

**Tary Blanka<sup>1</sup> – Molnár Edit Katalin<sup>2</sup>**<sup>1</sup> SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport<sup>2</sup> SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

# A MARSI-R kérdőív magyar adaptációja – olvasási stratégiák vizsgálata anya- és idegen nyelven egyetemi hallgatók körében

*A jelen tanulmány célja a MARSI-R magyar változatának validálása. Emellett a mérőeszköz segítségével célunk volt a tanár szakos hallgatók anya (L1)- és idegen nyelvi (L2) olvasásstratégia-használatának felmérése.*

## Bevezető

A hazai és nemzetközi rendszerszintű mérések, kutatások egyértelműen abba az irányba mutatnak, hogy változás szükséges a szövegértés-fejlesztés területén mind L1, mind L2 esetében (pl. OECD, 2019; Oktatási Hivatal, Köznevelési Mérés Értékelési Osztály, 2019). Nemzetközi fejlesztőprogramok már jó ideje rávilágítottak a fejlesztés egy hatékony útjára: az olvasási stratégiák használatára, tanítására (pl. Pressley, 2001), hazai kontextusban azonban ez még nem számít bevett gyakorlatnak (Steklács, 2018). Bár a szövegértés fejlesztése minden tantárgyban fontos lenne (Nagy, 2006), a tanárok gyakran érzik úgy, hogy nem rendelkeznek ehhez megfelelő felkészültséggel (Reutzel, 2017; Tóth, 2015). Az régóta ismert, hogy a tanárok tudása, nézete hatással van diákjaikra (Saddler és mtsai, 2013; Yadav és Koehler, 2007), a tanárok saját olvasása és annak hatása viszont kevésbé kutatott terület. A fellelhető eredmények szerint a tanárok metakognitív tudása az olvasásról, illetve a saját stratégiahasználatuk hatással van diákjaik eredményességére (Soodla, és mtsai, 2017). Emiatt fontos lenne feltárni a tanárok saját stratégiahasználatát, hogy megtudjuk, milyen irányú fejlesztésre, segítségre lehet szüksége a pedagógusoknak ahhoz, hogy hatékony olvasóként fejleszthessék diákjaik szövegértését. A jelen tanulmány ehhez szolgáltat kiindulópontot. A tanulmányban az olvasási stratégiák fogalmát tekintjük át a metakogníció és a szövegértés kapcsolatának kihangsúlyozásával. Ezt követően a kutatás során validált kérdőív előzményeit vázoljuk fel a MARSI (*Metacognitive Awareness of Reading Strategy Inventory*) bemutatásával (Mokhtari és Reichard, 2002). Majd ennek átdolgozott változata, a MARSI-R (*Metacognitive Awareness of Reading Strategy Inventory – Revised*) létrehozásának indokait és folyamatát összegezzük (Mokhtari és mtsai, 2018). A továbbiakban pedig a MARSI-R (Mokhtari és mtsai, 2018) magyar változatának elkészítését részletezzük, majd bemutatjuk empirikus vizsgálatunkat, amelyben a mérőeszköz validálása mellett tanár szakos hallgatók L1 és L2 stratégiahasználatát is elemeztük.

## Metakognitív olvasási stratégiák

A metakogníció fogalmát először Flavell definiálta. Ő úgy írja le a metakogníciót, mint „tudás és kogníció egy kognitív jelenségről” (Flavell, 1979. 906.). Vagyis a metakogníció „gondolkodás a gondolkodásról” (Rhodes, 2019. 168.), amely által reflektálhatunk olvasási folyamatainkra (Grabe és Stoller, 2020). Flavell definíciója óta több kutató vállalkozott a fogalom konceptualizálására, ám eredményeik igen változatosak, és befolyásolja őket a kutató kutatási területe (McCormick és mtsai, 2013). Található azonban két metakognícióhoz köthető aspektus, melyek általánosan elfogadottak. Ezek a tudás (a tudásról) és a kontroll (a tudás felett) (Veenman és mtsai, 2006). A szövegértés területére vonatkoztatva Baker (2017) a következőket írja a két fogalomról: A tudáshoz (*knowledge*) tartoznak a képességekre, stratégiákra és forrásokra vonatkozó tudások, amelyek szükségesek egy feladat elvégzéséhez. A kontrollhoz (*control*) értendők az önszabályozott stratégiák, amelyek a feladat sikeres elvégzését biztosítják, valójában a szöveg és a megértés monitorozása révén. Lényeges kiemelni, hogy a tudás fontos, de jól is kell azt alkalmazni a monitorozás során a szöveg megfelelő megértéséhez (Sheikh és mtsai, 2019).

A PISA szövegértés-fogalma 2009-től kiegészült a szöveggel való „elkötelezett foglalkozás képességével” (*engagement*), amellyel a metakogníció szerepét és szövegértésre gyakorolt lényegi hatását ismeri el (Balázsi, és mtsai, 2010). Ez az olvasási stratégiák használatával érhető el (Alderson és Cseresznyés, 2003). A szövegértés területén stratégiáknak azokat a tudatosan végzett műveleteket nevezzük, amelyeket annak érdekében alkalmazunk, hogy egy szöveget saját céljainknak megfelelően értelmezzünk (Steklács, 2013). Alkalmazásuk kontrollált, erőfeszítést igénylő folyamat (Afflerbach és mtsai, 2017). Az olvasási stratégiákra főként akkor van szükség, amikor egy szöveg nehezzé válik, azaz problémába ütközünk a szöveg megértése közben (Okkinga és mtsai, 2018), különösen tanulási célú szövegek esetén (Greaser, 2007; Palincsar és Brown, 1984). Segítenek a stratégiák, hogy az olvasó mély és alapos olvasatot hozzon létre a szövegből (pl. Chen és Chen, 2015; McNamara és Magliano, 2009). Hasznos minél több stratégia ismerete, és az, hogy az olvasó tudja, melyik helyzetben melyik használata a leghatékonyabb (Paris és Flukes, 2005; Zhang és Wu, 2009). Vagyis fontos a stratégiák rugalmas használatának képessége (Droop és mtsai, 2016). Mindez vonatkozhat egy szöveg megértésére, az is olvasási stratégia azonban, amikor egy jelenséget több forrásból próbálunk megérteni (Pressley és Gaskin, 2006; Sargent, 2017). Ez hatványozottan jelenik meg az interneten könnyen elérhető szövegeknek köszönhetően: Cho és Afflerbach (2017) szerint a digitális szövegek olvasásakor a tudatos, metakognitív gondolkodás még jobban felértékelődik. Az olvasóban az interneten található különböző források alapján formálódik a megértés, amelyhez a kritikai szemlélet elengedhetetlen.

Az olvasási stratégiák számos más konstrukttal hozhatók összefüggésbe. Így megállapítható, hogy pozitív direkt vagy indirekt kapcsolat található az olvasási stratégiák és például a szövegértés (pl. Amini és mtsai, 2020; Pressley, 2001), az olvasási szokások (Benevides és Peterson, 2010), az olvasási motiváció (Józsa és Józsa, 2014), az olvasás folyamatossága (*fluency*; Kazi és mtsai, 2020), önszabályozás (Aghaie és Zhang, 2012), a kritikai gondolkodás (Ulu, 2019), a Gardner-féle matematikai-logikai intelligencia (Arani és Mobarakeh, 2012) között. Könnyen belátható tehát az olvasási stratégiák mérésének és a velük való fejlesztésnek lényeges szerepe az oktatásban, amely azonban a magyar iskolai gyakorlatból gyakran elmarad (Steklács, 2018).

## A MARSÍ és a MARSÍ-R

Mikor a jó olvasó élményszerzés céljából olvas, kevésbé ütközik nehézségekbe. Tanulási célú szövegek esetén azonban mind a gyenge, mind a gyakorlott olvasó gyakrabban szembesülhet a megértést akadályozó problémákkal (Palicsar és Brown, 1984). Ezért az olvasási stratégiák használata tanulási célú szövegek olvasásakor válik kézzelfoghatóbbá, ilyenkor van nagyobb szükség a problémamegoldásra (Greaser, 2007). Ahhoz, hogy akár tanárként, akár kutatóként rá tudjunk mutatni, hogy hol és milyen segítségre, fejlesztésre van szükség, adatokat kell felvenni a jelenségről. Mérésre van szükség. Az egyik leggyakrabban alkalmazott, több kultúrában is lefordított és validált eszköz ennek megvalósítására a MARSÍ kérdőív (Mokhtari és mtsai, 2018; illetve ld. Rieber-Kuijpers és mtsai, 2021 szisztematikus áttekintése). A következő alfejezet ezt ismerteti, majd rátér az átdolgozott változata, a MARSÍ-R jellemzőire.

Mokhtari és Reichard (2002) a MARSÍ kérdőív készítésekor elsődlegesen olyan mérőeszközt kívánt kidolgozni, amely kutatóknak és pedagógusoknak nyújthat információt a tanulók szövegértésre vonatkozó metakognitív tudásáról. Emellett a kérdőív megválaszolása tudatosíthatja a kitöltőben a saját olvasásistratégia-használatát tanulási célú szövegeken. Ezért első lépésben nagyjából 100, a jó olvasókra jellemző stratégiát gyűjtöttek össze, elsősorban Pressley és Afflerbach (1995, idézi: Mokhtari és Reichard, 2002) munkája alapján. Ezekből további szakértők bevonásával 40 stratégiát emeltek ki, majd a pilot vizsgálat elemzése után 30 item maradt a kérdőívben. Az egyes stratégiákat egy-egy kijelentés reprezentálja. A kérdőív a stratégiahasználatot átfogóan jellemzi.

Mokhtari és Reichard (2002) faktoranalízissel három csoportot azonosított a MARSÍ itemei között: átfogó (13 item), problémamegoldó (8 item) és támogató (9 item) olvasási stratégiákat. A stratégiacsoportok (átfogó, problémamegoldó, támogató) elnevezése Molitorisz (2009) magyar MARSÍ-adaptációját követi. Az átfogó olvasási stratégiák előkészítik az olvasást, a szöveg globális tanulmányozását végzi az olvasó. Pl.: „Először átfutom a szöveget és megfigyelem olyan jellemzőit, mint a hossza és a felépítés” (Molitorisz, 2009. 302.). A problémamegoldó stratégiák segítik az olvasót a szövegben való tájékozódásban, és elakadáskor segítik tovább az olvasót. Pl.: „Amikor a szöveg nehezzé válik, elkezdek jobban odafigyelni arra, hogy mit olvasok” (Molitorisz, 2009. 301.). A támogató stratégiák valamilyen olvasott szövegen kívüli forrás bevonását jelentik segítség gyanánt, mint pl. jegyzet készítése, szótár használata. Pl.: „Aláhúzok vagy bekarikázok információt a szövegben, mert ez segít, hogy emlékezzek rá” (Molitorisz, 2009. 301.).

A válaszadók ötfokú skálán jelzik, hogy milyen gyakran használnak egy stratégiát („soha, szinte soha”, „esetenként”, „néha”, „gyakran”, „mindig vagy majdnem mindig”). A válaszok alapján képezhető mutatóból megállapítható a stratégiahasználat három szintje: magas (3,5 vagy felette), közepes (3,4–2,5) vagy alacsony (2,4 alatt). Mielőtt olvasási stratégiáikról számot adnának a kitöltők, a kérdőív rákérdez demográfiai háttéradatakra, illetve arra, hogy gyenge, átlagos, jó, vagy kitűnő olvasónak ítélik meg magukat. A kérdőív eredetileg 6–12. évfolyamosok vizsgálatára készült, és 10-12 percet vesz igénybe a megválaszolása.

A MARSÍ kérdőívet széles körben használják. Különböző kultúrákban validálták tanulók (ter Beek és mtsai, 2019), egyetemisták (Guo, 2018) vagy idősebb felnőttek (Jiménez-Taracido és mtsai, 2019) körében a stratégiahasználat mérésére általában, de bevonták fejlesztőprogramok működésének vizsgálatába is (Adaba és mtsai, 2021). Bár a mérőeszköz eredetileg L1 stratégiahasználat vizsgálatára készült, alkalmazzák L2 mérésekben is. Ugyanakkor az L1 és L2 egyszerre történő vizsgálata kevés kutatásban jelenik meg (vö. Feller, Kopatich, Lech és Higgs, 2020). Mire a gyermek (7-8 éves korban) eljut az olvasás elsajátításáig az iskolában anyanyelven, már több éve használja

legalább szóban a nyelvet. Ez óriási nyelvi előnyt jelent ahhoz képest például, hogy a magyar oktatási rendszerben idegen nyelvvel először tipikusan 4. évfolyamon (10 éves korban) találkoznak a diákok (Nemzeti Alaptanterv, 2020). Tehát az L2 olvasó lemaradással indul az L1 olvasóhoz képest, mert nem használta még szóban a nyelvet – és ha gyermekről van szó, az anyanyelvre vonatkozó előzetes tudása is szűkebb körű az olvasás tanulásának folyamatáról (Koda, 2005). Emiatt több kontrollfolyamatra van szüksége – de amint az L2 szint közelít az L1-hez, a stratégiahasználat hasonló lesz (Abutalebi, 2008). Mivel az L1-et először halljuk és beszéljük, az L2-nél viszont egyszerre tanuljuk az olvasást és a beszédet, az L2-n sokkal tudatosabban olvasunk (Grabe és Stoller, 2020). Vagyis ha magas szintű az L2 nyelvtudás, akkor az olvasó hasonlóan tudja működtetni az olvasási stratégiákat, alacsonyabb szinttel rendelkezőknek azonban több/gyakoribb stratégiahasználatra van szüksége L2-n a megértési akadályok kiküszöbölésére (Alsheikh és Mokhtari, 2011; Verhoeven, Perfetti és Pugh, 2019). A MARSÍ-val mért L1 és L2 stratégiahasználat eredményei nem konzisztensek (Xin és mtsai, 2016), ami adódhat a nyelvi szint különbségeiből a mintákban (Alsheikh és Mokhtari, 2011).

Mokhtari és Reichard (2002) mérőeszközének eredményeiről általánosságban elmondható, hogy a kérdőív eleji, a szövegértés-képesség megítélésére vonatkozó kérdés és az olvasási stratégiák használata közötti korreláció vizsgálata alkalmas lehet a mérőeszköz validálására. Aki több stratégiát használ, azt jelöli, hogy jobb olvasási képességgel rendelkezik, míg a kevesebb stratégiát használók gyengébb olvasási képességet feltételeznek magukról. A MARSÍ-val végzett kutatásokban gyakori, a tanár szakos hallgatók vizsgálatában is megjelenő eredmény, hogy az L1 és L2 támogató stratégiák használata a legkevésbé jellemző, de a stratégiahasználat mind a három stratégiacsoportban legalább közepes (2,5 feletti átlag) (Asikcan és Saban, 2018; Iwai, 2016; Seifoori, 2015). Mindez bizakodásra ad okot, mivel a sok támogató stratégia használata kevés olvasási stratégia ismeretére utalna (Mokhtari és Reichard, 2002). Bár a mérőeszközt 12. évfolyamig ajánlják a kidolgozói, több kutatásban is használták idősebb korosztályban. Ugyanakkor úgy tűnik, hogy a tanár szakos hallgatók kevésbé bevont populáció a MARSÍ-val végzett kutatásokban.

*Bár a mérőeszköz eredetileg L1 stratégiahasználat vizsgálatára készült, alkalmazzák L2 mérésekben is. Ugyanakkor az L1 és L2 egyszerre történő vizsgálata kevés kutatásban jelenik meg (vö. Feller, Kopatich, Lech és Higgs, 2020). Mire a gyermek (7-8 éves korban) eljut az olvasás elsajátításáig az iskolában anyanyelven, már több éve használja legalább szóban a nyelvet. Ez óriási nyelvi előnyt jelent ahhoz képest például, hogy a magyar oktatási rendszerben idegen nyelvvel először tipikusan 4. évfolyamon (10 éves korban) találkoznak a diákok (Nemzeti Alaptanterv, 2020). Tehát az L2 olvasó lemaradással indul az L1 olvasóhoz képest, mert nem használta még szóban a nyelvet – és ha gyermekről van szó, az anyanyelvre vonatkozó előzetes tudása is szűkebb körű az olvasás tanulásának folyamatáról (Koda, 2005). Emiatt több kontrollfolyamatra van szüksége – de amint az L2 szint közelít az L1-hez, a stratégiahasználat hasonló lesz (Abutalebi, 2008).*

Mokhtari és munkatársai (2018. 223–224.) a MARSİ-val végzett széleskörű vizsgálatok eredményei, a kérdıívvel gyűjtött adatok statisztikai elemzése és használat során gyűjtött javaslatok alapján átalakította a kérdıívet, és létrehozta a MARSİ-R-t. A változtatásoknak három célja volt: legyen a kérdıív általánosítható, legyen minél könnyebben érthető a kitöltők számára, és legyen jobban értelmezhető a kutatók/pedagógusok számára. Ezekből következően lényeges változtatásokat tettek az új változatban. Körültekintő statisztikai elemzések alapján a megcélzott stratégiákat megfelezték. A 15 ítem egyenlően oszlik meg a három stratégiacsoport között. A stratégiákat reprezentáló kijelentéseket lerövidítették. Továbbra is ötfokú skálát használnak, ám az már nem a használat gyakoriságát képezi le, hanem a tudatosság fokozatait, a kognitív pszichológiában tárgyalt szakértelem (*expertise*) növekedését jellemző kijelentésekkel:

1. Még sosem hallottam erről a stratégiáról ezelőtt.
2. Már hallottam erről a stratégiáról, de nem tudom, hogy mit jelent.
3. Már hallottam erről a stratégiáról, és azt gondolom, tudom, hogy mit jelent.
4. Ismerem ezt a stratégiát, és el tudom magyarázni, hogyan és mikor kell használni.
5. Elég jól ismerem ezt a stratégiát, és gyakran használom, amikor olvasok.

A mérőeszközt 11–18 éves (6. osztályostól főiskolásokig) kitöltőkkel validálták, ugyanakkor a stratégiaállítások rövidítésének és egyszerűsítésének köszönhetően úgy vélik a szerzők, hogy már 4. osztályosok mérésére is alkalmas a mérőeszköz. A MARSİ eredményeihez hasonlóan az átdolgozott változat esetében is szignifikáns a korreláció aközött, hogy milyen olvasónak látja magát a kitöltő (gyenge-kiváló), és hogy milyen mértékűnek jelöli a stratégiahasználatát (alacsony-magas). Továbbá van Ammel és munkatársai (2021) alapján a MARSİ-R esetében is a gyengébb szövegértésű, alacsonyabb iskolai teljesítményű tanulók használnak több támogató olvasási stratégiát. Ebben a kutatásban ezt az eredményt erősíti meg, hogy a pozitív olvasási énképpel rendelkező tanulók kevés támogató stratégiát használnak, ami azt jelentheti, hogy elég magabiztosak ahhoz, hogy ne folyamodjanak külső segítséghez a szöveg megértésében, vagyis támogató stratégiákhoz. Születtek olyan eredmények is, ahol más a stratégiacsoportok használatának átlaga, viszont az is elmondható, hogy ezek jóval alacsonyabb mintaelemszámú kutatásokból származnak ( $25 \leq N \leq 115$ ; pl. Rahimi és Babaei, 2021). A MARSİ-R stratégiakijelentései szövegértés-fejlesztő program alapját is képezik (Amjadi és Talebi, 2021). Miután csak a közelmúltban publikálták Mokhtariék a MARSİ-R-t, egyelőre kevés adat áll rendelkezésre, és ezek változatos eredményeket hoztak. Jellemzően középiskolások vagy egyetemisták voltak a kitöltők, de a szerzők tudomása szerint kimondottan tanár szakos hallgatókat még nem vontak be MARSİ-R-rel történő vizsgálatba. Ahogy a MARSİ mérőeszközt, a MARSİ-R-t is használták már L1 és L2 olvasási stratégiák felmérésére is. Azonban tudomásunk szerint eddig az eredeti, angol nyelven tették ezt az L1 vagy L2 mérésekben. Másik nyelvre adaptált változatot nem ismerünk.

### A kutatás célja

Jelen kutatás célja kettős: a MARSİ-R magyar változatának validálása tanár szakos hallgatók körében és a tanár szakos hallgatók L1 és L2 saját olvasási stratégiahasználatának megismerése. Magyar viszonylatban kevés, olvasási stratégiákat jól mérő kérdıív áll rendelkezésre (Csíkos, 2008; Molitorisz, 2009). Kutatói figyelem eddig kevésbé irányult olvasási stratégiák felmérésére, különösen idegen nyelven, tanár szakos hallgatók körében. A kutatási kérdések a következők:

1. Megfelelő-e a MARSİ-R magyar változata tanár szakos hallgatók L1 és L2 olvasásistratégia-használatának jellemzésére?

2. Milyen intenzíven használják az olvasási stratégiák csoportjait a tanár szakos hallgatók a saját megítélésük szerint L1-en és L2-n?
3. Van-e különbség a tanár szakos hallgatók L1 és L2 olvasásstratégia-használata között?

## Módszerek

### *Minta és adatfelvétel*

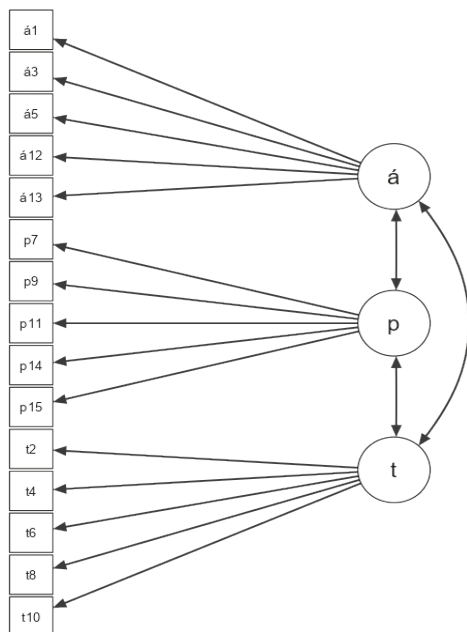
166, a Szegedi Tudományegyetemen tanuló tanár szakos hallgató töltötte ki a kérdőívet. A tanárképzésben részt vevőkre gondolhatunk egyszerre úgy, mint diákokra és mint tanárookra, akiknek a tanulmányi feladatok teljesítésén túl már szakmai céljaik is lehetnek (Daniels és mtsai, 2019) egy szöveg olvasásakor is. Ők a tanári társadalom következő generációja, akiknek saját metakognitív tudása a szövegértésről hatással lehet majdani diákjaikra (Soodla és mtsai, 2017). Így fontos felmérni, hogy esetleg hol van még szükségük segítségére – saját fejlődésük és a majdani diákjaik érdekében is.

Az SZTE-BTK tanár szakos hallgatóit oktatókat kerestük fel emailben, akik továbbították az online kérdőív linkjét a hallgatóiknak. A részvétel anonim volt. Az adatgyűjtés két fázisban zajlott, 2021 október-novemberben, majd 2022 márciusában. A résztvevők 67%-a nő, életkoruk 19 és 36 év közötti ( $m = 22$ ).

### *A mérőeszköz*

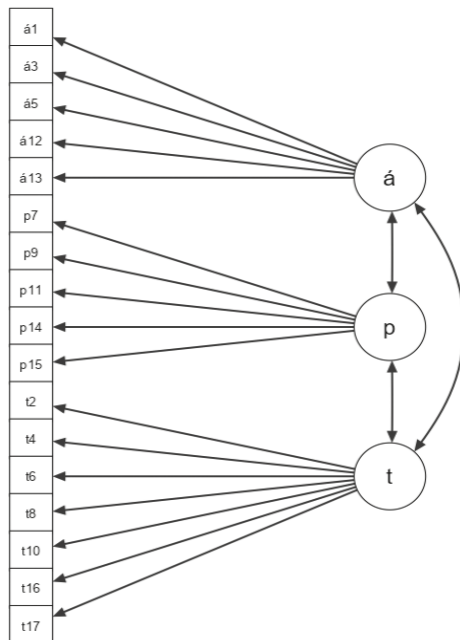
Mokhtari és munkatársai (2018) MARSI-R mérőeszközét alkalmaztuk magyar nyelven, online környezetben egy nagyobb projekt keretén belül. A megfelelő magyar verzió megalkotása érdekében szakértők lefordították a kérdőívet, majd egy másik szakértőt kértek fel az itemek visszafordítására magyarról angol nyelvre. Ez alapján ismét áttekintették az itemeket, és átdolgozták a megfogalmazást. Egy kismintás pilot mérést követően további pontosításokra került sor, majd létrejött a végleges verzió, amelyet a jelen kutatásban alkalmaztunk. Az L1-re vonatkozó kérdőív vizsgált faktorszerkezetét az 1. ábra, az L2-re vonatkozóét a 2. ábra mutatja. Feltételeztük, hogy a magyarra adaptált L1 és L2 kérdőív szerkezete követi az eredeti kérdőív szerkezetét, illetve, hogy a SORS kérdőívből átvett két stratégia is illeszkedik a támogató stratégiák csoportjába.

Arra kértük a válaszadókat, hogy a kérdőív itemeit L1 és L2 tanulási célú olvasásra vonatkoztatva is mérlegeljék. Az L2-re vonatkozó olvasási stratégiák sorát kiegészítettük még két további, kimondottan idegen nyelvű szöveg olvasására vonatkozó támogató stratégiával, amelyek Mokhtari és Sheorey (2002) SORS (*Survey of Reading Strategies*) kérdőívében szerepelnek. Ez utóbbi kérdőív az idegen nyelvű szövegek olvasásakor folyó stratégiahasználatot vizsgálja, az itemei egyszerűbb megfogalmazásúak, és kettő kivételével szerepel benne minden MARSI stratégia. A fentiekén túl felvettünk demográfiai adatokat (nem, életkor, szemeszter, tanári szakok, L2 nyelvtudás, tanítási tapasztalat). A vizsgálatba bevontunk további változókat is, amelyeket most nem elemzünk (olvasási szokások, az olvasás során felmerülő nehézségek, vélemény a magyar oktatásban zajló L1 és L2 szövegértés-fejlesztésről, olvasási képesség megítélése).



1. ábra. Az L1 kérdőív szerkezete

Megjegyzés: Az ellipszisekben a stratégiacsoportok találhatóak (á = átfogó, p = problémamegoldó, t = támogató), a négyzetek a kérdőív egyes tételeire utalnak, a nyilak pedig a csoportok közti kapcsolatot mutatják.



2. ábra. Az L2 kérdőív szerkezete

Megjegyzés: Az ellipszisekben a stratégiacsoportok találhatóak (á = átfogó, p = problémamegoldó, t = támogató), a négyzetek a kérdőív egyes tételeire utalnak, a nyilak pedig a csoportok közti kapcsolatot mutatják.

Az 1. melléklet tartalmazza a MARSÍ-R magyarra fordított változatát, a kérdőív útmutatóját, a pontozás és értelmezés leírását. Az értelmezés a tanároknak szól, ezért magázó stílusban íródott. A 2. melléklet pedig az idegen nyelvi stratégiahasználatra vonatkozó ítemeket tartalmazza. A melléklet az eredeti papír-ceruza kérdőívet követi. A jelen vizsgálatban online változatot készítettünk. Ebben a közölttől eltérően nem az item előtti vonalakra kellett írni a válasz számát, hanem a válaszadónak minden item után rá kellett kattintania a skála azon fokára, amelyet magára jellemzőnek ítélt.

## Eredmények

### *A kérdőív pszichometriai jellemzői*

A kérdőív reliabilitásának megállapításához a Cronbach alfa mutatókat vizsgáltuk meg (1. táblázat). Ezek alapján, és figyelembe véve a stratégiacsoportokhoz tartozó alacsony ítemsámokat is, a kérdőív magyar változata megbízhatóan mér.

1. táblázat. Az L1 és L2 stratégiacsoportokra és az általános stratégiahasználatra vonatkozó kérdéssorok reliabilitása (Cronbach alfa)

Vizsgálat	átfogó		probléma- megoldó		támogató		L1 összes stratégia	L2 összes stratégia
	L1	L2	L1	L2	L1	L2		
a jelen vizsgálat	0,65		0,71	0,70	0,60	0,75	0,81	0,86
Mokhtari és mtsai (2018)	0,70		0,69	–	0,74	–	0,85	–

Megerősítő faktoranalízissel megvizsgáltuk, hogy a magyar változatban megjelenik-e az eredeti MARSİ-R kérdőív három stratégiacsoportja. Az L1 olvasásstratégia-használatra vonatkozóan az illeszkedési mutatók értéke elfogadhatónak tekinthető ( $\chi^2 = 156$ ; szabadságfok = 87,  $p < 0,001$ ). Az L2 olvasásstratégia-használatra lefuttatott megerősítő faktoranalízis szintén elfogadható értékeket mutat. Az adatok modellhez való illeszkedése megfelelő ( $\chi^2 = 236$ ; szabadságfok = 116;  $p < 0,001$ ). A 2. táblázat mutatja a megerősítő faktoranalízis elmélet szerinti megfelelő értékhatárait (Hu és Bentler, 1999; Marsh és mtsai, 2004). Emellett összevetés céljából szerepeltetjük az eredeti kérdőívre kapott eredményeket is (Mokhtari és mtsai, 2018) a jelen kutatásban kapott mutatók mellett.

2. táblázat. MARSİ-R értékei összehasonlítva a megerősítő faktoranalízis két elméletének értékhatáraival

Mutató	Értékhatárok: Hu és Bentler (1999)	Értékhatárok: Marsh és mtsai (2004)	MARSİ-R Mokhtari és munkatársai (2018)	MARSİ-R jelen vizsgálat	
				L1	L2
CFI ( <i>Comparative Fit Index</i> )	> 0,95	> 0,90	0,97	0,87	0,85
TLI ( <i>Tucker-Lewis Index</i> )	> 0,95	> 0,90	0,96	0,85	0,83
RMSEA ( <i>Root-Mean-Square Error of Approximation</i> )	< 0,06	< 0,08	0,4	0,06	0,07

Hu és Bentler (1999) alapján a kapott értékek nem jeleznek megfelelő modellilleszkedést. Mokhtari és munkatársai (2018) javasolják a Marsh és munkatársai (2004) által javasolt értékhatárok alkalmazását, mivel ezek kevésbé szigorúak, ugyanakkor széles körben elfogadottak, gyakorlati célú felhasználás esetén hasznosnak tekinthetők. Emlékeztetnek arra is, hogy Hu és Bentler (1990) folyamatos adatokra értelmezték a küszöbértékeket, míg a MARSİ-R változóinak értékei nem azok. A vizsgálatunkban kapott értékek ezek alapján arra utalnak, hogy a kérdőív elméleti faktorait jól elkülönülőnek tekinthetjük a magyar változatban is.

A kérdőív szerkezetének összefüggéseit tovább vizsgálva korrelációt futtattunk le az egyes stratégiacsoportokra, külön az L1 és az L2 szövegek olvasására. A 3. és 4. táblázat alapján elmondható, hogy az L1 stratégiacsoportok között számottevő, és minden csoport esetén szignifikáns ( $p < 0,01$ ) a korreláció.

3. táblázat. L1 stratégiacsoportok összefüggései ( $r$ )

stratégiacsoportok	átfogó	problémamegoldó
problémamegoldó	0,58**	–
támogató	0,35**	0,57**

Megjegyzés: \*\* =  $p < 0,01$



4. táblázat. L2 stratégia csoportok összefüggései (r)

stratégiascsoportok	átfogó	problémamegoldó
problémamegoldó	0,64**	–
támogató	0,53**	0,61**

Megjegyzés: \*\* =  $p < 0,01$ 

Az 5. táblázat szemlélteti, hogy a korrelációk szignifikánsak a saját szövegértési képesség megítélése és az egyes stratégiascsoportok között mind L1, mind L2 tanulási célú szövegek olvasásakor, illetve a stratégiahasználat összesített mutatóit figyelembe véve is. Az r értékek alapján az eredmények jónak mondhatók, hiszen a magas korrelációk arra utalnának, hogy ugyanazt a jelenséget képeznék le a két változó. Emellett megállapíthatjuk, hogy az alsókálák eltérően működnek a jelen kutatásban és az eredeti kérdőív esetén. Ennek oka eredhet a minta tulajdonságaiból (jelen kutatás: tanár szakos hallgatók; Mokhtari és mtsai: 6-12. évfolyamos tanulók és felsőoktatásban első évfolyamos hallgatók), vagy kulturális okokból.

5. táblázat. A szövegértési képesség szintjének és az L1 és L2 stratégiahasználat megítélésének összefüggése stratégiascsoportonként és az összes L1 és L2 stratégiára vonatkozóan (r)

Az olvasási képesség megítélése	átfogó		problémamegoldó		támogató		L1 összes stratégia	L2 összes stratégia
	L1	L2	L1	L2	L1	L2		
a jelen vizsgálat	0,28**	0,29**	0,25**	0,21**	0,29**	0,22**	0,33**	0,29**
Mokhtari és mtsai (2018)	0,31**	–	0,34**	–	0,16**	–	0,33**	–

Megjegyzés: \*\* =  $p < 0,01$ 

### *A tanár szakos hallgatók olvasásstratégia-használata*

Wilcoxon-próba tárta fel a MARSÍ-R három stratégiascsoportja közti különbségeket. Az L1 és L2 változók összehasonlítását a 6. táblázat mutatja. Az L1 és L2 stratégiahasználati tudatosságban eltérő mintázatot látunk.

Mind a három L1 stratégiascsoport használata szignifikánsan eltér egymástól ( $p < 0,05$ ). Az átlagok alapján a következő sorrend állítható fel a stratégiák használatában: legintenzívebb a problémamegoldó stratégiák használata, ezt követik az átfogó, majd a támogató stratégiák. Az L2 stratégiascsoportok szintén szignifikánsan eltérnek egymástól ( $p < 0,05$ ), ám a sorrend eltérő: problémamegoldó, támogató és átfogó stratégiák.

Az L1 és L2 stratégiahasználat átlagait és szórásait a 6. táblázat mutatja. A skálát ordinális változóként kezelve nem-paraméteres próbákat futtattunk a stratégiahasználat különbségeinek megállapítására. A 7. táblázatban látható a Wilcoxon-próba L1 stratégiahasználatra, a 8. táblázatban az L2 stratégiahasználatra vonatkozó eredménye. A 9. táblázat az L1-L2 különbségeket mutatja be. Így az egyes L1 és L2 stratégiascsoportokat összehasonlítva szignifikáns ( $p < 0,01$ ) eltérés található mind a három esetben. Az átlagok alapján az átfogó stratégiát használják kevésbé L2-n, a másik két csoportot erőteljesebben alkalmazzák, mint L1 szövegeken. A stratégiák válaszadók által megítélt használata L1-en: az átfogó és problémamegoldó stratégiák használata magas, a támogató közepes. L2 esetében az átfogó stratégiák használata közepes, a problémamegoldó és támogató stratégiáké magas.

6. táblázat. L1 és L2 stratégiacsoportok használatának átlagai és szórásai

A szöveg nyelve	átfogó		problémamegoldó		támogató	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
L1	3,81	0,71	4,26	0,63	4,13	0,50
L2	3,02	0,61	4,40	0,58	4,27	0,53

7. táblázat. Az L1 stratégiahasználat különbségei

L1 stratégiacsoportok	T	Z	p
átfogó – problémamegoldó	9024,50	-7,61	< 0,001
átfogó – támogató	8105	-5,18	< 0,001
problémamegoldó - támogató	3333	-3,57	< 0,001

8. táblázat. Az L2 stratégiahasználat különbségei

L2 stratégiacsoportok	T	Z	p
átfogó – probléma-megoldó	13200,50	-11,05	< 0,001
átfogó – támogató	13023	-10,97	< 0,001
probléma-megoldó - támogató	3781	-3,94	< 0,001

9. táblázat. Az L1 és L2 stratégiahasználat különbségei

Stratégiacsoportok	T	Z	p
L1 átfogó – L2 átfogó	112	-10,96	< 0,001
L1 problémamegoldó – L2 problémamegoldó	3873,50	-3,99	< 0,001
L1 támogató – L2 támogató	8644	-4,46	< 0,001

Ismert, hogy az L2 szint befolyásolhatja az L2 olvasási stratégiák használatát (Id. Alsheikh és Mokhtari, 2011). Azt feltételeztük, hogy az egyetemi idegen nyelv tanári szakon folytatott tanulmányok (mint a magasabb szintű nyelvtudás indikátora) befolyásolhatják a stratégiahasználatot, ezért ilyen elemzést is végeztünk. Az L2 stratégiahasználat átlagértékeit és a Mann–Whitney U-próba eredményét a 10. táblázat mutatja. Szignifikáns különbség az átfogó és a problémamegoldó stratégiák használatában mutatkozott, míg a támogató stratégiákéban nem.

10. táblázat. Az L2 stratégiahasználat idegennyelv-szakosság szerint

szak	N	átfogó		problémamegoldó		támogató	
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
van L2 szakja	87	3,21	0,54	4,57	0,38	4,35	0,40
nem L2 szakos	77	2,81	0,62	4,20	0,72	4,17	0,66
U		2065		2329		2704	
Z		-3,93		-2,93		-1,51	
p		< 0,001		0,030		n.s.	

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns

## Megbeszélés

Az első kutatási kérdést megválaszolva a MARSI-R magyar változatával végzett validitás- és reliabilitás-vizsgálatok szerint a mérőeszköz használható magyar kontextusban. További vizsgálatokra van azonban szükség annak eldöntésére, hogy az eredeti MARSI-R-hez képest tapasztalt eltérő működésében milyen szerepet játszanak a minták eltérő jellemzőihez, illetve a pedagógiai kultúrához kapcsolódó különbségek.

A második és harmadik kutatási kérdésre azt a választ kaptuk, hogy a tanár szakos hallgatók stratégiahasználatát eltérő anya- és idegen nyelven. A problémamegoldó stratégiák intenzív használata arra utal, hogy a tanár szakos hallgatók valóban figyelik magukat olvasás közben, észlelik és megpróbálják kijavítani a szövegértésben adódó problémákat. A jó olvasó az átfogó stratégiákat használja leggyakrabban; a jelen vizsgálatban ezek az L1 kérdőívnél a második, az L2 kérdőívénél az utolsó helyre kerültek. Pozitívum azonban, hogy a támogató stratégiák használata egyik esetben sem a leggyakrabban használt stratégia – ha ezt részesítenék előnyben, az arra utalna, hogy alacsonyabb szintű gondolkodási műveletekre hagyatkoznak olvasáskor. Az idegen nyelvi szövegek feldolgozása során előrébb kerültek a támogató stratégiák, ami adódhat abból, hogy idegen nyelven több nehézséggel találkozunk a válaszadók, gyengébben olvasnak. Az átlagok követik a szakirodalom által felvázolt tendenciát: L2-n jellemzően tudatosabbak az olvasók. Az, hogy az átfogó stratégiákat többet használják L1-en, és ugyanakkor ezek a legkevésbé aktivizáltak L2-n, szintén arra utalhat, hogy L2-n gyengébben olvasnak, alacsonyabb szintű gondolkodási műveleteket vonnak be az olvasásukba.

Az L2 szakosok és a nem L2 szakosok L2 olvasásstratégia-használatát összehasonlítva azt látjuk, hogy az előbbiek használják több átfogó és problémamegoldó stratégiát idegen nyelvű szövegek olvasásakor. Az ő L2 tudásuk vélhetően tanulmányaik következtében is tudatosabb. Azok, akik nem L2 szakon tanulnak, lehetséges, hogy L1-en ismernek, használják stratégiákat, de nem elég magas az L2 szintjük ahhoz, hogy ez a tudás transzferálódhasson (ld. Alderson és mtsai, 2016). Ezzel szemben az L2 szakosoknál aktivizálódik ez a tudás. Emellett az is lehet magyarázat a különbségre, hogy aki L2 szakos, annak valószínűbb, hogy tanítottak már L2 olvasáskor használatos stratégiákat.

*Az L2 szakosok és a nem L2 szakosok L2 olvasásstratégia-használatát összehasonlítva azt látjuk, hogy az előbbiek használják több átfogó és problémamegoldó stratégiát idegen nyelvű szövegek olvasásakor. Az ő L2 tudásuk vélhetően tanulmányaik következtében is tudatosabb. Azok, akik nem L2 szakon tanulnak, lehetséges, hogy L1-en ismernek, használják stratégiákat, de nem elég magas az L2 szintjük ahhoz, hogy ez a tudás transzferálódhasson (ld. Alderson és mtsai, 2016). Ezzel szemben az L2 szakosoknál aktivizálódik ez a tudás. Emellett az is lehet magyarázat a különbségre, hogy aki L2 szakos, annak valószínűbb, hogy tanítottak már L2 olvasáskor használatos stratégiákat.*

A támogató stratégiák használatában nincs különbség szakosság szerint, mindkét esetben magas mértékű a használatuk. Ezeknél a stratégiáknál a másik két csoportnál alacsonyabb mutató lenne ideális. Például nem a szótárból keresnek ki az ismeretlen szavakat (támogató stratégia), hanem megpróbálnák kikövetkeztetni a szövegből (problémamegoldó stratégia). Ez utalhat arra, hogy az L2 szakosoknak is van még hely a fejlődésre L2 olvasás terén.

## Összegzés

A jelen tanulmány elsődleges célja a MARSIR magyar változatának vizsgálata volt tanár szakos hallgatók körében. A kérdőív megbízhatóan mér, további vizsgálatokra lenne azonban szükség, több okból. Az adatfelvétel életkor szempontjából az eredeti vizsgálatnál idősebb, illetve iskolázottság szempontjából viszonylag homogén mintán történt (ugyanazon az egyetemen tanuló tanár szakos hallgatók töltötték ki a kérdőívet), más anyanyelvi képességfejlesztési hagyományokkal jellemezhető kultúrában. A kényelmi mintavétel befolyásolhatta a minta összetételét. Bár összességében elfogadható a mérőeszköz validitása és reliabilitása, Hu és Bentler (1999) szigorúbb értékhatárait nem éri el minden esetben a modellilleszkedés.

Vizsgálatunk kiindulópontként szolgálhat további mérésekhez. A mellékletben megtalálható a lefordított MARSIR az útmutatóval, pontozással és értékeléssel (1. melléklet), illetve az idegen nyelvi stratégiahasználatra vonatkozó itemek (2. melléklet), mely további kutatásokat inspirálhat. A tanár szakosok mintáját vizsgálva arra a következtetésre juthatunk, hogy bár az eredmények jó irányba mutatnak, a tanárképzésben (is) nagyobb hangsúlyt lehetne fektetni az olvasási stratégiák tanítására, gyakoroltatására, hogy a majdani tanárok saját olvasásukat, stratégiahasználatukat is példaként mutathassák diákjaiknak.

## Köszönetnyilvánítás

A közlemény elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatói Programja támogatta.

Köszönjük Fejes József Balázs észrevételeit a kézirat egy korábbi változatára. Köszönjük Koudier Mokhtarinak, hogy tisztázhattuk vele a MARSIR fordítása során felmerülő kérdéseket.

## Irodalom

- Adaba, H. W., Metaferia, T. F. & Doboche, T. M. (2021). Metacognitive Reading Strategy Direct Instruction Effects on Students' Metacognitive Reading Strategy Awareness and Their Perceptions of Metacognitive Reading Strategy Instruction at Guder Secondary School Grade 11 in Oromia, Ethiopia. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(12), 3095–3104.
- Abutalebi, J. (2008). Neural aspects of second language representation and language control. *Acta Psychologica*, 128(3), 466–478. DOI: [10.1016/j.actpsy.2008.03.014](https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2008.03.014)
- Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. D. (2017). Skills and strategies: their differences, their relationships, and why they matter. In Mokhtari, K. (szerk.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction*. Rowman & Littlefield. 33–50
- Aghaie, R. & Zhang, L. J. (2012). Effects of explicit instruction in cognitive and metacognitive reading strategies on Iranian EFL students' reading performance and strategy transfer. *Instructional Science*, 40, 1063–1081. DOI: [10.1007/s11251-011-9202-5](https://doi.org/10.1007/s11251-011-9202-5)
- Alderson, J. C. & Cseresznyés M. (2003). *Reading and use of English*. Teleki László Foundation.
- Alderson, J. C., Huhta, A. & Nieminen, L. (2016). Characteristics of weak and strong readers in a

- foreign language. *The Modern Language Journal*, 100(4), 853–879. DOI: [10.1111/modl.12367](https://doi.org/10.1111/modl.12367)
- Alsheikh, N. O. & Mokhtari, K. (2011). An examination of the metacognitive reading strategies used by native speakers of Arabic when reading in English and Arabic. *English Language Teaching*, 4(2), 151–160. DOI: [10.5539/elt.v4n2p151](https://doi.org/10.5539/elt.v4n2p151)
- Amini, D., Anhari, M. H. & Ghasemzadeh, A. (2020). Modeling the relationship between metacognitive strategy awareness, self-regulation and reading proficiency of Iranian EFL learners. *Cogent Education*, 7(1), 1–17. DOI: [10.1080/2331186x.2020.1787018](https://doi.org/10.1080/2331186x.2020.1787018)
- Arani, H. K. & Mobarakeh, S. D. (2012). Metacognitive strategies and logical/mathematical intelligence in EFL context: Investigating possible relationships. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(2), 304–313. DOI: [10.4304/tpls.2.2.304-313](https://doi.org/10.4304/tpls.2.2.304-313)
- Asikcan, M. & Saban, A. (2018). Prospective teachers' metacognitive awareness levels of reading strategies. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(1), 23–30. DOI: [10.18844/cjes.v13i1.3310](https://doi.org/10.18844/cjes.v13i1.3310)
- Baker, L. (2017). The development of metacognitive knowledge and control of comprehension: contributors and consequences. In Mokhtari, K. (szerk.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction*. Rowman & Littlefield. 1–32.
- Balázi Ildikó, Ostorics László, Schumann Róbert, Szalay Balázs & Szepesi Ildikó (2010). A PISA2009 tartalmi és technikai jellemzői. Oktatási Hivatal.
- Benevides, T. & Peterson, S. S. (2010). Literacy attitudes, habits and abilities of future teachers. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 291–302. DOI: [10.1080/02607476.2010.497375](https://doi.org/10.1080/02607476.2010.497375)
- Carrell, P. L., Gajdusek, L. & Wise, T. (1998). Metacognition and EFL/ESL reading. *Instructional Science*, 26(1), 97–112. DOI: [10.1023/a:1003092114195](https://doi.org/10.1023/a:1003092114195)
- Cho, B. Y. & Afflerbach, P. (2017). An evolving perspective of constructively responsive reading comprehension strategies in multilayered digital text environments. In Israel, S. E. (szerk.), *Handbook of research on reading comprehension*. The Guilford Press. 109–134.
- Ciullo, S. & Dimino, J. A. (2017). The strategic use of scaffolded instruction in social studies interventions for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(3), 155–165. DOI: [10.1111/ldrp.12138](https://doi.org/10.1111/ldrp.12138)
- Csikós Csaba (2008). Az IRA (Index of Reading Awareness) kérdőívvel végzett longitudinális felmérés eredményei. *Magyar Pedagógia*, 108(2), 97–134.
- Daniels, L. M., Goegan, L. D., Radil, A. I. & Frohlich, J. R. (2020). Simultaneously student and teacher: measuring achievement goals in preservice teachers. *The Journal of Experimental Education*, 88(1), 165–182. DOI: [10.1080/00220973.2018.1543641](https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1543641)
- Droop, M., van Elsäcker, W., Voeten, M. J. M. & Verhoeven, L. (2016). Long-term effects of strategic reading instruction in the intermediate elementary grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(1), 77–102. DOI: [10.1080/19345747.2015.1065528](https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1065528)
- Feller, D. P., Kopatich, R. D., Lech, I. & Higgs, K. (2020). Exploring reading strategy use in native and L2 readers. *Discourse Process*, 57(7), 590–608. DOI: [10.1080/0163853x.2020.1735282](https://doi.org/10.1080/0163853x.2020.1735282)
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive–Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. DOI: [10.1037/0003-066x.34.10.906](https://doi.org/10.1037/0003-066x.34.10.906)
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2020). *Teaching and researching reading. Applied linguistics in action*. Third edition. Routledge. DOI: [10.4324/9781315726274](https://doi.org/10.4324/9781315726274)
- Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In McNamara, D. S. (szerk.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Lawrence Erlbaum Associates. 3–26.
- Guo, L. (2018). Modeling the relationship of metacognitive knowledge, L1 reading ability, L2 language proficiency and L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 30(2), 209–231.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. DOI: [10.1080/10705519909540118](https://doi.org/10.1080/10705519909540118)
- Jiménez-Taracido, L., Manzanal Martínez, A. I. & Baridon Chauvie, D. G. (2019). Reading literacy and metacognition in a Spanish Adult Education centre. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(1), 29–46. DOI: [10.3384/rela.2000-7426.ojs169](https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs169)
- Józsa Gabriella & Józsa Krisztián (2014). A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*, 114(2), 67–89.
- Kazi, A. S., Moghal, S. & Asad, Z. (2020). Metacognitive awareness of reading strategies for academic materials: a study of undergraduate students in Pakistan. *Global Social Sciences Review*, 5(1), 44–51. DOI: [10.31703/gssr.2020\(v-i\).05](https://doi.org/10.31703/gssr.2020(v-i).05)
- Koda, K. (2005). Learning to read across writing systems: Transfer, metalinguistic awareness, and second language reading development. In Cook, V. & Bhatti, B. (szerk.), *Second language writing systems*. Multilingual Matters. 311–334.
- Marsh, H. W., Hau, K. T. & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11(3), 320–534. DOI: [10.1207/s15328007sem1103\\_2](https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2)

- McCormick, C. B., Dimmitt, C. & Sullivan, F. R. (2013). Metacognition, learning, and instruction. In Reynolds, W. M., Miller, G. E. & Weiner, I. B. (szerk.), *Handbook of Psychology. Volume 7: Educational psychology (2nd ed.)*. Wiley. 69–97. DOI: [10.1002/9781118133880.hop207004](https://doi.org/10.1002/9781118133880.hop207004)
- McNamara, D. S. & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. In Ross, B. (szerk.), *The psychology of learning and motivation. Vol. 51*. Elsevier Science. 297–384.
- Mokhtari, K., Dimitrov, D. M. & Reichard, C. A. (2018). Revising the Metacognitive Awareness of Reading Strategy Inventory (MARSI) and testing for factorial invariance. *Studies in Second Language Learning and Testing*, 2, 219–246. DOI: [10.14746/sslft.2018.8.2.3](https://doi.org/10.14746/sslft.2018.8.2.3)
- Mokhtari, K. & Reichard C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259. DOI: [10.1037/0022-0663.94.2.249](https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249)
- Mokhtari, K. & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2–11.
- Molitorisz Anikó (2009). Szakközépiskolás tanulók olvasásistratégia-használatának felmérése a MARSI kérdőívvel. *Magyar Pedagógia*, 109(3), 287–313.
- Nagy József (2006). Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. In Józsa Krisztián (szerk.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. 43–60.
- Nemzeti Alapnterv (2020). A Nemzeti alapnterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Korm. Rendelet. *Magyar Közlöny*, 3.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. PISA, OECD Publishing. DOI: [10.1787/5f07c754-en](https://doi.org/10.1787/5f07c754-en)
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J. S., van Schooten, E., Slegers, P. J. C. & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of reading strategy interventions in whole classrooms: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1215–1239. DOI: [10.1007/s10648-018-9445-7](https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7)
- Oktatási Hivatal, Köznevelési Mérés Értékelési Osztály (2019). *Eredmények összesítése. Idegen nyelvi mérés*.
- Palincsar, A. S. & Brown A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and monitoring activities: cognition and instruction. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. DOI: [10.1207/s1532690xci0102\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1)
- Paris, S. G. & Flukes, J. (2005). Assessing children's metacognition about strategic reading. In Israel, S. E., Block, C. C., Bauserman, K. L. & Kinnucan-Welsch, K. (szerk.), *Metacognition in literacy learning. Theory, Assessment, Instruction and Professional Development*. Lawrence Erlbaum Associates. 121–139. DOI: [10.4324/9781410613301-17](https://doi.org/10.4324/9781410613301-17)
- Pressley, M. (2001). Comprehension instruction: what makes sense now, what might make sense soon. *Reading Online*, 5(2), 1–14.
- Pressley, M. & Gaskin, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: how can such reading be developed in students? *Metacognition Learning*, 1, 99–113. DOI: [10.1007/s11409-006-7263-7](https://doi.org/10.1007/s11409-006-7263-7)
- Reutzel, D. R. (2017). The Construction-Integration (C-I) Model of text comprehension: A lens for teaching the Common Core Reading Standards. In Mokhtari, K. (szerk.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction*. Rowman & Littlefield. 155–175.
- Reiber-Kuijpers, M., Kral, M. & Meijer, P. (2021). Digital reading in a second or foreign language: A systematic literature review. *Computers & Education*, 163. DOI: [10.1016/j.compedu.2020.104115](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104115)
- Sadler, P. M., Sonnert, G., Coyle, H. P., Cook-Smith, N. & Miller, J. L. (2013). The influence of teachers' knowledge on student learning in middle school physical science classrooms. *American Educational Research Journal*, 50(5), 1020–1049. DOI: [10.3102/0002831213477680](https://doi.org/10.3102/0002831213477680)
- Sargent, S. E. (2017). Metacognitive reading strategies instruction for students in upper grades. In Mokhtari, K. (szerk.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction* (pp 177–188). London: Rowman & Littlefield.
- Seifoori, Z. (2015). Postgraduate English students' metacognitive awareness of reading strategies and their reading comprehension: A comparative study. *Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*, 3(1), 117–134. DOI: [10.22049/JALDA.2018.13690](https://doi.org/10.22049/JALDA.2018.13690)
- Sheikh, I., Soomro, K. A. & Hussain, N. (2019). Metacognitive awareness of reading strategies, reading practices and academic attainments of university students. *Journal of Education and Educational Development*, 6(1), 126–137. DOI: [10.22555/joed.v6i1.2749](https://doi.org/10.22555/joed.v6i1.2749)
- Soodla, P., Jögi, A. L. & Kikas, E. (2017). Relationships between teachers' metacognitive knowledge and students' metacognitive knowledge and reading achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(2), 201–218. DOI: [10.1007/s10212-016-0293-x](https://doi.org/10.1007/s10212-016-0293-x)
- Steklács János (2013). *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Steklács János (2018). PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. *Könyv és Nevelés*, 20(1), 30–49.

- ter Beek, M., Opendakker, M. C., Spijkerboer, A. W., Brummer, L., Ozinga, H. W. & Strijbos, J. W. (2019). Scaffolding expository history text reading: Effects on adolescents' comprehension, self-regulation, and motivation. *Learning and Individual Differences*, 74. DOI: [10.1016/j.lindif.2019.06.003](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.06.003)
- Tóth Edit (2015). Az Országos kompetenciamérés hatása a tanítási munkára pedagógusinterjúk alapján. *Magyar Pedagógia*, 115(2), 115–138. DOI: [10.17670/mped.2015.2.115](https://doi.org/10.17670/mped.2015.2.115)
- Ulu, H. (2019). Examining the Relationships between the Attitudes towards Reading and Reading Habits, Metacognitive Awarenesses of Reading Strategies, and Critical Thinking Tendencies of Pre-Service Teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 169–182. DOI: [10.33200/ijcer.549319](https://doi.org/10.33200/ijcer.549319)
- Van Ammel, K., Aesaert, K., De Smedt, F. & Van Keer, H. (2021). Skill or will? The respective contribution of motivational and behavioural characteristics to secondary school students' reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 44(3), 574–596. DOI: [10.1111/1467-9817.12356](https://doi.org/10.1111/1467-9817.12356)
- Veenman, M. V. J., Van-Hout Wolters, B. H. A. M. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3–14. DOI: [10.1007/s11409-006-6893-0](https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0)
- Verhoeven, L., Perfetti, C. & Pugh, K. (2019). Cross-linguistic perspectives on second language reading. *Journal of Neurolinguistics*, 50(1–6), 1–6. DOI: [10.1016/j.jneuroling.2019.02.001](https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2019.02.001)
- Woolley, G. (2011). *Reading comprehension. Assisting children with learning difficulties*. Springer.
- Xin, Y., Ismail, F. B. & Abd Aziz, A. B. (2016). L1 and L2 Reading Strategies Connection: A Review of Past Studies. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(1), 306–310. DOI: [10.5901/mjss.2016.v7n1s1p306](https://doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n1s1p306)
- Yadav, A. & Koehler, M. (2007). The role of epistemological beliefs in preservice teachers' interpretation of video cases of early-grade literacy instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(3), 335–361.
- Zhang, L. J. & Wu, A. (2009). Chinese senior high school EFL students' metacognitive awareness and reading-strategy use. *Reading in a Foreign Language*, 21(1), 37–59.

### Absztrakt

A tanulási célú szövegek olvasása a gyakorlott olvasó számára is jelenthet kihívást (Palincsar és Brown, 1984). A nehézséget okozó szövegek megértésére, az azokban való tájékozódásra jó megoldás az olvasási stratégiák használata. Mivel a tanárok is olvasók, és metakognitív tudásuk a szövegértésről hatással van diákjaikra (Soodal és mtsai, 2017), fontos felmérni, hogy a tanárok következő generációja hogyan olvas, hol van szüksége segítségre. A tanár szakos hallgatókat azonban kevésbé vonják be olvasásstratégia-vizsgálatokba, így első lépésként kell egy megbízható mérőeszköz. Ezért a jelen kutatás célja egyrészt a MARSÍ-R kérdőív (Mokhtari és mtsai, 2018) magyar nyelvű változatának elkészítése és validálása, másrészt tanár szakos hallgatók anyanyelvi (L1) és idegen nyelvi (L2) olvasásstratégia-használatának megismerése a kérdőív segítségével. 166 tanár szakos hallgató töltötte ki az anonim, online kérdőívet. A mérőeszközt a MARSÍ-R magyar változata szolgált azzal a változtatással, hogy nem papíron, hanem online töltötték ki a résztvevők, illetve az L1 mellett L2 tanulási célú olvasásra vonatkoztatva is megítélték a résztvevők a stratégiákra vonatkozó kijelentéseket. Ez utóbbi esetben a SORS (Mokhtari és Sheorey, 2002) kérdőív kimondottan idegen nyelven olvasásra vonatkozó két iteme is szerepelt a kérdéssorban. A validitás és reliabilitás vizsgálata érdekében megerősítő faktoranalízist futtattunk, korrelációt és Cronbach alfát számítottunk. Az eredmények azt tükrözik, hogy használható a magyarra fordított mérőeszköz, így további olvasásstratégia-vizsgálatokat tesz lehetővé. A tanár szakos hallgatók stratégiahasználatuk magas vagy közepes szintű. L1-en leggyakrabban a problémamegoldó, majd az átfogó, legkevésbé pedig a támogató stratégiákat használják. L2-n szintén a problémamegoldó stratégiákat használják leggyakrabban, ezt követik a támogató, végül pedig az átfogó stratégiák. Az eredmények alapján pozitív képet kapunk a tanár szakos hallgatók stratégiahasználatáról, ám nyilvánvalóvá vált, hogy további fejlesztésből is profitálnának.

**Kulcsszavak:** olvasási stratégia, idegen nyelv, validálás, tanár szakos hallgatók

## 1. Melléklet

A MARSIR kérdőív (Mokhtari, Dimitrov, & Reichard, 2018) magyar változata  
(A fordításban az eredeti demográfiai kérdések nem szerepelnek).

### Megítélésem szerint én ... (egyet jelöljön be)

- kiváló olvasó vagyok.
- jó olvasó vagyok.
- átlagos olvasó vagyok.
- gyenge olvasó vagyok.

### MARSIR: A KITÖLTÉSHEZ SZÜKSÉGES INSTRUKCIÓK

A következő listákon szereplő állítások 15 stratégiát vagy cselekvést írnak le, melyeket az olvasó tudományos vagy iskolai szövegek, mint például könyvfejezetek, folyóiratcikkek, történetek stb. olvasásakor használ.

#### Útmutató:

1. lépés: Olvass el minden egyes állítást, és jelöld, hogy ismered és/vagy használod-e ezeket a stratégiákat, amikor olvasol.

2. lépés: Használd a következő skálát annak jelzésére, hogy ismered és/vagy használod-e az adott stratégiát:

1. Még **sosem hallottam** erről a stratégiáról ezelőtt.
2. Már **hallottam** erről a stratégiáról, de **nem tudom**, hogy mit jelent.
3. Már **hallottam** erről a stratégiáról, és **azt gondolom, tudom**, hogy mit jelent.
4. **Ismerem** ezt a stratégiát, és **el tudom magyarázni**, hogyan és mikor kell használni.
5. **Elég jól ismerem** ezt a stratégiát, és **gyakran használom**, amikor olvasok.

3. lépés: Minden egyes stratégia-tétel elolvasása után írd egy számot (1, 2, 3, 4, vagy 5) a tétel előtt kihagyott helyre, így jelezd, mennyire ismered és/vagy használod az egyes stratégiákat.

**Példa:** \_\_\_\_\_ Szavak hangos kimondása olvasás közben. Jelöld az 1-es számot a tétel előtt, ha még sosem hallottál arról a stratégiáról ezelőtt; jelöld a 2-es számot a tétel előtt, ha már hallottál róla, de nem tudod, hogy mit jelent; és így tovább.

A lista tételeire nincs jó vagy rossz válasz. Nagyjából 7-10 percet vesz igénybe a kérdőív ezen részének kitöltése.

#### Stratégiaskála:

1. Még **sosem hallottam** erről a stratégiáról ezelőtt.
2. Már **hallottam** erről a stratégiáról, de **nem tudom**, hogy mit jelent.
3. Már **hallottam** erről a stratégiáról, és **azt gondolom, tudom**, hogy mit jelent.
4. **Ismerem** ezt a stratégiát, és **el tudom magyarázni**, hogyan és mikor kell használni.
5. **Elég jól ismerem** ezt a stratégiát, és **gyakran használom**, amikor olvasok.

Minden egyes stratégia-tétel elolvasása után jelöld be egy számot (1, 2, 3, 4, vagy 5) a tétel előtt kihagyott helyen így jelezd, mennyire ismered és/vagy használod az egyes stratégiákat.

**Kérlek, hogy anyanyelvi, tanulási célú olvasásra vonatkozóan gondold át válaszod.**

1. \_\_\_ Követem a célt olvasás közben.
2. \_\_\_ Jegyzetek olvasás közben.



3. \_\_\_ Előzetesen átfutom a szöveget, hogy lássam, miről szól, mielőtt elolvasnám.
4. \_\_\_ Hangosan felolvasom a szöveget, ezzel segítve, hogy megértsem, amit olvasok.
5. \_\_\_ Ellenőrzöm, hogy a szöveg tartalma illik-e az olvasási célomhoz.
6. \_\_\_ Megbeszélésem másokkal az olvasottakat, hogy ellenőrizsem a saját megértésemet.
7. \_\_\_ Visszatérek oda, ahol tartottam a szövegben, amikor elkalandozok vagy megzavarok.
8. \_\_\_ Aláhúzom vagy bekarikázom a fontos információkat a szövegben.
9. \_\_\_ Hozzáigazítom az olvasásom tempóját vagy sebességét ahhoz, amit éppen olvasok.
10. \_\_\_ Használok segédleteket, segédkönyveket (pl. szótár), hogy jobban értsem, amit olvasok.
11. \_\_\_ Megállok időnként az olvasás során azért, hogy elgondolkodjak azon, amit éppen olvasok.
12. \_\_\_ Támaszkodok tipográfiai segítségre, mint például a félkövér vagy a dőltbetűs kiemelések, hogy megtaláljam a fő információkat.
13. \_\_\_ Kritikailag elemzem és értékelem az olvasott információt.
14. \_\_\_ Újraolvasom a szöveget, szövegrészt azért, hogy biztos lehessen abban: értem, amit olvasok.
15. \_\_\_ Kitalálok ismeretlen szavak, kifejezések jelentését.

## **PONTOZÁS ÉS ÉRTELMEZÉS**

### **PONTOZÁS:**

A MARSÍ-R 15 stratégiáját 1-től 5-ig tartó skálán értékeljük. A kapott pontszám háromféle információt ad. Ezek a következők:

1. Külön pontszámok az egyes olvasási stratégiákra. Ezek gyors áttekintést adnak arról, mely stratégiákat ismersz és használsz, és melyek azok, amelyeket lehet, nem ismersz, vagy nem használsz.
2. A stratégiák csoportjainak pontszáma. Ezt úgy kapjuk meg, ha összeadjuk a kijelentésekhez tartozó értékek a három olvasásistratégia-csoportban (ezek: az átfogó olvasási stratégiák [1, 3, 5, 12, 13], a problémamegoldó olvasási stratégiák [7, 9, 11, 14, 15] és a támogató olvasási stratégiák [2, 4, 6, 8, 10]). A stratégia csoportok pontszámait úgy számold ki, hogy egyszerűen add össze mindegyik csoport esetében a hozzá tartozó kijelentések értékeit. Ezekkel meg tudod határozni, milyen szinten ismered és használod az olvasási stratégiák egyes csoportjait.
3. Az összesített pontszám. Ezt úgy kapjuk meg, hogy összeadjuk az összes kijelentés pontszámát. Ezzel meg tudod határozni, milyen szinten ismered és használod az olvasási stratégiákat a teljes kérdőívet tekintve.

**Írd be az alábbi táblázatba az egyes stratégiák, stratégiacsoportok, és a teljes kérdőív pontszámait:**

<i>Átfogó olvasási stratégiák</i>	<i>Problémamegoldó olvasási stratégiák</i>	<i>Támogató olvasási stratégiák</i>	<i>Összes olvasási stratégia</i>
01 ___	07 ___	02 ___	ÁOS: ___ átlag PMOS: ___ átlag TOS: ___ átlag
03 ___	09 ___	04 ___	
05 ___	11 ___	06 ___	
12 ___	14 ___	08 ___	
13 ___	15 ___	10 ___	
<b>ÁOS átlag:</b> ___ ÷ 5 = ___	<b>PMOS átlag:</b> ___ ÷ 5 = ___	<b>TOS átlag:</b> ___ ÷ 5 = ___	<b>Összesített átlag:</b> ___ ÷ 15 = ___

**ÉRTELMEZÉS:**

Használja a következő útmutatót a MARSİ-R kérdőívben elért pontszámok értelmezéséhez.

1. Magas szintű tudatosság (3,5 vagy magasabb)
2. Közepes szintű tudatosság (2,5–3,4)
3. Alacsony szintű tudatosság (2,4 vagy alacsonyabb)

Általánosságban az egyes stratégiák, stratégiacsoportok és az összesített olvasási stratégia magasabb pontszámai az olvasási stratégiák magasabb szintű ismeretét és észlelt használatát jelentik tanulási célú olvasás során. A következőket javasoljuk:

1. Az összesített pontszámot és a stratégiacsoportok pontszámát használja egyes diákok vagy diákcsoportok profiljának azonosításához. Ezek a profilok hasznosak annak megértésében, milyen szintű a tanulók olvasásistratégia-ismerete és -használata, továbbá hasznosak a szövegértéshez létfontosságú tanulói olvasásistratégia-ismeret és -használatot fejlesztő oktatási folyamat megtervezésében. Például adott stratégiákon vagy stratégiacsoportokon kapott alacsonyabb pontszámok jelezhetik az ezeket célzó stratégiatanítás szükségességét a tanulók profiljának jellemzői alapján.
2. Vizsgálja meg a stratégiatudatosságban mutatkozó csoportszintű pontszámok különbségeit például (de nem kizárólagosan) a nemek, illetve a hatékonyan és a gyengén olvasók között.
3. Használja a MARSİ-R kérdőívet két-három alkalommal egy-egy tanévben, hogy figyelemmel kísérhesse a tanulók olvasásistratégia-ismeretének és -használatának fejlődését és fejlődési mintázatait az általános szövegértési teljesítményhez képest.

## 2. Melléklet

Idegen nyelvi stratégiahasználatra vonatkozó itemek

**Kérlek, hogy idegen nyelvi, tanulási célú szövegekre vonatkozóan gondold át válaszod.**

1. \_\_\_ Követem a célt olvasás közben.
2. \_\_\_ Jegyzeteket olvasás közben.
3. \_\_\_ Előzetesen átfutom a szöveget, hogy lássam, miről szól, mielőtt elolvasnám.
4. \_\_\_ Hangosan felolvasom a szöveget, ezzel segítve, hogy megértsem, amit olvasok.
5. \_\_\_ Ellenőrzöm, hogy a szöveg tartalma illik-e az olvasási célomhoz.
6. \_\_\_ Megbeszéltem másokkal az olvasottakat, hogy ellenőrizsem a saját megértésemet.
7. \_\_\_ Visszatérek oda, ahol tartottam a szövegben, amikor elkalandozok vagy megzavarom.
8. \_\_\_ Aláhúzom vagy bekarikázom a fontos információkat a szövegben.
9. \_\_\_ Hozzáigazítom az olvasásom tempóját vagy sebességét ahhoz, amit éppen olvasok.
10. \_\_\_ Használok segédleteket, segédkönyveket (pl. szótár), hogy jobban értsem, amit olvasok.
11. \_\_\_ Megállok időnként az olvasás során azért, hogy elgondolkodjak azon, amit éppen olvasok.
12. \_\_\_ Támaszkodom tipográfiai segítségre, mint például a félkövér vagy a dőltbetűs kiemelések, hogy megtaláljam a fő információkat.
13. \_\_\_ Kritikailag elemzem és értékelem az olvasott információt.
14. \_\_\_ Újraolvasom a szöveget, szövegrészt azért, hogy biztos lehessen abban: értem, amit olvasok.
15. \_\_\_ Kitalálom ismeretlen szavak, kifejezések jelentését.
16. \_\_\_ Amikor olvasok, fordítom az idegen nyelvet az anyanyelvemre.
17. \_\_\_ Amikor olvasok, a szövegbeli információkról mind az idegen nyelven, mind az anyanyelvemen is gondolkodom.