

Molitorisz Anikó

Tankönyvolvasási stratégiák vizsgálata 12–18 éves tanulók körében

A jelen kutatás 6., 8., 10. és 12. évfolyamos tanulók tankönyvolvasáskor használt olvasási stratégiáinak tudatosságát mérte fel egy amerikai kérdőív (MARSI) magyar adaptációjával, továbbá vizsgálta az eredmények és az olvasáshoz kötődő háttérváltozók összefüggéseit. A mintát egy egri és egy budapesti gimnázium 254 tanulója képezte. Olvasáshoz kapcsolódó háttérváltozók kapcsán a felmérés az olvasási képességre, a tanulmányi eredményre és az olvasás szeretetére is rákérdezett. Az előzetes hipotézis azt feltételezte, hogy (1) a kérdőív megfelelő reliabilitású a mintán, (2) a különböző évfolyamok tanulói eltérő gyakoriságú stratégiahasználatról számolnak be, illetve (3) a tanulók neme, évfolyama, a saját maguk által megítélt olvasási képességük és a további háttérváltozók összefüggenek a tankönyvolvasáskor alkalmazott olvasási stratégiák használatának gyakoriságával. A tanulmány a kutatási eredményeknek a szövegértés-fejlesztésben hasznosítható következményeivel zárul.

Olvasási stratégiák

Az elmúlt évtizedben megnőtt a jelentőségük azoknak a kutatásoknak, amelyek a kamasz és a fiatal felnőtt olvasók szövegértési problémáira irányulnak. A kutatások meghatározó része a stratégiahasználat szövegértési teljesítményben betöltött szerepét vizsgálja (Cromley–Azevedo 2007). Az olvasási stratégiák és az olvasási készségek egyaránt gyakran kutatott területnek számítanak, de a fogalmak pontos meghatározásában még mindig nem egységes a szakirodalom. Erre válaszul tett javaslatot két definícióra Afflerbach, Pearson és Paris (2008: 368): „Az olvasási stratégiák szándékolt módon és célirányosan az olvasó dekódolási és szövegértési erőfeszítéseinek ellenőrzésére, módosítására irányulnak”, továbbá: „az olvasási készségek automatikus tevékenységek, amelyek gyors, hatékony és gördülékeny dekódolást, valamint szövegértést eredményeznek, és általában nem társul hozzájuk tudatosság a folyamat összetevőire vagy ellenőrzésére vonatkozóan.” A szerzők szerint a készségek és a stratégiák szolgálhatják ugyanazt a célt, és okozhatják ugyanazt a magatartást, idővel azonban hasznos lehet az áttérés az időrabló, szándékolt stratégiahasználatról az automatikus készségekre.

A kognitív pszichológiában a kezdők és a szakértők kognitív folyamatainak összehasonlítása régóta alkalmazott kutatási módszer, amely az olvasási stratégiák területén is használható. Pressley és Afflerbach (1995) a hangosan gondolkodtatás módszerét alkalmazó tanulmányokat elemezte és foglalta össze az olvasáskutatásban, továbbá összegyűjtötték azokat a stratégiákat, amelyeket a gyakorlott olvasók használnak. Ezek közé tartozik például az olvasási cél meghatározása olvasás előtt, következtetések levonása a szövegből, a szövegre történő aktív válaszadás, összefoglalás stb. (Pressley 1997). Tarkó (1999) megállapításai szerint 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.

Az olvasási nehézséggel küzdő tanulók problémáinak megoldására tettek javaslatot a nemzetközi összefogásban megvalósult ADORE-projekt résztvevői. A kutatás témája szempontjából az osztálytermi gyakorlat szintjén a következő javaslatokat emeljük ki: a tanulók olvasási folyamatainak kivetítése, az olvasási folyamatra vonatkozó tudásuk elmélyítése, elemzése, valamint az olvasási stratégiák tanítása (Steklács 2009).

Az olvasási stratégiák mérése

De honnan tudhatjuk, hogy melyik stratégiákat használják tankönyvolvasáskor a tanulók? A stratégiahasználat értékelése a metakogníció területével függ össze. A metakogníció az egyén saját (vagy az általános emberi) tudására vonatkozó ismereteit, valamint az egyén gondolkodási folyamatainak tervezési, nyomon követési és ellenőrzési folyamatait jelenti (Csíkos 2007). Széleskörűen és általánosan elfogadott definíció a szakirodalomban azonban nem áll rendelkezésre.

A metakogníció mérésének problematikája a fogalom fejlődésével párhuzamosan nyomon követhető a szakirodalomban. A mérés időzítésének jellemzői alapján megkülönböztethetjük egymástól az online és az offline módszereket. Az offline módszerek (kérdőívek, interjúk) a feladatmegoldás előtt vagy után végezhetőek el, míg az online módszerek (verbális protokollok, számítógépes logfájlok) a feladatmegoldás közben használhatóak. Az online módszerekkel a tanulási teljesítmény jobban megjósolható, mint az offline módszerekkel (Veenman – Van Hout-Wolters – Afflerbach 2006). A kérdőívekkel könnyen megvalósíthatunk széles körű felméréseket, a hangosan gondolkodtató eljárások viszont egyéni felmérést igényelnek. A kérdőíves adatgyűjtés népszerűségére Csíkos és Steklács (2006) is utalnak, ám érvényességének problematikáját is felvetik. Ezt a módszert alkalmazva ugyanis arról nyerhetünk objektív és érvényes információt, amiről a kérdezettek utólag beszámolnak.

A metakogníció egyes területeinek mérésére léteznek érvényes és megbízható mérőeszközök, de univerzálisan használható eszközök nem állnak rendelkezésre. A konkrét részterületek (mint az olvasás vagy a matematika) mérését javasolja Baker és Cerro (2000) is. A metakogníció területén végzett empirikus kutatások eredményeként a kutatók a többféle eszközt tartalmazó vizsgálatokkal értenek egyet. Ilyen volt Cromley és Azevedo (2006) kutatása, amelyben 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.

Az olvasási stratégiák használatának mérése kérdőívvel

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:

- Mokhtari és Reichard kifejlesztette a MARSÍ-t (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory 2002), amelyet 6–12. évfolyamos tanulókkal validált. A kérdőív harminc, ötfokozatú Likert-skálán megválaszolandó állítást tartalmaz. (A Cronbach-alfa értékei 0,86 és 0,93 közöttiek.)
- Sheorey és Mokhtari (2001) a SORS- (Survey of Reading Strategies) kérdőívet, a MARSÍ egy változatát alkalmazta főiskolás hallgatóknál. (A Cronbach-alfa értéke: 0,89.)
- Jacobs és Paris (1987) fejlesztették ki az IRA- (Index of Reading Awareness) kérdőívet, amelyet 3–5. osztályos tanulók körében alkalmaztak (a magyar adaptációra lásd Csíkos 2008).

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. Csíkos Csaba (2008) 3., 4. és 5. osztályban egy longitudinális kutatás keretében vizsgálta a diákok olvasási tudatosságát, a fent említett IRA-kérdőív magyar nyelvű adaptációját használva. Megállapította, hogy már alsó tagozatban több, az olvasási folyamatra vonatkozó érvényes tanulói megfigyelésre lenne szükség az olvasás tanításban. Kelemen-Molitorisz Anikó 9. és 11. évfolyamos szakközépiskolás tanulóknál mérte fel a MARSÍ-kérdőív magyar adaptációjával a stratégiahasználati tudatosságot (2009). A két évfolyam stratégiahasználatában között nem mutatkozott szignifikáns különbség, a tanulók mindkét évfolyamon az

olvasást támogató stratégiákat (például összefoglalás, jegyzetelés, kérdésfeltevés) használják legritkábban saját bevallásuk szerint. Steklács János negyedikes tanulók olvasásra vonatkozó meggyőződéseit vizsgálta (2011). Eredményei alapján az olvasási stratégiákról alkotott tanulói meggyőzések pozitív kapcsolatban állnak a szövegértési teljesítménnyel, bár a tanulók stratégiahasználatára alacsony szintűnek bizonyult. A felmérések mellett egy kísérleti fejlesztő program keretében is megállapították, hogy a tanulók szövegértési képességének fejlesztésében fontos szerepe van a metakognícióra alapozott olvasási stratégiák tanításának (Steklács 2006; Csikos 2007).

A kutatás céljai, kutatási kérdések és hipotézisek

Kutatásunk célja a 6., 8., 10. és 12. évfolyamos tanulók önbevalláson alapuló olvasásstratégia-használatának a felmérése, illetve az eredmények olvasáshoz kötődő háttérváltozókkal fennálló kapcsolatának az elemzése volt a MARSI-kérdőív magyar nyelvre adaptált változatának felhasználásával. A következő kutatási kérdésekre összpontosítottunk:

- Megfelelő-e a mérőeszköz megbízhatósága a vizsgált mintán?
- Eltérő évfolyamokon eltérő gyakoriságú és típusú stratégiahasználatról számolnak-e be a tanulók?
- Felfedezhető-e kapcsolatok a stratégiahasználati tudatosság és a háttérváltozók között?

A kérdések alapján a következő hipotéziseket állítottuk fel: 1. A mérőeszköz megbízhatósága megfelelő a vizsgált mintán. 2. A stratégiák használatának felmért gyakorisága eltér a különböző évfolyamokon. 3. A tanulók saját maguk által megítélt olvasási képessége és a további háttérváltozók összefüggenek a stratégiahasználati tudatossággal.

Módszerek

A kérdőívet 254 diák, 6., 8., 10. és 12. évfolyamos tanuló töltötte ki egy budapesti és egy egri gimnáziumban. Az adatfelvétel 2009 októberében és novemberében történt. Mindkét iskolában évfolyamonként egy osztály vett részt a vizsgálatban. A tanulók mindkét intézményben nyolcéves tanterv alapján tanulnak, így a mintavétel intézményi szinten keresztmetszeti jellegűnek tekinthető. A mintavétel sajátosságai miatt azonban mintánk nem reprezentálja a hasonló korú magyar tanulókat, és ezt az eredmények értelmezésekor nem szabad figyelmen kívül hagynunk.

A mérőeszköz háttérkérdései között szerepelt a tanuló neme, édesanyja végzettsége, a tanuló előző évi tanulmányi átlaga, az otthoni könyvek száma, valamint rákérdeztünk arra, 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 (öt fokozatú skálán, ahol a szélső értékek az „egyáltalán nem” és a „nagyon” voltak).

A kérdőív második részét a MARSI-kérdőív magyar változata jelentette. A MARSI adaptációja a fordítás-vissza fordítás módszerét követte. Az állítások nyelvi és tartalmi ellenőrzése után 2008-ban szakközépiskolás tanulók körében végeztük az első mérést, a Cronbach-alfák értékei 0,65 és 0,81 közöttiek voltak (Kelemen-Molitorisz 2009). A kérdőív 30 állítása a következő három alskálához sorolható Mokhtari és Reichard (2002) alapján:

1. Átfogó olvasási stratégiák: 13 item, ide tartozik például a tervezés, a szöveg átfutása; e stratégiák célja, az olvasás előkészítése. Például: „Végiggondolom, hogy vajon a szöveg tartalma megfelel-e a céljaimnak”, illetve „Végiggondolom, amit már tudok, mert ez segít megértenem, hogy mit olvasok”.

2. Problémamegoldó stratégiák: 8 item; olyan stratégiák, amelyeket az olvasó akkor alkalmaz, amikor az olvasáskor nehézségbe ütközik. Ezek a stratégiák akciótervként funkcionálnak, és az esetlegesen előforduló problémák megoldására szolgálnak. Például: „Megpróbálok képszerűen elképzelni az olvasott információt, és ez segít megjegyezni azt, amit olvasok”, illetve „Az olvasás sebességét aszerint változtatom, hogy éppen mit olvasok”.
3. Az olvasást támogató stratégiák: 9 item, ide tartozik például a jegyzetelés, az olvasottak saját szavakkal történő megfogalmazása, a kérdésfeltevés, az összefoglaló írása. Példák az itemekre: „Amikor a szöveg nehezzé válik, hangosan olvasok, mert ez segít megérteni azt, amit olvasok”, illetve „Kézikönyveket használok (pl. szótárakat), hogy azok segítségével jobban megértsem, amit olvasok”.

Valamennyi állításra ötfokozatú Likert-skálán vártuk a tanulók válaszait az alábbiak szerint:

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.

Eredmények

A kérdőív megbízhatónak bizonyult a vizsgált mintán, a kiszámított Cronbach-alfa értékei a teljes kérdőíven 0,85 és 0,88 közöttiek voltak, az alskálák megbízhatósági mutatói pedig 0,56 és 0,78 közöttiek lettek. A megbízhatósági mutatókat az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat
A kérdőív megbízhatósága

	Teljes kérdőív		Átfogó olvasási stratégiák		Problémamegoldó stratégiák		Olvasást támogató stratégiák	
	N	Cr- α	N	Cr- α	N	Cr- α	N	Cr- α
	30 item		13 item		8 item		9 item	
Évfolyam	N	Cr- α	N	Cr- α	N	Cr- α	N	Cr- α
6.	51	0,86	57	0,78	63	0,59	58	0,72
8.	50	0,88	53	0,76	52	0,69	51	0,68
10.	58	0,86	65	0,74	61	0,56	65	0,7
12.	64	0,85	65	0,72	66	0,64	67	0,74

Az átfogó olvasási stratégiák és az olvasást támogató stratégiák alskálái egyaránt magasabb reliabilitási értékkel rendelkeznek. A legalacsonyabb megbízhatósági mutatókkal a problémamegoldó stratégiák alskálája rendelkezik, egyben ez a legkisebb itemszámú alskála is.

Leíró statisztikai eredmények és különbségek a stratégiahasználat gyakoriságában

A 2. táblázatban évfolyamonként mutatom be a teljes kérdőívre és az alskálákra kiszámított átlagot és szórást. A négy évfolyam eredményei közötti különbségek feltárásához varianciaanalízist végeztünk. Ez alapján a hatodikos tanulók szignifikánsan gyakrabban használják az olvasási stratégiákat, mint a többi évfolyam tanulói. A 8., a 10. és a 12. évfolyam tanulói között nem találhatunk különbséget. A hatodikosok gyakoribb stratégiahasználatát szignifikáns különbségként jelentkezett az alskálákra is.

2. táblázat
A teljes kérdőív és az alskálák leíró statisztikai adatai

Évfolyam	Teljes kérdőív			Átfogó olvasási stratégiák			Problémamegoldó stratégiák			Olvasást támogató stratégiák		
	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás
6.	51	72,7	10,9	57	73,8	12,9	63	83,9	10,8	58	61,4	15,6
8.	50	64,5	11,1	53	64,8	12	52	74,6	12,7	51	56,4	13,1
10.	58	65,5	10,5	65	65,2	12,1	61	76	11,1	65	56,2	13,2
12.	64	64,7	9,7	65	64,1	10,4	66	74	10,9	67	57,2	14,1

A hatodikos tanulók 73%-os használati gyakoriságot jelöltek a teljes kérdőíven (az ötfokozatú skála értékeit százalékos értékekre számítottuk át az átlagok könnyebb értelmezhetősége és összehasonlíthatósága érdekében). A 8., a 10. és a 12. évfolyamos tanulók átlagai 65% körüliek. A hatodikos tanulók általában nyolc–tíz százalékponttal magasabb gyakoriságot jelöltek válaszadáskor a magasabb évfolyamokra járó tanulókhöz képest. Az olvasást támogató stratégiák alskáláján előnyük kicsit kisebbnek (négy–hat százalékpontnyi), de még mindig szignifikánsnak bizonyult.

Az olvasási stratégiák különböző elméleti típusait (a kérdőív alskáláit) összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy a tanulók leggyakrabban a problémamegoldó stratégiákat használják valamennyi évfolyamon. Az átfogó olvasási stratégiákat az összes évfolyamon ritkábban alkalmazzák a tanulók, és az olvasást támogató stratégiák bizonyultak a legritkábban használtaknak. Minden évfolyamon valamennyi különbség szignifikáns.

Megvizsgáltuk a fiúk és a lányok közötti különbségeket, és megállapítottuk, hogy a lányok számos esetben gyakoribb stratégiahasználatról számoltak be; ezt mutatja a 3. és a 4. táblázat.

3. táblázat
Különbségek a fiúk és a lányok stratégiahasználatára között

	Nem	N	Átlag	Szórás	t	p
Teljes kérdőív	fiú	98	65,03	11,48	-2,08	0,039
	lány	123	68,11	10,51		
Problémamegoldó stratégiák	fiú	107	75,35	12,45	-2,18	0,03
	lány	133	78,72	11,4		
Olvasást támogató stratégiák	fiú	104	51,6	14,05	-5,99	<0.0001
	lány	135	61,91	12,48		

A lányok gyakoribb stratégiahasználatáról adtak számot a teljes kérdőíven, illetve két alskálán kiszámított átlaguk alapján. Az átfogó olvasási stratégiák alskáláján nem találtunk statisztikailag jelentős különbséget a fiúk és a lányok között. A különbségeket évfolyamszinten is megvizsgáltuk, a kétmintás t-próbák eredményei a 4. táblázatban láthatók.

4. táblázat
Különbségek a fiúk és a lányok stratégiahasználatában között évfolyamonként

	Évfolyam	Nem	N	Átlag	Szórás	t	p
Teljes kérdőív	12.	fiú	26	61,2	9,4	-2,45	0,017
		lány	38	67,1	9,3		
Problémamegoldó stratégiák	12.	fiú	27	69,7	11,6	-2,8	0,007
		lány	39	77	9,5		
Olvasást támogató stratégiák	6.	fiú	23	56	16,4	-2,2	0,032
		lány	35	65	14,4		
	10.	fiú	26	50	12,8	-3,31	0,002
		lány	36	60,3	13,6		
	12.	fiú	27	49	13,9	-4,49	<0,0001
		lány	40	62,8	11,3		

A teljes kérdőíven és a problémamegoldó stratégiák alskáláján a 12. évfolyamon jelentkezett különbség a stratégiahasználat gyakoriságában a lányok javára. Az olvasást támogató stratégiák tekintetében a lányok három évfolyamon is (6., 10. és 12.) gyakoribb stratégiahasználatról adtak számot, mint a fiúk.

A háttérváltozókból dichotóm változókat képeztünk az alábbiak szerint: az olvasás szeretetére ötfokozatú skálán kérdeztünk rá, az egy és három közötti válaszokat adó tanulókat az olvasni kevésbé szerető, míg a négyes és az ötös választ választókat az olvasni jobban szerető tanulók részmintájába soroltuk. Az édesanya iskolai végzettsége alacsony, ha középfokú vagy alacsonyabb, illetve magas, ha középfok feletti. Az otthoni könyvek száma kevesebb, ha 500 kötetnél kevesebb, illetve több, ha 500 kötetnél több könyv van a család otthonában.

Az 5. és a 6. táblázatban e három háttérváltozó szerint vizsgáltuk a különbségeket a tanulók stratégiahasználati gyakorisága között.

5. táblázat
Különbségek a stratégiahasználatban az olvasni jobban, illetve kevésbé szerető tanulók között

	Olvasás szeretete	N	Átlag	Szórás	t	p
Teljes kérdőív	kevésbé	58	63,03	9,09	-3,05	0,003
	jobban	166	68,05	11,29		
Átfogó olvasási stratégiák	kevésbé	64	63,08	10,19	-3,32	0,001
	jobban	175	68,4	12,87		
Problémamegoldó stratégiák	kevésbé	65	73,46	11,37	-3,05	0,003
	jobban	178	78,65	11,89		
Olvasást támogató stratégiák	kevésbé	63	53,76	13,37	-2,45	0,015
	jobban	179	58,77	14,19		

Azok a tanulók, akik jobban szeretnek olvasni, gyakoribb stratégiahasználatról számoltak be a kérdőíven, a különbség valamennyi alskálán jelentkezett.

A 6. táblázat adatai alapján az évfolyamszintű adatokat vizsgálva az alábbi különbségek adódtak:

- az olvasni jobban szerető tanulók stratégiahasználatában a 6. évfolyamon gyakoribb az olvasni kevésbé szerető társaiknál valamennyi alskálán;
- az otthon kevesebb könyvvel rendelkező tanulók stratégiahasználatában a 12. évfolyamon gyakoribb a teljes kérdőív és az olvasást támogató stratégiák tekintetében;

- azok a tanulók, akiknek az édesanyja alacsonyabb végzettségű, gyakoribb stratégiahasználatról számoltak be a problémamegoldó stratégiák alskáláján a 10. évfolyamon, továbbá a 12. évfolyamon a teljes kérdőívben jelentkezett ez a különbség.

6. táblázat

Különbségek a stratégiahasználat gyakoriságában évfolyamszinten a háttérváltozók alapján

	Évfolyam		N	Átlag	Szórás	t	p
Olvasás szeretete							
Teljes kérdőív	6.	kevésbé	10	64	8,75	-3,02	0,004
		jobban	41	74,81	10,43		
Átfogó olvasási stratégiák	6.	kevésbé	13	63,91	9,12	-3,06	0,002
		jobban	44	76,78	11,03		
Problémamegoldó stratégiák	6.	kevésbé	14	69,14	10,91	-5,26	<0,0001
		jobban	49	84,77	10		
Olvasást támogató stratégiák	6.	kevésbé	12	52,59	15,36	-2,36	0,028
		jobban	46	62,79	14,06		
Otthoni könyvek száma							
Teljes kérdőív	12.	kevesebb	23	67,97	7,44	2,08	0,041
		több	41	62,69	10,39		
Olvasást támogató stratégiák	12.	kevesebb	23	56,29	10,19	2,46	0,016
		több	44	52,94	14,29		
Anyai iskolai végzettsége							
Problémamegoldó stratégiák	10.	alacsonyabb	11	82,27	8,91	2,1	0,039
		magasabb	48	74,79	10,53		
Teljes kérdőív	12.	alacsonyabb	10	68,33	5,53	2,08	0,049
		magasabb	52	63,67	10,15		

A 12. évfolyamon a kevesebb otthoni könyvvel rendelkező tanulók, illetve a 10. és a 12. évfolyamon azok a tanulók, akiknek az édesanyja alacsonyabb iskolai végzettségű, gyakrabban használnak olvasási stratégiákat saját bevallásuk alapján, mint társaik. Az érintett alskálák az olvasást támogató stratégiák, illetve a problémamegoldó stratégiák alskálái voltak.

Összefüggés-vizsgálat

A stratégiahasználat gyakorisága és a háttérváltozók között összefüggés-vizsgálatot végeztünk abból a célból, hogy megtudjuk, mely háttérváltozók állnak statisztikailag is jelentős kapcsolatban a stratégiahasználattal. Az eredményeket a szignifikáns kapcsolatokra koncentrálva évfolyamszinten a 7. táblázat mutatja.

7. táblázat

Spearman-korrelációs együtthatók a kérdőív skálái és a háttérváltozók között

	Teljes kérdőív	Átfogó olvasási stratégiák	Problémamegoldó stratégiák	Olvasást támogató stratégiák
Háttérváltozó/évfolyam	6.	6.	6.	10
Anyai iskolai végzettsége	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Olvasás szeretete	0,46	0,53	0,39	0,34
Olvasási képesség	n. s.	0,32	n. s.	n. s.
Otthoni könyvek száma	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.

Megjegyzés: A táblázatban szereplő korrelációs együtthatók legalább $p = 0,05$ szinten szignifikánsak.

Az adatok alapján látható, hogy a legtöbb szignifikáns korreláció az olvasás szeretetével kapcsolatban mutatkozott a 6. évfolyamon. Az olvasás szeretete együtt jár az olvasási stratégiák használatának gyakoriságával: a korreláció pozitív. Ahogy már a különbségvizsgálatoknál is láttuk, a korrelációs együtthatók is negatív összefüggésre mutatnak rá az anya iskolai végzettsége, illetve az otthoni könyvek száma és a 10., 12. évfolyamos tanulók stratégiahasználati gyakorisága között az olvasást támogató stratégiák tekintetében. Míg a tanulók saját maguk által megítélt olvasási képessége a 6. évfolyamon pozitívan korrelál az átfogó olvasási stratégiák használatának gyakoriságával, az összefüggés a 12. évfolyamon az olvasást támogató stratégiák tekintetében már ellenkező előjelű.

Összefoglalás és következtetések

A kutatás eredményei megerősítették a hipotéziseket. A kérdőív megfelelő megbízhatóságúnak bizonyult a vizsgált mintán. A 6. évfolyamos tanulók a 8., a 10., illetve a 12. évfolyamra járó társaikhoz képest szignifikánsan gyakoribb stratégiahasználatról számoltak be. A háttérváltozók alapján különbséget tapasztaltunk a lányok és a fiúk, valamint az olvasni jobban, illetve kevésbé szerető tanulók között. Negatív korreláció adódott az anya iskolai végzettsége, továbbá az otthoni könyvek száma és a stratégiahasználat gyakorisága között.

A tanulók saját bevallásuk szerint leggyakrabban a problémamegoldó olvasási stratégiákat, legritkábban az olvasást támogató stratégiákat használják. Ez utóbbiakat a lányok a 6., a 10. és a 12. évfolyamon egyaránt gyakrabban alkalmazzák, mint a fiúk. A lányok gyakoribb stratégiahasználatról számoltak be a 12. évfolyamon a problémamegoldó stratégiák tekintetében is. Azok a 6. évfolyamos tanulók, akik jobban szeretnek olvasni, saját bevallásuk szerint gyakrabban használnak olvasási stratégiákat az olvasni kevésbé szerető társaiknál. A 12. évfolyamos tanulók közül azok, akik otthon kevesebb könyvvel rendelkeznek, gyakoribb stratégiahasználatról számoltak be az olvasást támogató stratégiák alkálóján. Azok a 10. évfolyamos tanulók, akiknél az anya iskolai végzettsége alacsonyabb, gyakrabban használják saját bevallásuk szerint a problémamegoldó stratégiákat.

A kutatás eredményei a 6–12. évfolyamos korosztályból egy budapesti és egy egeri gimnázium tanulóinak olvasásistratégia-használatáról nyújtanak információt. A minta sajátosságai miatt az eredmények nem általánosíthatók, de számos továbbgondolásra érdemes következtetést vonhatunk le belőlük. Ahogy láttuk, a felmérésben részt vevő 6. évfolyamos diákok gyakoribb stratégiahasználatról számoltak be, mint felsőbb évfolyamos társaik. Ez utalhat arra is, hogy ők valóban gyakrabban használnak olvasási stratégiákat, illetve arra is, hogy nagyobb mértékben tudatosak náluk ezek a stratégiák.

Kutatásunk eredményei és a mérőeszköz további használata segíthetnek felmérni a tanulók stratégiahasználati tudatosságát, és információval szolgálhatnak arról, hogy melyik stratégiákat alkalmazzák gyakrabban, illetve ritkábban a diákok. Erre építve egyéni, illetve csoportos szövegértés-fejlesztés keretében megismertethetők velük a kevésbé vagy egyáltalán nem alkalmazott stratégiák, majd a gyakoroltatás során ráébredhetjük őket arra, hogy az olvasási szituációtól, a szövegtől, illetve az olvasás céljától függően tudatosan dönthetnek az egyes stratégiák adekvát használatáról.

A kutatást az OTKA 63360. és 81538. számú projektjei támogatták.

Irodalom

- Afflerbach, Peter – Pearson, David P. – Paris, Scott G. 2008. Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher* 61: 364–373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- Baker, Linda – Cerro, Lorraine C. 2000. Assessing metacognition in children and adults. In: Schraw, Gregory – Impara, James C. (eds.) *Issues in the measurement of metacognition*. Buros Institute of Mental Measurements. Lincoln NE. 99–146.
- Cromley, Jennifer G. – Azevedo, Roger 2006. Self report of reading comprehension strategies: What are we measuring? *Metacognition and Learning* 1: 229–247. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-9002-5>
- Cromley, Jennifer G. – Azevedo, Roger 2007. Testing and Refining the Direct and Inferential MEiation (DIME) Model of Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology* 99: 311–325. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.311>
- Csíkó Csaba 2007. *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó. Budapest.
- Csíkó Csaba 2008. Az IRA-(Index of Reading Awareness) kérdőívvel végzett longitudinális felmérés eredményei. *Magyar Pedagógia* 108: 97–134.
- Csíkó Csaba – Steklács János 2006. Metakogníció és olvasás. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 75–88.
- Jacobs, Janis E. – Paris, Scott G. 1987. Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist* 22: 255–278. <https://doi.org/10.1080/00461520.1987.9653052> https://doi.org/10.1207/s15326985ep2203&4_4
- Kelemen-Molitorisz Anikó 2009. Szakközépiskolai tanulók olvasásstratégia-használatának felmérése a MARSÍ-kérdőívvel. *Magyar Pedagógia* 109: 287–313.
- Mokhtari, Kouider – Reichard, Carla A. 2002. Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology* 94: 249–259. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.94.2.249>
- Pressley, Michael 1997. Commentary. The Cognitive Science of Reading. *Contemporary Educational Psychology* 22: 247–259. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0932>
- Pressley, Michael – Afflerbach, Peter 1995. *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale – NJ. Erlbaum. <https://doi.org/10.2307/358808>
- Sheorey, Ravi – Mokhtari, Kouider 2001. Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System* 29: 431–449. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(01\)00039-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00039-2)
- Steklács János 2006. Olvasási stratégiák, szövegértő olvasás. Az olvasásértés tanítása és fejlesztése a stratégiai olvasásra épülő kísérleti fejlesztőprogramban. *Magiszter* 4: 175–186.
- Steklács János 2009. Az olvasástanításról jövő időben, feltételes módban. *Elektronikus Könyv és Nevelés* 3. http://epa.oszk.hu/01200/01245/00043/sj_0903.htm (2012. március 10.)
- Steklács János 2011. Az olvasásra vonatkozó meggyőződés vizsgálata negyedik osztályos tanulók körében. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=313> (2012. március 10.)
- Tarkó Klára 1999. Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban. *Magyar Pedagógia* 99: 175–191.
- Veenman, Marcel V. J. – Van Hout-Wolters, Bernadette H. A. M. – Afflerbach, Peter 2006. Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning* 1: 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>

Molitorisz, Anikó

Textbook reading strategies of 12–18-year-old students

The purpose of the present study is to investigate grade 6, 8, 10 and 12 students' answers on Mokhtari and Reichard's Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSİ) on self-reported strategy use and connect their responses to reading-related background variables. While there is still no consensus on a universally usable assessment tool of general metacognitive strategies, the importance of measuring content-specific metacognitive strategies have been emphasized in the literature. The sample consisted of 254 pupils in grades 6, 8, 10 and 12. Three hypotheses were tested: (1) The Hungarian adaptation of MARSİ proved to be of acceptable reliability. (2) Sixth graders reported more frequent use of reading strategies than pupils in the higher grades. (3) Our results revealed relations between self-reported strategy use and gender, grade, self-reported reading ability and other background variables like reading attitude.

Kulcsszók: olvasási stratégia, metakognitív stratégia, szövegértés, olvasási attitűd, tankönyv

Keywords: reading strategy, metacognitive strategy, reading comprehension, reading attitude, coursebook

Az írás szerzőjéről

Molitorisz Anikó

Szegedi Tudományegyetem, Szeged, Magyarország

molitoriszaniko[kukac]gmail.com