.3. fejezetek). Központi vizsgálatunkban mindkét kérdőív esetén alskálánként elvégeztük a klaszteranalízist, a távolság mérésére Pearson-féle korrelációt alkalmaztunk, és a legtávolabbi szomszéd módszert használtuk. Az egymáshoz szorosabban kapcsolódó stratégiákat a két kérdőív mentén hasonlítottuk össze. A Stratégiahasználati tudatosság kérdőív Átfogó olvasási stratégiák alskálájának dendrogramja a 24. ábrán látható. A kapcsolódások közül az utolsó nem mutat szignifikáns összefüggést, az alskálához tartozó stratégiák két fürtbe rendeződtek. Előző méréseinkhez hasonlóan (10. és 15. ábra) a központi vizsgálatban is közös klaszterben található a szöveg átfutása és átnézése, illetve a kritikus elemzés és a jóslás.



24. ábra

*Az átfogó olvasási stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja  
(Stratégiahasználati tudatosság)*

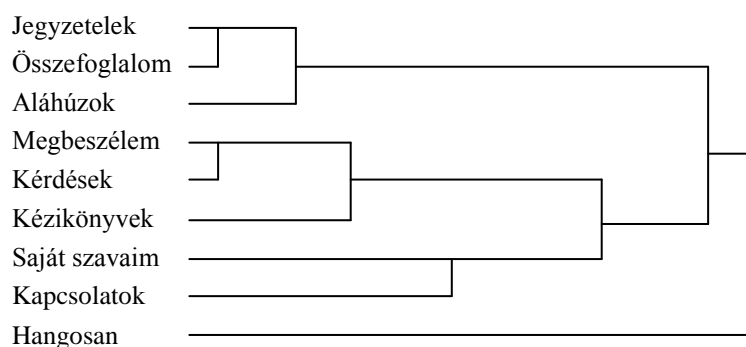
A stratégiahasználati tudatosság mindhárom elemzésében egymással összefüggő stratégiák az olvasási cél megléte és a táblázatok megfigyelése is. Eredményeink alapján ezeknek a stratégiáknak a használata szorosan kapcsolódik egymáshoz. A 25. ábra a Problémamegoldó stratégiák alszákhoz tartozó kérdőívtételek közötti kapcsolatot ábrázolja. A problémamegoldó stratégiák két klaszterbe rendeződtek. A korábbi méréseinkben (11. és 16. ábra) tapasztalt szorosabb összefüggés itt is megjelenik az odafigyelés és az újraolvasás, a gondos olvasás és a megállás, illetve az ismeretlen szavak kitalálása és az olvasottak elképzelése között.



25. ábra

*A problémamegoldó stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja  
(Stratégiahasználati tudatosság)*

Az olvasástanítás során segítséget nyújthat a pedagógusok számára az az információ, hogy a tanulók mely stratégiákat használják hasonló gyakorisággal, amikor nehéz szövegrésszel szembesülnek. A 26. ábra az olvasást támogató stratégiák közötti kapcsolatokat mutatja. Az ábrán látható valamennyi kapcsolat szignifikáns.

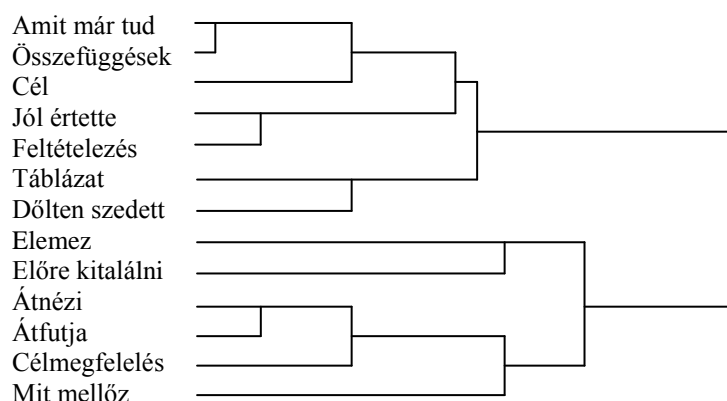


26. ábra

*Az olvasást támogató stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja  
(Stratégiahasználati tudatosság)*

Az első két mérésben (12. és 17. ábra) szorosabb kapcsolatot tapasztaltunk a jegyzetelés, az összefoglalás és az aláhúzás, illetve a kérdésfeltevés és a szöveg kapcsolatainak megtalálása érdekében végzett előre- és visszaugrás stratégiája között. Ez a három, illetve két stratégia a központi mérés eredményei alapján is jobban összefügg egymással. Az aláhúzás és a jegyzetelés az összefoglalást támogató stratégiák, ami a PISA-vizsgálatok eredményei alapján a szövegértésre is hatást gyakorol (Ostorics, 2011).

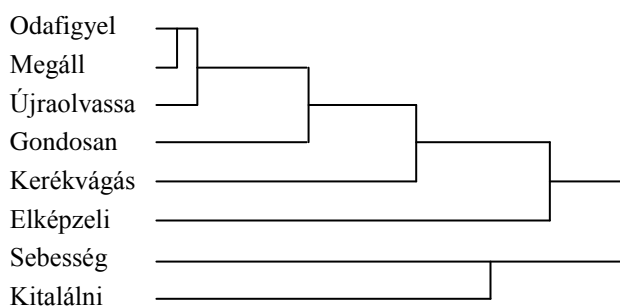
A Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőív alszámaihoz tartozó kérdőívtételekkel is elvégeztük a klaszteranalízist. Ebben az esetben a harmadik mérés eredményeihez hasonlítottuk a szorosabb összefüggést mutató stratégiákat. A 27. ábra az Átfogó olvasási stratégiák alszáma dendrogramját mutatja. A stratégiák két fűrtbe rendeződnek, az utolsó kivételével valamennyi kapcsolat szignifikáns. A harmadik méréshez (19. ábra) hasonlóan szorosan kapcsolódik egymáshoz az előzetes tudás aktiválása és a szöveg összefüggéseinek keresése, illetve a szöveg átnézése, átfutása és a döntés az olvasás során mellőzendő részekről.



27. ábra

*Az átfogó olvasási stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja  
(Stratégiahasználattal való egyetértés)*

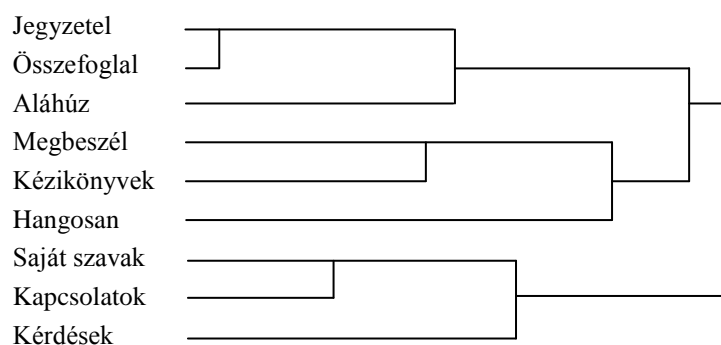
A tanulók mindkét mérésben hasonló mértékű egyetértésüket fejezték ki az említett stratégiákkal kapcsolatban, ami alapján arra következtethetünk, hogy ezeket hasonlóan találják fontosnak/kevésbé fontosnak a szövegértés segítésében. A 28. ábra a Problémamegoldó stratégiák alskála tételeinek kapcsolatát mutatja. A klaszteranalízis alapján a nyolc stratégia két fürtbe rendeződött és egy stratégia nem kapcsolódott szignifikánsan a többihez. A kapcsolatok közül az utolsó kettő nem szignifikáns összefüggést ábrázol.



28. ábra

*A problémamegoldó stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja  
(Stratégiahasználattal való egyetértés)*

A harmadik mérésben (20. ábra) a problémamegoldó stratégiák közül jobban összefüggött egymással a megállás és az újraolvasás, illetve az olvasás sebességének változtatása és az ismeretlen szavak kitalálása. E két-két stratégia a központi mérésben (28. ábra) is közös klaszterben található. A 29. ábra az olvasást támogató stratégiák kapcsolódásait mutatja. Központi vizsgálatunkban az olvasást támogató stratégiák két változótömbbe rendeződtek. A harmadik mérésben (21. ábra) tapasztalt szorosabb kapcsolódások a 29. ábrán is megfigyelhetők a jegyzetelés, az összefoglalás és az aláhúzás, illetve a szöveg kapcsolatainak keresése érdekében végzett előre- és visszaugrás és a kérdésfeltevés között.



29. ábra

*Az olvasást támogató stratégiákhoz tartozó tételek dendrogramja  
(Stratégiahasználattal való egyetértés)*



Az Olvasási stratégiák alskálán összefüggő stratégiák hasonló összefüggésekre mutatnak rá, mint amit a stratégiahasználati tudatosság terén láttunk. Ezt tapasztaltuk már a harmadik mérésben (6.3. fejezet) is. A központi mérésben összehasonlítottuk egymással a Stratégiahasználati tudatosság és a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőív alskálán belül fennálló szorosabb kapcsolatokat is. Az Átfogó olvasási stratégiák alskálán mindkét kérdőív esetében (24. és 27. ábra) szoros összefüggést mutattak a következő stratégiapárok: a szöveg előzetes átnézése és átfutása, a jóslás és a kritikus elemzés. A problémamegoldó stratégiák esetén (25. és 28. ábra) mindkét kérdőívben szorosabb kapcsolatot tapasztaltunk a nehéz szövegrészekre való odafigyelés, azok újraolvasása és az olvasottak végiggondolása érdekében időről időre történő megállás, illetve az ismeretlen szavak jelentésének kitalálása és az olvasási sebesség változtatása stratégiák között. Az Olvasást támogató stratégiák alskálán szoros a kapcsolat mindkét esetben (26. és 29. ábra) a jegyzetelés, aláhúzás és összefoglalás stratégiák között. Szintén erős összefüggést tapasztaltunk a szöveg kapcsolatainak keresése érdekében végzett előre- és visszaugrás és a kérdésfeltevés között. A klaszteranalízisek eredményei és a közöttük bemutatott hasonlóságok információt nyújthatnak a pedagógusok számára arról, hogy a tanulók szerint mely stratégiák használata között van szorosabb összefüggés. Ezek az információk az olvasási stratégiákról való beszélgetés, azok közös gyakorlása során is támogathatják az olvasástanítást. Az eredmények továbbá összehasonlítási alapként használhatóak a kérdőívek jövőbeli felmérésekor, információval szolgálnak arról, hogy a vizsgált tanulók meggyőződése mennyiben hasonlóak az itt bemutatott eredményekhez, illetve mennyiben különböznek azoktól.

A központi vizsgálatban a két kérdőív és alskálák szignifikánsan összefüggnek egymással (63. táblázat). A teljes kérdőívek között 0,73, az alskálák között 0,62 és 0,65 közötti a korreláció értéke.

63. táblázat. A Stratégiahasználati tudatosság és a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőívek alskálái közötti Pearson-féle korrelációk

Stratégiahasználati tudatosság	Stratégiahasználattal való egyetértés			
	Átfogó olvasási stratégiák	Probléma-megoldó stratégiák	Olvasást támogató stratégiák	Teljes kérdőív
Átfogó olvasási stratégiák	0,65	0,53	0,52	0,67
Problémamegoldó stratégiák	0,56	0,62	0,51	0,65
Olvasást támogató stratégiák	0,44	0,43	0,65	0,59
Teljes kérdőív	0,63	0,60	0,64	0,73

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

Az átfogó olvasási és az olvasást támogató stratégiák esetén erősebb összefüggést tapasztaltunk a stratégiahasználati tudatosság és a stratégiahasználattal való egyetértés

között, mint a problémamegoldó stratégiák kapcsán. A leggyengébb összefüggéseket az olvasást támogató stratégiák használata kapcsán tapasztaltuk (0,44 és 0,43).

#### 7.4. A stratégiahasználati tudatosság és a stratégiahasználattal való egyetértés összefüggései a háttérváltozókkal

Első három kérdőíves mérésünkben az olvasási stratégiákról alkotott tanulói meggyőződések több háttérváltozóval (pl. olvasás szeretete, tanulmányi átlag) fennálló összefüggését tártuk fel. A központi vizsgálatunkba bevont háttérváltozókkal való összefüggéseket a 64. táblázat mutatja be.

64. táblázat. A háttérváltozók összefüggése a Stratégiahasználati tudatosság kérdőív alskáláival (Spearman-féle korrelációk)

Háttérváltozók	Stratégiahasználati tudatosság			Stratégiahasználattal való egyetértés		
	Á	P	T	Á	P	T
Olvasás szeretete (kedvtelés)	0,20	0,33	0,23	0,14	0,24	0,21
Olvasás szeretete (tankönyv)	0,22	0,32	0,39	0,24	0,23	0,32
Tanulási idő (hétköznapi)	0,14	0,22	0,24	0,11	0,23	0,22
Tanulási idő (hétvégén)	0,18	0,26	0,29	0,14	0,23	0,28
Irodalom tankönyv használata	0,23	0,25	0,33	0,23	0,18	0,29
Nyelvtan tankönyv használata	0,17	0,29	0,27	0,21	0,21	0,29
Matematika tankönyv használata	0,14	0,20	0,18	0,14	0,16	0,24
Történelem tankönyv használata	0,16	0,13	0,18	0,15	n.s.	0,19

Megjegyzés: A táblázatban szereplő értékek  $p < 0,05$  szinten szignifikánsak, n.s. = nem szignifikáns, Á = Átfogó olvasási stratégiák, P = Problémamegoldó stratégiák, T = Olvasást támogató stratégiák.

A legmagasabb korrelációs együtthatókat az olvasásnak szeretete háttérváltozókkal kaptuk, ami megerősíti a második mérésünkben (35. táblázat) tapasztalt eredményeket. A tanulással töltött idővel a problémamegoldó és az olvasást támogató stratégiák kapcsán tapasztaltunk szorosabb összefüggést, ami megegyezik *Mónos* (2005) eredményeivel. A nyelvtan és a matematika könyvek használata a problémamegoldó stratégiák használatával és az olvasást támogató stratégiákkal való egyetértéssel függ össze leginkább. A Stratégiahasználati tudatosság kérdőív alskáláinál általában magasabbak a korrelációs együtthatók, mint a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőív alskálái esetében. Feltételezzük, hogy a tanulók stratégiahasználati tudatossága inkább összefügg a háttérváltozókkal, mint a stratégiahasználattal való egyetértésük. Ennek oka lehet az, hogy az egyetértésre általánosságban véve kérdeztünk rá, míg a stratégiahasználati tudatosság kérdőíven saját magukra vonatkozóan kellett a tanulóknak válaszolniuk.

A háttérváltozók bevonásával regressziós modelleket állítottunk fel. A legmagasabb megmagyarázottvariancia-értékeket az olvasás szeretete és az irodalomtankönyv tanuláshoz való használata bevonásával kaptuk (65. táblázat).

65. táblázat. Regresszióanalízis: a Stratégiahasználati tudatosság és a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőívek és alszállák mint függő és egyes háttérváltozók mint független változók

Független változók	Függő változó							
	Stratégiahasználati tudatosság				Stratégiahasználattal való egyetértés			
	TK	Á	P	T	TK	Á	P	T
	Hatás (%)							
Olvasás szeretete (kedvtelés)	4,75	2,84	7,62	-	3,08	-	5,05	-
Olvasás szeretete (tankönyv)	7,82	3,30	4,89	11,30	5,29	3,32	2,55	5,86
Irodalom tankönyv használata	6,85	3,67	4,68	8,01	6,87	5,02	2,79	7,22
Összesen	19,42	9,81	17,19	19,31	15,24	8,34	10,39	13,08

Megjegyzés: A táblázatban szereplő értékek  $p < 0,05$  szinten szignifikánsak, TK = Teljes kérdőív Á = Átfogó olvasási stratégiák, P = Problémamegoldó stratégiák, T = Olvasást támogató stratégiák.

Központi mérésünkben a háttérváltozók az előző mérésekhez képest (28., 36. és 46. táblázat) nagyobb arányban magyarázzák az alszállák, illetve a kérdőívek eredményének varianciáját. A megmagyarázott-variancia értékek 8% és 19% közöttiek. Eredményeink azt mutatják, hogy központi vizsgálatunkban olyan háttértényezőket vontunk be az elemzésbe, amelyek inkább hatással vannak a tanulók olvasási stratégiákról alkotott meggyőződéseire, mint a korábbi vizsgálatokban használt változók. Ezek a háttértényezők az olvasás szeretete kedvtelésből és tanulási céllal, illetve az irodalom tankönyv tanuláshoz való használata. Független változóink (65. táblázat) inkább az olvasáshoz, a tanuláshoz kötődnek, és nem a tanulók családi hátterével állnak kapcsolatban. Eredményeink alapján feltételezzük, hogy az olvasási stratégiákról alkotott meggyőzések iskolai eszközökkel is befolyásolhatóak, és kevésbé függenek a tanulók szociális hátterétől.

Vizsgálatunkban a szövegértés feladat eredményeit is háttérváltozóként alkalmaztuk. A Stratégiahasználati tudatosság és a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőív és alszállák, valamint a szövegértés közötti összefüggéseket a 66. táblázat szemlélteti. Alacsony, de szignifikáns az összefüggés a stratégiahasználatról alkotott tanulói meggyőzések és a szövegértés között. A stratégiatípusok közül a legmagasabb korrelációt a problémamegoldó stratégiákkal való egyetértés és az első feladat (értelmezés) között tapasztaltuk ( $r=0,19$ ). Az első feladat kapcsán van a legtöbb szignifikáns korreláció (0,13 és 0,20 között), ami arra utal, hogy a tanulók olvasásról alkotott meggyőzések az értelmezés típusú szövegértési feladattal függenek össze leginkább.

66. táblázat. Pearson-féle korrelációk a szövegértés és a stratégiahasználatról alkotott meggyőződések között (N=383)

Szövegértés	Teljes kérdőív		Átfogó olvasási stratégiák		Problémamegoldó stratégiák		Olvasást támogató stratégiák	
	T	E	T	E	T	E	T	E
1. feladat	0,14	0,20	0,13	0,15	0,16	0,19	n.s.	0,18
2. feladat	0,10	0,11	0,11	0,12	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
3. feladat	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
4. feladat	0,12	n.s.	0,14	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Összesen	0,10	0,11	0,12	n.s.	0,11	0,14	n.s.	0,11

Megjegyzés: A táblázatban szereplő értékek  $p < 0,05$  szinten szignifikánsak, n.s. = nem szignifikáns, E=Stratégiahasználatról való egyetértés kérdőív, T=Stratégiahasználati tudatosság kérdőív.

A harmadik feladat (információ-visszakeresés) eredményével a stratégiahasználati tudatosság és a stratégiahasználatról való egyetértés tekintetében sincs jelentős összefüggés (66. táblázat). A negyedik feladattal (reflektálás és értelmezés) az átfogó olvasási stratégiák használata függ össze szignifikánsan. Eredményeink megfelelnek annak, amit a negyedik tanuló körében végzett vizsgálatában Steklács (2011) tapasztalt a szövegértés és a stratégiahasználat közötti összefüggésről.

## 7.5. A tanulói meggyőződések összefüggése tanáraik és szüleik meggyőződéseivel

A tanárok eredményeit áttekintve megállapítottuk, hogy az Átfogó olvasási stratégiák alskálán a kérdőívet hiánytalanul kitöltő 145 főből öt, a Problémamegoldó stratégiák alskálán három, az Olvasást támogató stratégiák alskálán két tanár válasza került a bizonytalan kategóriába. Egyet nem értő választ nem tapasztaltunk a tanárok részéről az alskálákra kiszámított eredmények szintjén. Eredményeink alapján a tanárok egyetértének a gyakorlott olvasók által is használt olvasási stratégiákkal.

A válaszok eloszlását kérdőívtételenként is megvizsgáltuk (67. táblázat). A gyakorisági eloszlások alapján az átfogó olvasási stratégiák közül a tanárok egy ötöde nem ért egyet a jóslás stratégiájával és az olvasás során mellőzendő szövegrészekről való döntéssel. Az olvasott szöveg céloknak való megfeleltetésével 13%-uk nem értett egyet. A Problémamegoldó stratégiák alskálán 19%-uk egyet nem értését fejezte ki az ismeretlen szavak jelentésének kitalálásával és 9%-uk az olvasási sebesség változtatásával kapcsolatban. Az olvasást támogató stratégiák esetén egy ötödük nem értett egyet a hangosan olvasással.

67. táblázat. A tanári válaszok eloszlása a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőíven (%)

	Átfogó olvasási stratégiák					Problémamegoldó stratégiák					Olvasást támogató stratégiák						
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
Cél	1	0	8	23	69	Gondosan	1	1	8	41	50	Jegyzetel	1	3	10	35	51
Amit már tud	0	0	9	25	66	Kerékvágás	1	4	16	31	48	Hangosan	9	13	25	31	22
Átnézi	3	2	17	37	41	Sebesség	3	6	17	32	42	Összefoglal	1	3	11	30	54
Célmegfelelés	4	9	21	41	25	Odafigyel	2	1	7	22	68	Megbeszél	1	3	8	45	43
Átfutja	1	7	20	41	31	Megáll	1	1	3	28	68	Aláhúz	1	0	2	23	74
Mit mellőz	6	16	23	35	21	Elképzei	0	0	9	22	69	Kézikönyvek	1	3	14	32	50
Táblázat	0	1	3	28	67	Újraolvassa	0	1	2	24	73	Saját szavak	1	0	3	17	79
Összefüggések	0	0	4	23	73	Kitalálni	5	14	19	39	23	Kapcsolatok	1	6	16	28	50
Dőlten szedett	0	1	5	34	61							Kérdések	1	5	23	34	36
Elemez	1	3	17	47	32												
Jól értette	0	1	5	23	70												
Előre kitalálni	10	10	39	31	10												
Feltételezés	0	1	26	46	27												

Megjegyzés: A rövid megnevezések a 62–63. oldalon ismertetett kérdőív tételekre utalnak.

A tanárok közül a legtöbben a következő hat stratégiával értettek egyet (67. táblázat): a táblázatok, ábrák és a szöveg összefüggéseinek megfigyelése, az időről időre történő megállás az olvasottak végig gondolása érdekében és a nehéz részek újraolvasása, a lényeges információk aláhúzása, bekarikázása és az olvasottak saját szavakkal történő megfogalmazása. Szakirodalmi előzmények alapján (Hofer, 2001; Csíkos, 2007) a tanárok meggyőződései szoros kapcsolatban állnak a tanulók meggyőződéseivel, amit harmadik vizsgálatunk során saját mérésünkben is tapasztaltunk. Eredményeink alapján felvetődik a kérdés, hogy a tanárok meggyőződéseinek alakítása is fontos lépés a tanulók stratégiahasználatának fejlesztése folyamán. A tanárok számára is világossá kell válnia annak, hogy hogyan használhatják azokat a stratégiákat, amelyek szövegértést segítő jelleggel kevésbé értenek egyet.

A tanárok a központi vizsgálatban is mindhárom alskálán és egy kivételével valamennyi stratégia esetén jobban egyetértettek a stratégiahasználattal, mint a tanulók. A kivétel az aláhúzás vagy bekarikázás stratégiája volt, ahol nem tapasztaltunk szignifikáns különbséget. A tanárok és a tanulók stratégiahasználattal való egyetértése között iskolánként vizsgáltuk az összefüggést, a Pearson-féle korrelációk értékeit a 68. táblázat szemlélteti.

68. táblázat. Összefüggés a stratégiahasználattal való egyetértésben a tanárok és a tanulók válaszai között iskolánként (Pearson-féle korrelációs együttható)

Iskola	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
r	n.s.	0,71	0,66	0,53	n.s.	0,66	0,75	0,73	0,71	0,63	0,63

Megjegyzés: A táblázatban szereplő értékek  $p < 0,05$  szinten szignifikánsak, n.s. = nem szignifikáns.

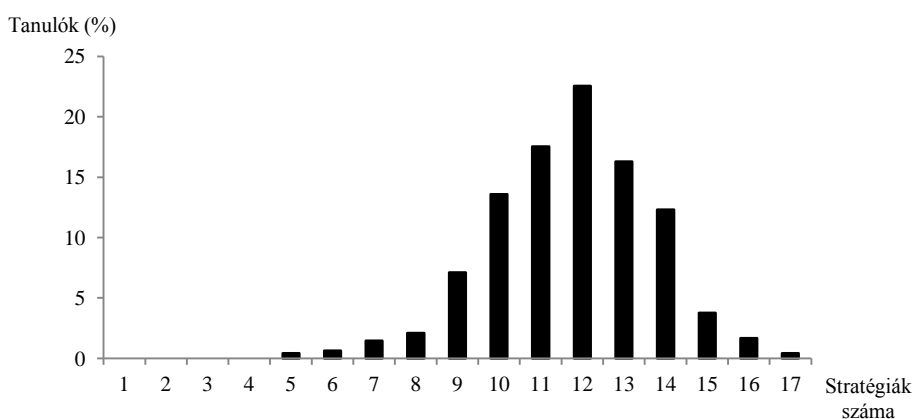
A tanárok és a tanulók eredményei között 0,53 és 0,75 közötti Pearson-féle korrelációk adódtak (68. táblázat). Két iskola esetén nincs szignifikáns korreláció, aminek oka a kérdőívet kitöltő tanárok alacsony létszáma. Azokban az esetekben, ahol több tanári kérdőív adataival rendelkezünk, szignifikáns a korreláció. Eredményeink hasonlóak a harmadik mérésben tapasztaltakhoz (49. táblázat) és alátámasztják feltételezésünket, miszerint a tanulói és a tanári meggyőződések összefüggnek egymással.

A szülők által kitöltött kérdőívvel - annak magas tételszámára való tekintettel - faktoranalízist végeztünk (10. függelék). A faktoranalízisbe bevont 29 tétel alkalmasnak bizonyult a vizsgálatra ( $KMO=0,872$ ). A rotációval létrejött hét faktor a variancia 62%-át magyarázta meg. A hét alskála reliabilitása egy kivétellel 0,63 és 0,89 közötti. A hetes számú faktorból létrehozott alskála reliabilitása 0,49. Az eredmények áttekinthetősége érdekében az alskálákkal dolgoztunk tovább. Az alskálák a következőkre vonatkoztak: (1) a gyermekkori közös olvasás hiánya, (2) a gyermekkori közös olvasás mint pozitív élmény, (3) az olvasásnak a gyermek fejlődésében betöltött szerepe, (4) a szülőnek a gyermek tanulásában, fejlődésében betöltött szerepe, (5) a szülők otthoni tanulásban betöltött segítő szerepe, (6) a szülő tanácsstalansága a gyermek iskolai segítésében, (7) a gyermekkori olvasás tanító jellege.

A szülőket három részmintába osztottuk aszerint, hogy gyermekük milyen mértékben értett egyet a stratégiahasználattal. Varianciaanalízissel vizsgáltuk meg, hogy a stratégiahasználattal egyetértő, bizonytalan és egyet nem értő tanulók szüleinek olvasásra vonatkozó meggyőződései között van-e szignifikáns különbség. A vizsgálat során egyik alskálán sem tapasztaltunk különbséget a szülők válaszai között. Ennek oka lehet az, hogy a tanulók stratégiahasználattal való egyetértésében nem tükröződnek olyan mértékben a szülők olvasásra és tanulásra vonatkozó meggyőződései, hogy az szignifikáns különbséget eredményezne. A tanulók és a szülők meggyőződései közötti összefüggéseket a szülői kérdőív alskálái és a Stratégiahasználati tudatosság, valamint a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőívek alskálái között korrelációs számítással vizsgáltuk. Szignifikáns korrelációt egyedül az ötödik alskála és a problémamegoldó stratégiák használata között tapasztaltunk ( $r=0,15$ ). Az alskála három tétele az otthoni tanuláshoz nyújtott segítséggel való egyetértésre vonatkozott. Eredményünk megfelel annak az összefüggésnek, amit *Steklács* (2011) negyedikes tanulók körében tapasztalt a stratégiahasználat és az otthoni szülői segítségnyújtás között. A korrelációs számítást az egyes kérdőívtételekre is elvégeztük, és ebben az esetben is a problémamegoldó stratégiák használatának gyakoriságával kaptunk szignifikáns, de gyenge összefüggésre utaló korrelációs együtthatókat. Ezek az eredmények is megerősítik a háttérváltozók vizsgálatakor megfogalmazott feltételezésünket, miszerint az olvasáshoz és a tanuláshoz kötődő háttérváltozóknak szorosabb a kapcsolata az olvasási stratégiákról alkotott tanulói meggyőződésekkel, mint a szülői háttérnek.

## 7.6. A tanulók stratégiahasználatának adaptivitása

Az Adaptív stratégiahasználat kérdőívre adott válaszokból megállapítható, hogy mennyire látják a tanulók szükségesnek különböző olvasási szituációkban különböző stratégiák használatát. Először arra voltunk kíváncsiak, hányféle stratégiát választottak a tanulók a tíz szituációban. A 30. ábra a tanulók által választott stratégiák számát szemlélteti.



30. ábra

*A választott stratégiák száma a tanulók arányában*

A tanulók a 30. ábra alapján a megadott 17 stratégia közül legalább hatot felhasználtak a válaszadáskor. A legtöbben 12 féle stratégiát adtak válaszként a tíz olvasási szituációban, és a tanulók 90%-a kilenc és tizenöt stratégia közül választott. Az egyes szituációkhoz a tanulók különböző olvasási stratégiákat társítottak, ami alátámasztja feltételezésünket és a szakirodalomnak (*Pressley, Borkowski és Schneider, 1989*) is megfelel. A 69. táblázat szituációnként tartalmazza a tanulók által első, illetve második válaszként leggyakrabban megadott stratégiákat. A táblázatban a három leggyakoribb választ tüntettük fel, és megjelenítettük az adott stratégiát választó tanulók arányát is. Az *olvasottak elképzelése* (12) a meseolvasás és az angol regény olvasásakor került az első három leggyakrabban adott javaslat közé. A *lényeges részek aláhúzása* (9) stratégiát sok tanuló választotta a hirdetés és a történelemkönyv szituációban. A *lényeg megkeresésére* (2) is több esetben buzdították képzeletben Katit a tanulók: ezt javasolták a plakát, a menetrend, a magazin, a történelemkönyv, a hirdetés és a műszaki leírás esetében. A *jegyzetkészítés* (10) a történelemkönyv mellett a hirdetés, a menetrend és a recept olvasásakor merült még fel. A *szöveg átnézése olvasás előtt* (1) stratégiát az angol regény és a történelemkönyv olvasása kivételével valamennyi esetben javasolták. Az *olvasottak későbbiekben történő hasznosítása* (17) a hirdetés, a magazin, a plakát, a menetrend, a recept és a műszaki leírás olvasásakor került előtérbe.

69. táblázat. A leggyakrabban javasolt stratégiák az Adaptív stratégiahasználat kérdőív egyes szituációiban

Szituáció	Javaslat sorszáma	Sztratégia	Gyakoriság (%)	Sztratégia	Gyakoriság (%)	Sztratégia	Gyakoriság (%)
Vuk	1.	12	41	1	14	4	11
	2.	12	28	14	12	4	8
Magazin	1.	2	12	1	11	17	9
	2.	17	25	4	10	15	8
Menetrend	1.	2	21	10	12	1	10
	2.	17	16	16	12	2	11
Történelem-könyv	1.	10	24	2	20	9	20
	2.	10	20	9	17	11	11
Adatlap	1.	1	34	16	14	4	7
	2.	16	16	7	9	1	9
Hirdetés	1.	9	20	2	12	1	10
	2.	9	16	10	13	17	10
Plakát	1.	2	18	1	11	10	9
	2.	17	11	12	8	2	8
Recept	1.	1	23	11	9	10	8
	2.	17	11	11	10	16	10
Angol regény	1.	8	16	12	16	11	9
	2.	12	17	8	10	14	10
Műszaki leírás	1.	1	13	10	11	2	11
	2.	17	10	11	9	4	8

A szöveg olvasás utáni átnézését (16) a menetrend, a recept, valamint az óvodai adatlap esetén tartották többen fontosnak is (69. táblázat). A gyakoriságok sorba rendezésekor egyik szituációban sem kerültek az első három helyre a következő olvasási stratégiák: a szöveg fontosabb pontjainak összekötése (3), az eddigi ismeretek felülvizsgálata (6) és a kérdésfeltevés (13). E stratégiák használatát a tanulók legfeljebb 6%-a javasolta, a dolgozatra készülési szituációjában a kérdésfeltevést 9%-uk tartotta fontosnak. A stratégiahasználati tudatosságra vonatkozó korábbi eredményeink (központi mérés: 51. táblázat, első és második mérés: 3. függelék) alapján a kérdésfeltevés és a szöveg kapcsolatainak keresése – mindkettő olvasást támogató stratégia – a ritkábban használt stratégiák közé tartoznak. Az a tény, hogy ezeket a tanulók ritkábban javasolták az Adaptív stratégiahasználat kérdőívben is, megfelel korábbi eredményeinknek. A történelemkönyv szituációban ajánlott stratégiák (aláhúzás és összefoglalás) a leggyakrabban alkalmazott olvasást támogató stratégiák közé tartoznak a Stratégiahasználati tudatosság kérdőív központi mérésben kapott eredményei (51. táblázat és 9. függelék) alapján.

A kérdőívek értékeléséhez a szakértői válaszokat vettük alapul. A három szakértő válasza a Recept szituációban teljesen egybeesett (a Kendall-W értéke 1). Mindhárman az átnézés és a szöveg fontosabb pontjainak gondolatban történő összekötését javasolták. A Vuk szituáció esetén a Kendall-W 0,91, a javasolt stratégiák az olvasottak elképzelése, az olvasási módszer váltása és a főbb pontok összekötése voltak. Két szituációban tapasztaltunk 0,83 értékű Kendall-W mutatót: ezek a Történelemkönyv és az Adatlap



situációk voltak. Az első esetében teljes egyetértésben javasolták a tanárok a jegyzetkészítést és az összefoglalást, és ketten jelölték meg a lényeg aláhúzását. Az Adatlap situációban mindhárman egyetértettek a szöveg átnézésének fontosságával és egy javaslat érkezett a szöveg megértésének ellenőrzésére. A Menetrend situációban (Kendall-W=0,78) a főbb pontok összekötése egyhangú javaslat volt, emellett felmerült a lényeg megkeresése és a következtetés is, mindkettőt ketten javasolták. A Magazin situációban (Kendall-W=0,60) az olvasottak meglévő tudásra gyakorolt hatásának átgondolásában egyetértettek a szakértők, és felmerültek olyan stratégiák, mint az eddigi tudás felülvizsgálata, és annak ellenőrzése, hogy arról szólt-e a szöveg, amire az olvasó számított. Ezekkel a stratégiákkal ketten értettek egyet. Egy javaslatot kaptunk az ismeretlen szavak kitalálására és az olvasottak hasznosítására. A Hirdetés, a Plakát, az Angol regény és a Műszaki leírás esetén volt a legkevésbé egyhangú a szakértők véleménye (Kendall-W=0,56). A Hirdetés situációban ketten javasolták az eddigi tudás felülvizsgálatát és a lényeg aláhúzását, és egy szakértő jelölte meg az olvasottak hasznosítását. A Plakát situációban az eddigi tudás felülvizsgálatával és a következtetéssel értettek egyet ketten. Egy szakértő jelölte meg a megértés ellenőrzését. Az Angol regény situációban a következtetés, az összefoglalás, az olvasottak elképzelése, a kérdésfeltevés két szavazatot kapott. Egy javaslat érkezett a meglévő tudásra gyakorolt hatás végiggondolására. A Műszaki leírás situációban két szavazatot kapott a főbb gondolatok összekötése, az eddigi tudás felülvizsgálata és a megértés ellenőrzése. Egy javaslat érkezett a megértés ellenőrzésére.

A tanulók válaszait akkor tekintettük helyesnek, ha az általuk javasolt stratégiával legalább két szakértő egyetértett. Az Adaptív stratégiahasználat kérdőíven elért eredményeket a 70. táblázat mutatja be. Két pontot a tanulók közül általában nagyon kevesen értek el, kivétel volt az első (Vuk) és a negyedik (Történelemkönyv) situáció, ahol ez az arány 13%, illetve 21% volt.

70. táblázat. A tanulók relatív eloszlása az Adaptív stratégiahasználat kérdőíven elért eredmények alapján (%)

Eredmény	Situációk									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0 pont	24	64	49	27	57	58	77	64	43	71
1 pont	63	34	44	52	43	40	22	34	50	26
2 pont	13	2	7	21	0	2	1	2	7	3

A tanulók több mint fele nem szerzett pontot a 2. (Magazin), az 5. (Adatlap), a 6. (Hirdetés), a 7. (Plakát), a 8. (Recept) és a 10. (Műszaki leírás) olvasási situációban (70. táblázat). A tanulók többsége legalább egy pontot szerzett az 1. (Vuk), a 3. (Menetrend), a 4. (Történelemkönyv) és a 9. (Angol regény) situációban. Eredményeink alapján a tanulók a tanárok által jónak tartott stratégiákat a mese- és a tankönyvolvasás situációjában találták el a leginkább. Feltételezésünk szerint ez annak köszönhető, hogy ezek azok az olvasási situációk, amikkel a leggyakrabban találkoznak.

A 70. táblázatban ismertetett adaptív stratégiahasználat eredmények és a tanulók stratégiahasználati tudatossága, valamint stratégiahasználattal való egyetértésük között kiszámított korrelációs együtthatókat a 71. táblázat szemlélteti.

71. táblázat. Pearson-féle korrelációk az adaptív stratégiahasználat és a tanulói meggyőződések között

Stratégiahasználatra vonatkozó meggyőződések	Teljes kérdőív	Adaptív stratégiahasználat			
		Szituációk			
		1	3	4	5
Stratégiahasználati tudatosság (teljes kérdőív)	0,12	n.s.	0,14	0,10	n.s.
Átfogó olvasási stratégiák	n.s.	n.s.	0,13	n.s.	n.s.
Problémamegoldó stratégiák	0,14	0,11	0,15	0,11	n.s.
Stratégiahasználattal való egyetértés (teljes kérdőív)	0,11	n.s.	0,12	n.s.	0,11
Átfogó olvasási stratégiák	n.s.	n.s.	0,10	n.s.	n.s.
Problémamegoldó stratégiák	n.s.	n.s.	0,13	n.s.	n.s.
Olvasást támogató stratégiák	0,13	n.s.	n.s.	n.s.	0,12

Megjegyzés: A táblázatban szereplő értékek  $p < 0,05$  szinten szignifikánsak, n.s. = nem szignifikáns

A 71. táblázatban a legalább egy szignifikáns korrelációt tartalmazó oszlopokat/sorokat szerepeltettük. Eredményeink alapján kevés, gyenge korrelációra utaló kapcsolat van a vizsgált változók között. Korábbi kutatási eredmények tudomásunk szerint nem állnak rendelkezésre ezen a területen, annyi azonban megállapítható, hogy a stratégiahasználat adaptivitása és a problémamegoldó stratégiák használata között van a legtöbb összefüggés. Ennek magyarázata lehet, hogy olvasáskor az alkalmazandó stratégiák kiválasztása hasonló problémamegoldást igénylő feladat, mint a nehéz szövegrészek megértése olvasás közben.

Az adaptív stratégiahasználat összefüggéseit háttérváltozóinkkal is megvizsgáltuk, és szignifikáns, 0,10 és 0,20 közötti korrelációs együtthatókat kaptunk. A legerősebb a kapcsolat a tanulmányi átlaggal ( $r=0,20$ ), ez követi a kedvtelésből való olvasás szeretete ( $r=0,19$ ) és a saját olvasási képesség értékelése ( $r=0,18$ ). A hétvégén tanulásra fordított idő mennyiségével is szignifikáns az összefüggés ( $r=0,17$ ), ennél gyengébb a hét közben tanúlással töltött idővel való kapcsolat ( $r=0,14$ ). A nyelvtankönyv tanuláshoz való használata szintén szignifikánsan ( $r=0,13$ ) összefügg az adaptív stratégiahasználat kérdőíven elért eredménnyel. Az adaptív stratégiahasználat a tanulók olvasási stratégiákról alkotott meggyőződéseihez hasonlóan összefügg a tanuláshoz és az olvasáshoz kötődő háttérváltozókkal.

Az adaptív stratégiahasználatot független változóként vontuk be egy regressziós modellbe, amiben a függő változó a szövegértés volt. A PISA-vizsgálatok tapasztalatainak megfelelően az anya iskolai végzettsége szerepelt még független változóként a modellben, aminek szövegértésre gyakorolt hatása ismert (Balázs és mtsai, 2010a). Regressziós modellünkben a szövegértési eredmény varianciájának 11,8%-át magyarázta a két függő változó: az adaptív stratégiahasználat 6,5%-ot és az anya iskolai végzettsége 5,3%-ot. Az

adaptív stratégiahasználat szignifikáns hatást gyakorol a szövegértésre, ami megfelel a korábbi kutatási eredményeknek (Steklács, 2011).

## 7.7. A központi vizsgálat eredményeinek összegzése

Központi mérésünkben 7. évfolyamos tanulók olvasási stratégiákról alkotott meggyőződéseit vizsgáltuk. A felmérés során a tanulók stratégiahasználatának gyakoriságára és a stratégiák használatával való egyetértésre is rákérdeztünk, a korábbi méréseinkben használt kérdőíveket együtt alkalmaztuk. A központi vizsgálat eredményei alapján a Stratégiahasználati tudatosság és a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőívek és alskálák megbízhatósága megfelelő (0,73 és 0,79 közötti, illetve 0,61 és 0,76 közötti), az 1. hipotézisterületen megfogalmazott hipotézisünket igazolták eredményeink.

A 2. hipotézisterületen feltételeztük, hogy az egyes stratégiatípusok használata között szignifikáns a különbség és a tanulók leggyakrabban a problémamegoldó, legritkábban pedig az olvasást támogató stratégiákat használják. Az első két vizsgálatához hasonlóan központi mérésünk eredményei is alátámasztották ezt a hipotézisünket. A stratégiatípusok között ugyanezt az eltérést tapasztaltuk a stratégiahasználattal való egyetértés területén is, a tanulók legjobban a problémamegoldó és legkevésbé az olvasást támogató stratégiákkal értenek egyet, ami megfelel a harmadik mérésben tapasztalt eredményeknek. A központi mérésünk eredményei a korábbi kutatásokhoz (Mokhtari és Reichard, 2002; Sheorey és Mokhtari, 2001; Mónos, 2005) hasonlóak.

A tanulók közötti különbségek terén (3. hipotézisterület) feltételeztük, hogy a lányok gyakrabban használják az olvasási stratégiákat és jobban egyetértenek használatukkal, mint a fiúk (Sheorey és Mokhtari, 2001; Mónos, 2005). Eredményeink a problémamegoldó stratégiák és az olvasást támogató stratégiák esetében igazolták hipotézisünket, ami megfelel az első három mérésben tapasztalt eredményeknek is. A lányok gyakoribb stratégiahasználatról számoltak be ezen a két alskálán, mint a fiúk, és jobban egyetértenek a stratégiák használatával is. A két kérdőív együttes használata lehetőséget adott arra, hogy összehasonlítsuk, hogy a stratégiahasználattal egyetértő, bizonytalan, illetve egyet nem értő tanulók milyen gyakran használnak olvasási stratégiákat. Eredményeink alapján a stratégiahasználattal egyetértő tanulók gyakrabban használják mindhárom stratégiatípust, mint a bizonytalan vagy a stratégiahasználattal egyet nem értő társaik, ami alátámasztja hipotézisünket.

Az alskálák között az első három méréshez hasonló összefüggéseket tapasztaltunk. A klaszteranalízisek eredményei alapján a stratégiahasználati tudatosság és a stratégiahasználattal való egyetértés területén is vannak olyan stratégiák, amelyek szorosabban összefüggenek egymással (4. hipotézisterület). Eredményeink igazolták a belső összefüggésekre vonatkozó hipotézisünket és azt a korábbi kutatási eredményt is, miszerint vannak olyan stratégiák, amiket hasonló gyakorisággal alkalmaznak a tanulók

(Nikolov, 2003). A központi mérésben azokat a stratégiákat is kiemeltük, amelyek mindkét kérdőívben közös klaszterbe kerültek. Ilyen stratégiák:

- a szöveg előzetes átnézése és átfutása,
- a jóslás és a kritikus elemzés,
- a táblázatok (ábrák) és a dőlten vagy félkövéren szedett szövegrészek megfigyelése,
- a nehéz szövegrészekre való odafigyelés, azok újraolvasása és az időről időre történő megállás,
- az ismeretlen szavak jelentésének kitalálása és az olvasási sebesség változtatása,
- a jegyzetelés, az aláhúzás és az összefoglalás.

Eredményeink rámutatnak azokra a stratégiákra, amelyeket a tanulók hasonló gyakorisággal használnak, illetve használatukkal hasonló mértékben értenek egyet. Feltételezzük, hogy a klaszteranalízisekben feltárt stratégiák közötti kapcsolatok az olvasástanítás során segíthetik a pedagógusok munkáját, és támpontot jelenthetnek számukra arra vonatkozóan, hogy mely stratégiákról vannak hasonló meggyőződéseik a tanulóknak.

A központi mérésben is megvizsgáltuk a stratégiahasználati tudatosság és a stratégiahasználattal való egyetértés összefüggését a háttérváltozókkal (5. hipotézisterület). Eredményeink alátámasztották hipotéziseinket, és az olvasás szeretetével, a tanulással töltött idővel, valamint az egyes tankönyvek tanuláshoz való használatával fennálló összefüggésekre mutattak rá. A Spearman-féle korrelációk értékei 0,11 és 0,39 közöttiek. A legmagasabb korreláció a kedvtelésből való olvasás szeretete és a problémamegoldó stratégiák használata között van. Korábbi vizsgálatainknak megfelelően a háttérváltozók bevonásával regressziós modellt állítottunk fel, melyben az első három méréshez képest a megmagyarázott-variancia értékek magasabbak voltak. Az olvasás szeretete (kedvtelésből és tankönyvolvasási céllal) és az irodalom tankönyv tanuláshoz való használata 8–19% közötti hatást gyakorolnak a stratégiahasználati tudatosságra és a stratégiahasználattal való egyetértésre. A független változóknak az olvasást támogató stratégiák esetében a legnagyobb a hatásuk. Eredményeink alapján feltételezzük, hogy az olvasási stratégiákról alkotott tanulói meggyőződések az olvasáshoz és a tanuláshoz kötődő háttérváltozók jobban befolyásolják, mint a tanulók szociokulturális háttere. Ez azt is lehetővé teszi, hogy a meggyőződések iskolai keretek között alakítsuk, és a tanulókkal kevésbé használt/kedvelt stratégiákat is megismertessük.

A központi mérésben a tanárok meggyőződéseit (6. hipotézisterület) is felmértük a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőívvel. A tanárok mindhárom alskála esetén jobban egyetértenek a stratégiahasználattal, mint a tanulók. A jóslás és az olvasási sebesség változtatása a tanárok és a tanulók esetén is azok közé a stratégiák közé tartozik, amivel a legtöbben nem értenek egyet. Eredményeink igazolták hipotézisünket: a tanárok és a tanulók válaszai között szignifikáns az összefüggés (0,53–0,75 közötti Pearson-féle korrelációk) az iskolánként végzett korrelációs számításban. Két iskola esetén nem tapasztaltunk szignifikáns összefüggést, amit feltehetően a tanárok alacsony létszáma okozott. A tanulók stratégiahasználati tudatossága, illetve stratégiahasználattal való

egyetértése és szüleik olvasásra és tanulásra vonatkozó meggyőződései között egyetlen esetben találtunk összefüggést az otthoni tanuláshoz nyújtott segítséggel való egyetértés (szülők) és a problémamegoldó stratégiák használata (tanulók) között ( $r=0,15$ ). Eredményünk alátámasztja a *Steklács* (2011) vizsgálatában tapasztalt összefüggést a szülői segítségnyújtás és tanulói stratégiahasználat között.

Az Adaptív stratégiahasználat kérdőív eredményei alapján megállapítottuk, hogy a tanulók különböző olvasási szituációkban különböző stratégiák használatát tartják megfelelőnek, ami igazolta a 7. hipotézisterületen megfogalmazott feltételezésünket. A tanulók közel egynegyede 12 stratégia közül válogatott a tíz szituációban, 90%-uk 9–15 stratégiát alkalmazott a válaszadás során a lehetséges 17-ből. Regressziós modellünkben az adaptív stratégiahasználat szignifikáns mértékben (6,5%) magyarázta a szövegértési eredmény varianciáját. Eredményünk megerősítette azt, hogy a szociokulturális háttér mellett a stratégiahasználat hatása is érvényesül a szövegértésben (*Balázsi és mtsai*, 2010a).

## 8. ÖSSZEGZÉS, AZ EREDMÉNYEK FELHASZNÁLÁSI LEHETŐSÉGEI ÉS TOVÁBBI KUTATÁSI FELADATOK

Kutatásunkban a tanulók olvasási stratégiákról alkotott meggyőződéseinek vizsgálatát tűztük ki célul 12–18 éves tanulók körében. Empirikus vizsgálatainkban egy adaptált kérdőívet (Stratégiahasználati tudatosság) és egy saját fejlesztésű kérdőívet (Stratégiahasználattal való egyetértés) alkalmaztunk. Előbbivel a tanulók olvasásra vonatkozó metakognitív tudását, utóbbival kognitív olvasásstratégiai tudásukat kívántuk felmérni (Steklács, 2011).

Szakirodalmi előzmények alapján feltételeztük, hogy a kérdőívek megfelelő megbízhatóságúak. Korábbi kutatási eredmények (Mokhtari és Reichard, 2002; Sheorey és Mokhtari, 2001; Mónos, 2005) alapján azt vártuk, hogy a tanulók leggyakrabban a problémamegoldó, legritkábban az olvasást támogató stratégiákat alkalmazzák. A stratégiahasználattal való egyetértés területén hasonló különbségekre számítottunk. Az egyes évfolyamok tanulóinak stratégiahasználati tudatossága között nem számítottunk eltérésre, amit arra alapoztunk, hogy a szövegértés fejlődését vizsgáló kutatások a 6. évfolyamtól a szövegértés lassuló fejlődését mutatják (Vidákovich és Cs. Czachesz, 1999; Józsa és Pap-Szigeti, 2006; Józsa és Molnár, 2006). Feltételeztük, hogy a lányok gyakrabban használják az olvasási stratégiákat, mint a fiúk (Sheorey és Mokhtari, 2001; Mónos, 2005). Megvizsgáltuk a kérdőívek belső és külső összefüggéseit. A háttérváltozók közül, többek között, az olvasás szeretetével számítottunk pozitív összefüggésre (Balázs és mtsai, 2010a) és feltételeztük, hogy vannak olyan stratégiák, amelyeket hasonló gyakorisággal használnak a tanulók (Nikolov, 2003). A szakirodalom alapján azt vártuk, hogy a tanárok és a szülők meggyőződései összefüggjenek a tanulói meggyőződésekkel (Hofer, 2001; Csíkos, 2007; Józsa és Steklács, 2012; O'Sullivan, 1992). Feltételeztük azt is, hogy különböző olvasási szituációkban különböző stratégiák használatát tartják hasznosnak a tanulók.

Empirikus vizsgálatainkat 2008 tavasza és 2012 tavasza között négy időpontban végeztük. Az első két mérésben a Stratégiahasználati tudatosság kérdőívet alkalmaztuk szakközépiskolás és gimnazista tanulóknál, a harmadik mérésben a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőívet mértük fel az általános iskola 7. évfolyamán. Központi mérésünkbe a három előmérés eredményei alapján 7. évfolyamos tanulókat vontunk be és mindkét kérdőívet alkalmaztuk. Az egyes mérésekben vizsgált hipotéziseket a 4. táblázatban rendszereztük. Az utolsó fejezetben összefoglaljuk, majd az olvasási stratégiák három típusa mentén értelmezzük a kutatás eredményeit. Bemutatjuk az eredmények felhasználási lehetőségeit és megfogalmazzuk a további kutatási feladatokat.

## 8.1. Az eredmények összegzése

Kutatásunk eredményeit a 3. fejezetben felvázolt hipotézisterületeknek megfelelő sorrendben mutatjuk be. A megbízhatósági mutatók ismertetése után a tanulók stratégiahasználati tudatosságát és stratégiahasználati való egyetértését jellemezzük. Ezt követően bemutatjuk a tanulók között tapasztalt főbb különbségeket. Elemezzük a kérdőívek belső összefüggéseit, és ismertetjük azokat a háttér tényezőket, amelyek a stratégiahasználatra vonatkozó tanulói meggyőződésekkel kapcsolatban állnak. Kitérünk a tanári meggyőződések jellemzőire és tanulói meggyőződésekhez fűződő kapcsolatára, és bemutatjuk a szülői meggyőződésekkel tapasztalt összefüggéseket. Az eredmények bemutatása a tanulók adaptív stratégiahasználatának bemutatásával zárul.

### 8.1.1. Módszertan

Kutatásunk központi kérdése volt, hogy létrehozhatóak-e olyan mérőeszközök, amelyek alkalmasak az olvasási stratégiákról alkotott tanulói meggyőződések vizsgálatára. A kutatásban alkalmazott kérdőívek megbízhatósága megfelelő, az egyes vizsgálatokban mért reliabilitásmutatókat a 11. függelékben foglaltuk össze.

A MARSÍ-kérdőív adaptációjaként létrehozott *Stratégiahasználati tudatosság* kérdőív megbízhatóságát első mérésünkben alsóként és évfolyamonként számítottuk ki, a Cronbach- $\alpha$  értékei 0,65 és 0,81 közöttiek. A gimnazisták körében végzett második mérésben a szintén évfolyamonként és alsóként kiszámított megbízhatósági mutatók 0,56 és 0,77 közöttiek. 2011 tavaszán a kérdőíven kisebb módosításokat hajtottunk végre, és a módosított kérdőívet alkalmaztuk központi mérésünkben, amelyben a reliabilitásmutató értékei 0,73 és 0,79 közöttiek. A kérdőív megbízhatósága javult a módosítások hatására. A reliabilitásmutatók értékei alacsonyabbak a külföldi vizsgálatban tapasztalt értékeknél (*Mokhtari és Reichard, 2002*), azonban a publikált értékek a teljes kérdőívre és nem az alsókra vonatkoznak, ami okozhatja az eltérést.

A *Stratégiahasználati való egyetértés* kérdőívet a Stratégiahasználati tudatosság kérdőív állításaiból kiindulva hoztuk létre azzal a céllal, hogy a tanulók stratégiahasználati való egyetértését mérjük. A mérőeszközt először harmadik mérésünkben alkalmaztuk. Az alsók megbízhatósági mutatói 0,63 és 0,81 közöttiek. Központi mérésünkben azt tapasztaltuk, hogy abban az esetben, amikor a tanulók saját stratégiahasználatára kérdezzük rá, jobb a megbízhatóság, mint amikor a stratégiahasználati való egyetértésre vonatkoznak a kérdőívtételek. A meggyőződésekről szóló elméleti részben (1.4.1. alfejezet) bemutatott reliabilitásprobléma empirikus kutatásunkban is megmutatkozott. A legkisebb tételszámú Problémamegoldó stratégiák alsók megbízhatósági mutatói a legalacsonyabbak. Eredményeink alapján módszertani szempontból a Stratégiahasználati tudatosság kérdőív használata indokolt a továbbiakban.

### 8.1.2. A stratégiahasználati tudatosság és a stratégiahasználattal való egyetértés jellemzői

Az olvasási stratégiák használata a tanulók bevallása alapján a problémamegoldó stratégiák esetében bizonyult a leggyakoribbnak, ezt követték az átfogó olvasási stratégiák, és a legritkább stratégiahasználatról az olvasást támogató stratégiák esetén számoltak be a tanulók. Eredményeink hasonlóak a korábbi külföldi kutatások (*Mokhtari és Reichard, 2002; Sheorey és Mokhtari, 2001; Mónos, 2005*) eredményeihez. A Stratégiahasználati tudatosság kérdőíven a tanulók többsége legalább közepes szintű stratégiahasználatról számolt be. Alacsony szintű stratégiahasználatról az Olvasást támogató stratégiák alskálán nyilatkozott a legtöbb tanuló. A stratégiahasználattal a tanulók több, mint kétharmada értett egyet a harmadik mérésben és a központi vizsgálatban. A tanulók leginkább a problémamegoldó stratégiák használatával értettek egyet, ezt követték az átfogó olvasási stratégiák, és legkevésbé az olvasást támogató stratégiák használatát tartották szövegértést segítő jellegűnek.

Stratégiahasználati szintenként megvizsgáltuk az egyes mérésekben a tanulók arányát, és megállapítottuk, hogy magas stratégiahasználati színtről a második mérés hatodikosai nyilatkoztak legnagyobb arányban mindhárom alskálán. Közepes stratégiahasználatról legtöbben a második mérés 8., 10. és 12. évfolyamos tanulói vallottak az Átfogó olvasási stratégiák és az Olvasást támogató stratégiák alskáláin. Ugyanezen két alskálán alacsony szintű stratégiahasználóknak legtöbben az első mérés tanulói vallották magukat. A stratégiahasználattal való egyetértés területén az egyetértők, a bizonytalanok és az egyet nem értők aránya közel megegyezett a harmadik és a központi mérés hetedikesei között.

### 8.1.3. Tanulók közötti különbségek

A stratégiahasználati tudatosságban a 9. és a 11. évfolyam között nem tapasztaltunk fejlődést, a tanulók saját bevallásuk alapján azonos gyakorisággal alkalmazzák az olvasási stratégiákat. A 6. évfolyamos tanulók az Átfogó olvasási stratégiák alskálán és a Problémamegoldó stratégiák alskálán is gyakoribb stratégiahasználatról számoltak be, mint 8., 10. és 12. évfolyamos társaik, akik között nincs jelentős különbség. Az Olvasást támogató stratégiák alskálán a négy évfolyam tanulóinak stratégiahasználata között nincs szignifikáns különbség. Az eredmények részben alátámasztották feltételezésünket, miszerint az évfolyamok előrehaladtával nem változik a tanulók stratégiahasználati tudatossága. Ez alól kivételt jelentett a 6. évfolyamos tanulók gyakoribb stratégiahasználata, amit magyarázhat az, hogy ebben az életkorban még érvényesül a szövegértés fejlődésének hatása (*Józsa és Molnár, 2006*). A stratégiákat a tanulók feltehetően spontán módon sajátítják el a tanulás során. Az életkor előrehaladtával a



stratégiahasználati tudatosságban tapasztalt csökkenés adódhat abból is, hogy a tanulóknál a stratégiák használata automatikussá válik, és a stratégiahasználatról nem számolnak be a kérdőívekben.

A szakközépiskolás lányok mindhárom stratégiatípus esetében gyakoribb stratégiahasználatról számoltak be, mint a fiúk. A gimnazisták esetében a lányok gyakrabban használják az olvasást támogató stratégiákat és a problémamegoldó stratégiákat, mint a fiúk. Az átfogó olvasási stratégiák használatában nem tapasztaltunk a két nem között különbséget. Központi mérésünkben a hetedikes tanulók körében azt tapasztaltuk, hogy a lányok gyakrabban használják a problémamegoldó és az olvasást támogató stratégiákat, mint a fiúk. Eredményeink alátámasztják a külföldi és a hazai mérésekben tapasztalt eredményeket a lányok gyakoribb stratégiahasználatáról (*Sheorey és Mokhtari*, 2001; *Mónos*, 2005). Az olvasást támogató stratégiák esetében a különbség oka feltehetően a lányok precizitása, ezek a stratégiák nagyobb pontosságot igényelnek. A különbséget emellett okozhatja az is, hogy a lányok jobban meg kívánnak felelni a kérdőíveken, ahogy azt *Mónos* (2005) is jelezte tanulmányában.

A két budapesti szakközépiskola tanulói között a problémamegoldó stratégiák használatában van különbség, a többi esetben a tanulók nemének közvetítő hatása érvényesül. A második mérésünkben az egri és a budapesti gimnázium tanulói között szintén a Problémamegoldó stratégiák alskálán van különbség a tizenkettedik évfolyamon. Az iskolák között tapasztalt különbség oka feltételezhetően a pedagógiai, osztálytermi gyakorlat és a tanulói meggyőződések közötti összefüggés (*Hofer*, 2001; *Csikós*, 2007). A központi mérésben a stratégiahasználattal egyetértő, bizonytalan és egyet nem értő tanulók részmintái eltérő gyakoriságú stratégiahasználatról számolnak be. A stratégiahasználattal egyetértő tanulók gyakrabban használják az olvasási stratégiákat, mint bizonytalan vagy a stratégiahasználattal egyet nem értő társaik.

#### 8.1.4. A kérdőívek belső összefüggései

A Stratégiahasználati tudatosság kérdőív alskáláira adott tanulói válaszok szignifikánsan összefüggenek egymással, a Pearson-féle korrelációk 0,54 és 0,72 közöttiek. A legszorosabb összefüggés az Átfogó olvasási stratégiák és a Problémamegoldó stratégiák alskálái között van. A Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőív alskálái között tapasztalt Pearson-féle korrelációk értéke 0,58 és 0,64 közötti. A két kérdőív alskálái között kiszámított korrelációkat a 12. függelékben foglaltuk össze.

A klaszteranalízisek során a dendrogramokban mindhárom stratégiatípus esetén vannak olyan stratégiák, amelyek valamennyi mérésben szorosabban összefüggnek. Egyes stratégiák együttes használatáról számolt be korábban *Nikolov* (2003) is. Az Átfogó olvasási stratégiák alskálán ilyen stratégiák a szöveg átfutása és átnézése, a kritikus elemzés és a jóslás, illetve az olvasási cél megléte és a táblázatok megfigyelése. A Problémamegoldó stratégiák esetén egymással szorosabb kapcsolatot mutató stratégiák az

odafigyelés és az újraolvasás, a gondos olvasás és a megállás, illetve az ismeretlen szavak kitalálása és az olvasottak elképzelése. Az Olvasást támogató stratégiák közül a szorosabban kapcsolódik egymáshoz a jegyzetelés, az összefoglalás és az aláhúzás, illetve a kérdésfeltevés és a szöveg kapcsolatainak megtalálása érdekében végzett előre- és visszaugrás stratégiája.

A központi mérésben a két kérdőív közötti Pearson-féle korreláció értéke 0,73, az alsókálák között is szignifikáns (0,62 és 0,65 közötti) a kapcsolat. A tanulók válaszai közötti összefüggések oka feltételezhetően az, hogy saját stratégiahasználatukban tükröződik a stratégiahasználattal való egyetértés, amit a különbségvizsgálatok eredményei is alátámasztanak (8.1.3. alfejezet).

### 8.1.5. Összefüggések a háttérváltozókkal

A szakközépiskolás tanulók esetében a gyermekkori mesehallgatás és az otthoni könyvek száma (Nagy, 2003) az átfogó olvasási stratégiák használatával függ össze. Az iskolai könyvtár látogatásának gyakorisága és a könyvtárral való elégedettség mindhárom alsókála eredményéhez kapcsolódik. A korrelációs együttható értékek az olvasást támogató stratégiák alsókálán a legmagasabbak (0,23–0,27), ami alapján feltételezhetjük, hogy a legritkábban használt stratégiatípus alkalmazása befolyásolható például iskolakönyvtári tevékenységekkel.

Második mérésünkben a gimnazista tanulók esetében a vizsgálatba bevont háttérváltozók közül egyedül az olvasás szeretete mutat szignifikáns összefüggést az olvasási stratégiák használatával. A korreláció értéke 0,19 és 0,21 közötti. Az anya iskolai végzettsége, a tanulmányi átlag, az olvasási képesség saját megítélése és az otthoni könyvek száma nincs szignifikáns kapcsolatban a stratégiahasználati tudatossággal.

A harmadik mérésben felmért olvasáshoz kötődő háttérváltozók közül az olvasási képesség önértékelése, az energiabefektetés és a tanulmányi átlag szignifikáns összefüggést mutatott a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőív alsókáláival. A korrelációs együttható értékei 0,12 és 0,28 közöttiek. Az egyes tantárgyak tanulmányi átlaga leginkább a problémamegoldó stratégiák használatával való egyetértéssel függ össze.

A központi vizsgálatban szignifikáns összefüggést tapasztaltunk az olvasás szeretete, a tanulással töltött idő, valamint az egyes tankönyvek tanuláshoz való használata és a stratégiahasználati tudatosság, illetve a stratégiahasználattal való egyetértés között egyaránt. A Spearman-féle korrelációk 0,11 és 0,39 közöttiek. A kedvtelésből való olvasás szeretete és a problémamegoldó stratégiák használata között a legmagasabb a korreláció.

A háttérváltozók bevonásával felállított regressziós modellek esetében a legmagasabb megmagyarázott varianciát az Olvasást támogató stratégiák alsókála, illetve a Problémamegoldó stratégiák alsókála esetén tapasztaltuk. A szakközépiskolásoknál a tanuló neme, a könyvekről való beszélgetés, a gyermekkori mesehallgatás gyakorisága és az

iskolakönyvtárral való elégedettség került a regressziós modellbe, a megmagyarázott variancia értéke 6% és 19% közötti volt. A második mérésben a gimnazisták esetén az olvasás szeretete és az évfolyam bírt szignifikáns befolyásoló erővel. Hatásuk 4% és 11% közöttinek bizonyult. Harmadik mérésünkben a stratégiahasználattal való egyetértést az olvasás önértékelésének egyik mutatója (szülő szerint), az energiabefektetéssel való egyetértés, a tanulmányi átlag és egy tanulással kapcsolatos meggyőződés (a tanulók kedvelik a szigorú tanár tárgyát) háttérváltozók magyarázták. Hatásuk 7% és 14% közötti. A központi vizsgálatban az olvasás szeretete (kedvtelésből és tankönyvolvasás) és az irodalom tankönyv tanuláshoz való használata háttérváltozók a két kérdőív alskálái esetében a variancia 8–19%-át magyarázták.

Eredményeink azt mutatják, hogy leggyakrabban az olvasás szeretete (*Balázs* és *mtsai*, 2010a) kapcsolódik a vizsgált változókhoz. A tanulással (iskolai könyvtár használata, energiabefektetés) és önértékeléssel kapcsolatos háttérváltozók több esetben szignifikáns kapcsolatban vannak a meggyőződésekkel, míg a családi tényezők (anya iskolai végzettsége) nem kapcsolódnak hozzájuk jelentős mértékben. Ez megerősíti azt, hogy az iskolai tevékenységek hatással lehetnek a tanulók olvasási stratégiákról alkotott meggyőződéseire.

#### 8.1.6. Összefüggések a tanári és a szülői meggyőződésekkel

A tanárok stratégiahasználattal való egyetértését a harmadik és a központi mérésünkben vizsgáltuk. A tanárok általában jobban egyetértenek a stratégiahasználattal, mint a tanulók. A harmadik mérésben négy, a központi mérésben egy állítás esetén nem találtunk szignifikáns különbséget a tanári és a tanulói válaszok között. A kivételek a következők voltak: az ismeretlen szavak jelentésének kitalálása, a visszatérés a rendes kerékvágásba a figyelem lankadásakor, a hangos olvasás, a nehéz szövegrész esetén való fokozott odafigyelés és a fontos információ aláhúzása, bekarikázása. E stratégiák esetén nem tapasztaltunk különbséget a tanulók és a tanárok válaszai között.

A tanulók és a tanárok iskolánkénti részmintáit vizsgálva megállapítottuk, hogy a harmadik mérésben valamennyi iskolában szignifikáns az összefüggés a tanulók és a tanárok stratégiahasználattal való egyetértése között. A központi mérésben két iskola esetén nem tapasztaltunk szignifikáns összefüggést, aminek oka feltehetően a tanárok alacsony száma. A Spearman-féle korrelációk értékei a harmadik mérésben 0,55 és 0,81 közöttiek, a központi mérésben 0,53 és 0,75 közöttiek. A korrelációk közötti eltéréseket az iskolák különböző pedagógiai gyakorlata magyarázhatja (*Hofer*, 2001; *Csikós*, 2007; *Józsa* és *Steklács*, 2012).

A szülők olvasásra vonatkozó meggyőződései és a tanulók meggyőződései között egyetlen esetben találtunk szignifikáns összefüggést. A problémamegoldó stratégiák tanulók által bevallott használata és az otthoni tanuláshoz nyújtott segítséggel való szülői egyetértés között a korreláció értéke alacsony, de szignifikáns ( $r=0,15$ ), ami megerősíti a

szülői segítségnyújtás és a stratégiahasználat között negyedikesek körében tapasztalt kapcsolatot (Steklács, 2011). Eredményeink nem igazolták a tanulói és szülői meggyőződések között várt összefüggést (O'Sullivan, 1992). További kutatási feladatként merül fel a Stratégiahasználattal való egyetértés kérdőív szülők körében történő felmérése is, így a tanulók meggyőződéseivel való újabb összehasonlításra adódik lehetőség.

#### 8.1.7. A stratégiahasználat adaptivitása

A központi mérés eredményei alapján megállapítottuk, hogy a tanulók különböző olvasási szituációkban különböző stratégiák használatát tartják megfelelőnek. A hetedikes tanulók legnagyobb része a tíz olvasási szituációban összesen 11–13 olvasási stratégia közül választott. A tanulók a megadott 17 stratégia közül legalább hatot felhasználtak a tíz szituációban válaszadáskor.

A stratégiahasználati tudatossággal és a stratégiahasználattal való egyetértéssel kevés szignifikáns összefüggést találtunk, kivétel ez alól a problémamegoldó stratégiák használata. Ennek magyarázata az lehet, hogy a stratégiák kiválasztása hasonlóan nehéz feladatot jelent a tanulónak, mint olvasás során a nehezebb szövegrészek megértése, mindkét tevékenység problémamegoldást igényel. Regressziós modellünk alapján az adaptív stratégiahasználat jelentős mértékben (6,5%) meghatározza a szövegértési eredményt. Ez megfelel annak, amit a PISA-vizsgálatban Balázs és mtsai (2010a) tapasztaltak a stratégiahasználat szövegértésre gyakorolt hatásával kapcsolatban.

### 8.2. Az eredmények felhasználási lehetőségei és további kutatási feladatok

Kutatásunkban három olvasásstratégia-típusra vonatkozóan vizsgáltuk a tanulói meggyőződéseket. A szakirodalmi előzmények alapján mindhárom stratégiatípus a gyakorlott olvasók által alkalmazott olvasási stratégiákat takar, melyek használata elősegíti a hatékony, szövegértő olvasás fejlődését (Mokhtari és Reichard, 2002). A 12–18 éves korosztályban végzett vizsgálataink eredményeit a három stratégiatípust áttekintve értelmezzük, majd áttekintjük az eredmények felhasználásának lehetőségeit és a jövőbeli kutatási feladatokat.

Az átfogó olvasási stratégiák egy globális kép kialakítását szolgálják a szövegről. A vizsgálatainkba bevont tanulók által leginkább használt és támogatott stratégia a táblázatok, ábrák megfigyelése. Legkevesbé a jóslással (a szöveg várható tartalmának kitalálása) értenek egyet, illetve ezt a stratégiát ritkábban is használják. A tanárok körében is hasonló eredményt kaptunk. Az átfogó olvasási stratégiákat gyakrabban használják a könyvekről beszélgető, illetve a gyermekkorukban rendszeresen mesét hallgató tanulók.

A *problémamegoldó stratégiák* eredményeink alapján a leggyakrabban használt stratégiák, és a tanulók e stratégiák használatával értenek egyet leginkább az összes vizsgált olvasási stratégia közül. Ezeket a stratégiákat a nehéz szövegrészek olvasásakor felmerülő problémák leküzdésére használják az olvasók. Kiemelendő a fokozott odafigyelés stratégiája, melyet gyakran használnak a tanulók, és egyetértenek a szövegértést segítő jellegével. Az olvasási sebesség változtatása stratégiát a tanulók ritkábban használják, használatával a tanulók és a tanárok is kevésbé értenek egyet. Első és második vizsgálatunk eredményei alapján különbség van a vizsgálatba bevont intézmények tanulói között a problémamegoldó stratégiák használatában, amit feltételezésünk szerint az eltérő pedagógiai gyakorlat magyaráz. A problémamegoldó stratégiák több háttértényezővel állnak kapcsolatban, ilyen például az olvasás szeretete és a tanulmányi eredmény. A legtöbb szignifikáns összefüggést a stratégiahasználat adaptivitásának vizsgálatakor e stratégiatípus használatával tapasztaltuk. A szülői kérdőív kapcsán az otthoni tanulást támogató szülői attitűddel találtunk kapcsolatot. A regresszióanalízisek a problémamegoldó stratégiák esetén a háttérváltozók jelentős hatását mutatták az alskála eredményeire.

Az *olvasást támogató stratégiákat* használják a tanulók saját bevallásuk szerint a legritkábban és legkevésbé ezek szövegértést segítő jellegével értenek. Első vizsgálatunkban ezzel a stratégiatípussal adódtak a legerősebb korrelációk az iskolai könyvtár használata kapcsán. Az olvasási stratégiák használatában és a stratégiahasználattal való egyetértés területén is különbséget tapasztaltunk a nemek között a lányok javára. A háttérváltozók közül leginkább a tankönyvolvasás szeretete és az irodalom tankönyv tanuláshoz való használata függ össze az olvasást támogató stratégiákra vonatkozó tanulói meggyőződésekkel. Az ehhez az alskálához tartozó stratégiák közül az összefoglalás, az olvasottak saját szavakkal történő megfogalmazása és a lényeges információk aláhúzása, bekarikázása kapcsán számoltak be gyakori használatról a tanulók.

Míg az átfogó olvasási stratégiák esetében inkább a családi-szociális háttérrel észleltünk összefüggést, a problémamegoldó és az olvasást támogató stratégiák az iskolához, a tanuláshoz kötődő háttérváltozókkal állnak szorosabb kapcsolatban. A tanulói és a tanári meggyőződések között tapasztalt korrelációk is alátámasztják azt a feltételezést, hogy a tanulói meggyőződések és a pedagógiai, osztálytermi gyakorlat összefüggenek egymással.

Kutatásunkban a 12–18 éves magyar tanulók tanulási célú olvasáskor alkalmazott stratégiahasználatról alkotott meggyőződéseit mértük fel. Eredményeink a hazánkban e területen rendelkezésre álló csekély számú vizsgálat eredményeihez járulnak hozzá, elsősorban alapkutatás jellegűek. Az eredmények jövőbeli hasznosítása utat nyithat egy tudatos, nyitott, az önszabályozó tanulás elvét előtérbe helyező pedagógiai gyakorlat elterjedéséhez. A tanulóknak segítséget jelenthet, ha számos, a gyakorlott olvasók által használt stratégiával is megismerkednek, illetve az iskolában olyan szituációba kerülnek, amikor a stratégiákat alkalmazniuk, és az eredményes szövegértés érdekében közülük választaniuk kell. Eredményeinket áttekintve számos olyan stratégia található, amelynek

használatát a tanárok és a tanulók körében is terjeszteni lehet és érdemes az iskolai oktatás keretei között. Ilyen stratégiák lehetnek az olvasást támogató stratégiák, amiket a tanulók a legritkábban alkalmaznak, pl. az olvasottak saját szavakkal történő megfogalmazása, kapcsolatok keresése a szövegben, kérdésfeltevés.

Az olvasási stratégiák vizsgálata területén kevés magyar nyelvű mérőeszköz áll rendelkezésre. A kutatás során adaptált és fejlesztett kérdőívek az általános iskola felső tagozatától kezdődően alkalmazhatóak a tanulók stratégiahasználatról alkotott meggyőződéseinek mérésére. A kérdőívek iskolai gyakorlatban történő alkalmazása információt nyújt a tanárok számára arról, milyen ismeretekkel rendelkeznek a tanulók az olvasási stratégiákról. A kérdőívek támogatják az olvasási stratégiák tanítását, segítik a tanulás folyamán a stratégiák megnevezését, közös osztálytermi megbeszélésre alkalmasak.

A kifejlesztett kérdőívek felhasználhatóak intervenciós programok mérőeszközeiként. Alkalmasak arra, hogy a tanulók segítségével saját olvasási folyamatukat nyomon kövessék, gondolkodjanak arról. Megfelelő kiindulópontot jelenthetnek az ismeretlen vagy eddig nem alkalmazott olvasási stratégiák különböző szituációkban történő kipróbálására, a tanulók által használt olvasási stratégiák repertoárjának bővítésére, olvasásra vonatkozó metakognitív tudásuk fejlesztésére.

Eredményeink általánosíthatósága az első két kérdőíves vizsgálat tekintetében korlátozott. Az adott városban, adott iskolatípusban, adott évfolyamokon elvégzett vizsgálatok szűkítik annak lehetőségét, hogy e két vizsgálat eredményeit a hasonló korú magyar tanulókra általánosan elfogadottnak tekinthessük. A vizsgálatoknak alapvetően nem is volt ez célja. A mérőeszközök módszertani tesztelésén túl ezek a vizsgálatok a kutatás központi vizsgálatának előkészítését szolgálták. E két kérdőíves vizsgálat eredményei nagyban segítették a harmadik és a központi vizsgálat mintájának meghatározását. Emellett további információval szolgáltak arról (a szakirodalomban feltárt eredményeket is alapul véve), hogy a központi vizsgálatba mely mérőeszközök, háttérváltozók bevonása indokolt.

Az adaptív stratégiahasználat kérdőívvel nyert eredmények rávilágítottak arra, hogy a hetedikes tanulók birtokában vannak annak a tudásnak, mely szerint eltérő olvasási szituációkban eltérő stratégiák alkalmazására lehet szükség. Érdemes ezt a tudást a tanulóknak megerősíteni és az iskolai gyakorlatban is számos példával alátámasztani. A tanulók által ismert stratégiák körének folyamatos bővítésével és a stratégiák iskolai tanulmányok alatt történő rendszeres alkalmazásával a tanulók szert tehetnek arra a gyakorlatra, amely az adaptív/kritikai olvasás jellemzője. Ez megfelelő alapot szolgáltat számukra a későbbi tanulmányaik, illetve életük folyamán felmerülő olvasási és tanulási feladatok rugalmas megoldásához.

A 2013. február 28-án megjelent tankönyvrendeletben a tankönyvek szakmai bírálati szempontjai között számos általános, kutatási eredményekkel alátámasztott szempont szerepel (*Emberi Erőforrások Minisztériuma*, 2013). A pedagógiai szempontok között említik a problémahelyzetek elemzését, a tanulás módszereinek és a gondolkodási

eljárásoknak a tanulását. A tankönyvi feladatok terén a jogszabály az elmélyítést, alkalmazást és a problémamegoldást elősegítő feladatok többségét írja elő. A problémamegoldás folyamán kiemelt feladat a megoldás ellenőrzése és az értékelés. Kutatási eredményeink információt szolgáltatnak a közoktatási rendszer számára arról, mennyire ismerik vagy nem ismerik a magyar tanulók a gyakorlott olvasók által használt olvasási stratégiákat, és támpontot jelenthetnek az olvasási stratégiák tanításának tantervi feladatként történő megfogalmazásakor, illetve a részletes tantervek kidolgozása folyamán.

A kutatás következő lépése lehet az olvasási stratégiák használatának feladatmegoldás közben történő felmérése. A szemmozgás-vizsgálattal végzett kutatás eredményei arra a kérdésre adhatnak majd választ, hogy a tanulók meggyőződése és tényleges tevékenysége között mennyi hasonlóság, illetve különbség mutatkozik. A kutatás ilyen irányban történő továbbfejlesztése az olvasási stratégiák tanítását is tartalmazó szövegértés-fejlesztő programok megfelelő alapjául szolgálhat, és olyan mérőeszközöket kínál, amelyekkel a fejlesztő programok hatásvizsgálata is elvégezhető.

A feladatmegoldás közben végzett mérések annak a kutatásunk során felmerült kérdésnek a megválaszolásához is segítséget nyújthatnak, hogy az önjellemzésen alapuló kérdőívünk mennyire méri a valóságot, a tanulók önbevallását, illetve megfelelni vágyásukat. Módszertani szempontból kihívást jelent a tanulásra, az olvasásra meggyőződések mérése. A meggyőződések szubjektivitása és affektív jellege felveti a kvantitatív mérések mellett a kvalitatív vizsgálatok lehetőségét. Vizsgálatainkban felhasználtunk interjú módszerrel végzett mérések eredményeit is (*Molitorisz*, 2012c, 2012d), de a jelen kutatás kereteit meghaladta egy mélyebb kvalitatív vizsgálat megvalósítása. A metakogníció és a meggyőződések szakirodalmában a kutatók (*Veenman*, *Van Hout-Wolters* és *Afflerbach*, 2006; *Hofer* és *Sinatra*, 2009; *Bromme*, *Kienhues* és *Stahl*, 2008) a komplex módszerek alkalmazását javasolják a validitási és a reliabilitási problémák megoldására.

További kutatási feladatot jelenthet a meggyőződések és a stratégiahasználat szövegértésre gyakorolt hatásának vizsgálata a tanulók motivációs jellemzőinek bevonásával. Ennek eredményei az iskolai tanítási gyakorlatot is támogathatják, mivel olyan konstruktumok szövegértésre gyakorolt hatásáról nyújtanak információt, amelyekre az oktatási rendszer is hatást gyakorolhat, ezzel is segítve a tanulók fejlődését.

## KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A kutatást az OTKA a 63360. számú, „Metakognícióra alapozott fejlesztés a matematika és az olvasás területén” című és a 81538. számú, „Tanulással kapcsolatos meggyőződések összefüggései az adaptív problémamegoldó stratégiák használatával” című pályázatok keretében támogatta, melyet ezúton is köszönök.

Köszönettel tartozom témavezetőmnek, *Csíkos Csabának*, aki a pedagógiai értékelési szakértő képzésben folytatott tanulmányaim során felkeltette érdeklődésemet a kutatás iránt, munkámat folyamatosan nyomon követte és segítette, szükség esetén irányt mutatott és nem hagyott kérdést megválaszolatlanul. Köszönöm a Neveléstudományi Doktori Iskola tanárainak, *Csapó Benőnek*, *Józsa Krisztiánnak*, *Molnár Edit Katalinnak*, *Molnár Gyöngyvérnek*, *Nagy Józsefnek*, *Vidákovich Tibornak* és *Zsolnai Anikónak* a kutatási szemináriumokon tett kritikai észrevételeiket, feltett kérdéseiket és javaslataikat. Köszönöm *Baraszevich Tamásnak* a tézisek fordítását és a kutatásomról rendszeresen elmondott és leírt véleményét, *Fejes József Balázsnak*, *Kozma Ritának*, *Sominé Hrebik Olgának*, *Szenczi-Velkey Beátának* és *Tóth Editnek* az elmúlt években nyújtott, a tartalmi és a technikai kérdéseim megválaszolására is kiterjedő segítségét. Köszönöm *B. Németh Mária*, *Csomorné Benkovics Ágnes*, *Herzog Csilla* és *Kléner Judit* kutatásszervezési segítségét és *Börcsök Istvánnénak* a mérőeszközök formába öntését. Köszönöm *D. Molnár Évának* és *Kasik Lászlónak* a házi védés alkalmával megfogalmazott, értékes javaslatokat tartalmazó véleményeit.

Hálával tartozom a kutatást lehetővé tévő iskolák tanulóinak, tanárainak és igazgatóinak, valamint a kérdőíveket kitöltő szülőknek. Köszönöm a tanulói interjúk megvalósításában nyújtott segítséget a Neveléstudományi Intézet pedagógia szakos hallgatóinak.

Szeretném megköszönni családomnak, barátaimnak és kollégáimnak az irányomban tanúsított figyelmet és elfogadást. Az elmúlt öt évben végtelen türelemmel hallgatták végig rendszeres beszámolóimat a mérésekről, a publikációkról és a konferenciákról. Köszönöm *Varga-Botyánszki Ritának* és *Cseh Timeának* a kész disszertáció elolvasását és visszajelzéseiket. Felbecsülhetetlen értékű számomra az a biztatás és türelem, amit édesanyámtól és a páromtól kaptam az elmúlt években, különösen az utóbbi néhány hónap és az utolsó hetek folyamán. Nélkületek nagyon nehéz lett volna. Köszönöm.



## IRODALOM

- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest.
- 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. (2005): The Path to Competence: A Lifespan Developmental Perspective on Reading. *Journal of Literacy Research*, **37**. 4. sz. 413–436.
- 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.
- Almasi, J. F. és Fullerton, S. K. (2012): *Teaching strategic processes in reading*. Guilford, New York.
- Andrews, P., Diego-Mantecon, J., Vankuš, P., Op't Eynde, P. és Conway, P. (2008): A tanulók matematikai meggyőződéseinek értékelése: Egy három országot érintő összehasonlító vizsgálat. *Iskolakultúra Online*, 2. sz. 141–159.
- Arányiné Halman Ágnes (2011): A szövegértés fejlesztése kémiaórán. In: Nagy Attila, Imre Angéla és Köntös Nelli (szerk.): *Az olvasás esszantárgyi feladat*. Savaria University Press, Szombathely. 79–84.
- Armbruster, B. B., Anderson, T. H. és Ostertag, J. (1987): Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, **22**. 3. sz. 331–346.
- Auxné Bánfi Ilona, Balázsi Ildikó, Lak Ágnes Rozina és Szabó Vilmos (2012): *Országos kompetenciamérés 2011. Országos jelentés*. Oktatási Hivatal.
- Baker, L. (1989): Metacognition, comprehension monitoring and the adult reader. *Educational Psychology Review*, **1**. 1. sz. 3–38.
- Baker, L. (2010): Metacognition. In: Peterson, P., Baker, E. L. és McGaw, B. (szerk.): *International Encyclopedia of Education*. Elsevier, Oxford. 204–210.
- Baker, L. és Cerro, L. C. (2000): Assessing metacognition in children and adults. In: Schraw, G. és Impara, J. C. (szerk.): *Issues in the measurement of metacognition*. Buros Institute of Mental Measurements, Lincoln, NE. 99–146.
- Baker, L. és Scher, D. (2002): Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, **23**. 4. sz. 239–269.
- Balázsi Ildikó és Balkányi Péter (2008): A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása. *Új Pedagógiai Szemle*, **58**. 4. sz. 3–11.

- Balázsi Ildikó, Felvégi Emese, Rábainé Szabó Annamária és Szepesi Ildikó (2006): *Országos kompetenciamérés 2006. Tartalmi keret*. suliNova Kht., Budapest.
- Balázsi Ildikó, Ostorics László és Szalay Balázs (2007): *PISA 2006 Összefoglaló jelentés. A ma oktatása és a jövő társadalma*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Balázsi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2010a): *PISA 2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Balázsi Ildikó, Ostorics László, Schumann Róbert, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2010b): *A PISA 2009 tartalmi és technikai jellemzői*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Baranyai József (2011): A problémaalapú biológia tanulás és az olvasás. In: Nagy Attila, Imre Angéla és Köntös Nelli (szerk.): *Az olvasás esszétantárgyi feladat*. Savaria University Press, Szombathely. 65–68.
- Bean, T. W. (2000): Reading in the content areas: Social constructivist dimensions. In: Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P. és Pearson, D. P. (szerk.): *Handbook of reading research*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 629–644.
- Békei Gabriella (2011): A szövegértés fejlesztése matematika-, történelem- és természetismeret órákon. In: Nagy Attila, Imre Angéla és Köntös Nelli (szerk.): *Az olvasás esszétantárgyi feladat*. Savaria University Press, Szombathely. 69–78.
- Block, C. C., Gambrell, L. B. és Pressley, M. (2002, szerk.): *Improving Comprehension Instruction: Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Blomert, L. és Csépe Valéria (2012): Az olvasástanulás és –mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–85.
- Bromme, R., Kienhues, D. és Stahl, E. (2008): Knowledge and Epistemological Beliefs: An Intimate but Complicate Relationship. In: Khine, M. S. (szerk.): *Knowing, Knowledge and Beliefs Epistemological Studies across Diverse Cultures*. Springer, Netherlands. 423–441.
- Cromley, J. G. (2005): Metacognition, Cognitive Strategy Instruction, and Reading in Adult Literacy. In: Comings, J., Garner, B. és Smith, C. (szerk.): *Review of Adult Learning and Literacy Vol. 5*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 187–204.
- Cromley, J. G. és Azevedo, R. (2006): Self report of reading comprehension strategies: What are we measuring? *Metacognition and Learning*, **1**. 3. 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**. 2. sz. 311–325.
- Cs. Czachesz Erzsébet (1998): *Olvasás és pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.

- Cs. Czachesz Erzsébet (2001): Ki tud olvasni? Nemzetközi összehasonlító olvasásvizsgálatok és magyar eredményeik. *Iskolakultúra*, **11.** 5. sz. 21–30.
- Csapó Benő (2012, szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2002, szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- 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 (2011): A tanulásra vonatkozó meggyőződések kutatása: konstruktum, mérőeszközök, nyitott kérdések. In: Hegedűs Judit, Kempf Katalin és Németh András (szerk.): *XI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2011. november 3-5. Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány – A múlt értékei és a jövő kihívásai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 161.
- Csíkos Csaba és Molitorisz Anikó (2011): Investigating reading-related beliefs among vocational secondary school students. *Paper presented at the 14th European Conference for Research on Learning and Instruction held in Exeter, United Kingdom, 30 August – 3 September*
- Csíkos Csaba és Steklács János (2006): Metakogníció és olvasás. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 75–88.
- Csíkos Csaba és Steklács János (2009): Olvasásmegértés időkorlát mellett: Egy metakognícióra alapozott fejlesztő kísérlet követő vizsgálatának eredményei. *Iskolakultúra Online*, 1. sz. 1–11.
- D. Molnár Éva, Molnár Edit Katalin és Józsa Krisztián (2012): Olvasás, szövegértés. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–81.
- Davis, D. (2010): *A Meta-analysis of Comprehension Strategy Instruction for upper elementary and middle school students*. PhD értekezés, Vanderbilt University, Nashville. On-line elérhető: [http://etd.library.vanderbilt.edu/available/etd-06162010-100830/unrestricted/Davis\\_dissertation.pdf](http://etd.library.vanderbilt.edu/available/etd-06162010-100830/unrestricted/Davis_dissertation.pdf), 2013. március 13-i megtekintés
- De Corte, E. (2001): Az iskolai tanulás: a legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. *Magyar Pedagógia*, **101.** 4. sz. 413–434.

- De Corte, E., Verschaffel, L. és Van De Ven, A. (2001): Improving text comprehension strategies in upper primary school children: A design experiment. *British Journal of Educational Psychology*, **71**. 4. sz. 531–559.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R. és Pearson, P. D. (1991): Moving from the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction. *Review of Educational Research*, **61**. 2. sz. 239–264.
- Dole, J. A., Nokes, J. D. és Drits, D. (2009): Cognitive strategy instruction. In: Israel, S. E. és Duffy, G. G. (szerk.): *Handbook of research on reading comprehension*. Routledge, New York. 347–372.
- Duffy, G. C. és Metheny, W. (1979): *Measuring Teachers' Beliefs about Reading*. The Institute for Research on Teaching, Michigan State University, East Lansing.
- Duke, N. K. és Pearson, P. D. (2008): Effective practices for developing reading comprehension. In: Farstrup, A. és Samuels, S. J. (szerk.): *What research has to say about reading instruction*. International Reading Association, Newark, DE. 205–242.
- Emberi Erőforrások Minisztériuma (2013): A tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről szóló 16/2013. (II.28.) EMMI rendelet. *Magyar Közlöny*, 34. sz. 2842–2870.
- Eysenck, M. W. és Keane, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (1998): A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 96–116.
- Fuhler, C. J., Farris, P. J. és Nelson, P. A. (2006): Building literacy skills accross the curriculum: Forging connections with the past through artifacts. *The Reading Teacher*, **59**. 7. sz. 646–659.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): *A beszédhanghallás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Flavell, J. H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, **34**. 10. sz. 906–911.
- Flavell, J. H. (1987): Speculations about the nature and development of metacognition. In: Weinert, F. E. és Kluwe, R. H. (szerk.): *Metacognition, motivation and understanding*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 21–29.
- Gambrell, L. B. és Heathington, B. S. (1981): Adult disabled readers' metacognitive awareness about reading tasks and strategies. *Journal of reading behavior*. **13**. 3. sz. 215–222.
- Garbe, C., Holle, K. és Weinhold, S. (2009): *ADORE – Teaching Struggling Adolescent Readers. A Comparative Study of Good Practices in European Countries*. Executive

*Summary.* On-line elérhető: [http://www.alinet.eu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=28&Itemid=34](http://www.alinet.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=34), 2013. március 13-i letöltés

- Garbe, C., Holle, K., Weinhold, S., Meyer-Hamme, A. és Barton, A. (2010): Towards a Better Understanding of the Phenomenon of Adolescent Struggling Readers. In: Garbe, C., Holle, K. és Weinhold, S. (szerk.): *Teaching adolescent struggling readers. A comparative study of good practices in european countries*. Peter Lang, Hamburg, 25–44.
- Gósy Mária (2008): A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*, **1.** 1. sz. On-line elérhető: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25>, 2013. március 13-i megtekintés
- Guthrie, J. T. és Wigfield, A. (2000): Engagement and motivation in reading. In: Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. és Barr R. (szerk.): *Reading research handbook III.*, Erlbaum, Mahwah, NJ. 403–424.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., et al. (2004): Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, **96.** 3. sz. 403–423.
- Hercz Mária (2005): Pedagógusok szakember- és gyermekképe (gondolatok a kognitív fejlődésről vallott nézetek megismerése közben). *Magyar Pedagógia*, **105.** 2. sz. 153–184.
- Hofer, B. K. (2000): Dimensionality and Disciplinary Differences in Personal Epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, **25.** 4. sz. 378–405.
- Hofer, B. K. (2001): Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, **13.** 4. sz. 353–383.
- Hofer, B. K. és Pintrich, P. R. (1997): The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, **67.** 1. sz. 88–140.
- Hofer, B. K. és Sinatra, G. M. (2009): Epistemology, metacognition, and self-regulation: musings on an emerging field. *Metacognition and Learning*, **5.** 1. sz. 113–120.
- Jacobs, J. E. és Paris, S. G. (1987): Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, **22.** 3–4. sz. 255–278.
- Jobbágy Enikő (2012): Az olvasási stratégiák használatának hatása az olvasási teljesítményre. *Iskolakultúra*. **22.** 5. sz. 61–78.
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, **14.** 11. sz. 3–16.
- 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.
- Józsa Krisztián és Steklács János: (2009): Az olvasás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, **109**. 4. sz. 365–397.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137–188.
- Kara-Soteriou, J. (2007): Exploring students' beliefs about reading. *Academic Exchange Quarterly*. **11**. 2. sz. On-line elérhető: <http://www.thefreelibrary.com/Exploring+students'+beliefs+about+reading.-a0172686675>, 2013. március 13-i letöltés
- Kálmán Attila (2011): Matematikatanítás és az anyanyelv fejlesztése. In: Nagy Attila, Imre Angéla és Köntös Nelli (szerk.): *Az olvasás esszétantárgyi feladat*. Savaria University Press, Szombathely. 59-64.
- Keene, E. O. és Zimmermann, S. (1997): *Mosaik of thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop*. NH, Heinemann, Portsmouth.
- Kelemen-Molitorisz Anikó (2009): Szakközépiskolai tanulók olvasásstratégia-használatának felmérése a MARSÍ kérdőívvel. *Magyar Pedagógia*, **109**. 3. sz. 287–313.
- Kelemen-Molitorisz Anikó (2010): Az iskolai könyvtár használatának felmérése szakközépiskolás tanulók körében. *Könyv és Nevelés*, **12**. 3. sz. 28–34.
- Keller, T. A. és Just, M. A. (2009): Altering Cortical Connectivity: Remediation-Induced Changes in the White Matter of Poor Readers. *Neuron*, **64**. 624–631.
- Kintsch, W. (1988): The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, **95**. 2. sz. 163–182.
- Kintsch, W. (1998): *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- 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.
- M. Nádasi Mária (2011): A tankönyvek szerepe a tanítás-tanulás folyamatában. *Oktatás-Informatika*. 3–4. sz. On-line elérhető: <http://www.oktatas-informatika.hu/2012/07/m-nadasi-maria-a-tankonyvek-szerepe-a-tanitas-tanulas-folyamataban/>, 2013. március 13-i letöltés
- Magyarország Kormánya (2012): A Kormány 110/2012. (VI.4.) Kormányrendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 66. sz. 10635-10847.
- Manguel, A. (2001): *Az olvasás története*. Park Kiadó, Budapest.

- Mason, L. és Scrivani, L. (2004): Enhancing students' mathematical beliefs: an intervention study. *Learning and Instruction*, **14**. 2. sz. 153–176.
- McKenna, M. C. és Robinson, R. D. (2002): *Teaching through text: reading and writing in the content areas*. Pearson Education Inc., Boston, MA.
- McLain, K. V. M., Gridley, B. E. és McIntosh, D. (1991): Value of a scale used to measure metacognitive reading processes. *Journal of Educational Research*, **85**. 2. sz. 81–87.
- 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**. 3. sz. 379–394.
- Molitorisz Anikó (2011a): Hetedikes tanulók olvasási stratégiákra vonatkozó meggyőződéseinek mérése. In: Hegedűs Judit, Kempf Katalin és Németh András (szerk.): *XI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2011. november 3-5. Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány – A múlt értékei és a jövő kihívásai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 163.
- Molitorisz Anikó (2011b): Tizedik évfolyamos szakközépiskolás tanulók tankönyvolvasási meggyőződése. *Iskolakultúra*, **21**. 6–7. sz. 157–165.
- Molitorisz Anikó (2011c): Szakközépiskolai tanárok meggyőződése a gyakorlott olvasók olvasási stratégiáiról. In: Vidákovich Tibor és Habók Anita (szerk.): *PÉK 2011 – IX. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Előadás-összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 74.
- Molitorisz Anikó (2012a): Tankönyvolvasási stratégiák vizsgálata 12–18 éves tanulók körében. *Anyanyelv-pedagógia*, **5**. 1. sz. On-line elérhető: <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=375>, 2013. március 13-i letöltés
- Molitorisz Anikó (2012b): Tankönyvolvasási stratégiákra vonatkozó nézetek vizsgálata hetedik osztályban tanító tanároknál. In: Benedek András, Tóth Péter és Vedovatti Anildo (szerk.): *XII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2012. november 8-10. A munka és nevelés világa a tudományban*. Közoktatás Vezetők Képzéséért Alapítvány, Miskolc. 271.
- Molitorisz Anikó (2012c): Tizenegyedikes tanulók tankönyvolvasási stratégiái. *Valóság*, **55**. 9. sz. 90–100.
- Molitorisz Anikó (2012d): Text book reading: 17 year-old pupils' awareness of reading strategy use. *Paper presented at the JURE Conference 'A Learning Odyssey: Exploring new horizons in Learning and Instruction.' held in Regensburg, Germany, July 23-July 27.*

- 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. *Malaysian Journal of ELT Research*. On-line elérhető: [http://www.melta.org.my/Doc/MonosK\\_Eng\\_reading\\_strategies.pdf](http://www.melta.org.my/Doc/MonosK_Eng_reading_strategies.pdf), 2013. március 13-i letöltés
- Muis, K. R. (2007): The Role of Epistemic Beliefs in Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, **42**. 3. sz. 173–190.
- Muis, K. R. és Franco, G. M. (2009): Epistemic beliefs: Setting the standards for self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, **34**. 4. sz. 306–318.
- Művelődési és Köznevelési Minisztérium (1995): *Nemzeti Alaptanterv*. Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Budapest.
- Nagy Attila (1994): Hol terem a jó olvasó? (Egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredményeiről). *Magyar Pedagógia*, **94**. 3–4. sz. 231–252.
- Nagy Attila (2003): *Háttal a jövőnek? Középiskolások olvasás- és művelődésszociológiai vizsgálata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Nagy Attila, Imre Angéla és Köntös Nelli (2011, szerk.): *Az olvasás esszétantárgyi feladat*. Savaria University Press, Szombathely.
- Nagy József (2004): A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus fejlesztése. *Magyar Pedagógia*, **104**. 2. sz. 123–142.
- Nagy József (2006): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 17–42.
- NAEP (2012): *Reading Framework for the 2013 National Assessment of Educational Progress*. National Assessment Governing Board, Washington, DC. On-line elérhető: <http://www.nagb.org/content/nagb/assets/documents/publications/frameworks/reading-2013-framework.pdf>, 2013. március 13-i letöltés
- Nelson, T. O. (1996): Consciousness and Metacognition. *American Psychologist*, **51**. 2. sz. 102–116.
- Nikolov Marianne (2003): Hatodikosok stratégiahasználata olvasott szöveg értését és íráskészséget mérő feladatokon angol nyelvből. *Magyar Pedagógia*, **103**. 1. sz. 5–34.



- OECD (2010): *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*. On-line elérhető: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>, 2013. március 13-i letöltés
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (2007): *Nemzeti Alaptanterv*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. On-line elérhető: [http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf), 2013. március 13-i letöltés
- Oktatási Minisztérium (2006): *Korszerű, használható tankönyveket az iskolákba*. Oktatási Minisztérium. On-line elérhető: [www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tkvrendelet.ppt](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tkvrendelet.ppt), 2013. március 13-i letöltés
- Op't Eynde, P. és De Corte, E. (2003): Students' mathematics-related belief systems: Design and analysis of a questionnaire. *Paper presented to the symposium, the relationship between students' epistemological beliefs, cognition and learning, at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago*.
- O'Sullivan, J. T. (1992): Reading Beliefs and Reading Achievement: A Development Study of Students from Low Income Families. Report Number 6. In: Norris, S. és Phillips, L. (szerk.): *Paths to literacy and illiteracy in Newfoundland*. Technical Report for the Secretary of State of Canada.
- Ostorics László (2011): Szövegértés tíz év távlatában – A PISA 2009 magyar eredményei. In: Nagy Attila, Imre Angéla és Köntös Nelli (szerk.): *Az olvasás össztantárgyi feladat*. Savaria University Press, Szombathely. 41–50.
- Oxford, R. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle, Boston.
- Palincsar, A. és Brown, A. (1984): Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, **1**. 2. sz. 117–175.
- Paris, S. G. és Oka, E. R. (1986): Children's Reading Strategies, Metacognition and Motivation. *Developmental Review*, **6**. 1. sz. 25–56.
- 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.
- Paris, S. G., Wasik, B. A. és Turner, J. C. (1991): The Development of Strategic Readers. In: Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P. és Pearson, D. P. (szerk.): *Handbook of reading research*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 609–640.
- Pehkonen, E. és Pietilä, A. (2003): On relationships between beliefs and knowledge in mathematics education, *Paper presented at the third conference of the European Society for Research in Mathematics Education*, Bellaria, Italy. On-line elérhető: [http://www.dm.unipi.it/~didattica/CERME3/proceedings/Groups/TG2/TG2\\_pehkone\\_n\\_cerme3.pdf](http://www.dm.unipi.it/~didattica/CERME3/proceedings/Groups/TG2/TG2_pehkone_n_cerme3.pdf), 2013. március 13-i letöltés
- Pléh Csaba (1998): *Bevezetés a megismeréstudományba*. Typotex Kiadó, Budapest.

- Pressley, M. (1997): The Cognitive Science of Reading. *Contemporary Educational Psychology*, **22**. 2. 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.
- Pressley, M., Borkowski, J.G. és Schneider, W. (1989): Good information processing: what is it and how education can promote it. *International Journal of Educational Research*, **13**. 8. sz. 857–867.
- Pressley, M. és Gaskins, I. W. (2006): Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: how can such reading be developed in students? *Metacognition and Learning*, 1. sz. 99–113.
- Pressley, M. és Harris, K. R. (2006): Cognitive strategy instruction: From basic research to classroom instructions. In: Alexander, P. A. és Winne, P. H. (szerk.): *Handbook of educational psychology*. Erlbaum, Mahwah, NJ. 265–287.
- RAND Reading Study Group. (2002): *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND, Santa Monica, CA. On-line elérhető: [http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph\\_reports/2005/MR1465.pdf](http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf)  
2013. március 13-i letöltés
- Rosenshine, B. és Meister, C. (1992): The use of scaffolds for Teaching Higher-Level Cognitive Strategies. *Educational Leadership*, 4. sz. 26–33.
- Rosenshine, B., Meister, C. és Chapman, S. (1996): Teaching students to generate questions: a review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, **66**. 2. sz. 181–221.
- Schellings, G. és Van Hout-Wolters, B. (2011): Measuring strategy use with self-report instruments: theoretical and empirical considerations. *Metacognition and Learning*, **6**. 2. sz. 83–90.
- Schmitt, M. C. (1990): A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, **43**. 7. sz. 454–461.
- Schommer, M. (1989): *Students' beliefs about the nature of knowledge: What are they and how do they affect comprehension? Technical report no. 484*. Center for the Study of Reading, Washington, DC.
- Schnotz, W. és Molnár Edit Katalin (2012): Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 87–136.

- Schraw, G., Bendixen, L. D. és Dunkle, M. E. (2002): Development and validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI). In: Hofer, B. K. és Pintrich P. R. (szerk.): *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Erlbaum, Mahwah, NJ. 261–275.
- Schraw, G. és Bruning, R. (1999): How Implicit Models of Reading Affect Motivation to Read and Reading Engagement. *Scientific Studies of Reading*, **3**. 3. sz. 281–302.
- 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**. 4. sz. 431–449.
- Spörer, N., Brunstein, J. C. és Kieschke, U. (2009): Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, **19**. 3. sz. 272–286.
- Stanovich, K. E. (1980): Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, **16**. 1. sz. 32–71.
- Steklács János (2005): *Funkcionális analfabetizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Steklács János (2006): Olvasási stratégiák, szövegértő olvasás. Az olvasásértés tanítása és fejlesztése a stratégiai olvasásra épülő kísérleti fejlesztőprogramban. *Magiszter*, **4**. 15. sz. 175–186.
- Steklács János (2007): A szövegértő olvasás tanítása és fejlesztése a metakognícióra épülő olvasásstratégiai módszerrel: Metakogníció, tanulás, olvasás. *Tanítás-tanulás*, **5**. 5. sz. 32–33.
- Steklács János (2008): A szövegértő olvasás tanítása és fejlesztése a metakognícióra épülő olvasásstratégiai módszerrel: Olvasási stratégiák, stratégiai olvasás. *Tanítás-tanulás*, **6**. 1. sz. 28–29.
- Steklács János (2009): Az olvasástanításról jövőidőben, feltételes módban. *Könyv és Nevelés*. **11**. 3. sz. 13–22.
- Steklács János (2011): Az olvasásra vonatkozó meggyőződés vizsgálata negyedik osztályos tanulók körében. *Anyanyelv-pedagógia*. **4**. 2. sz. On-line elérhető: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=313>, 2013. március 13-i letöltés
- Steklács János (2013): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Steklács János, Szabó Ildikó és Szinger Veronika (2008): Olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek kezelésének vizsgálata az Európai Unióban. *Anyanyelv-pedagógia*, **1**. 3–

4. sz. On-line elérhető: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=84>, 2013. március 13-i letöltés
- Steklács János, Szabó Ildikó és Szinger Veronika (2011): Nemzetközi ‘BaCuLit’ projekt az olvasáskészség essztantárgyi fejlesztéséért. *Könyv és Nevelés*, **13**. 3. sz. 41-48.
- Szenczi Beáta (2012): *Az olvasási motiváció vizsgálata 8–14 éves tanulók körében*. PhD értekezés, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Székelyi Mária és Barna Ildikó (2008): *Túlélőkészlet az SPSS-hez*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Tarkó Klára (1999): Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban. *Magyar Pedagógia*, **99**. 2. sz. 175–191.
- Tóth Szilvia (2011): „Csak az ember olvas” – Szépirodalmi barangolások biológiaórán. In: Nagy Attila, Imre Angéla és Köntös Nelli (szerk.): *Az olvasás essztantárgyi feladat*. Savaria University Press, Szombathely. 94–100.
- 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. On-line elérhető: [http://www.budapestedu.hu/data/cms44116/Fov\\_bemeneti\\_mat\\_szoveg\\_elemzes\\_20090227.pdf](http://www.budapestedu.hu/data/cms44116/Fov_bemeneti_mat_szoveg_elemzes_20090227.pdf), 2013. március 13-i letöltés
- Van den Broek, P. és Kremer, K. E. (2000): The mind in action: What it means to comprehend during reading. In: Taylor, B. M., Graves, M. F. és van den Broek, P. (szerk.): *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades*. Teacher’s College Press, New York. 1–31.
- Van Kraayenoord, C. E. és Schneider, W. E. (1999): Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: A study of German students in grades 3 and 4. *European Journal of Psychology in Education*, **14**. 3. sz. 305–324.
- Vágó Irén, Simon Mária és Vass Vilmos (2011): A tanítás-tanulás tartalma. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet. On-line elérhető: <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/16-tartalom>, 2013. március 13-i letöltés
- Vári Péter (2003, szerk.): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- 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.

- Vidákovich Tibor és Cs. Czachesz Erzsébet (1999): Az olvasásmegértési képesség fejlődése. *Iskolakultúra*, **9.** 6–7. sz. 60–69.
- 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.** 1. sz. 3–14.
- Walczyk, J. J. (1995): Testing a compensatory-encoding model. *Reading Research Quarterly*, **30.** 396–408.
- Weigel, D. J., Martin, S. S. és Bennett, K. K. (2006): Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, **6.** 2. sz. 191–211.
- Winne, P.H. és Hadwin, A.F. (1998): Studying as self-regulated learning. In: Hacker, D.J., Dunlosky, J. és Graesser, A.C. (szerk.): *Metacognition in Educational Theory and Practice*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N.J. 279–306.
- Zsigmond István (2008): *Metakognitív stratégiák: összetevőik és mérésük*. Scientia Kiadó, Kolozsvár.
- Zsigmond István és Porsche Éva (2009): *Olvasási stratégiák*. Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda.

## MELLÉKLETEK

1. melléklet: Kérdőív szakközépiskolás tanulók számára (2008) .....	163
2. melléklet: Kérdőív az olvasási stratégiákról (2009).....	167
3. melléklet: Tanulói kérdőív a tankönyvolvasási stratégiákról (2011) .....	169
4. melléklet: Tanári kérdőív a tankönyvolvasási stratégiákról (2011) .....	170
5. melléklet: Tanulói kérdőív a tankönyvolvasási stratégiákról (2012) .....	171
6. melléklet: Szövegértés (2012) .....	172
7. melléklet: Tanulói kérdőív a tankönyvolvasási stratégiák használatáról (2012).....	174
8. melléklet: Tanulói kérdőív olvasási stratégiák választásáról (2012).....	175
9. melléklet: Háttérkérdések (2012) .....	178
10. melléklet: Tanári kérdőív a tankönyvolvasási stratégiákról és a tanulók szövegértéséről (2012).....	180
11. melléklet: Szülői kérdőív a tanulásról (2012) .....	181
12. melléklet: A kutatásban részt vevő intézmények listája.....	185

## 1. melléklet: Kérdőív szakközépiskolás tanulók számára (2008)

Szegedi Tudományegyetem  
Neveléstudományi Intézet

Kérdőív az iskolai könyvtárhasználatról és olvasási stratégiákról  
KMA 2008.

### KÉRDŐÍV SZAKKÖZÉPISKOLÁS TANULÓK SZÁMÁRA

#### Kedves Kitöltő!

Az alábbi kérdőív kizárólag kutatási célokat szolgál, kitöltése önkéntes, nagyjából 40 percet vesz igénybe.

A kérdőívben megadott neveket az adatfeldolgozás során külön állományban tároljuk. A tanulói azonosító szám négyzeteit kérjük üresen hagyni!

A kérdőívben az általános adatokat követően az iskolai könyvtára, majd olvasási stratégiáidra vonatkozó kérdések szerepelnek.

Minden kérdés után pontosan megadtuk, hogyan kérjük a válaszodat (általában karikázás). Amennyiben több válasz is jelölhető, azt külön jeleztük.

A kérdőív lehetséges válaszai között egyetlen esetben sincsenek jó vagy rossz válaszok. Kérjük, segíts bennünket őszinte válaszaiddal!

#### Segítségedet előre is köszönjük!

Név: .....  
Kitöltés dátuma: 2008. .... hó .... nap

Tanulói azonosító: 

--	--	--	--	--	--	--	--

**Először néhány általános kérdést szeretnénk feltenni rólad, valamint olvasási szokásaidról:**

1. Nemed: *(A megfelelő betűt karikázd be!)*
  - a. fiú
  - b. lány
2. Hány testvéred van? (akikkel egy háztartásban élsz, féltestvér is lehet) *(A megfelelő betűt karikázd be!)*
  - a. nincsen testvérem
  - b. 1
  - c. 2
  - d. 3
  - e. 4 vagy több
3. Szoktál-e könyvekről beszélgetni? *(A megfelelő betűt karikázd be!)*
  - a. igen
  - b. nem
4. Ha szoktál könyvekről beszélgetni, kivel, kikkel?  
.....
5. Emlékszel-e arra, hogy kiskorodban szüleid esténként mesét olvastak neked? *(A megfelelő betűt karikázd be!)*
  - a. igen, kiskoromban ez mindennapos program volt
  - b. igen, de nem mindennap
  - c. igen, de csak nagyon ritkán
  - d. ilyen egyáltalán nem fordult elő emlékeim szerint
6. Vannak-e neked és családnak otthon könyvei (tankönyveken kívül), s ha igen, körülbelül hány kötet? (Egy méteren megközelítően 50 db könyv helyezhető el.) *(A megfelelő betűt karikázd be!)*
  - a. 0–100 kötet
  - b. 101–200 kötet
  - c. 201–500 kötet
  - d. 501–1000 kötet
  - e. 1000 kötet felett

**Most az iskolai könyvtárral kapcsolatban teszünk fel néhány kérdést:**

7. Milyen gyakran jártál tavaly szeptember óta az iskolai könyvtárban? *(A megfelelő betűt karikázd be!)*
- Hetente többször
  - Hetenként
  - Havonta
  - Egyszer vagy kétszer a félévben
  - Nem jártam
8. Milyen céllal szoktál az iskolai könyvtárba menni? *(A megfelelő betűt karikázd be! Több válasz is jelölhető.)*
- tanulmányi céllal
  - szabadidős céllal
9. Használsz-e tanulmányi célból az alábbi tantárgyakhoz az iskolai könyvtárat? *(A megfelelő szót karikázd be!)*
- |                                   |      |     |
|-----------------------------------|------|-----|
| a. magyar                         | igen | nem |
| b. matematika                     | igen | nem |
| c. történelem                     | igen | nem |
| d. idegen nyelv                   | igen | nem |
| e. biológia/fizika/kémia/földrajz | igen | nem |
| f. szakmai tantárgy               | igen | nem |
| g. számítástechnika/informatika   | igen | nem |
10. Mire használsz **tanulmányi célból** az alábbiak közül az iskolai könyvtárat? *(A megfelelő szót karikázd be!)*
- |  |      |     |
|--|------|-----|
| a. könyvkölcsönzés   | igen | nem |
| b. video/cd/hangoskönyv/dvd kölcsönzés   | igen | nem |
| c. számítógép-/internet-használat  | igen | nem |
| d. fénymásolás/nyomtatás/szkennelés  | igen | nem |
| e. folyóirat-kölcsönzés  | igen | nem |
| f. helyben olvasás, tanulás  | igen | nem |
| g. valamilyen órarendi fakultáción/szakkörön veszek részt az iskolai könyvtárban | igen | nem |
11. Mire használsz **szabadidős célból** az alábbiak közül az iskolai könyvtárat? *(A megfelelő szót karikázd be!)*
- |  |      |     |
|--|------|-----|
| a. könyvkölcsönzés   | igen | nem |
| b. video/cd/hangoskönyv/dvd kölcsönzés   | igen | nem |
| c. számítógép-/internet-használat  | igen | nem |
| d. fénymásolás/nyomtatás/szkennelés  | igen | nem |
| e. folyóirat-kölcsönzés  | igen | nem |
| f. helyben olvasás, tanulás  | igen | nem |
| g. valamilyen közösségi programon (pl. filmklub) veszek részt az iskolai könyvtárban | igen | nem |
| h. csak úgy, jó „ellenni” a könyvtárban (pl. ha lyukas órák vannak)                  | igen | nem |



12. Kérjük, hogy 1-től 7-ig terjedő skálán jelöld, mennyire vagy elégedett az alábbiakkal: *(A megfelelő betűt karikázd be! A számok jelentése: 1 = teljes mértékben elégedetlen ... 7 = teljes mértékben elégedett)*

a.	A könyvtár nyitva tartása.	1	2	3	4	5	6	7
b.	A könyvtár elhelyezése az iskolában.	1	2	3	4	5	6	7
c.	A könyvtár nagysága (térben).	1	2	3	4	5	6	7
d.	Az olvasásra kialakított hely a könyvtárban.	1	2	3	4	5	6	7
e.	Tankönyvkiárlat mennyisége.	1	2	3	4	5	6	7
f.	Tankönyvkiárlat minősége.	1	2	3	4	5	6	7
g.	Szépirodalmi kiárlat mennyisége.	1	2	3	4	5	6	7
h.	Szépirodalmi kiárlat minősége.	1	2	3	4	5	6	7
i.	A könyvtáros segítőkészsége.	1	2	3	4	5	6	7
j.	A könyvtárban igénybe vehető számítástechnikai eszközök.	1	2	3	4	5	6	7
k.	Az iskolában oktatott könyvtárhasználati ismeretek.	1	2	3	4	5	6	7

**Most az olvasási stratégiáidra vonatkozó kérdés következik:**

13. Az alábbiakban állításokat soroltunk fel arra vonatkozóan, hogy mit tesznek az emberek, amikor tankönyvet és egyéb tanuláshoz használt könyvet olvasnak. Minden állítás után öt számot (1, 2, 3, 4, 5) találsz. A számok minden esetben a következőt jelentik:

- Az 1-es szám azt jelenti: „**Soha**, vagy **szinte soha** nem teszem ezt.”
- A 2-es szám azt jelenti: „Csak **esetenként** teszem ezt.”
- A 3-as szám azt jelenti: „**Néha** (nagyjából az esetek 50%-ában) ezt teszem.”
- A 4-es szám azt jelenti: „**Gyakran** teszem ezt.”
- Az 5-ös szám azt jelenti: „**Mindig** vagy **majdnem mindig** ezt teszem.”

*Minden mondat elolvasása után karikázd be azt a számot (1, 2, 3, 4 vagy 5), amely rád jellemző a fenti magyarázat alapján. Felhívjuk figyelmed, hogy a kérdőívnek ezen pontjában sincsenek jó vagy rossz válaszok.*

1)	Amikor <b>tanönyvet</b> olvasok, a fejemben ott van, hogy mi a célom az olvasással.	1	2	3	4	5
2)	Tanönyvolvasás közben jegyzetek, mert ez segít megértenem, hogy mit olvasok.	1	2	3	4	5
3)	Végiggondolom, amit már tudok, mert ez segít megértenem, hogy mit olvasok.	1	2	3	4	5
4)	Átnézem a szöveget olvasás előtt, hogy lássam, miről szól.	1	2	3	4	5
5)	Amikor a szöveg nehezzé válik, hangosan olvasok, mert ez segít megértenem, amit olvasok.	1	2	3	4	5
6)	A szöveg legfontosabb gondolatait leírva összefoglalom.	1	2	3	4	5
7)	Végiggondolom, hogy vajon a szöveg tartalma megfelel-e a céljaimnak.	1	2	3	4	5
8)	Lassan, de gondosan olvasok, hogy biztosan megértsem, amit olvasok.	1	2	3	4	5
9)	Megbeszélem az olvasmányomat másokkal, hogy ellenőrizsem a szövegértésemet.	1	2	3	4	5

- |     |  |   |   |   |   |   |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 10) | Először átfutom a szöveget és megfigyelem olyan jellemzőit, mint a hossza és a felépítése.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11) | Amikor lankad a figyelmem, megpróbálok visszatérni a rendes kerékvágásba.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12) | Aláhúzok vagy bekarikázok információt a szövegben, mert ez segít, hogy emlékezzek rá.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13) | Az olvasás sebességét aszerint változtatom, hogy éppen mit olvasok.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14) | Eldöntöm, mit olvasok el alaposabban, és mit mellőzök.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15) | Kézikönyveket használok (pl. szótárakat), hogy azok segítségével jobban megértsem, amit olvasok.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16) | Amikor a szöveg nehezzé válik, elkezdek jobban odafigyelni arra, hogy mit is olvasok.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17) | Használok a szövegben található táblázatokat, ábrákat és képeket, hogy jobban megértsem a szöveget.                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18) | Időről időre megállok és végiggondolom, amit olvasok.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19) | Használok a szövegösszefüggéseket, ami segít jobban megérteni, amit olvasok.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20) | Saját szavaimmal megfogalmazom, amit olvasok, hogy jobban megértsem.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21) | Megpróbálok képszerűen elképzelni az olvasott információt, ami segít megjegyezni, amit olvasok.                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22) | Használok az olyan nyomdai segítségeket, mint a félkövér és a dőlt betűk, hogy azonosítsam a lényeges információt. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23) | Kritikusan elemzem és értékelem a szövegben elem kerülő információt.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24) | Vissza- és előreugrom a szövegben, hogy kapcsolatokat találjak a benne lévő gondolatok között.                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25) | Amikor ellentmondásos információra bukkanok, ellenőrzöm, hogy vajon jól értettem-e a szöveget.                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26) | Megpróbálok előre kitalálni, miről szól a szöveg, miközben olvasok.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27) | Amikor a szöveg nehezzé válik, újraolvasom, hogy jobban megértsem.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28) | Felteszek magamnak olyan kérdéseket, amelyekre szeretnék választ kapni a szövegből.                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29) | Ellenőrzöm, hogy a szöveggel kapcsolatos feltételezéseim helyesek vagy helytelenek.                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30) | Megpróbálok kitalálni az ismeretlen szavak vagy mondatok jelentését.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Köszönjük együttműködésedet! ☺

Szegedi Tudományegyetem  
Neveléstudományi Intézet

Kérdőív az olvasási stratégiákról  
KMA 2009.

### KÉRDŐÍV AZ OLVASÁSI STRATÉGIÁKRÓL

Kedves Tanuló!

Az alábbi kérdőív kizárólag kutatási célokat szolgál. Kitöltése önkéntes, nagyjából 20-25 percet vesz igénybe. A kérdőívben az általános adatokat követően néhány olvasással kapcsolatos kérdést teszünk fel, ezután pedig az olvasási stratégiák használatára vonatkozó állítások szerepelnek. Minden kérdés után pontosan megadtuk, hogyan kérjük a választ (általában egy válasz bekarikázása). A kérdőív lehetséges válaszai között egyetlen esetben sincsenek jó vagy rossz válaszok. Az őszinte válaszokat előre is köszönjük! Az azonosító szám négyzetét kérjük üresen hagyni!

Köszönjük! ☺

Azonosító szám:

A kitöltés dátuma: 2009. \_\_\_\_\_ hónap \_\_\_\_ nap

- Nemed:** *(A megfelelő betűt karikázd be!)*
  - fiú
  - lány
- Hányadik évfolyamos tanuló vagy?** *(A megfelelő betűt karikázd be!)*
  - hatodikos
  - nyolcadikos
  - tizedikes
  - tizenkettedikes
- Mikor születettél?** \_\_\_\_\_ év \_\_\_\_\_ hónap \_\_\_\_ nap
- Mi édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége?** *(A megfelelő betűt karikázd be!)*
  - általános iskola
  - szakmunkásképző
  - érettségi
  - érettségi szakképesítéssel
  - főiskola
  - egyetem
- Jelöld meg, hogy az előző (2008/2009-es) tanév végén milyen volt a tanulmányi átlagod!** *(A megfelelő betűt karikázd be!)*
  - 1,0 és 2,0 között
  - 2,1 és 3,0 között
  - 3,1 és 4,0 között
  - 4,1 vagy felette
  - nem tudom
- Add meg egy 1 és 5 közötti számmal, hogy mennyire szeretsz olvasni!** *(1=egyáltalán nem szeretek ... 5=nagyon szeretek)*
  - 1
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5
- Milyen olvasónak tartod magad?** *(A megfelelő betűt karikázd be!)*
  - sok nehézséget jelent számomra az olvasás
  - átlagos olvasónak tartom magam
  - egyáltalán nem okoz számomra nehézséget az olvasás
- Véleményed szerint mi az a három legfontosabb dolog, amit egy diák tehet azért, hogy jobb olvasóvá váljon?** *(Írd röviden fontossági sorrendben a pontozott vonalakra, kezd a legfontosabbal!)*
  - .....
  - .....
  - .....
- Mi a legnehezebb dolog számodra az olvasásban?** *(A megfelelő betűt karikázd be!)*
  - Nekem semmi nem nehéz az olvasásban.
  - Amikor hangosan kell kiolvasnom a nehéz szavakat.
  - Amikor nem értem a történetet.
- Körülbelül hány darab könyvetek van otthon a tankönyveken kívül?** *(Egy méternyi polcon megközelítőleg 50 db könyv helyezhető el.) (A megfelelő betűt karikázd be!)*
  - 0–100 kötet
  - 101–200 kötet
  - 201–500 kötet
  - 501–1000 kötet
  - 1000 kötet felett



**Most következnek az olvasási stratégiák használatára vonatkozó, egyben utolsó kérdés:**

11. Az alábbiakban állításokat soroltunk fel arra vonatkozóan, hogy mit tesznek az emberek, amikor tankönyvet és egyéb tanuláshoz használt könyvet olvasnak. Minden állítás után öt számot (1, 2, 3, 4, 5) találász. A számok minden esetben a következőt jelentik:

- 1: „Soha, vagy szinte soha nem teszem ezt.”
- 2: „Csak esetenként teszem ezt.”
- 3: „Néha (nagyjából az esetek felében) ezt teszem.”
- 4: „Gyakran teszem ezt.”
- 5: „Mindig vagy majdnem mindig ezt teszem.”

Minden mondat elolvasása után karikázd be azt a számot (1, 2, 3, 4 vagy 5), amely rád jellemző a fenti magyarázat alapján, amikor tankönyvet vagy egyéb tanuláshoz használt könyvet olvasol. Felhívjuk figyelmed, hogy a kérdőívnek ezen pontjában sincsenek jó vagy rossz válaszok.

1) Amikor tankönyvet olvasok, a fejemben ott van, hogy mi a célom az olvasással.	1	2	3	4	5
2) Tankönyvolvasás közben jegyzetek, mert ez segít megértenem, hogy mit olvasok.	1	2	3	4	5
3) Végiggondolom, amit már tudok, mert ez segít megértenem, hogy mit olvasok.	1	2	3	4	5
4) Átnézem a szöveget olvasás előtt, hogy lássam, miről szól.	1	2	3	4	5
5) Amikor a szöveg nehezzé válik, hangosan olvasok, mert ez segít megértenem, amit olvasok.	1	2	3	4	5
6) A szöveg legfontosabb gondolatait leírva összefoglalom.	1	2	3	4	5
7) Végiggondolom, hogy vajon a szöveg tartalma megfelel-e a céljaimnak.	1	2	3	4	5
8) Lassan, de gondosan olvasok, hogy biztosan megértsem, amit olvasok.	1	2	3	4	5
9) Megbeszélésem az olvasmányomat másokkal, hogy ellenőrizsem a szövegértésemet.	1	2	3	4	5
10) Először átfutom a szöveget és megfigyelem olyan jellemzőit, mint a hossza és a felépítése.	1	2	3	4	5
11) Amikor lankad a figyelmem, megpróbálok visszatérni a rendes kerékvágásba.	1	2	3	4	5
12) Aláhúzok vagy bekarikázok információt a szövegben, mert ez segít, hogy emlékezzek rá.	1	2	3	4	5
13) Az olvasás sebességét aszerint változtatom, hogy éppen mit olvasok.	1	2	3	4	5
14) Eldöntöm, mit olvasok el alaposabban, és mit mellőzök.	1	2	3	4	5
15) Kézikönyveket használok (pl. szótárakat), hogy azok segítségével jobban megértsem, amit olvasok.	1	2	3	4	5
16) Amikor a szöveg nehezzé válik, elkezdek jobban odafigyelni arra, hogy mit is olvasok.	1	2	3	4	5
17) Használok a szövegben található táblázatokat, ábrákat és képeket, hogy jobban megértsem a szöveget.	1	2	3	4	5
18) Időről időre megállok és végiggondolom, amit olvasok.	1	2	3	4	5
19) Használok a szövegösszefüggéseket, ami segít jobban megérteni, amit olvasok.	1	2	3	4	5
20) Saját szavaimmal megfogalmazom, amit olvasok, hogy jobban megértsem.	1	2	3	4	5
21) Megpróbálok képszerűen elképzelni az olvasott információt, ami segít megjegyezni, amit olvasok.	1	2	3	4	5
22) Használok az olyan nyomdai segítségeket, mint a félkövér és a dőlt betűk, hogy azonosítsam a lényeges információt.	1	2	3	4	5
23) Kritikusan elemzem és értékelem a szövegben elem kerülő információt.	1	2	3	4	5
24) Vissza- és előreugrom a szövegben, hogy kapcsolatokat találjak a benne lévő gondolatok között.	1	2	3	4	5
25) Amikor ellentmondásos információra bukkanok, ellenőrzöm, hogy vajon jól értettem-e a szöveget.	1	2	3	4	5
26) Megpróbálok előre kitalálni, miről szól a szöveg, miközben olvasok.	1	2	3	4	5
27) Amikor a szöveg nehezzé válik, újraolvasom, hogy jobban megértsem.	1	2	3	4	5
28) Felteszek magamnak olyan kérdéseket, amelyekre szeretnék választ kapni a szövegből.	1	2	3	4	5
29) Ellenőrzöm, hogy a szöveggel kapcsolatos feltételezéseim helyesek vagy helytelenek.	1	2	3	4	5
30) Megpróbálok kitalálni az ismeretlen szavak vagy mondatok jelentését.	1	2	3	4	5

Köszönjük együttműködésedet! ☺

### 3. melléklet: Tanulói kérdőív a tankönyvolvasási stratégiákról (2011)

SZTE BTK  
Neveléstudományi Intézet

„Tanulásra vonatkozó meggyőződések”  
© MA – 2011

#### TANULÓI kérdőív a tankönyvolvasási stratégiákról

Név: ..... Azonosító: 

--	--	--	--	--

Ezen az oldalon a tankönyvek, tananyagok olvasásával kapcsolatos állításokat soroltunk fel. Minden állítás után öt számot (1, 2, 3, 4, 5) találsz. A számok minden esetben a következőt jelentik:

- 1: „Egyáltalán nem értek egyet.”      4: „Inkább egyetértek.”  
2: „Inkább nem értek egyet.”      5: „Teljes mértékben egyetértek.”  
3: „Bizonytalan vagyok.”

Minden mondat elolvasása után **jelöld meg**, hogy tankönyvek, tananyagok olvasására vonatkozóan milyen mértékben értesz egyet az állítással. *Felhívjuk figyelmed, hogy nincsenek jó vagy rossz válaszok.*

1)	Jó olvasó vagyok.	1	2	3	4	5
2)	A szüleim jó olvasónak tartanak.	1	2	3	4	5
3)	A tanáraink szerint jó olvasó vagyok.	1	2	3	4	5
<b>Tankönyvek olvasásakor segít a szöveg megértésében, ha az olvasó ...</b>						
4)	több energiát fektet az olvasásba.	1	2	3	4	5
5)	írásban összefoglalja a legfontosabb gondolatokat.	1	2	3	4	5
6)	időről-időre megáll olvasás közben, és végiggondolja, amit olvas.	1	2	3	4	5
7)	kézikönyveket (pl. értelmező szótárakat) használ.	1	2	3	4	5
8)	lassan, de gondosan olvas.	1	2	3	4	5
9)	megbeszéli az olvasottakat másokkal.	1	2	3	4	5
10)	aszerint változtatja az olvasás sebességét, hogy éppen mit olvas.	1	2	3	4	5
11)	előre- és visszaugrik a szövegben, hogy kapcsolatokat találjon a benne lévő gondolatok között.	1	2	3	4	5
12)	elképzelel, amit olvas.	1	2	3	4	5
13)	saját szavaival is megfogalmazza, amit olvas.	1	2	3	4	5
14)	jegyzetel.	1	2	3	4	5
15)	megpróbálja kitalálni az ismeretlen szavak jelentését.	1	2	3	4	5
16)	megfogalmaz magának olyan kérdéseket, amelyekre szeretne választ kapni a szövegből.	1	2	3	4	5
17)	a figyelme lankadásakor megpróbál visszatérni a rendes kerékvágásba.	1	2	3	4	5
18)	hangosan olvas.	1	2	3	4	5
19)	újraolvassa a nehéz részt.	1	2	3	4	5
20)	aláhúz vagy bekarikáz információt.	1	2	3	4	5
21)	nehéz szövegrész esetén elkezd jobban odafigyelni arra, amit olvas.	1	2	3	4	5
22)	tudja, miért olvassa a szöveget.	1	2	3	4	5
23)	megpróbálja előre kitalálni, miről szól a szöveg.	1	2	3	4	5
24)	végiggondolja, amit már tud.	1	2	3	4	5
25)	olvasás előtt átnézi a szöveget, hogy lássa, miről szól.	1	2	3	4	5
26)	végiggondolja, vajon a szöveg tartalma megfelel-e a céljainak.	1	2	3	4	5
27)	először átfutja a szöveget és megfigyeli a hosszát és a felépítését.	1	2	3	4	5
28)	eldönti, mit olvas el alaposabban, és mit mellőz.	1	2	3	4	5
29)	használja a szövegben található táblázatokat, ábrákat és képeket.	1	2	3	4	5
30)	megfigyeli a szöveg összefüggéseit.	1	2	3	4	5
31)	használja a félkövéren vagy dőlten szedett szavakat a lényeges információ azonosításában.	1	2	3	4	5
32)	kritikusan elemzi és értékeli a szövegben elé kerülő információt.	1	2	3	4	5
33)	ellenőrzi, hogy helyesek-e a szöveggel kapcsolatos feltételezései.	1	2	3	4	5
34)	ha ellentmondásos információra bukkan, ellenőrzi, vajon jól értette-e a szöveget.	1	2	3	4	5



4. melléklet: Tanári kérdőív a tankönyvolvasási stratégiákról (2011)

SZTE BTK  
Neveléstudományi Intézet

„Tanulásra vonatkozó meggyőződések”  
© MA – 2011

**TANÁRI kérdőív a tankönyvolvasási stratégiákról**

Név: ..... Azonosító: 

--	--	--	--	--

- |   |   |
|---|---|
| <p><b>1. Milyen tantárgy(ak)at tanít jelenleg?</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> | <p><b>2. Szokta-e javasolni diákjainak, hogy ha olvasás során szövegértési nehézséggel szembesülnek, interneten nézzenek utána az ismeretlen kifejezés(ek)nek? (A megfelelő betűt karikázza be!)</b></p> <p style="text-align: center;">a) nem                      b) igen</p> |
|---|---|

**3. Az alábbiakban a tankönyvek, tananyagok olvasásával kapcsolatos állításokat soroltunk fel. Minden állítás után öt számot (1, 2, 3, 4, 5) talál. A számok minden esetben a következőt jelentik:**

- |                                  |                                   |
|----------------------------------|-----------------------------------|
| 1: „Egyáltalán nem értek egyet.” | 4: „Inkább egyetértek.”           |
| 2: „Inkább nem értek egyet.”     | 5: „Teljes mértékben egyetértek.” |
| 3: „Bizonytalan vagyok.”         |                                   |

Minden mondat elolvasása után **jelölje meg**, hogy tankönyvek, tananyagok olvasására vonatkozóan milyen mértékben ért egyet az állítással. *Felhívjuk figyelmét, hogy a kérdőívnek ezen pontjában sincsenek jó vagy rossz válaszok.*

**Tankönyvek olvasásakor segít a szöveg megértésében, ha az olvasó ...**

1) több energiát fektet az olvasásba.	1	2	3	4	5
2) írásban összefoglalja a legfontosabb gondolatokat.	1	2	3	4	5
3) időről-időre megáll olvasás közben, és végiggondolja, amit olvas.	1	2	3	4	5
4) kézikönyveket (pl. értelmező szótárakat) használ.	1	2	3	4	5
5) lassan, de gondosan olvas.	1	2	3	4	5
6) megbeszéli az olvasottakat másokkal.	1	2	3	4	5
7) aszerint változtatja az olvasás sebességét, hogy éppen mit olvas.	1	2	3	4	5
8) előre- és visszaugrik a szövegben, hogy kapcsolatokat találjon a benne lévő gondolatok között.	1	2	3	4	5
9) elképzei, amit olvas.	1	2	3	4	5
10) saját szavaival is megfogalmazza, amit olvas.	1	2	3	4	5
11) jegyzetel.	1	2	3	4	5
12) megpróbálja kitalálni az ismeretlen szavak jelentését.	1	2	3	4	5
13) megfogalmaz magának olyan kérdéseket, amelyekre szeretne választ kapni a szövegből.	1	2	3	4	5
14) a figyelme lankadásakor megpróbál visszatérni a rendes kerékvágásba.	1	2	3	4	5
15) hangosan olvas.	1	2	3	4	5
16) újraolvassa a nehéz részt.	1	2	3	4	5
17) aláhúz vagy bekarikáz információt.	1	2	3	4	5
18) nehéz szövegrész esetén elkezd jobban odafigyelni arra, amit olvas.	1	2	3	4	5
19) tudja, miért olvassa a szöveget.	1	2	3	4	5
20) megpróbálja előre kitalálni, miről szól a szöveg.	1	2	3	4	5
21) végiggondolja, amit már tud.	1	2	3	4	5
22) olvasás előtt átnézi a szöveget, hogy lássa, miről szól.	1	2	3	4	5
23) végiggondolja, vajon a szöveg tartalma megfelel-e céljainak.	1	2	3	4	5
24) először átfutja a szöveget és megfigyeli a hosszát és a felépítését.	1	2	3	4	5
25) eldönti, mit olvas el alaposabban, és mit mellőz.	1	2	3	4	5
26) használja a szövegben található táblázatokat, ábrákat és képeket.	1	2	3	4	5
27) megfigyeli a szöveg összefüggéseit.	1	2	3	4	5
28) használja a félkövéren vagy dőlten szedett szavakat a lényeges információ azonosításában.	1	2	3	4	5
29) kritikusan elemzi és értékeli a szövegben elé kerülő információt.	1	2	3	4	5
30) ellenőrzi, hogy helyesek-e a szöveggel kapcsolatos feltételezései.	1	2	3	4	5
31) ha ellentmondásos információra bukkan, ellenőrzi, vajon jól értette-e a szöveget.	1	2	3	4	5

5. melléklet: Tanulói kérdőív a tankönyvolvasási stratégiákról (2012)

SZTE BTK  
Neveléstudományi Intézet

„Tanulásra vonatkozó meggyőződések”  
© MA – 2012

Név: .....

Azonosító: 

--	--	--	--	--

**TANULÓI kérdőív a tankönyvolvasási stratégiákról**

Ezen az oldalon a tankönyvek, tananyagok olvasásával kapcsolatos állításokat soroltunk fel. Minden állítás után öt számot (1, 2, 3, 4, 5) találsz. A számok minden esetben a következőt jelentik:

- |   |  |
|---|--|
| <p>1: „Egyáltalán nem értek egyet.”<br/>2: „Inkább nem értek egyet.”<br/>3: „Bizonytalan vagyok.”</p> | <p>4: „Inkább egyetértek.”<br/>5: „Teljes mértékben egyetértek.”</p> |
|---|--|

Minden mondat elolvasása után **jelöld meg**, hogy tankönyvek, tananyagok olvasására vonatkozóan milyen mértékben értesz egyet az állítással. *Felhívjuk figyelmed, hogy nincsenek jó vagy rossz válaszok.*

Tankönyvek olvasásakor segít a szöveg megértésében, ha az olvasó ...					
1)	írásban összefoglalja a legfontosabb gondolatokat.	1	2	3	4 5
2)	időről-időre megáll olvasás közben, és végiggondolja, amit olvas.	1	2	3	4 5
3)	kézikönyveket (pl. értelmező szótárt) használ.	1	2	3	4 5
4)	lassan, de gondosan olvas.	1	2	3	4 5
5)	megbeszéli az olvasottakat másokkal.	1	2	3	4 5
6)	aszerint változtatja az olvasás sebességét, hogy éppen mit olvas.	1	2	3	4 5
7)	előre- és visszaugrik a szövegben, hogy kapcsolatokat találjon a benne lévő gondolatok között.	1	2	3	4 5
8)	elképzeli, amit olvas.	1	2	3	4 5
9)	saját szavaival is megfogalmazza, amit olvas.	1	2	3	4 5
10)	jegyzetel.	1	2	3	4 5
11)	megpróbálja kitalálni az ismeretlen szavak jelentését.	1	2	3	4 5
12)	megfogalmaz magának olyan kérdéseket, amelyekre szeretne választ kapni a szövegből.	1	2	3	4 5
13)	a figyelme lankadásakor megpróbál visszatérni a rendes kerékvágásba.	1	2	3	4 5
14)	hangosan olvas.	1	2	3	4 5
15)	megfigyeli a félkövéren vagy dőlten szedett szavakat a lényeges információ azonosításához.	1	2	3	4 5
16)	aláhúz vagy bekarikáz információt.	1	2	3	4 5
17)	nehéz szövegrész esetén elkezd jobban odafigyelni arra, amit olvas.	1	2	3	4 5
18)	tudja, miért olvassa a szöveget.	1	2	3	4 5
19)	megfigyeli a szövegben található összefüggéseket.	1	2	3	4 5
20)	végiggondolja, amit már tud.	1	2	3	4 5
21)	olvasás előtt átnézi a szöveget, hogy lássa, miről szól.	1	2	3	4 5
22)	végiggondolja, vajon a szöveg tartalma megfelel-e a céljainak.	1	2	3	4 5
23)	először átfutja a szöveget és megfigyeli a hosszát és a felépítését.	1	2	3	4 5
24)	el dönti, mit olvas el alaposabban, és mit mellőz.	1	2	3	4 5
25)	megfigyeli a szövegben található táblázatokat, ábrákat és képeket.	1	2	3	4 5
26)	megpróbálja előre kitalálni, miről szól a szöveg.	1	2	3	4 5
27)	újraolvassa a nehéz részt.	1	2	3	4 5
28)	kritikusan elemzi és értékeli a szövegben elé kerülő információt.	1	2	3	4 5
29)	ellenőrzi, hogy helyesek-e a szöveggel kapcsolatos feltételezései.	1	2	3	4 5
30)	ha ellentmondásos információra bukkan, ellenőrzi, vajon jól értette-e a szöveget.	1	2	3	4 5



SZTE BTK  
Neveléstudományi Intézet

## SZÖVEGÉRTÉS

„Tanulásra vonatkozó meggyőződések”

© MA – 2012

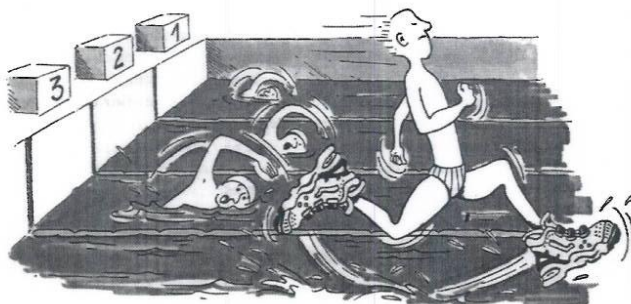
Név: .....

Azonosító:

--	--	--	--	--

## EDZŐCIPŐK

MIT TUD EGY JÓ EDZŐCIPŐ?



Az elmúlt 14 évben egy lyoni sportkórház (Franciaország) a fiatal játékosok és profi sportolók sérüléseit tanulmányozta. Arra a megállapításra jutottak, hogy a legjobb út a probléma megelőzése... és egy pár jó cipő.

**Ütközés, esés, kopás és szakadás...**

A 8–12 éves sportolók 18%-ának saroksérülése van. A focisták bokaízületében található porc nagyon érzékenyen reagál az ütközésekre, így nem véletlen, hogy a profi játékosok maguk fedezték fel, hogy 25%-uknak ez különlegesen gyenge pontja. Egy másik érzékeny pont a térdízület porca, amelynek kopása szintén visszafordíthatatlan, így ha 10–12 éves korban nem kezelik megfelelően, korai ízületi gyulladást okozhat. A nem kímélt csípő, főleg túlhajtott tempó esetén, növeli a játékosoknál az esések vagy ütközések során bekövetkező csonttörés esélyét. A felmérések szerint, a tíz éve pályán levő játékosoknál biztosan előfordul egy sípcsont- vagy egy saroktájéki csontki-növés. Ezt szokták „focista lábnak” nevezni, ami egy olyan elváltozás,

amit a túl hajlékony talppal és bokarésszel rendelkező cipők okoznak.

**Véd, tart, stabilizál, tompít**

Ha a cipő túl kemény, korlátoz a mozgásban. Ha túl puha, növeli a sérülés és a rándulás esélyét. Egy jó edzőcipőnek négy szempontnak kell megfelelnie. Először is *védjen a külső hatásoktól*: a labdával vagy egy másik játékosal való ütközéstől, bírja a talaj egyenetlenségeit, tartsa a lábat szárazon és melegen, akkor is, ha esik vagy fagy.

*Tartania kell a lábat és főleg a bokaízületet*, hogy megóvjon a rándulástól, gyulladástól vagy egyéb fájdalmas problémáktól, még a térd tájékán is.

Fontos továbbá, hogy megfelelő *stabilitást biztosítson* a játékos

számára, kiküszöbölve a megcsúszást a nedves pályán, és a megbotlást a túl száraz talajon. Végül *tompítania kell* a játékos mozgásából eredő ütdéseket, leginkább az olyanokat, amit a röplabdázók és a kosárlabdázók állnak ki, hiszen ezeknél a sportoknál a játékosok szinte szünet nélkül ugrálnak.

**Száraz lábbal**

Azért, hogy elkerülhetőek legyenek az olyan kisebb, de fájdalommal járó sporttal kapcsolatos kellemetlenségek, mint a víz hólyag, a láb feltörése vagy a gombás fertőzések, a cipőnek lehetővé kell tennie az izzadság elpárolgását, és meg kell akadályoznia a külső nedvesség beszívását. Erre a célra legmegfelelőbb anyag a bőr, ami vízhatlanná tehető, és így megóvja a cipőt attól, hogy az első eső alkalmával átázzon.

Forrás: <http://oecd-pisa.hu>



1. Mire akarja felhívni a cikk szerzője a figyelmet?

- A) Arra, hogy számos sportcipő minősége jelentős mértékben javult.
- B) Arra, hogy 12 éves kor alatt jobb, ha nem futballozik az ember.
- C) Arra, hogy a fiatalok egyre gyakrabban szenvednek sérüléseket rossz erőnlétük miatt.
- D) Arra, hogy nagyon fontos, hogy a fiatal sportolók jó sportcipőt hordjanak.

2. A cikk szerint miért fontos, hogy a sportcipő ne legyen túl merev?

.....

3. A cikkben egy helyen ez olvasható: „Egy jó edzőcipőnek négy szempontnak kell megfelelnie.”  
Melyek ezek a szempontok?

.....

.....

.....

.....

4. Vizsgáld meg a következő mondatot, amelyet a cikk végéről idézünk! A mondatot két részre osztottuk:

„Azért, hogy elkerülhetőek legyenek az olyan kisebb, de (első rész)  
fájdalommal járó sporttal kapcsolatos kellemetlenségek,  
mint a víz hólyag, a láb feltörése vagy a gombás  
fertőzések...”

„... a cipőnek lehetővé kell tennie az izzadság elpárolgását, (második rész)  
és meg kell akadályoznia a külső nedvesség beszívargását.”

Milyen kapcsolat áll fenn a mondat első és második része között?

A mondat második része:

- A) ellentmond az első résznek.
- B) megismétli az első részt.
- C) az első részben leírt problémára hoz példát.
- D) az első részben leírt problémára ad megoldást.

## 7. melléklet: Tanulói kérdőív a tankönyvolvasási stratégiák használatáról (2012)

SZTE BTK  
Neveléstudományi Intézet

„Tanulásra vonatkozó meggyőződések”  
© MA – 2012

Név: .....

Azonosító: 

--	--	--	--	--

### TANULÓI kérdőív a tankönyvolvasási stratégiák használatáról

Ezen az oldalon állításokat soroltunk fel arra vonatkozóan, hogy mit tesznek az emberek, amikor **tankönyvet és egyéb tanuláshoz használt könyvet** olvasnak. Minden állítás után öt számot (1, 2, 3, 4, 5) találász. A számok minden esetben a következőt jelentik:

- |   |  |
|---|--|
| <p>1: „<i>Soha, vagy szinte soha nem teszem ezt.</i>”</p> <p>2: „<i>Csak ritkán teszem ezt.</i>”</p> <p>3: „<i>Az esetek felében ezt teszem.</i>”</p> | <p>4: „<i>Gyakran teszem ezt.</i>”</p> <p>5: „<i>Mindig vagy majdnem mindig ezt teszem.</i>”</p> |
|---|--|

Minden mondat elolvasása után **jelöld meg** azt a számot (1, 2, 3, 4 vagy 5), amely **rád jellemző** a fenti magyarázat alapján. Felhívjuk figyelmed, hogy a kérdőívnek ezen pontjában sincsenek jó vagy rossz válaszok.

1) Amikor tankönyvet olvasok, tudom, hogy mi a célom az olvasással.	1	2	3	4	5
2) Tankönyvolvasás közben jegyzetelek, mert ez segít a szöveg megértésében.	1	2	3	4	5
3) Végiggondolom, amit már tudok, mert ez segít a szöveg megértésében.	1	2	3	4	5
4) Átnézem a szöveget olvasás előtt, hogy lássam, miről szól.	1	2	3	4	5
5) Amikor a szöveg nehezzé válik, hangosan olvasok, mert ez segít a megértésben.	1	2	3	4	5
6) Összefoglalom a szöveg legfontosabb gondolatait.	1	2	3	4	5
7) Végiggondolom, hogy a szöveg tartalma megfelel-e a céljaimnak.	1	2	3	4	5
8) Lassan, de gondosan olvasok, hogy biztosan megértsem, amit olvasok.	1	2	3	4	5
9) Megbeszélésem az olvasmányomat másokkal, hogy ellenőrizsem a szövegértésemet.	1	2	3	4	5
10) Először átfutom a szöveget és megfigyelem a hosszát és a felépítését.	1	2	3	4	5
11) Amikor lankad a figyelmem, megpróbálok visszatérni a rendes kerékvágásba.	1	2	3	4	5
12) Aláhúzok vagy bekarikázok információt a szövegben, mert ez segít, hogy emlékezzek rá.	1	2	3	4	5
13) Az olvasás sebességét változtatom aszerint, hogy éppen mit olvasok.	1	2	3	4	5
14) Eldöntöm, mit olvasok el alaposabban, és mit mellőzök.	1	2	3	4	5
15) Kézikönyveket használok (pl. értelmező szótárt), hogy jobban megértsem, amit olvasok.	1	2	3	4	5
16) Amikor a szöveg nehezzé válik, elkezdek jobban odafigyelni arra, hogy mit is olvasok.	1	2	3	4	5
17) Megfigyelem a szövegben található táblázatokat, ábrákat és képeket, hogy jobban megértsem a szöveget.	1	2	3	4	5
18) Időről időre megállok és végiggondolom, amit olvasok.	1	2	3	4	5
19) Megfigyelem a szövegben található összefüggéseket, mert ez segít jobban megérteni, amit olvasok.	1	2	3	4	5
20) A jobb megértés érdekében megfogalmazom saját szavaimmal, amit olvasok.	1	2	3	4	5
21) Megpróbálok elképzelni az olvasottakat, mert ez segít megjegyezni, amit olvasok.	1	2	3	4	5
22) Megfigyelem a szövegben a félkövér vagy dőlt betűkkel szedett kiemeléseket, hogy azonosítsam a lényeges információt.	1	2	3	4	5
23) Kritikusan elemzem és értékelem a szövegben elérem kerülő információt.	1	2	3	4	5
24) Vissza- és előreugrom a szövegben, hogy kapcsolatokat találjak a benne lévő gondolatok között.	1	2	3	4	5
25) Amikor ellentmondásos információra bukkanok, ellenőrzöm, hogy vajon jól értettem-e a szöveget.	1	2	3	4	5
26) Megpróbálok előre kitalálni, miről szól a szöveg, miközben olvasok.	1	2	3	4	5
27) Amikor a szöveg nehezzé válik, újraolvasom, hogy jobban megértsem.	1	2	3	4	5
28) Felteszek magamnak olyan kérdéseket, amelyekre szeretnék választ kapni a szövegből.	1	2	3	4	5
29) Ellenőrzöm, hogy a szöveggel kapcsolatos feltevéseim helyesek vagy helytelenek.	1	2	3	4	5
30) Megpróbálok kitalálni az ismeretlen szavak vagy mondatok jelentését.	1	2	3	4	5

Köszönjük!

## 8. melléklet: Tanulói kérdőív olvasási stratégiák választásáról (2012)

SZTE BTK  
Neveléstudományi Intézet

„Tanulásra vonatkozó meggyőződések”  
© MA – 2012

Név: .....

Azonosító:

--	--	--	--	--

### TANULÓI kérdőív olvasási stratégiák választásáról

Ezen az oldalon különböző olvasási helyzeteket soroltunk fel. Minden helyzetben egy képpel is utalunk az olvasandó szöveg jellegére. A helyzetek szereplői a hetedik osztályos Kati és családtagjai.

Segíts Katinak és családtagjainak, hogyan olvassák el az adott szöveget! A pontozott vonalon add meg **két** olyan olvasási ötletnek a számát az alábbi tizenhét javaslat közül, amely szerinted a leginkább megkönnyíti az adott szöveg elolvasását (az ötleteket segítségképp minden oldal tetején megtalálod):

- Nézd át a szöveget olvasás előtt!
- Keresd meg a lényegét a szövegben!
- Kösd össze gondolatban a szöveg fontosabb pontjait!
- Gondold végig, amit már tudsz az adott témáról!
- Vizsgáld felül, hogy arról szól-e a szöveg, amire számítottál!
- Vizsgáld felül, hogy vajon jól gondoltad-e, amit eddig tudtál a témáról!
- Következtess a szöveg alapján!
- Ha nem értesz egy fontosnak tűnő szót, próbáld meg kitalálni, mit jelenthet!
- Húzd alá a lényegét!
- Készíts jegyzeteket!
- Foglald össze magadnak a szöveget!
- Képzeld el, amit olvasol!
- Tegyél fel magadnak olyan kérdéseket, amelyekre választ vársz a szövegből!
- Ha úgy érzed, hogy elvesztetted a fonalat, válts olvasási módszert!
- Gondold végig, hatással van-e a témáról meglévő tudásodra, a témához való hozzáállásodra a szöveg!
- Olvasás után nézd át újra a szöveget, és gondold végig, hogy sikerült-e megértened!
- Gondold végig, hogyan hasznosítod majd azt, amiről olvastál!

1. Kati minden este mesét olvas hároméves öccsének. Ma a Vuk van soron.



2. Kati nővére szombat délután kikapcsolódásra vágyik, és megnézegeti édesanyjuk egyik női magazinját.

...

...



3. Kati unokatestvére látogatóba jön hozzájuk, ehhez busszal közlekedik a városban. Meg kell tudnia a buszmegállóban a menetrendből, mikor érkezik a busz.

MÁRKATÉRSZEM, B.T. (HONLAP) MEGJELÖLT A VEGYELŐZŐKÖRÖK									
Társaság		Helyszín				Időpont		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár		Jármű	
Helyszín		Időpont		Jármű		Ár			



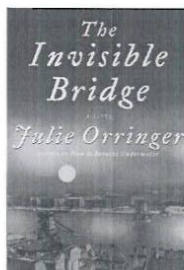


1. Nézd át a szöveget olvasás előtt!
2. Keresd meg a lényegét a szövegben!
3. Kösd össze gondolatban a szöveg fontosabb pontjait!
4. Gondold végig, amit már tudsz az adott témáról!
5. Vizsgáld felül, hogy arról szól-e a szöveg, amire számítottál!
6. Vizsgáld felül, hogy vajon jól gondoltad-e, amit eddig tudtál a témáról!
7. Következtess a szöveg alapján!
8. Ha nem értesz egy fontosnak tűnő szót, próbáld meg kitalálni, mit jelenthet!
9. Húzd alá a lényegét!
10. Készíts jegyzeteket!
11. Foglald össze magadnak a szöveget!
12. Képzeld el, amit olvasol!
13. Tegyél fel magadnak olyan kérdéseket, amelyekre választ vársz a szövegből!
14. Ha úgy érzed, hogy elvesztetted a fonalat, válts olvasási módszert!
15. Gondold végig, hatással van-e a témáról meglévő tudásodra, a témához való hozzáállásodra a szöveg!
16. Olvasás után nézd át újra a szöveget, és gondold végig, hogy sikerült-e megértened!
17. Gondold végig, hogyan hasznosíthod majd azt, amiről olvastál!

8. Kati nővére süteményt süt édesanyjuk születésnapjára egy receptből, amit a barátnőjétől kapott.

...

...



9. Kati nagynénje Londonban él és szeret angol nyelvű regényeket olvasni. Most is épp egy ilyen könyvet olvas pihenés gyanánt a repülőn Budapest felé utazva.

...

...

10. Kati bátyja robogót szeretne venni. Tájékozik a robogók műszaki jellemzőiről egy interneten talált leírás alapján.

...

...

#### Műszaki adatok

Méret (hossz x szélesség x magasság)	1850 x 570 x 860
Készlet tömeg	93 kg
Motor	négycsatornás, egyhengeres, léghűtéses
Lökettérfogat	49,5 ccm
Max. teljesítmény	2,5 kW / 7500 rpm
Fordulatszám	2,8 Nm / 5500 rpm
Fékek első / hátsó	tárcsafék / dobfék
Gumiabroncs első / hátsó	120/70-12 / 120/70-12
Max. sebesség	45 km/h
Üzemanyagtartály	5 l
Gyújtás	CDI
Indítás	elektromos, mechanikus
Sebességszekrény	CVT
Akkumulátor	12 V 4 AH
Szín	
Megjegyzés	újdonosság 2011

SZTE BTK  
Neveléstudományi Intézet

### HÁTTÉRKÉRDÉSEK – tanulói

„Tanulásra vonatkozó meggyőződések”  
© MA – 2012

Név: .....

Azonosító: 

--	--	--	--	--

1. **Nemed:** *(A megfelelő betűt karikázd be!)*
  - a. fiú
  - b. lány
2. **Mikor születted?** \_\_\_\_\_ év \_\_\_\_\_ hónap \_\_\_\_ nap
3. **Mi édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége?** *(A megfelelő betűt karikázd be!)*
  - a. általános iskola
  - b. szakmunkásképző
  - c. érettségi vagy érettségi szakképesítéssel
  - d. főiskola vagy egyetem
4. **Jelöld meg, hogy félévkor milyen volt a tanulmányi átlagod!** *(A megfelelő betűt karikázd be!)*
  - a. 1,0 és 2,0 között
  - b. 2,1 és 3,0 között
  - c. 3,1 és 4,0 között
  - d. 4,1 vagy felette
  - e. nem tudom
5. **Add meg egy 1 és 5 közötti számmal, hogy mennyire szeretsz kedvtelésből olvasni!** *(1=egyáltalán nem szereted ... 5=nagyon szereted)*
  - a. 1
  - b. 2
  - c. 3
  - d. 4
  - e. 5
6. **Add meg egy 1 és 5 közötti számmal, hogy mennyire szeretsz tankönyvet, tananyagot olvasni!** *(1=egyáltalán nem szereted ... 5=nagyon szereted)*
  - b. 1
  - b. 2
  - c. 3
  - d. 4
  - e. 5
7. **Milyen olvasónak tartod magad a saját osztályodon belül? Gondolj a tankönyvek, tananyagok olvasására, megértésére!** *(A megfelelő betűt karikázd be!)*

Osztálytársaimhoz képest

  - a. nagyon rossz olvasónak tartom magam
  - b. az átlagnál rosszabb olvasónak tartom magam
  - c. átlagos olvasónak tartom magam
  - d. az átlagnál jobb olvasónak tartom magam
  - e. kiemelkedően jó olvasónak tartom magam
8. **Meg szoktad-e beszélni olvasmányélményeidet bárkivel (pl. barátaiddal, családtagjaiddal)?** *(A megfelelő betűt karikázd be!)*
  - a. nem
  - b. igen

*Nemleges válasz esetén ugorj a 10-es kérdésre!*
9. **Ha szoktál könyvekről beszélgetni, kivel?** *(A megfelelő betű(ke)t karikázd be!)*
  - a. családtagjaimmal
  - b. barátaimmal, osztálytársaimmal
  - c. felnőttekkel (pl. tanárok, ismerősök)

10. Milyen gyakran olvastak neked kisgyermekkorodban felnőtt családtagjaid? (A megfelelő betűt karikázd be!)

- a. egyáltalán nem olvastak nekem
- b. olvastak, de csak nagyon ritkán
- c. kb. hetente olvastak
- d. minden nap (minden este) olvastak nekem

11. Körülbelül hány darab könyvetek van otthon a tankönyveken kívül? (Egy méternyi polcon megközelítőleg 50 db könyv helyezhető el.) (A megfelelő betűt karikázd be!)

- a. 0–100
- b. 101–200
- c. 201–500
- d. 501–1000
- e. 1000-nél több

12. Add meg egy 1 és 5 közötti számmal, hogy szerinted a tanáraid, illetve a szüleid véleménye szerint mennyire vagy jó olvasó. Itt is a tankönyvek olvasására, megértésére gondolj! (1= nagyon nem tartanak jó olvasónak ... 5= nagyon jó olvasónak tartanak)

A tanáraid szerint jó olvasó vagyok.	1	2	3	4	5
A szüleid jó olvasónak tartanak.	1	2	3	4	5

13. Átlagosan mennyi időt töltesz **hétköznap** iskolán kívül tanulással? (A megfelelő betűt karikázd be!)

- a) maximum fél órát
- b) fél, maximum 1 órát
- c) 1 és 2 óra közötti időtartamot
- d) több, mint 2 órát

14. Körülbelül mennyi időt töltesz **összesen hétvégén** tanulással? (A megfelelő betűt karikázd be!)

- d. maximum 1 órát
- e. 1, maximum 2 órát
- c. 2 és 4 óra közötti időtartamot
- d. több, mint 4 órát

15. Jelöld meg, mennyire nélkülözhetetlenek számodra az otthoni tanulás során a tankönyvek az alábbi tantárgyakból! (A megfelelő betűt karikázd be!)

A számok minden esetben a következőket jelentik:

- 1: **Szinte soha** nem kell elővenni otthon a tankönyvet a felkészüléshez.
- 2: **Elég csak néha** elővenni otthon a tankönyvet a felkészüléshez.
- 3: **Gyakran** elő kell venni otthon a tankönyvet a felkészüléshez.
- 4: **Minden óra előtt** elő kell venni otthon a tankönyvet a felkészüléshez.

magyar irodalom	1	2	3	4
magyar nyelvtan	1	2	3	4
idegen nyelv	1	2	3	4
matematika	1	2	3	4
történelem	1	2	3	4
fizika	1	2	3	4
biológia	1	2	3	4
földrajz	1	2	3	4
kémia	1	2	3	4



10. melléklet: Tanári kérdőív a tankönyvolvasási stratégiákról és a tanulók szövegértéséről (2012)

SZTE BTK  
Neveléstudományi Intézet

„Tanulásra vonatkozó meggyőződések”  
© MA – 2012

**TANÁRI KÉRDŐÍV A TANKÖNYVOLVASÁSI STRATÉGIÁKRÓL ÉS A TANULÓK SZÖVEGÉRTÉSÉRŐL**

Név: ..... Azonosító: 

--	--	--	--	--

- |  |  |
|--|--|
| <b>1. Milyen tantárgy(ak)at tanít jelenleg?</b><br>.....<br>.....<br>..... | <b>2. Szokta-e javasolni diákjainak, hogy ha olvasás során szövegértési nehézséggel szembesülnek, interneten nézzenek utána az ismeretlen kifejezés(ek)nek? (A megfelelő betűt karikázza be!)</b><br>a) nem                      b) igen |
|--|--|

**3. Az alábbiakban a tankönyvek, tananyagok olvasásával kapcsolatos állításokat soroltunk fel. Minden állítás után öt számot (1, 2, 3, 4, 5) talál. A számok minden esetben a következőt jelentik:**

- |                                  |                          |                                   |
|----------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|
| 1: „Egyáltalán nem értek egyet.” | 3: „Bizonytalan vagyok.” | 5: „Teljes mértékben egyetértek.” |
| 2: „Inkább nem értek egyet.”     | 4: „Inkább egyetértek.”  |                                   |

Minden mondat elolvasása után **jelölje meg**, hogy tankönyvek, tananyagok olvasására vonatkozóan milyen mértékben ért egyet az állítással. *Felhívjuk figyelmét, hogy a kérdőívnek ezen pontjában sincsenek jó vagy rossz válaszok.*

**Tankönyvek olvasásakor segít a szöveg megértésében, ha az olvasó ...**

1) írásban összefoglalja a legfontosabb gondolatokat.	1	2	3	4	5
2) időről-időre megáll olvasás közben, és végiggondolja, amit olvas.	1	2	3	4	5
3) kézikönyveket (pl. értelmező szótárt) használ.	1	2	3	4	5
4) lassan, de gondosan olvas.	1	2	3	4	5
5) megbeszéli az olvasottakat másokkal.	1	2	3	4	5
6) aszerint változtatja az olvasás sebességét, hogy éppen mit olvas.	1	2	3	4	5
7) előre- és visszaugrik a szövegben, hogy kapcsolatokat találjon a benne lévő gondolatok között.	1	2	3	4	5
8) elképzei, amit olvas.	1	2	3	4	5
9) saját szavaival is megfogalmazza, amit olvas.	1	2	3	4	5
10) jegyzetel.	1	2	3	4	5
11) megpróbálja kitalálni az ismeretlen szavak jelentését.	1	2	3	4	5
12) megfogalmaz magának olyan kérdéseket, amelyekre szeretne választ kapni a szövegből.	1	2	3	4	5
13) a figyelme lankadásakor megpróbál visszatérni a rendes kerékvágásba.	1	2	3	4	5
14) hangosan olvas.	1	2	3	4	5
15) megfigyeli a félkövéren vagy dőltten szedett szavakat a lényeges információ azonosításához.	1	2	3	4	5
16) aláhúz vagy bekarikáz információt.	1	2	3	4	5
17) nehéz szövegrész esetén elkezd jobban odafigyelni arra, amit olvas.	1	2	3	4	5
18) tudja, miért olvassa a szöveget.	1	2	3	4	5
19) megfigyeli a szövegben található összefüggéseket.	1	2	3	4	5
20) végiggondolja, amit már tud.	1	2	3	4	5
21) olvasás előtt átnézi a szöveget, hogy lássa, miről szól.	1	2	3	4	5
22) végiggondolja, vajon a szöveg tartalma megfelel-e a céljainak.	1	2	3	4	5
23) először átfutja a szöveget és megfigyeli a hosszát és a felépítését.	1	2	3	4	5
24) eldönti, mit olvas el alaposabban, és mit mellőz.	1	2	3	4	5
25) megfigyeli a szövegben található táblázatokat, ábrákat és képeket.	1	2	3	4	5
26) megpróbálja előre kitalálni, miről szól a szöveg.	1	2	3	4	5
27) újraolvassa a nehéz részt.	1	2	3	4	5
28) kritikusan elemzi és értékeli a szövegben elé kerülő információt.	1	2	3	4	5
29) ellenőrzi, hogy helyesek-e a szöveggel kapcsolatos feltételezései.	1	2	3	4	5
30) ha ellentmondásos információra bukkan, ellenőrzi, vajon jól értette-e a szöveget.	1	2	3	4	5



Tanuló neve: .....

Azonosító: 

--	--	--	--	--

**Kedves Szülő!** Ön nagy tapasztalattal rendelkezik a tanulással, gyermeke tanításával kapcsolatban, s valószínűleg egy kicsit másként lát bizonyos kérdéseket, mint mi, pedagógusok. Célunk, hogy igaz képet alkossunk a hasonlóságokról és a különbségekről. Kérjük, ossza meg velünk véleményét! Azt szeretnénk tudni, hogyan gondolkodik az itt leírtakról. Együttműködését és őszinte válaszait előre is köszönjük!

**1. Gondolatokat gyűjtöttünk össze a tanulásról. Kérjük, értékelje azokat annak alapján, hogy mennyire egyeznek az Ön véleményével!** *Osztályozza őket 1-5-ig! Karikázza be a megfelelő számot! (1= egyáltalán nem értek egyet; ...; 5= teljesen egyetértek)*

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| (1) A gyerekek közötti verseny növeli a tanulás eredményességét.                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (2) A gyerekek egymástól könnyebben tanulnak, mint a felnőttektől.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (3) Érdekesebb a gyerekeknek a tanulás, ha csoportokban dolgozhatnak.                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (4) A tanulópairban való tanulás hasznos.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (5) Szerintem a gyerekeknek mindent egyedül kell megtanulnia.                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (6) A tanulókat eszköz alapján kellene egy osztályba sorolni.                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (7) A csoportos problémamegoldás legtöbbször nagyon hatékony.                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (8) Amit a gyerekek maguktól (akár csoportban) fedeznek fel, arra jobban emlékeznek. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**2. Kérjük, minősítse a felsorolt célokat a szerint, hogy mennyire fontosak Önnek, és Ön szerint az iskolának!** *Osztályozza 1-5-ig! (1= egyáltalán nem fontos; ...; 5= nagyon fontos) Kérjük, mindkét oszlopot töltsse ki!*

CÉL	FONTOSÁG			
	Önnek		az iskolának	
anyanyelvi képességek fejlesztése (olvasás, írás, beszéd)	1.		1.	
idegen nyelv elsajátíttatása	2.		2.	
értelmi képességek fejlesztése	3.		3.	
tanulási képességek fejlesztése	4.		4.	
tisztességre, erkölcsre nevelés	5.		5.	
egészséges életmódra nevelés	6.		6.	
másokkal való együttműködésre nevelés	7.		7.	

**3. Milyen tanácsot adna más szülőknek gyermekük tanulásának segítése érdekében?**

*Osztályozza 1-5-ig! (1= egyáltalán nem tanácsolnám; ...; 5= nálam bevált)*

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| (1) Ha nincs kedve tanulni, próbálja elmesélni a tananyag gyakorlati értelmét!                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (2) Rendszeresen kérdezze ki _____ éves koráig!   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (3) Ne segítsen, tanuljon meg a gyerek önállóan boldogulni!   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (4) Jutalmazza gyermekét rendszeresen!  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (5) Bánjon keményen, szigorúan vele!  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (6) Tanítsa meg az „eszét” használni: megfogalmazni, hogy mit nem ért!                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (7) Tanítsa meg az „elérhető” segítséget használni: lexikon, szótár, internet!                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (8) Ne engedje elkalandozni a témától<br>(beszélgetni az anyaghoz kapcsolódó, de távoli dolgokról)! | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

4. Véleménye szerint mi az oka annak, ha egy gyermek rosszul teljesít az iskolában? Értékelje 1-5-ig a felsorolt okokat az alapján, hogy mennyire tartja azokat jelentősnek (mintha osztályozna: 1= legkevésbé jelentős, ..., 5= nagyon jelentős). Írja a számot táblázatba!

1.	öröklött adottságai	7.	tanulási képességei fejletlenek
2.	anyanyelvi képességei fejletlenek	8.	viselkedészavaros („rossz”)
3.	értelmi képességei alacsony szintűek	9.	társai rossz hatással vannak rá
4.	olvasási nehézségei vannak	10.	pedagógusokkal való kapcsolata nem jó
5.	motiválatlan, nem érdeklődő	11.	szülei nem következetesek, segítőkészek
6.	családi körülményei (gazdasági helyzet rossz)	12.	túlzottak a követelmények az iskolában

5. Milyen tanácsokat ad gyermekének a tanulással kapcsolatban, amikor tankönyvből kell szöveges leckét tanulni (pl. magyar, történelem)? Mennyire tartja hasznosnak az alábbiakat? Osztályozza őket 1-5-ig!

(1= egyáltalán nem, ..., 5= teljes mértékben). Írja a számot az állítás előtti vonalra!

- |   |  |
|---|--|
| 1) ___ Olvasd hangosan, amíg nem megy kívülről!                       | 4) ___ A hosszú szöveget először csak nézd át, ne húzz alá semmit! |
| 2) ___ Amíg nem érted meg, nem érdemes a megtanulásával foglalkoznod! | 5) ___ Csinálj egy jó vázlatot!                                    |
| 3) ___ Képzeld el az egyes részeket, aztán kapcsold össze!            | 6) ___ Írd ki a margóra a kulcsszavakat!                           |

6. Mennyire tartja hasznosnak a táblázatban olvasható tanulási módszereket? Gyermeké milyen gyakran alkalmazza azokat? Kérjük, osztályozzon 1-5-ig a szokásos módon (1 a legalacsonyabb érték). Karikázza be a megfelelő számokat!

HASZNOSSÁGA SZERINTEM (1= nem hasznos, ...)	TANULÁST SEGÍTŐ MÓDSZEREK	GYERMEKEM ALKALMAZZA (1= soha, ...)
1.	lerajzolni dolgokat	1.
2.	megnézni az interneten	2.
3.	szókétyákat / évszámkétyákat készíteni, használni	3.
4.	megnézni, kipróbálni a valóságban	4.
5.	táblázatot, ábrát készíteni az anyaghoz	5.
6.	beszélgetni, vitatkozni a témáról	6.
7.	elképzelné (milyen, mi lett volna, ha ....)	7.
8.	hangosan gondolkodni (elemezni, magyarázni)	8.

7. Kérjük, értékelje az alábbi gondolatokat aszerint, hogy mennyire egyeznek az Ön véleményével! Osztályozza őket 1-5-ig! Karikázza be a megfelelő számot! (1= egyáltalán nem értek egyet; ..., 5= teljesen egyetértek)

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| (1) A tanulás nem más, mint ismeretek szerzése.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (2) A szülő feladata, hogy segítsen eligazodni a gyerekeknek a világban (tanítsa a gyermekét). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (3) Tanulni csak nyugodt környezetben lehet.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (4) A felsős tanulók már maguk felelnek a tanulásuk megszervezéséért.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (5) A gyerek magától is megtanul sok mindent, ha engedik játszani, kísérletezni.               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (6) A gyereket születésétől fogva tanítjuk.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| (7) A gyerekek csak kis korban érdeklődnek a világ dolgai, a dolgok működése iránt.            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

8. Ön szerint mitől függ a gyermekek iskolai sikere? Kérjük, értékelje az állításokat 1-5-ig! Karikázza be a megfelelő számot! 1= egyáltalán nem függ tőle, ..., 5= döntő mértékben ettől függ )

- |  |  |                                       |
|--|--|---------------------------------------|
| 1) gyermekek személyiségétől (adottságok, szorgalom) | 3) a gyermek és a tantárgy kapcsolatától | 5) a család tanulás-segítő légkörétől |
| 2) gyermek és a pedagógus kapcsolatától              | 4) a családi anyagi háttérétől           | 6) speciális segítségtől (különóra)   |



9. Gondolatokat gyűjtöttünk össze a tudásról. Kérjük, értékelje őket aszerint, mennyire egyeznek az Ön véleményével! Osztályozza őket 1-5-ig! Karikázza be a megfelelő számot! (1= egyáltalán nem értek egyet; ...; 5= teljesen egyetértek)

(1) A tudás legmegbízhatóbb forrásai a tankönyvek és lexikonok.	1	2	3	4	5
(2) Ha valamit rendesen megtanulunk, azt egész életünkben tudjuk.	1	2	3	4	5
(3) Sok olyan dolgot is tudunk csinálni, amit elmagyarázni nehéz.	1	2	3	4	5
(4) Az iskolában csak olyasmiket tanítanak, amik tudományosan bizonyítottak.	1	2	3	4	5
(5) Minél többet tudunk, annál könnyebben tanulunk.	1	2	3	4	5
(6) A tankönyvekben leírtak sokszor a tankönyvíró véleményét tükrözik.	1	2	3	4	5
(7) Diploma nélkül ma már nehéz érvényesülni, ezért tanulni kell mindenkinek.	1	2	3	4	5

Végezetül kérjük, osszanak mag velünk néhány személyes adatot az összehasonlíthatóság érdekében!

10. Szeretnénk megtudni, ki / kik gondolták velünk végig a kérdéseket, kik segítettek véleményükkel? Kérjük, jelölje választát!

a) anya      b) apa      c) apa és anya megbeszéltek      d) más: \_\_\_\_\_

11. Hány gyermeket nevelnek a családban? \_\_\_\_\_ gyermeket.

12. Milyen végzettséget szánnak gyermeküknek?      1) alapfokú      2) középfokú      3) felsőfokú

13. Mi a szülők legmagasabb iskolai végzettsége?      a) Anya:      1) alapfokú      2) középfokú      3) felsőfokú  
b) Apa:      1) alapfokú      2) középfokú      3) felsőfokú

14. Milyen településen laknak?      1) megyei jogú város      2) város      3) község

#### SZÜLŐI KÉRDŐÍV AZ OLVASÁSRÓL

1. A kérdőív kitöltője:

- a) anya  
b) apa  
c) együtt

1. Értékelje 1 és 5 között gyermeke szövegértési képességét!

*Tankönyvi szövegek, tananyagok olvasására gondoljon, és gyermeke szövegértési képességét viszonyítsa az osztály átlagához, amit a 3-as szám jelöl.*

1    2    3    4    5

2. Az alábbiakban a tanulásra, és a gyerekkori felolvasásra, illetve közös olvasásra vonatkozó állításokat soroltunk fel. Minden állítás után öt számot (1, 2, 3, 4, 5) talál. A számok minden esetben a következőt jelentik:

- 1: „Egyáltalán nem értek egyet.”      4: „Inkább egyetértek.”  
2: „Inkább nem értek egyet.”      5: „Teljes mértékben egyetértek.”  
3: „Bizonytalan vagyok.”

Minden mondat elolvasása után **jelölje meg**, hogy milyen mértékben ért egyet az állítással. *Felhívjuk figyelmét, hogy a kérdőívnek ezen pontjában sincsenek jó vagy rossz válaszok.*

1)	A gyerekek az új szavakat, például a színeket, a dolgok neveit könyvekből ismerik meg és sajátítják el.	1	2	3	4	5
2)	Szép emlékeim vannak arról, amikor gyerekkoromban felolvastak nekem.	1	2	3	4	5
3)	Az olvasás segítségével a gyerekek jobb beszélővé és jobb hallgatósággá is válnak.	1	2	3	4	5
4)	A mesék és a regények fejlesztik gyermekem képzelőerejét.	1	2	3	4	5
5)	Gyermeke számára a kiskorában felolvasott történetek erkölcsi tanulsággal szolgáltak.	1	2	3	4	5
6)	Az olvasás segítségével a gyerekek olyan dolgokról tanulhatnak, amelyekkel esetleg a való életben soha nem találkoznak (pl. eszkimók, jegesmedvék)	1	2	3	4	5

7)	Gyermekeket fontos készségeket sajátít el könyvekből (pl. egy étel elkészítése recept alapján, önvédelem idegenekkel szemben).	1	2	3	4	5
8)	Gyermekeket sok fontos dolgot tanul meg tőlem.	1	2	3	4	5
9)	Én vagyok gyermekeim legfontosabb tanára.	1	2	3	4	5
10)	A gyerekek jobban teljesítenek az iskolában, ha szüleik otthon is foglalkoznak velük.	1	2	3	4	5
11)	Szerettem a gyermekemmel együtt olvasni kiskorában.	1	2	3	4	5
12)	Amikor gyermekeim kicsi volt, a közös olvasás együtt töltött idejét szívesen osztottuk meg egymással.	1	2	3	4	5
13)	Jó érzés volt és közel éreztem magam gyermekemhez, amikor együtt olvastunk kiskorában.	1	2	3	4	5
14)	Amikor gyermekeim kicsi volt, akkor olvastam neki, amikor csak kérte.	1	2	3	4	5
15)	Mielőtt iskolába ment gyermekeim, csak nagyon keveset tudtam tenni azért, hogy felkészüljön arra, hogy jól teljesítsen majd az iskolában.	1	2	3	4	5
16)	Szeretnék segíteni a tanulásban gyermekemnek.	1	2	3	4	5
17)	A gyerekek tanítása az iskola dolga, nem a szülőké.	1	2	3	4	5
18)	Amikor gyermekeim kicsi volt, fárasztónak és unalmasnak éreztem, hogy felolvassak neki.	1	2	3	4	5
19)	Amikor kiskorában olvasni próbáltunk, fegyelmezni kellett a gyermekemet.	1	2	3	4	5
20)	Nem olvastam gyermekemnek kiskorában, mert nem tudott egy helyben megülni.	1	2	3	4	5
21)	Mielőtt iskolába ment volna, túl fiatalnak tartottam gyermekemet ahhoz, hogy olvasni tanuljon.	1	2	3	4	5
22)	Még ha szerettem volna is, túl elfoglalt és túl fáradt voltam ahhoz, hogy kiskorában mesét olvassak gyermekemnek.	1	2	3	4	5
23)	Amikor gyermekeim kicsi volt, nem olvastam neki.	1	2	3	4	5
24)	Amikor gyermekeim kicsi volt, nem volt hely vagy egy csendes zug a házban, ahol olvashattam volna neki.	1	2	3	4	5
25)	Amikor gyermekeim kicsi volt, szülőként a neki való olvasásnál fontosabb feladataim voltak.	1	2	3	4	5
26)	Szülőként fontos szerepet játszom gyermekem fejlődésében.	1	2	3	4	5
27)	Véleményem szerint a szülőknél is részt kell venniük gyermekük oktatásában.	1	2	3	4	5
28)	Amikor gyermekeim iskolába került, tudtam, hogy a tanár majd mindent elmond neki, amit tudnia kell.	1	2	3	4	5
29)	A szülőknél meg kellene tanítaniuk gyermeküket olvasni, mielőtt iskolába kerülnek.	1	2	3	4	5
30)	Vannak gyerekek, akik természetüktől fogva beszédesebbek, mások csendesebbek, erre a szülőnek nincs nagy hatása.	1	2	3	4	5
31)	A gyerekek szüleiktől öröklik nyelvi képességeiket, a génjeikbe van kódolva.	1	2	3	4	5
32)	Mielőtt iskolába került, együtt olvastam gyermekemmel, hogy megtanulja a betűket és ki tudja olvasni az egyszerűbb szavakat.	1	2	3	4	5
33)	Nem tudom, hogyan segítek gyermekemnek a tanulásban.	1	2	3	4	5
34)	Amikor gyermekeim kicsi volt, nem volt mit olvasnom neki.	1	2	3	4	5

*Összinté válaszait és a kitöltésre fordított időt köszönjük!*

**Első kérdőíves mérés**

Neumann János Számítástechnikai Szakközépiskola, Budapest  
Vásárhelyi Pál Kereskedelmi Szakközépiskola, Budapest

**Második kérdőíves mérés**

Gárdonyi Géza Ciszterci Gimnázium és Kollégium, Eger  
Budapesti Fazekas Mihály Általános Iskola és Gimnázium, Budapest

**Harmadik kérdőíves mérés és központi mérés**

Algyői Általános Iskola, Algyő  
Béke Utcái Általános Iskola, Szeged  
Dér István Általános Iskolai Tagintézmény, Csanádpalota  
Gregor József Általános Iskola, Szeged  
Kosztai József Általános Iskola, Szentes  
Mindszenti Általános Iskola, Mindszent  
Móra Ferenc Általános Művelődési Központ, Mórahalom  
Németh László Gimnázium és Általános Iskola, Hódmezővásárhely  
SZKTT Kossuth Lajos Iskola, Szeged-Szőreg  
Zákányszéki Általános Iskola és AMI, Zákányszék  
Zrínyi Ilona Általános Iskola, Szeged

## FÜGGELÉK

1. függelék A tanulók stratégiahasználati tudatossága az Átfogó olvasási stratégiák alskála tételei esetében (az első két vizsgálat eredményei) .....	187
2. függelék A tanulók stratégiahasználati tudatossága a Problémamegoldó stratégiák alskála tételei esetében (az első két vizsgálat eredményei) .....	188
3. függelék A tanulók stratégiahasználati tudatossága az Olvasást támogató stratégiák alskála tételei esetében (az első két vizsgálat eredményei) .....	189
4. függelék A tanulók stratégiahasználati tudatossága az Átfogó olvasási stratégiák alskála tételei esetében (a harmadik kérdőíves mérés és a központi mérés eredményei) .....	190
5. függelék A tanulók stratégiahasználati tudatossága a Problémamegoldó stratégiák alskála tételei esetében (a harmadik kérdőíves mérés és a központi mérés eredményei) .....	191
6. függelék A tanulók stratégiahasználati tudatossága az Olvasást támogató stratégiák alskála tételei esetében (a harmadik kérdőíves mérés és a központi mérés eredményei) .....	192
7. függelék A hetedikes tanulók stratégiahasználati tudatossága az Átfogó olvasási stratégiák alskála tételei esetében (a központi mérés eredményei) .....	193
8. függelék A hetedikes tanulók stratégiahasználati tudatossága a Problémamegoldó stratégiák alskála tételei esetében (a központi mérés eredményei) .....	193
9. függelék A hetedikes tanulók stratégiahasználati tudatossága az Olvasást támogató stratégiák alskála tételei esetében (a központi mérés eredményei) .....	194
10. függelék A szülői kérdőív faktoranalízise (a varimax rotáció utáni eredmények).....	195
11. függelék Az alskálák megbízhatósága az egyes vizsgálatokban (Cronbach- $\alpha$ ) .....	196
12. függelék Az alskálák közötti összefüggések az egyes vizsgálatokban (Pearson-féle korrelációk).....	196

*1. függelék. A tanulók stratégiahasználati tudatossága az Átfogó olvasási stratégiák alskála tételei esetében (az első két vizsgálat eredményei)*

Átfogó olvasási stratégiák	9. évf. szki		11. évf. szki		6. évf. gimn.		8. évf. gimn.		10. évf. gimn.		12. évf. gimn.	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Amikor tankönyvet olvasok, a fejemben ott van, hogy mi a célom az olvasással.	3,38	1,11	3,54	1,21	3,88	0,97	3,44	1,21	3,62	1,25	3,45	1,14
Végiggondolom, amit már tudok, mert ez segít megértenem, hogy mit olvasok.	3,64	0,97	3,52	1,16	3,86	1,13	3,96	1,07	3,79	1,10	3,45	1,01
Átnézem a szöveget olvasás előtt, hogy lássam, miről szól.	2,78	1,34	2,60	1,41	3,39	1,58	2,76	1,38	2,91	1,41	2,86	1,31
Végiggondolom, hogy vajon a szöveg tartalma megfelel-e a céljaimnak.	2,97	1,22	2,72	1,32	3,47	1,38	2,92	1,24	3,00	1,24	2,86	1,32
Először átfutom a szöveget és megfigyelem olyan jellemzőit, mint a hossza és a felépítése.	2,82	1,19	2,86	1,35	3,65	1,47	2,82	1,29	2,71	1,30	2,77	1,18
Eldöntöm, mit olvasok el alaposabban, és mit mellőzök.	3,25	1,27	3,30	1,37	3,61	1,39	3,18	1,21	3,40	1,46	3,36	1,16
Használok a szövegben található táblázatokat, ábrákat és képeket, hogy jobban megértsem a szöveget.	3,60	1,08	3,59	1,19	4,16	1,03	4,22	0,95	3,90	1,00	3,92	0,86
Használok a szövegösszefüggéseket, ami segít jobban megérteni, amit olvasok.	2,79	1,06	2,90	1,18	3,35	1,15	2,98	1,06	3,53	1,11	3,22	0,88
Használok az olyan nyomdai segítségeket, mint a félkövér és a dőlt betűk, hogy azonosítsam a lényeges információt.	3,26	1,36	3,34	1,40	3,69	1,33	3,54	1,22	3,31	1,38	3,67	1,07
Kritikusan elemzem és értékelem a szövegben elem kerülő információt.	2,58	1,16	2,44	1,13	3,12	1,28	2,56	1,13	2,76	1,17	2,67	1,05
Amikor ellentmondásos információra bukkanok, ellenőrzöm, hogy vajon jól értettem-e a szöveget.	3,37	1,18	3,68	1,14	4,59	0,67	4,04	1,01	4,07	1,07	4,14	0,75
Megpróbálom előre kitalálni, miről szól a szöveg, miközben olvasok.	2,53	1,36	2,47	1,28	3,61	1,23	2,94	1,33	2,59	1,16	2,69	1,04
Ellenőrzöm, hogy a szöveggel kapcsolatos feltételezéseim helyesek vagy helytelenek.	2,73	1,11	2,56	1,19	3,76	0,97	2,78	1,31	2,91	1,16	2,63	1,13

*2. függelék. A tanulók stratégiahasználati tudatossága a Problémamegoldó stratégiák alskála tételei esetében (az első két vizsgálat eredményei)*

Problémamegoldó stratégiák	9. évf. szki		11. évf. szki		6. évf. gimn.		8. évf. gimn.		10. évf. gimn.		12. évf. gimn.	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Lassan, de gondosan olvasok, hogy biztosan megértsem, amit olvasok.	3,38	1,17	3,25	1,19	3,90	1,35	3,54	1,20	3,67	1,11	3,53	1,01
Amikor lankad a figyelmem, megpróbálok visszatérni a rendes kerékvágásba.	3,26	1,09	3,45	1,08	4,49	0,81	3,98	0,89	4,03	0,94	3,97	0,84
Az olvasás sebességét aszerint változtatom, hogy éppen mit olvasok.	3,39	1,23	3,37	1,34	4,08	1,31	3,74	1,17	3,72	1,23	3,78	1,00
Amikor a szöveg nehezzé válik, elkezdek jobban odafigyelni arra, hogy mit is olvasok.	3,60	1,07	3,66	1,16	4,61	0,63	4,20	0,90	4,14	0,85	4,00	0,91
Időről időre megállok és végiggondolom, amit olvasok.	2,74	1,14	2,78	1,11	3,18	1,35	3,34	1,21	3,48	1,13	3,08	1,12
Megpróbálok képszerűen elképzelni az olvasott információt, ami segít megjegyezni, amit olvasok.	3,68	1,25	3,53	1,35	4,45	0,90	3,64	1,35	3,66	1,25	3,88	1,20
Amikor a szöveg nehezzé válik, újraolvasom, hogy jobban megértsem.	3,49	1,11	3,56	1,14	4,37	1,04	4,00	0,97	4,03	1,01	3,92	1,09
Megpróbálok kitalálni az ismeretlen szavak vagy mondatok jelentését.	3,12	1,24	3,30	1,27	4,39	0,92	3,58	1,28	3,52	1,35	3,45	1,05



3. függelék. A tanulók stratégiahasználati tudatossága az Olvasást támogató stratégiák alskála tételei esetében (az első két vizsgálat eredményei)

Olvasást támogató stratégiák	9. évf. szki		11. évf. szki		6. évf. gimn.		8. évf. gimn.		10. évf. gimn.		12. évf. gimn.	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Tankönyvolvasás közben jegyzetek, mert ez segít megértenem, hogy mit olvasok.	2,58	1,31	2,53	1,32	2,20	1,30	2,40	1,07	2,86	1,13	3,02	1,30
Amikor a szöveg nehezzé válik, hangosan olvasok, mert ez segít megértenem, amit olvasok.	2,33	1,42	2,30	1,51	2,90	1,71	2,28	1,36	2,19	1,32	2,42	1,40
A szöveg legfontosabb gondolatait leírva összefoglalom.	2,72	1,41	2,48	1,33	2,65	1,44	2,46	1,05	2,91	1,26	2,69	1,27
Megbeszélem az olvasmányomat másokkal, hogy ellenőrizsem a szövegértésemet.	2,14	1,21	2,52	1,30	2,84	1,43	2,54	1,18	2,53	1,25	2,72	1,23
Aláhúzok vagy bekarikázok információt a szövegben, mert ez segít, hogy emlékezzek rá.	2,88	1,45	3,00	1,42	3,67	1,40	3,32	1,46	3,53	1,31	3,34	1,29
Kézikönyveket használok (pl. szótárakat), hogy azok segítségével jobban megértsem, amit olvasok.	2,36	1,25	2,09	1,17	2,57	1,40	2,36	1,16	2,90	1,09	2,67	1,13
Saját szavaimmal megfogalmazom, amit olvasok, hogy jobban megértsem.	3,22	1,29	3,19	1,34	3,80	1,27	3,56	1,39	3,40	1,18	3,31	1,33
Vissza- és előreugrom a szövegben, hogy kapcsolatokat találjak a benne lévő gondolatok között.	2,67	1,10	2,65	1,25	3,45	1,30	3,14	1,20	2,90	1,17	3,19	1,11
Felteszek magamnak olyan kérdéseket, amelyekre szeretnék választ kapni a szövegből.	2,37	1,17	2,23	1,18	3,35	1,38	2,56	1,21	2,24	1,06	2,38	1,05

4. függelék. A tanulók stratégiahasználattal való egyetértése az Átfogó olvasási stratégiák alskála tételei esetében (a harmadik kérdőíves mérés és a központi mérés eredményei)

Átfogó olvasási stratégiák	7. évf. (3. mérés)		7. évf. (kp-i m.)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Tankönyvek olvasásakor segít a szöveg megértésében, ha az olvasó ...				
tudja, miért olvassa a szöveget.	4,03	0,97	4,00	0,95
végiggondolja, amit már tud.	3,83	1,06	3,97	1,03
olvasás előtt átnézi a szöveget, hogy lássa, miről szól.	3,05	1,24	3,12	1,25
végiggondolja, vajon a szöveg tartalma megfelel-e a céljainak.	2,98	1,21	3,16	1,16
először átfutja a szöveget és megfigyeli a hosszát és a felépítését.	3,11	1,32	3,11	1,26
eldönti, mit olvas el alaposabban, és mit mellőz.	2,91	1,23	3,21	1,24
megfigyeli a szövegben található táblázatokat, ábrákat és képeket.	4,05	1,05	4,07	1,03
megfigyeli a szövegben található összefüggéseket.	3,78	1,04	3,77	1,03
megfigyeli a félkövéren vagy dőlten szedett szavakat a lényeges információ azonosításához.	3,94	1,13	3,90	1,13
kritikusan elemzi és értékeli a szövegben elé kerülő információt.	3,16	1,19	3,05	1,14
ha ellentmondásos információra bukkan, ellenőrzi, vajon jól értette-e a szöveget.	4,08	1,03	4,05	1,04
megpróbálja előre kitalálni, miről szól a szöveg.	2,78	1,27	2,48	1,23
ellenőrzi, hogy helyesek-e a szöveggel kapcsolatos feltételezései.	3,38	1,08	3,34	1,17

5. függelék. A tanulók stratégiahasználattal való egyetértése a Problémamegoldó stratégiák alskála tételei esetében (a harmadik kérdőíves mérés és a központi mérés eredményei)

Problémamegoldó stratégiák	7. évf. (3. mérés)		7. évf. (kp-i m.)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Tankönyvek olvasásakor segít a szöveg megértésében, ha az olvasó ...				
lassan, de gondosan olvas.	3,77	1,16	3,81	1,14
a figyelme lankadásakor megpróbál visszatérni a rendes kerékvágásba.	3,91	1,08	3,78	1,08
aszerint változtatja az olvasás sebességét, hogy éppen mit olvas.	3,37	1,26	3,12	1,31
nehéz szövegrész esetén elkezd jobban odafigyelni arra, amit olvas.	4,30	0,87	4,16	1,00
időről-időre megáll olvasás közben, és végiggondolja, amit olvas.	3,56	1,27	3,53	1,22
elképzeli, amit olvas.	4,25	1,00	3,99	1,14
újraolvassa a nehéz részt.	3,85	1,19	3,98	1,14
megpróbálja kitalálni az ismeretlen szavak jelentését.	3,24	1,19	3,19	1,20

6. függelék. A tanulók stratégiahasználattal való egyetértése az Olvasást támogató stratégiák alskála tételei esetében (a harmadik kérdőíves mérés és a központi mérés eredményei)

Olvasást támogató stratégiák	7. évf. (3. mérés)		7. évf. (kp-i m.)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Tankönyvek olvasásakor segít a szöveg megértésében, ha az olvasó ...				
jegyzetel.	3,05	1,33	3,30	1,38
hangosan olvas.	3,32	1,42	3,26	1,40
írásban összefoglalja a legfontosabb gondolatokat.	3,70	1,13	3,88	1,07
megbeszéli az olvasottakat másokkal.	3,29	1,22	3,15	1,28
aláhúz vagy bekarikáz információt.	3,64	1,30	3,84	1,18
kézikönyveket (pl. értelmező szótárat) használ.	3,10	1,28	2,99	1,25
saját szavaival is megfogalmazza, amit olvas.	3,93	1,17	3,79	1,22
előre- és visszaugrik a szövegben, hogy kapcsolatokat találjon a benne lévő gondolatok között.	2,91	1,29	3,14	1,27
megfogalmaz magának olyan kérdéseket, amelyekre szeretne választ kapni a szövegből.	3,19	1,24	3,14	1,18

7. függelék. A hetedikes tanulók stratégiahasználati tudatossága az Átfogó olvasási stratégiák alskála tételei esetében (a központi mérés eredményei)

Átfogó olvasási stratégiák	Átlag	Szórás
Amikor tankönyvet olvasok, tudom, hogy mi a célom az olvasással.	3,89	1,03
Végiggondolom, amit már tudok, mert ez segít a szöveg megértésében.	3,62	1,13
Átnézem a szöveget olvasás előtt, hogy lássam, miről szól.	2,76	1,30
Végiggondolom, hogy a szöveg tartalma megfelel-e a céljaimnak.	3,06	1,27
Először átfutom a szöveget és megfigyelem a hosszát és a felépítését.	2,93	1,37
Eldöntöm, mit olvasok el alaposabban, és mit mellőzök.	3,18	1,29
Megfigyelem a szövegben található táblázatokat, ábrákat és képeket, hogy jobban megértsem a szöveget.	4,03	1,08
Megfigyelem a szövegben található összefüggéseket, mert ez segít jobban megérteni, amit olvasok.	3,31	1,12
Megfigyelem a szövegben a félkövér vagy dőlt betűkkel szedett kiemeléseket, hogy azonosítsam a lényeges információt.	3,73	1,22
Kritikusan elemzem és értékelem a szövegben elem kerülő információt.	2,64	1,18
Amikor ellentmondásos információra bukkanok, ellenőrzöm, hogy vajon jól értettem-e a szöveget.	3,61	1,18
Megpróbálom előre kitalálni, miről szól a szöveg, miközben olvasok.	2,42	1,35
Ellenőrzöm, hogy a szöveggel kapcsolatos feltevéseim helyesek vagy helytelenek.	3,11	1,22

8. függelék. A hetedikes tanulók stratégiahasználati tudatossága a Problémamegoldó stratégiák alskála tételei esetében (a központi mérés eredményei)

Problémamegoldó stratégiák	Átlag	Szórás
Lassan, de gondosan olvasok, hogy biztosan megértsem, amit olvasok.	3,68	1,14
Amikor lankad a figyelmem, megpróbálom visszatérni a rendes kerékvágásba.	3,67	1,19
Az olvasás sebességét változtatom aszerint, hogy éppen mit olvasok.	3,01	1,32
Amikor a szöveg nehezzé válik, elkezdlek jobban odafigyelni arra, hogy mit is olvasok.	3,84	1,15
Időről időre megállok és végiggondolom, amit olvasok.	3,10	1,20
Megpróbálom elképzelni az olvasottakat, mert ez segít megjegyezni, amit olvasok.	3,68	1,29
Amikor a szöveg nehezzé válik, újraolvasom, hogy jobban megértsem.	3,73	1,23
Megpróbálom kitalálni az ismeretlen szavak vagy mondatok jelentését.	3,20	1,30

*9. függelék. A hetedikes tanulók stratégiahasználati tudatossága az Olvasást támogató stratégiák alskála tételei esetében (a központi mérés eredményei)*

Olvasást támogató stratégiák	Átlag	Szórás
Tankönyvolvasás közben jegyzetelek, mert ez segít a szöveg megértésében.	2,59	1,33
Amikor a szöveg nehezzé válik, hangosan olvasok, mert ez segít a megértésben.	2,72	1,51
Összefoglalom a szöveg legfontosabb gondolatait.	3,60	1,20
Megbeszélem az olvasmányomat másokkal, hogy ellenőrizsem a szövegértésemet.	2,54	1,34
Aláhúzok vagy bekarikázok információt a szövegben, mert ez segít, hogy emlékezzek rá.	3,34	1,40
Kézikönyveket használok (pl. értelmező szótárat), hogy jobban megértsem, amit olvasok.	2,19	1,21
A jobb megértés érdekében megfogalmazom saját szavaimmal, amit olvasok.	3,36	1,27
Vissza- és előreugrom a szövegben, hogy kapcsolatokat találjak a benne lévő gondolatok között.	2,73	1,24
Felteszek magamnak olyan kérdéseket, amelyekre szeretnék választ kapni a szövegből.	2,68	1,30

10. függelék. A szülői kérdőív faktoranalízise (a varimax rotáció utáni eredmények)

	Faktorok						
	1	2	3	4	5	6	7
Szép emlékeim vannak arról, amikor gyerekkoromban felolvastak nekem.		0,44					
Az olvasás segítségével a gyerekek jobb beszélővé és jobb hallgatósággá is válnak.			0,74				
A mesék és a regények fejlesztik gyermekem képzelőerejét.			0,74				
Gyermekem számára a kiskorában felolvasott történetek erkölcsi tanulsággal szolgáltak.							0,38
Az olvasás segítségével a gyerekek olyan dolgokról tanulhatnak, amelyekkel esetleg a való életben soha ...			0,71				
Gyermekem fontos készségeket sajátít el könyvekből							0,59
Gyermekem sok fontos dolgot tanul meg tőlem.				0,70			
Én vagyok gyermekem legfontosabb tanára.				0,78			
A gyerekek jobban teljesítenek az iskolában, ha szüleik otthon is foglalkoznak velük.					0,53		
Szerettem a gyermekemmel együtt olvasni kiskorában.		0,77					
Amikor gyermekem kicsi volt, a közös olvasás együtt töltött idejét szívesen osztottuk meg egymással.		0,82					
Jó érzés volt és közel éreztem magam gyermekemhez, amikor együtt olvastunk kiskorában.		0,76					
Amikor gyermekem kicsi volt, akkor olvastam neki, amikor csak kérte.		0,53					
Mielőtt iskolába ment gyermekem, csak nagyon keveset tudtam tenni azért, hogy felkészüljön arra, hogy ...						0,73	
Szeretnék segíteni a tanulásban gyermekemnek.					0,70		
A gyerekek tanítása az iskola dolga, nem a szülőké.						0,57	
Amikor gyermekem kicsi volt, fárasztónak és unalmasnak éreztem, hogy felolvassak neki.	0,67						
Amikor kiskorában olvasni próbáltunk, fegyelmezni kellett a gyermekemet.	,					0,58	
Nem olvastam gyermekemnek kiskorában, mert nem tudott egy helyben megülni.	0,64						
Mielőtt iskolába ment volna, túl fiatalnak tartottam gyermekemet ahhoz, hogy olvasni tanuljon.							0,67
Még ha szerettem volna is, túl elfoglalt és túl fáradt voltam ahhoz, hogy kiskorában mesét olvassak ...	0,72						
Amikor gyermekem kicsi volt, nem olvastam neki.	0,73						
Amikor gyermekem kicsi volt, nem volt hely vagy egy csendes zug a házban, ahol olvashattam volna neki.	0,88						
Amikor gyermekem kicsi volt, szülőként a neki való olvasásnál fontosabb feladataim voltak.	0,70						
Szülőként fontos szerepet játszom gyermekem fejlődésében.				0,60			
Véleményem szerint a szülőknek is részt kell venniük gyermekük oktatásában.					0,55		
Mielőtt iskolába került, együtt olvastam gyermekemmel, hogy megtanulja a betűket és ki tudja olvasni ...							0,70
Nem tudom, hogyan segítek gyermekemnek a tanulásban.						0,52	
Amikor gyermekem kicsi volt, nem volt mit olvasnom neki.	0,80						

11. függelék. Az alskálák megbízhatósága az egyes vizsgálatokban (Cronbach- $\alpha$ )

	Első vizsgálat			Második vizsgálat			Harmadik vizsgálat	Központi vizsgálat
	9. évf.	11. évf.	6. évf.	8. évf.	10. évf.	12. évf.	7. évf.	7. évf.
<i>Stratégiahasználati tudatosság (Tételek száma)</i>								
Átfogó olvasási stratégiák (13)	0,75	0,81	0,75	0,77	0,76	0,73	-	0,79
Problémamegoldó stratégiák (8)	0,65	0,72	0,59	0,69	0,56	0,65	-	0,73
Olvasást támogató stratégiák (9)	0,80	0,75	0,71	0,69	0,70	0,73	-	0,77
<i>Stratégiahasználattal való egyetértés (Tételek száma)</i>								
Átfogó olvasási stratégiák (13)	-	-	-	-	-	-	0,81	0,76
Problémamegoldó stratégiák (8)	-	-	-	-	-	-	0,63	0,61
Olvasást támogató stratégiák (9)	-	-	-	-	-	-	0,78	0,72

12. függelék. Az alskálák közötti összefüggések az egyes vizsgálatokban (Pearson-féle korrelációk)

	Stratégiahasználati tudatosság						Stratégiahasználattal való egyetértés			
	Átfogó olvasási stratégiák			Problémamegoldó stratégiák			Átfogó olvasási stratégiák		Problémamegoldó stratégiák	
	Első vizsgálat	Második vizsgálat	Központi vizsgálat	Első vizsgálat	Második vizsgálat	Központi vizsgálat	Harmadik vizsgálat	Központi vizsgálat	Harmadik vizsgálat	Központi vizsgálat
Problémamegoldó stratégiák	0,69	0,72	0,70				0,57	0,61		
Olvasást támogató stratégiák	0,54	0,55	0,63	0,54	0,55	0,62	0,58	0,64	0,58	0,60

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



