



## A MARSÍ-R KÉRDŐÍV KIPRÓBÁLÁSA ÉS AZ OLVASÁSI STRATÉGHASZNÁLAT FELTÁRÁSA 5–8. ÉVFOLYAMON

Tary Blanka<sup>1,6</sup>, Fejes József Balázs<sup>2,6</sup>, Vígh Tibor<sup>3,6</sup>, Hódi Ágnes<sup>4,6</sup>,  
Szenczi Beáta<sup>5,6</sup>

<sup>1</sup> Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

<sup>2</sup> Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet Neveléstudományi Tanszék

<sup>3</sup> Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet, Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszék

<sup>4</sup> Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Alkalmazott Pedagógiai Intézet, Óvodapedagógus-képző Tanszék

<sup>5</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet

<sup>6</sup> MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport

A magas szintű szövegértelmezés számos egymással szorosan összefüggő tudáselem elsajátítását és gyakorlását feltételezi. E tudáselemek közé tartoznak az olvasási stratégiák. A Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek egy része expliciten is említést tesz az olvasási stratégiákról (Fejes et al., 2022), még ha ez nem is hangsúlyos. Ennek ellenére a stratégiák tanításának módszertana vélhetően alig jelenik meg a hazai gyakorlatban (pl. Csapó et al., 2012; Fejes et al., 2022; Steklács, 2018). Egyre több olyan írás lát napvilágot magyar nyelven, amely az olvasási stratégiák fejlesztéséhez kínál segítséget (pl. Bárdossy et al., 2002; Csépany, 2021; Csikos, 2007; Fejes et al., 2022; Habók & Magyar, 2021; Huszár-Samu & Steklács, 2022; Juhász, 2018; Steklács, 2013; Tary et al., 2022; Tary et al., 2023; Újhegyi, 2021; Vig, 2021), mégis viszonylag keveset tudunk a magyar tanulók olvasásistratégia-használatáról és az azokat befolyásoló tényezőkről, ami a fejlesztési célok azonosítását hátráltatja. Ez minden bizonnyal összefügg a magyar tanulók stratégiahasználatának megismerésére alkalmazható eszközök alacsony számával is.

Az olvasási stratégiák mérésének talán legelterjedtebb módja az önbevallásos kérdőívek használata (Csikos, 2007). Számos kritika megfogalmazható az olvasási stratégiák önbevalláson alapuló kérdőíves mérése kapcsán, ugyanakkor e munkának nem célja e vita érveinek és ellenérveinek ismertetése (részletesebben: Steklács, 2011; Van-Hout Wolters, 2000; Veenman, 2017). A *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* (MARSÍ, Mokhtari & Reichard, 2002) az olvasási stratégiák anyanyelven és idegen nyelven való mérésére jelenleg az egyik leggyakrabban alkalmazott eszköz (Feller et al., 2020; Guan et al., 2011; Rieber-Kuijpers et al., 2021). A kérdőívnek a közelmúltban elkészült az átdolgozott változata (MARSÍ-R, *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory – Revised*, Mokhtari et al., 2018), felmérésünk ezen eszközön alapul.

Munkánk célja (1) a MARSÍ-R (Mokhtari et al., 2018) kérdőív kipróbálása felső tagozatos tanulók körében; (2) a tanulók stratégiahasználati jellemzőinek feltárása; valamint (3) az olvasási stratégiák és a rendelkezésre álló háttérváltozók közötti kapcsolatok elemzése. Keresztszeti kutatásunkban 5–8. évfolyamos tanulók vettek részt, összesen 926 fő.

Munkánk elméleti alapozásában az olvasási stratégiák rövid értelmezését követően bemutatjuk a MARSÍ és MARSÍ-R kérdőíveket, kitérünk az olvasási stratégiák és az olvasási énkép kapcsolatára, majd áttekinjtük az olvasási stratégiák kapcsán végzett hazai kérdőíves vizsgálatokat. Ezt követően ismertetjük a felmért tanulók olvasási stratégiáira vonatkozó empirikus eredményeinket.

## **Elméleti háttér**

### *Az olvasási stratégiák definiálása*

Az írott szöveg megértése túlmutat a dekódoláson, magasabb szintű értelmezési folyamatokat igényel. A dekódolás elsajátítását követően egyre inkább az olvasási stratégiák kerülnek előtérbe a szövegek megértésének folyamatában. Az olvasási stratégiák meghatározása szorosan kapcsolódik a metakogníció fogalmához. A metakogníció a gondolkodásunkról való tudatos gondolkodást jelenti (Flavell, 1987), ennek analógiájára az olvasási stratégiák a saját olvasási folyamatainkról való tudatos gondolkodásként definiálhatók (Csíkos, 2007). Az olvasási stratégiák olyan tudatosan végzett műveletek, amelyeket annak érdekében alkalmaz az olvasó, hogy egy szöveget saját céljainak megfelelően értelmezzen (Steklács, 2013). Az olvasási stratégiákra főként akkor van szükség, amikor egy szöveg értelmezése nehezzé válik, azaz problémába ütközik az olvasó a szöveg megértése közben (Okkinga et al., 2018). Ez leginkább szakmai és tanulási célú szövegek esetén fordul elő (Greasser, 2007; Palincsar & Brown, 1984). A szakirodalomban fellelhető meghatározások hangsúlyozzák egyrészt, hogy az olvasási stratégiák használata kontrollált cselekvés (Afflerbach et al., 2017), másrészt, hogy bevonódást, erőfeszítést igényel az olvasótól (Alderson & Cseresznyés, 2003). A stratégiák segítenek az olvasónak elmélyülni a szövegben (McNamara & Magliano, 2009), támogatják a szövegből kinyerhető jelentés megalkotásában (Chen & Chen, 2015) és az autonómia megélésében (Schiefele, 1999). Cho és Afflerbach (2017) szerint a kritikai szemlélet szükségessége miatt digitális szövegek olvasásakor a tudatos, metakognitív gondolkodás, vagyis a megfelelő olvasási stratégiák használata még inkább felértékelődik.

### *A MARSÍ és MARSÍ-R kérdőív*

Mokhtari és Reichard (2002) a MARSÍ kérdőív készítésekor olyan mérőeszközt kívánt kidolgozni, amely kutatóknak és pedagógusoknak egyaránt segítséget nyújthat a szövegértésre vonatkozó metakognitív tudás megismerésében. Emellett a kérdőív kitöltésének előnye, hogy tudatosíthatja a kitöltőben saját olvasásistratégia-használatát tanulási célú szövegeken. Az eszköz fejlesztési folyamatának első lépésében nagyjából 100, a jó olvasókra jellemző stratégiát gyűjtöttek össze, elsősorban Pressley és Afflerbach (1995, idézi: Mokhtari & Reichard, 2002) munkája alapján. Ezekből szakértők bevonásával 40 stratégiát emeltek ki, majd egy felmérést követően 30 stratégiát tartottak meg. Az egyes stratégiákat egy-egy kijelentés reprezentálja a kérdőíven, amely a stratégiahasználatot átfogóan jellemzi. A MARSÍ kérdőívet széles körben használják, nemcsak a közoktatásban, de a felsőoktatásban (pl. Guo, 2018) és felnőttek (pl. Jiménez-Taracido et al., 2019) körében is.

Mokhtari és Reichard (2002) faktoranalízissel a stratégiák három csoportját azonosította: átfogó (13 állítás), problémamegoldó (8 állítás) és támogató (9 állítás) olvasási stratégiákat (a stratégiacsoportok elnevezése Molitorisz (2009) magyar nyelvű adaptációját követi). Az átfogó olvasási stratégiák előkészítik az olvasást, segítségükkel a szöveg globális tanulmányozását végzi az olvasó (pl. „Először átfutom a szöveget és megfigyelem olyan jellemzőit, mint

a hossza és a felépítés.” Molitorisz, 2009, p. 302). A problémamegoldó stratégiák segítik az olvasót a szövegben való tájékozódásban, elakadáskor továbbsegítik az olvasót (pl. „Amikor a szöveg nehezzé válik, elkezdlek jobban odafigyelni arra, hogy mit olvasok.” Molitorisz, 2009, p. 301). A támogató stratégiák valamilyen olvasott szövegen kívüli forrás bevonását jelentik segítségként, úgymint jegyzet készítése, szótár használata (pl. „Aláhúzok vagy bekarikázok információt a szövegben, mert ez segít, hogy emlékezzek rá.” Molitorisz, 2009, p. 301).

A válaszadók ötfokú skálán jelezhetik, milyen gyakran használnak egy stratégiát: soha vagy szinte soha, esetenként, néha (nagyjából az esetek felében), gyakran, mindig vagy majdnem mindig. A válaszok alapján képezhető mutatóból a stratégiahasználat három szintjét állapították meg: magas (3,50 vagy felette), közepes (3,40–2,50) és alacsony (2,40 alatt). A kérdőív 6–12. évfolyamosok vizsgálatára javasolt.

A MARSII-R kérdőívvel végzett kutatások eredményei szerint a támogató stratégiák használata a legkevésbé jellemző, de a stratégiahasználat átlaga mind a három stratégiacsoportban általában legalább közepes, azaz 2,50 feletti (pl. Asikcan & Saban, 2018; Guan et al., 2011; Iwai, 2016; Mokhtari & Reichard, 2002; Seifoori, 2015).

Mokhtari és munkatársai (2018) a MARSII-R kérdőívvel végzett széles körű vizsgálatok eredményei alapján továbbfejlesztették a mérőeszközt, és kidolgozták a MARSII-R eszközt. A változtatásoknak három célja volt: (1) legyen a kérdőív fiatalabb korosztály körében is alkalmazható, (2) legyen minél könnyebben érthető a kitöltők számára, és (3) a kérdőívvel gyűjtött eredmények legyenek könnyebben értelmezhetőek a kutatók és pedagógusok számára. Az új változatban a megcélzott stratégiák számát megfelezték. A 15 stratégiaijelentés egyenlően oszlik meg a három stratégiacsoport között. Emellett a stratégiákat reprezentáló kijelentéseket lerövidítették. Továbbra is ötfokú skálát használnak, ám az már nem elsősorban a használat gyakoriságára, hanem a tudatosság fokozataira vonatkozik, a kognitív pszichológiában tárgyalt szakértelem (*expertise*) növekedését jellemző kijelentésekkel. Ugyanakkor az utolsó skálafok esetében megjelenik a használat gyakorisága is: 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 kitöltőkkel (hatodik évfolyamtól felsőoktatási hallgatókig) validálták, ugyanakkor a stratégiaállítások rövidítésének és egyszerűsítésének köszönhetően úgy vélik a szerzők, hogy már negyedik évfolyamosok mérésére is alkalmas az eszköz. A kérdőív megbízhatónak bizonyult (átfogó Cronbach-alfa = 0,70; problémamegoldó Cronbach-alfa = 0,69; támogató Cronbach-alfa = 0,74).

A MARSII-R kérdőív stratégiakijelentései szövegértés-fejlesztő programok alapját is képezik (Amjadi & Talebi, 2021; Kung & Aziz, 2020). A kérdőívet a legtöbb esetben az eredeti, angol nyelven használták idegen nyelvi olvasási stratégiák felmérésére (pl. Do & Phan, 2021; Khreisat, 2022; Rahimi & Babaei, 2021). Emellett készült már más nyelvekre adaptációja (pl. török nyelvre, Börekci & Börekci, 2023), amelyek között a magyar is megtalálható felsőoktatási hallgatói mintával (Tary & Molnár, 2022). A MARSII-R kérdőívet alkalmazó kutatások száma egyelőre alacsony, és a faktorstruktúra ellenőrzése e munkákban sem jelenik meg minden esetben. Börekci és Börekci (2023) 525 középiskolás tanulóval töltötte ki a MARSII-R török nyelvű változatát. A megerősítő faktorelemzés esetükben igazolta a kérdőív faktorstruktúráját. A spanyol adaptáció esetében Ondé és munkatársai (2022) 570 középiskolás diákkal mérték fel a MARSII-R spanyol verzióját. E mérésben nem volt megfelelő a modellilleszkedés, és a faktorok közötti magas korreláció miatt felvetették a szerzők az egydimenziós konstruktum lehetőségét. Alamer és Alsagoafi (2023) szaudi felsőoktatási hallgatók körében használta a MARSII-R kérdőívet angol nyelven. Eredményeik a konstruktumvaliditás kapcsán ugyancsak

problémát jeleztek. Továbbá azt találták, hogy a szövegértés és a stratégiahasználat részben a nyelvtanulással kapcsolatos motivációs jellemzőn (erőfeszítés) keresztül kapcsolódik össze.

### *A MARSÍ és a MARSÍ-R skáláinak összefüggése az olvasási énképpel*

Az olvasási motiváció azon hiedelmek, értékek és célok összességéként definiálható, amelyek az olvasási tevékenységekhez kapcsolódnak (Guthrie & Wigfield, 2000). Az olvasási motivációt jellemzően egy többdimenziós konstruktumként értelmezik, és a MARSÍ, valamint MARSÍ-R kérdőívek kapcsán e dimenziók közül jellemzően az énképet vizsgálják. Az olvasási énkép az egyén azon meggyőződéseinek és önértékelésének összessége, amelyek olvasási teljesítményével kapcsolatosak (Chapman & Tunmer, 1995).

A MARSÍ kérdőívvel végzett vizsgálatok egy része szerint az olvasási stratégiák használata és az olvasási énkép összefügg (pl. Mokhtari & Reichard, 2002). Vagyis aki több stratégiát használ, valamint gyakrabban használ stratégiákat, jellemzően jobb olvasási énképpel rendelkezik, míg a kevesebb stratégiát használók gyengébb olvasási képességet feltételeznek magukról. Ugyanakkor a támogató stratégiáknak a többi stratégiához viszonyított gyakoribb használata az alacsonyabb olvasási énképpel függ össze. Fontos megjegyezni, hogy nem minden munkában találtak összefüggést a stratégiahasználat és az olvasási énkép között (pl. Guan et al., 2011).

A MARSÍ mérőeszköz eredményeihez hasonlóan az átdolgozott változat esetében is szignifikáns volt a korreláció a stratégiahasználat tudatossága és az olvasási énkép között ( $N = 1164$ ; átfogó:  $r = 0,34$ ,  $p < 0,001$ ; problémamegoldó:  $r = 0,16$ ,  $p < 0,001$ ; támogató:  $r = 0,33$ ,  $p < 0,001$ ; Mokhtari et al., 2018). Aki jó olvasónak tartja magát, tudatosabb az olvasási stratégiák használatában is (Khreizat, 2022; Rani, 2022). Van Ammel és munkatársai (2021) eredményei szerint a MARSÍ-R esetében is látható, hogy a gyengébb szövegértésű, alacsonyabb iskolai teljesítményű tanulók használnak több támogató olvasási stratégiát. Emellett a pozitív olvasási énképpel rendelkező tanulók kevesebb támogató stratégiát használnak, ami azt jelezheti, hogy elég magabiztosak ahhoz, hogy ne folyamodjanak külső segítséghez, vagyis támogató stratégiákhoz.

Jelen kutatásban kérdőívünkön az olvasási motiváció két rokon konstruktumát, az olvasási énképet és az olvasási énhatékonyságot szerepeltettük annak érdekében, hogy minél részletesebben feltárhassuk az olvasási stratégiák és az olvasási motiváció kapcsolatát. A két énsémához kapcsolódó fogalom közötti különbség abban rejlik, hogy míg az énkép az egyén képességeiről és adottságairól alkotott meggyőződéseket foglalja magában, addig az önhatékonyság azt tükrözi, hogy az adott személy hogyan látja a képességei és adottságai alkalmazását egy adott feladat kontextusában (Bong & Skaalvik, 2003).

### *Hazai kérdőíves vizsgálatok az olvasási stratégiák kapcsán*

Bár hazánkban az olvasási stratégiák tanításának kultúrája még alig vert gyökeret – ellenében például az amerikai oktatási rendszerrel, ahol az 1970-es években elkezdődött kutatásuk és az eredmények iskolai alkalmazása (I. Pressley, 2001; Rosenshine, 1997) – Magyarországon is történtek felmérések, illetve fejlesztések az olvasási stratégiák kapcsán.

Csíkos (2008) Jacobs és Paris (1987) IRA (*Index of Reading Awareness*) kérdőívét adaptálta. Az IRA kérdőívben 20 kijelentés méri 3–5. évfolyamos tanulók olvasásstratégia-használatát. Három válaszból jelölhet be egyet a kitöltő, amely nem megfelelő (0 pont), részben megfelelő (1 pont) vagy megfelelő (2 pont) stratégiahasználatot jelezhet. E mérőeszköz a stratégiákat négy csoportra osztja: értékelés (célok, feladatok, képességek értékelése), tervezés

(célhoz igazított), szabályozás (monitorozás, javító stratégiák), feltéltudás (olvasási stratégiák használatának hogyanja). Az egyes stratégiacsoportokhoz 5-5 állítást kapcsolódik a kérdőívben. Csikos (2008) a kérdőívet egy kétéves longitudinális kutatásban alkalmazta, amelyben 3. és 5. évfolyam között mérték fel a tanulókat évente. A reliabilitásmutatók értékei alapján nem mérnek megbízhatóan a kérdőív skálái magyar tanulók körében az említett korcsoportokban (Cronbach-alfa = 0,41–0,53), emellett a faktorstruktúra is eltért az elméletileg meghatározottól, a kijelentések egy faktorba rendeződtek egy kijelentés kivételével.

Schmitt (1990) a 25 feleletválasztós kérdésből álló MSI (*Metacomprehension Strategy Index*) kérdőívet általános iskolások olvasási stratégiákkal kapcsolatos meggyőződéseinek felmérésére dolgozta ki. A kérdőívet Steklács (2011) negyedik évfolyamos (N = 400) diákok körében alkalmazta. A kérdőív címében szereplő *metacomprehension* kifejezést Steklács (2011) „metamegértésnek”, a „megértés megértésének” fordítja, amely azt a jelentést hordozza, hogy a megértésnek több, csoportosítható szintje van. Az olvasási stratégiák hat csoportját különbözteti meg a kérdőív: jóslás és megerősítés, előzetes áttekintés, célkitűzés, kérdésfeltevés, előzetes tudás aktivizálása, összegzés és javító stratégiák használata. E stratégiák olvasás előtti (10 kérdés), közbeni (10 kérdés) és utáni (5 kérdés) kategóriák szerint is csoportosíthatók. Négy opcióból kell a kitöltőnek kiválasztania a rá jellemző választ. Steklács (2011) a mérőeszköz jóságmutatóit nem vizsgálja, az azonban kiderül, hogy a negyedik évfolyamosok kevéssé ismerik az olvasási stratégiákat, amiből arra a következtetésre juthatunk, hogy a kitöltők valószínűleg nem tanultak ezekről az iskolában.

Molitorisz (2009) a MARSÍ (Mokhtari & Reichard, 2002) kérdőívet adaptálta magyar nyelvre, és alkalmazta 9–11. évfolyamos (N = 360) szakközépiskolás tanulók körében. A skálák reliabilitásmutatói mind a két évfolyamon megfelelnek az elvártaknak (Cronbach-alfa = 0,65–0,81), a faktorok azonban nem feleltek meg az elméleti modellnek, ezért a létrejött faktorok új nevet kaptak: részletes megértés, komplex értelmezés, személyes jellemzők, nyomon követés, szerkezet, vizuális információ és képzelet. Az eredményekből kiderül, hogy a szakközépiskolás tanulók közepes stratégiahasználók; a problémamegoldó stratégiákat részesítik előnyben, amit az átfogó stratégiák követnek, és a támogató stratégiák használata a legkevésbé jellemző. Szintén a MARSÍ kérdőívet alkalmazta Molitorisz (2012) 6., 8., 10. és 12. évfolyamosok körében. A kérdőív reliabilitása többnyire megfelelő, a problémamegoldó stratégiáknál nem éri el a 0,60-os értéket (Cronbach-alfa = 0,56–0,78). Az eredményekből kiderül, hogy a hatodik évfolyamos tanulók több olvasási stratégiát használnak idősebb társaikhoz képest, ami minden stratégiacsoport esetében megfigyelhető. Az évfolyamok közötti különbségek statisztikai vizsgálatát – vélhetően az alacsony száma miatt – nem tartalmazza az elemzés. Az átlagokban mutatkozó különbségek alapján úgy tűnik, a hatodik évfolyamosok stratégiahasználatát el a további évfolyamokra járó tanulók stratégiahasználatától, illetve a 8., 10. és 12. évfolyamosok között nincs jelentős eltérés. Az elemzés a saját olvasási képesség megítélését egy kérdéssel vizsgálja. Ez a hatodik évfolyamon az átfogó olvasási stratégiákkal mutat pozitív, míg a tizenkettedik évfolyam a támogató stratégiákkal negatív összefüggést.

Józsa és Józsa (2014) 6. és 8. évfolyamon (N = 200) használta a Molitorisz (2009) által adaptált MARSÍ kérdőívet (Mokhtari & Reichard, 2002) némi változtatással: 30 helyett 26 stratégiaállítást alkalmaztak. A kérdőív reliabilitása megfelelő volt (Cronbach-alfa = 0,68–0,92). A KMO Index = 0,91, amely szerint alkalmas a kérdőív faktoranalízisre. A faktorstruktúra azonban nem egyezett meg az elmélet szerinti három stratégiacsoporttal: a vizsgálatban hat faktor jött létre. E munka eredményei szerint is a 6. évfolyamos tanulók használnak több olvasási stratégiát. A különbség mindhárom stratégiacsoportban szignifikáns volt. Egy folyamatos és egy nem folyamatos szöveget tartalmazó olvasástereszt-, illetve a stratégiák közötti

korrelációelemzés eredményei szerint csak az átfogó olvasási stratégiák és a szövegértés között mutatkozott gyenge kapcsolat 6. évfolyamon.

Tary (2023) tanári mintán ( $N = 256$ ) alkalmazta a MARSÍ kérdőív módosított változatát, ötfokú skála helyett dichotóm válaszlehetőségekkel, a tanároktól azt kérve, hogy ne tanulásra, hanem általános olvasási szituációra vonatkoztassák az olvasásstratégia-használatukat. A reliabilitásmutató a teljes kérdőívre számolva megfelelő volt (Cronbach-alfa = 0,90), a faktorstruktúra azonban nem követte a várt struktúrát. Az eredmények azt mutatták, hogy a tanárok az átfogó stratégiákat preferálják, amelyeket a problémamegoldó stratégiák követnek, majd a támogató stratégiák.

Tudomásunk szerint eddig egy hazai kutatásban alkalmazták a MARSÍ továbbfejlesztett változatát, a MARSÍ-R kérdőívet. Tary és Molnár (2022) 166 tanár szakos hallgató körében vizsgálta a tanulási célú olvasási stratégiák használatát a kérdőívvel. A reliabilitásmutatók (Cronbach-alfa = 0,65–0,71) megfelelőek voltak, de a megerősítő faktoranalízis nem támasztotta alá a kérdőív várt szerkezetét.

A magyar olvasásstratégia-vizsgálatok kérdőív-adaptációinak áttekintése alapján megfogalmazhatjuk, hogy a kérdőívek faktorstruktúrája nem rajzolódik ki megfelelően a magyar kontextusban, vagyis az egyes állítások csoportokba rendezhetősége a magyar mintákon eltérő volt. Emellett reliabilitásproblémák is előfordulnak, azaz az egyes skálákba sorolt állítások kevésbé pontosan mérnek. Az e munkában alkalmazott MARSÍ-R kérdőívet viszonylag kevés nyelvre adaptálták eddig. A török változat megfelelően működött (Börekci & Börekci, 2023), de a szaudi (Ondé et al., 2022) és spanyol (Alamer & Alsagoafi, 2023) változat esetében a faktorstruktúra kapcsán ugyancsak problémát azonosítottak, amely a hazai felsőoktatási hallgatók körében végzett felmérésben is megjelent (Tary & Molnár, 2022).

## **Kutatási célok, kérdések**

Munkánk célja a nemzetközi szakirodalomban leggyakrabban alkalmazott MARSÍ kérdőív továbbfejlesztett változatának, a MARSÍ-R kérdőív működésének vizsgálata, valamint az olvasásstratégia-használat és az azokat befolyásoló háttértényezők megismerése felső tagozatos tanulóink körében. Bár néhány korábbi hazai kutatás viszonylag széles életkort fedett le az olvasási stratégiák használata kapcsán (Józsa & Józsa, 2014; Molitorisz, 2012; Tary & Molnár, 2022), a teljes felső tagozatra kiterjedő, olvasásstratégia-használatot feltáró vizsgálat még nem született. A korábbi hazai kutatások problémákat vetettek fel a MARSÍ kérdőívvel kapcsolatban, ugyanakkor annak továbbfejlesztett változatát, a MARSÍ-R-t magyar mintán eddig kizárólag felsőoktatási hallgatók körében alkalmazták. Tekintettel arra, hogy az olvasási stratégiák mérésében a MARSÍ-R nemzetközileg egyre széles körben használt eszköz, kiemelt fontosságú annak vizsgálata, hogy a kérdőív mennyiben alkalmazható tanulóink körében.

Kutatási kérdéseink a következők:

- 1) Milyen a kérdőív validitása és reliabilitása felső tagozatos tanulók körében?
- 2) Milyen olvasási stratégiákat használnak a tanulók felső tagozaton, illetve milyen különbségek azonosíthatók évfolyamok szerint?
- 3) Hogyan függ össze az olvasási stratégiák használata a rendelkezésre álló háttérváltozókkal?

## Módszerek

### Minta

A felmérésben 926 felső tagozatos diák vett részt kilenc általános iskolából. A kilenc iskola minden felső tagozatos osztálya részt vett a mérésben. Az 1. táblázat a mintában szereplő diákok jellemzőit foglalja össze évfolyamok szerinti bontásban. A családi jellemzőkre utaló könyvek száma és az anya iskolázottsága alapján a minta heterogén, amely az évfolyamok szerint is teljesül.

1. táblázat. A minta jellemzői háttérváltozók alapján évfolyamokra bontva (%)

| Változók                            | 5. évfolyam | 6. évfolyam | 7. évfolyam | 8. évfolyam |
|-------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|                                     | n = 219     | n = 254     | n = 230     | n = 223     |
| <b>Nem</b>                          |             |             |             |             |
| lány                                | 47          | 49          | 47          | 50          |
| fiú                                 | 53          | 51          | 53          | 50          |
| <b>Könyvek száma</b>                |             |             |             |             |
| 0-50                                | 23          | 30          | 35          | 27          |
| kb. 50                              | 19          | 27          | 22          | 22          |
| max. 150                            | 28          | 21          | 19          | 23          |
| max. 300                            | 13          | 12          | 9           | 9           |
| 300-600                             | 8           | 5           | 5           | 8           |
| 600-1000                            | 4           | 3           | 8           | 5           |
| 1000<                               | 5           | 2           | 2           | 6           |
| <b>Anya legmagasabb végzettsége</b> |             |             |             |             |
| nem fejezte be az általános iskolát | 3           | 4           | 1           | 2           |
| általános iskola                    | 3           | 11          | 11          | 10          |
| szakiskola                          | 11          | 15          | 14          | 15          |
| szakközépiskola                     | 19          | 23          | 29          | 37          |
| gimnázium                           | 19          | 17          | 14          | 7           |
| felsőoktatás                        | 45          | 30          | 31          | 29          |

### Mérőeszköz

A kutatásban a MARSÍ-R mérőeszköz magyar változatát használtuk (l. Tary & Molnár, 2022) a tanulók családi hátterére (anya iskolázottsága, otthoni könyvek száma), olvasási motivációjának (olvasási énhatékonyság, olvasási énkép) és szokásainak (iskolai, szabadidős) jellemzésére vonatkozó kérdésekkel kiegészítve.

A könyvek számát a tanulók 7 fokú rangskálán ítélték meg (1. táblázat). Az énhatékonyságot négy kérdőívtételre adott válaszok átlagaként határoztuk meg, amelyek az olvasás tevékenységgel, az olvasottak megértésével, illetve a többi tanulóhoz viszonyított olvasással kapcsolatos énhatékonyságot fedik le. A kérdőívtételeket négyfokú skálán értékelték a tanulók, az összevont skála megbízhatósága elfogadható (Cronbach-alfa = 0,64) (Oktatási Hivatal, 2020/2021). Egy kérdés vonatkozott a tanulók olvasási énképére („Milyen olvasónak tartod magad?”), amelyet a Mokhtari és munkatársai (2018) munkájában olvashatóval megegyező módon alkalmaztunk. A kiváló, jó, átlagos és gyenge olvasó opciók közül választhattak a tanulók. Ezenkívül a tanulók olvasási szokásaira vonatkozó kérdések szerepeltek a kérdőívben,

amelyek arra kérdeztek rá, hogy a tanulók milyen gyakran olvasnak könyvet vagy más szöveget iskolai feladataikkal összefüggésben vagy a saját érdeklődésük szerint. Mindkét kérdőív-tételt négyfokú skálán ítélték meg a tanulók. Az olvasási szokásokra vonatkozó kérdések Wigfield és Guthrie (1997) munkájából származnak.

### *Adatgyűjtés*

Az adatgyűjtés egy közép-magyarországi régióban található tankerület kilenc általános iskolájában folyt, és felső tagozatos (5–8. évfolyam) diákok körében, tanórákon zajlott 2022 decemberében. A kérdésekre anonim módon, online kérdőív formájában válaszoltak a tanulók.

### *Statisztikai eljárások*

Az első kutatási kérdés validitásra vonatkozó részének megválaszolása érdekében mindkét részmintán feltáró és megerősítő faktoranalízissel ellenőriztük, hogy az eredeti mérőeszközök elméleti struktúrája mennyiben egyezik az empirikus struktúrával. A feltáró faktorelemzést SPSS szoftverrel (25-ös verzió), főkomponens-elemzéssel, varimax rotáció alkalmazásával végeztük. A megerősítő faktorelemzéshez (CFA) az MPlus programot (6-os verzió) használtuk. CFA-modellünk ellenőrzéséhez a nem normál eloszlású ordinális változókhoz ajánlott WLMSV (*Mean- and Variance-adjusted Weighted Least Squares*) modellezési eljárást alkalmaztuk (Brown, 2006). Az elemzés során Hoyle és Panter (1995) alapján a Bentler-féle összehasonlító illeszkedési mutatót (*Comparative Fit Index, CFI*), a Tucker–Lewis-féle indexet (TLI) és a becsléshiba négyzetes átlagának gyökét (*Root-Mean-Square Error of Approximation, RMSEA*) használtuk. A következő értékhatároknak megfelelően a modell a mintára megfelelően illeszkedőnek tekinthető:  $CFI > 0,95$ ;  $TLI > 0,95$ ;  $RMSEA < 0,06$ . Ugyanakkor elfogadhatónak tekinthető az illeszkedés, ha a CFI és TLI értékek 0,90 feletti, míg az RMSEA esetében a 0,80 alatti érték tekinthető még elfogadhatónak (Hu & Bentler, 1999). A skálák megbízhatóságát Cronbach-alfa értékekkel jellemeztük. A belső validitás ellenőrzése érdekében kiszámítottuk a skálák közötti korrelációkat. A tanulók olvasási énképére vonatkozó kérdés és az egyes faktorok közötti korrelációt a külső validitás vizsgálata érdekében számoltuk ki.

A második kutatási kérdés vizsgálata során az olvasási stratégiák használatát átlagokkal jellemeztük. Az évfolyamok szerinti eltéréseket varianciaanalízissel vizsgáltuk, stratégiacsoportok és az egyes stratégiai kijelentések szintjén egyaránt.

A harmadik kutatási kérdés elemzésekor a háttérváltozókkal való összefüggések feltárása érdekében korrelációs számítást végeztünk. Ennek során stratégiai kijelentés szintjén végeztük az elemzéseket.

## **Eredmények**

### *A kérdőív pszichometriai mutatói*

A 2. táblázat tartalmazza a feltáró faktoranalízis eredményeit: a három azonosított faktor sajátértékeit és varianciáit, valamint a faktorsúlyokat. A 0,35 feletti faktorsúlyt tekintettük küszöbértéknek, félkövérrel jelöltük az ezt meghaladó faktorsúlyokat. A változók alkalmasak a faktoranalízisre, a Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) index értéke megfelelő ( $KMO = 0,91$ ), a 15 kijelentésnek három faktor alkalmazásával a megmagyarázott varianciája 47,82. A kijelentések



elrendeződése szerint a három faktor értelmezhető az elméleti háttér alapján kialakított struktúra mentén, azonban attól eltérő módon több kijelentés más faktorhoz kapcsolódik.

Az eredetileg az átfogó olvasási stratégiához sorolt öt változó közül négy megfeleltethető az elméleti struktúrának, amit az első faktor reprezentál. Ugyanakkor a szöveg előzetes átfutása a második és harmadik faktorba egyaránt sorolható, a faktorsúlyuk hasonló, 0,38 körüli. A támogató olvasási stratégiák közül négy besorolható a második faktorba. Ugyanakkor a jegyzetelés az első faktorhoz kapcsolható, illetve a szöveg hangos felolvasása stratégiát többdimenzionalitás jellemzi, mivel ezek magasabb faktorsúllyal a harmadik faktorba sorolhatók. Ez utóbbi faktor az eredeti struktúrával megegyező módon tartalmaz három problémamegoldó stratégiát, ám kettő más faktorhoz kötődik. Az olvasás tempójának vagy sebességének hozzáigazítása és az ismeretlen szavak, kifejezések kitalálása az első faktorhoz, vagyis az átfogó stratégiákhoz kapcsolódik. A szöveg tartalmának átgondolása stratégiát ugyancsak többdimenzionalitás jellemzi, mivel némileg magasabb faktorsúllyal az első faktorba is besorolható.

2. táblázat. A MARSII-R kérdőív faktorstruktúrája a teljes mintán

| Stratégiák  | Faktor      |             |             |
|---|-------------|-------------|-------------|
|   | ÁOS         | TOS         | PMOS        |
| <i>Átfogó stratégiák</i>  |             |             |             |
| Észben tartom a kitűzött célt olvasás közben.   | <b>0,65</b> | -0,02       | 0,18        |
| Előzetesen átfutom a szöveget, hogy lássam, miről szól, mielőtt elolvasnám.   | 0,23        | <b>0,38</b> | <b>0,39</b> |
| Ellenőrzöm, hogy a szöveg tartalma illik-e az olvasási célomhoz.  | <b>0,61</b> | 0,26        | 0,15        |
| Támaszkodok tipográfiai segítségre, mint például a félkövér vagy a dőltbetűs kiemelésekre, hogy megtaláljam a fő információkat. | <b>0,46</b> | 0,54        | -0,06       |
| Átgondolom, lehet-e máshogyan is értelmezni az olvasott információt.  | <b>0,58</b> | 0,36        | 0,06        |
| <i>Problémamegoldó stratégiák</i>   |             |             |             |
| Visszatérek oda, ahol tartottam a szövegben, amikor elkalandozok vagy megzavarnak.  | 0,26        | -0,09       | <b>0,78</b> |
| Hozzáigazítom az olvasásom tempóját vagy sebességét ahhoz, amit éppen olvasok.  | <b>0,56</b> | 0,24        | 0,25        |
| Megállok időnként az olvasás során azért, hogy elgondolkodjak azon, amit éppen olvasok.   | <b>0,44</b> | 0,22        | <b>0,41</b> |
| Újraolvasom a szöveget, szövegrészt azért, hogy biztos lehessen abban: értem, amit olvasok.                                     | 0,25        | 0,18        | <b>0,66</b> |
| Kitalálom ismeretlen szavak, kifejezések jelentését.  | <b>0,68</b> | 0,07        | 0,15        |
| <i>Támogató stratégiák</i>  |             |             |             |
| Jegyzetek olvasás közben.   | <b>0,42</b> | 0,27        | 0,29        |
| Hangosan felolvasom a szöveget, ezzel segítve, hogy megértssem, amit olvasok.   | 0           | <b>0,39</b> | <b>0,62</b> |
| Megbeszélem másokkal az olvasottakat, hogy ellenőrizsem a saját megértésemet.   | 0,35        | <b>0,47</b> | 0,24        |
| Aláhúzom vagy bekarikázom a fontos információkat a szövegben.   | 0,06        | <b>0,69</b> | 0,28        |
| Használok segédleteket, segédkönyveket (pl. szótár), hogy jobban értem, amit olvasok.   | 0,18        | <b>0,73</b> | 0,06        |
| Sajátérték0   | 4,99        | 1,13        | 1,05        |
| Megmagyarázott variancia  | 33,27       | 7,54        | 7,01        |

Megjegyzés: ÁOS = Átfogó olvasási stratégiák, TOS = Támogató olvasási stratégiák, PMOS = Problémamegoldó olvasási stratégiák

A megerősítő faktorelemzés eredményeit a 3. táblázat közli. Elemzésünk szerint a várt modell és az adataink között az illeszkedés a teljes mintát figyelembe véve gyenge, de még elfogadható. A gyenge illeszkedés egy lehetséges okaként azt feltételeztük, hogy a kérdőív működése évfolyamok szerint eltér, így minden évfolyamon elvégeztük a megerősítő faktorelemzést. Az eredmények azt mutatják, hogy a hatodik évfolyamon a legjobb a kérdőív illeszkedése, ugyanakkor a hetedik évfolyam kivételével minden évfolyamon az elfogadható kategóriába esik. Mindezek alapján a továbbiakban az eredményeket a három stratégiatípus szerint, illetve évfolyamok szerinti bontásban, valamint a stratégiakijelentés szintjén egyaránt vizsgáljuk. Ezáltal részletesebb képet kaphatunk a tanulók körében használt stratégiákról.

3. táblázat. A MARSII-R kérdőív illeszkedésmutatói a teljes mintán és évfolyamok szerint

| <i>Modell</i> | $\chi^2$ | <i>df</i> | <i>CFI</i> | <i>TLI</i> | <i>RMSEA (95% CI)</i> |
|---------------|----------|-----------|------------|------------|-----------------------|
| 5. évfolyam   | 226,45*  | 87        | 0,92       | 0,90       | 0,09 (0,07–0,10)      |
| 6. évfolyam   | 176,41*  | 87        | 0,98       | 0,94       | 0,06 (0,05–0,08)      |
| 7. évfolyam   | 215,37*  | 87        | 0,89       | 0,87       | 0,08 (0,07–0,09)      |
| 8. évfolyam   | 182,05*  | 87        | 0,94       | 0,93       | 0,07 (0,06–0,08)      |
| Teljes minta  | 464,92*  | 87        | 0,40       | 0,93       | 0,07 (0,06–0,06)      |

Megjegyzés: CFI = comparative fit index; TLI = Tucker–Lewis Index; RMSEA = root-mean-square error of approximation; CI = konfidencia-intervallum \*  $p < 0,001$ .

A 4. táblázat tartalmazza az egyes skálák megbízhatósági mutatóit. A teljes mintán és évfolyamok szerint is megfelelőek a Cronbach-alfa értékek, az általánosan elfogadott 0,60-os érték feletti.

4. táblázat. A MARSII-R kérdőív skáláinak Cronbach-alfa értékei a teljes mintán és évfolyamok szerint

| <i>Minta</i> | <i>Átfogó stratégiák</i> | <i>Problémamegoldó stratégiák</i> | <i>Támogató stratégiák</i> |
|--------------|--------------------------|-----------------------------------|----------------------------|
| 5. évfolyam  | 0,70                     | 0,74                              | 0,72                       |
| 6. évfolyam  | 0,70                     | 0,72                              | 0,68                       |
| 7. évfolyam  | 0,63                     | 0,68                              | 0,66                       |
| 8. évfolyam  | 0,69                     | 0,69                              | 0,66                       |
| Teljes minta | 0,68                     | 0,71                              | 0,69                       |

A belső validitás vizsgálata érdekében a három skála közötti korrelációkat, a külső validitás ellenőrzéséhez a tanulók olvasással kapcsolatos énképét vontuk be. Az 5. táblázatban feltüntetett korrelációs együtthatók alapján az egyes alskálák között közepes, míg a 7. táblázatban látható értékek szerint az énképpel gyenge, pozitív, szignifikáns összefüggések azonosíthatók.

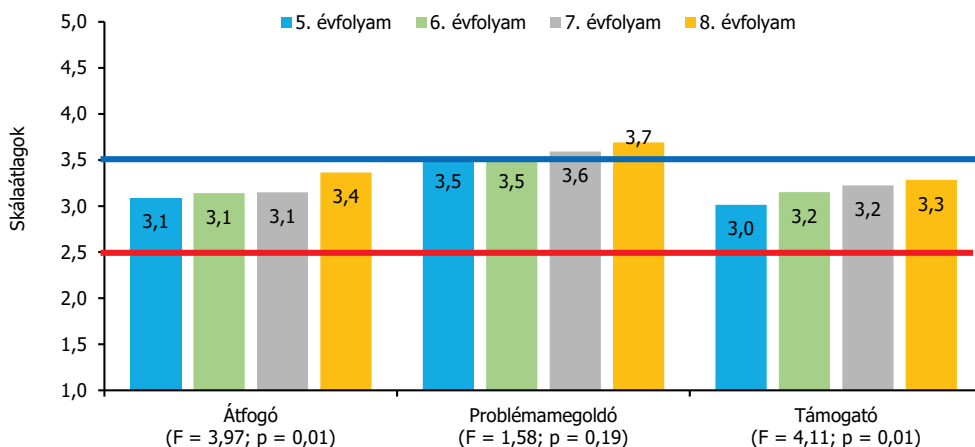
5. táblázat. A MARSIR-kérdőív skálái közötti belső és az olvasási énképpel való külső korrelációk

|                            | Átfogó stratégiák | Problémamegoldó stratégiák | Támogató stratégiák |
|----------------------------|-------------------|----------------------------|---------------------|
| Átfogó stratégiák          | 1                 |                            |                     |
| Problémamegoldó stratégiák | 0,63              | 1                          |                     |
| Támogató stratégiák        | 0,62              | 0,57                       | 1                   |
| Olvasási énkép             | 0,27              | 0,23                       | 0,17                |

Megjegyzés:  $p < 0,001$

### Évfolyamok közötti különbségek

Az 1. ábra az egyes stratégiacsoportok átlagait mutatja évfolyamok szerint, amely háromféle összehasonlítást tesz lehetővé. Egyrészt vizsgálhatjuk az adott stratégiacsoport átlagait évfolyamok között, másrészt évfolyamokon belül, harmadrészt viszonyítási pontként megadtuk a MARSIR-kérdőív készítői szerinti, a stratégiahasználat fejlettségére vonatkozó ajánlásokat. A válaszok alapján képezhető mutatóból a stratégiahasználat három szintjét állapították meg: magas (3,50 vagy felette), közepes (3,40–2,50) vagy alacsony (2,40 alatt). Az átfogó stratégiák esetén az 5., 6., 7. évfolyam átlaga nem különbözik jelentősen, a 8. évfolyamé pedig magasabb, elérve a magas szintű tudatosság átlagát. A problémamegoldó stratégiák átlagai nem különböznek évfolyamok szerint, mindhárom évfolyam átlagai 3,50 feletti. A támogató stratégiák esetén az 5. évfolyam átlagai különböznek a 7. és 8. évfolyam átlagától. Ugyanakkor e stratégiák esetén mindhárom évfolyam közepes szintű tudatossággal jellemezhető. Évfolyamokon belül vizsgálva a stratégiák közötti különbségeket ugyanazt a tendenciát állapíthatjuk meg: az átlagok a problémamegoldó stratégiák esetén a legmagasabbak, ezektől pedig szignifikánsan alacsonyabbak az átfogó és támogató stratégiáknál, amelyek nem különböznek egymástól szignifikánsan.



Megjegyzés: A piros vonal az alacsony és közepes, a kék vonal a közepes és magas szintű tudatosság szintjét választja el.

1. ábra  
A stratégiacsoportok közötti különbségek évfolyamok szerint

A 6. táblázat a 15 vizsgált stratégia évfolyamok szerinti különbségeit tartalmazza. Tíz stratégia esetén az átlagok között nem volt szignifikáns különbség. Ezek közül közepes szintű tudatosság jellemző két átfogó (olvasás céljainak követése, olvasott információ értelmezése), három problémamegoldó (olvasás tempójának igazítása, olvasottak átgondolása, ismeretlen szavak jelentésének kitalálása) és két támogató (olvasottak megbeszélése, segédletek használata) olvasási stratégia esetén. A stratégiák ismertsége és gyakorisága alapján magas szintű tudatosság jellemző két problémamegoldó (visszatérés korábban olvasott szövegrészhez elakadás/megzavarás esetén, szövegrész újraolvasása) és egy támogató (hangos olvasás) stratégiánál.

6. táblázat. A stratégiák átlaga és szórása évfolyamok szerint

| Stratégiák   | 5.   |      | 6.   |      | 7.   |      | 8.   |      | Különbségek |        |            |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|-------------|--------|------------|
|  | M    | SD   | M    | SD   | M    | SD   | M    | SD   | Levene      | F      | Évf.       |
| <i>Átfogó stratégiák</i>                           |      |      |      |      |      |      |      |      |             |        |            |
| Olvadás céljának követése                          | 3,29 | 1,38 | 3,32 | 1,35 | 3,18 | 1,32 | 3,40 | 1,27 | 1,51        | 1,03   | n.s.       |
| Szöveg átfutása                                    | 3,34 | 1,41 | 3,26 | 1,37 | 3,40 | 1,34 | 3,66 | 1,26 | 2,04        | 3,86*  | {5,60}<{8} |
| Olvadás céljának és szöveg tartalmának ellenőrzése | 2,92 | 1,45 | 3,00 | 1,47 | 3,23 | 1,38 | 3,26 | 1,45 | 0,46        | 3,23*  | {5}<{8}    |
| Tipográfiai segítségre támaszkodás                 | 2,69 | 1,49 | 2,82 | 1,51 | 2,81 | 1,44 | 3,12 | 1,32 | 6,10*       | 3,56*  | {5} < {8}  |
| Olvasott információ értelmezése                    | 3,21 | 1,41 | 3,31 | 1,39 | 3,12 | 1,30 | 3,38 | 1,32 | 2,64*       | 1,63   | n.s.       |
| <i>Problémamegoldó stratégiák</i>                  |      |      |      |      |      |      |      |      |             |        |            |
| Visszatérés elakadás / megzavarás esetén           | 4,16 | 1,2  | 4,03 | 1,25 | 4,17 | 1,14 | 4,27 | 1,13 | 1,91        | 1,62   | n.s.       |
| Olvadás tempójának, sebességének igazítása         | 3,06 | 1,54 | 3,13 | 1,37 | 3,24 | 1,38 | 3,28 | 1,39 | 2,99*       | 1,19   | n.s.       |
| Olvasottak átgondolása                             | 3,40 | 1,45 | 3,44 | 1,40 | 3,52 | 1,30 | 3,48 | 1,32 | 2,01        | 0,30   | n.s.       |
| Szöveg(rész) újraolvasása                          | 3,77 | 1,29 | 3,8  | 1,24 | 3,85 | 1,22 | 3,96 | 1,10 | 5,63*       | 1,07   | n.s.       |
| Ismeretlen szavak jelentésének kitalálása          | 3,28 | 1,39 | 3,26 | 1,39 | 3,18 | 1,33 | 3,47 | 1,29 | 1,17        | 1,82   | n.s.       |
| <i>Támogató stratégiák</i>                         |      |      |      |      |      |      |      |      |             |        |            |
| Jegyzetelés  | 2,74 | 1,32 | 2,90 | 1,24 | 3,14 | 1,21 | 3,36 | 1,13 | 3,56*       | 11,12* | {5}<{7},   |
| Olvadás tempójának, sebességének igazítása         | 3,06 | 1,54 | 3,13 | 1,37 | 3,24 | 1,38 | 3,28 | 1,39 | 2,99*       | 1,19   | {5,60}<{8} |
| Hangos felolvasás                                  | 3,53 | 1,4  | 3,65 | 1,21 | 3,67 | 1,15 | 3,57 | 1,14 | 8,19*       | 0,76   | n.s.       |
| Olvasottak megbeszélése                            | 3,02 | 1,43 | 3,06 | 1,32 | 3,00 | 1,36 | 3,14 | 1,29 | 2,20        | 0,48   | n.s.       |
| Aláhúzás / bekarikázás                             | 3,27 | 1,38 | 3,46 | 1,28 | 3,5  | 1,24 | 3,65 | 1,19 | 2,86*       | 3,27*  | {5}<{8}    |

*Megjegyzés:* \*  $p < 0,05$ ; n.s. = nem szignifikáns az átlagok közötti eltérés; Az évfolyamok szerinti különbséget mutató oszlopban a számok az évfolyamokra vonatkoznak a „<” az átlagok közötti szignifikáns különbség irányát jelzik. A megfelelő utóelemzést a Levene-statisztika alapján határoztuk meg, és Dunette T3 vagy Tukey-B-próbát használtunk.

Az olvasás céljának és tartalmának ellenőrzése, a tipográfiai segítségre való támaszkodás és az aláhúzás/bekarikázás esetén az 5. évfolyamosok átlaga szignifikánsan alacsonyabb a 8. évfolyamosok átlagától. A szöveg átfutása és a jegyzetelés esetében a 8. évfolyamosok átlaga szignifikánsan magasabb nemcsak az 5., hanem 6. évfolyamosokéhoz képest is. Emellett az utóbbi stratégiánál az 5. és 7. évfolyam között is szignifikáns a különbség. A stratégiák ismerete és használata tekintetében az olvasás céljának és tartalmának ellenőrzése, a tipográfiai segítségre támaszkodás és a jegyzetelés esetén a közepes szintű tudatosságon belül van szignifikáns különbség, míg a szöveg átfutása és az aláhúzás/bekarikázás esetén az 5. évfolyamon a közepes, míg a 8. évfolyamon már magas szintű tudatosság jellemző.

A szórásokat tekintve nyolc stratégia esetén azonosítható szignifikáns különbség az évfolyamok között. Ezek mindegyikénél az 5. évfolyamosok esetén magasabb a szórás, így heterogénebb a minta a többi évfolyamhoz képest, illetve a 8. évfolyamon volt kisebb a különbség az egyes tanulók között.

### Háttérváltozókkal való összefüggések

Az egyes olvasási stratégiák és a rendelkezésre álló háttérváltozók (könyvek száma, iskolai és szabadidős olvasás, énhatékonyság, énkép) közötti összefüggéseket a 7. táblázat tartalmazza. A könyvek száma esetén öt, főként az átfogó olvasási stratégiákhoz kapcsolódó kijelentéssel nem volt szignifikáns kapcsolata a háttérváltozóknak. A többi esetben pozitív gyenge, de szignifikáns kapcsolat azonosítható ( $0,07 \leq r \leq 0,16$ ). Az énhatékonyság és a segédletek használata kivételével minden további stratégiánál gyenge, pozitív, szignifikáns korreláció mutatkozott ( $0,09 \leq r \leq 0,27$ ). Ugyanez a megállapítás tehető az iskolai olvasás gyakorisága ( $0,09 \leq r \leq 0,24$ ), a szabadidős olvasása gyakorisága ( $0,08 \leq r \leq 0,29$ ) és az olvasási énkép ( $0,08 \leq r \leq 0,28$ ) esetén minden olvasási stratégiával való összefüggést tekintve. Mind az öt háttérváltozóhoz az olvasás céljának követése stratégiával van a legszorosabb kapcsolata.

7. táblázat. Az olvasási stratégiák és háttérváltozók közötti összefüggések

| <i>Stratégia</i>  | <i>Könyvek száma</i> | <i>Iskolai olvasás</i> | <i>Szabadidős olvasás</i> | <i>Énhatékonyság</i> | <i>Olvasási énkép</i> |
|---|----------------------|------------------------|---------------------------|----------------------|-----------------------|
| <i>Átfogó stratégiák</i>  |                      |                        |                           |                      |                       |
| Az olvasás céljának követése                                      | 0,16**               | 0,24**                 | 0,29**                    | 0,27**               | 0,28**                |
| A szöveg átfutása   | 0,02                 | 0,09**                 | 0,10**                    | 0,17**               | 0,16**                |
| Az olvasás céljának és szöveg tartalmának ellenőrzése             | 0,05                 | 0,16**                 | 0,16**                    | 0,15**               | 0,17**                |
| A tipográfiai segítségre támaszkodás                              | 0,06                 | 0,15**                 | 0,16**                    | 0,09**               | 0,09*                 |
| Az olvasott információ értelmezése                                | 0,07*                | 0,14**                 | 0,21**                    | 0,15**               | 0,22**                |
| <i>Problémamegoldó stratégiák</i>                                 |                      |                        |                           |                      |                       |
| A korábban olvasott részhez visszatérés elakadás/mezavarás esetén | 0,08*                | 0,17**                 | 0,19**                    | 0,20**               | 0,16**                |
| Az olvasás tempójának, sebességének igazítása                     | 0,08*                | 0,15**                 | 0,19**                    | 0,18**               | 0,21**                |
| Az olvasottak átgondolása   | 0,16**               | 0,17**                 | 0,21**                    | 0,10**               | 0,09*                 |
| A szöveg(rész) újraolvasása                                       | 0,09**               | 0,14**                 | 0,14**                    | 0,16**               | 0,13**                |
| Az ismeretlen szavak/ kifejezések jelentésének kitalálása         | 0,08*                | 0,16**                 | 0,20**                    | 0,18**               | 0,19**                |

## 7. táblázat folytatása

| Stratégia                  | Könyvek száma | Iskolai olvasás | Szabadidős olvasás | Énhatékonyság | Olvasási énkép |
|----------------------------|---------------|-----------------|--------------------|---------------|----------------|
| <i>Támogató stratégiák</i> |               |                 |                    |               |                |
| A jegyzetelés              | 0,11**        | 0,17**          | 0,20**             | 0,22**        | 0,19**         |
| A hangos felolvasás        | -0,03         | 0,17**          | 0,10**             | 0,09**        | 0,05           |
| Az olvasottak megbeszélése | 0,07*         | 0,17**          | 0,14**             | 0,12**        | 0,18**         |
| Az aláhúzás/ bekarikázás   | 0,08*         | 0,12**          | 0,08*              | 0,10**        | 0,09*          |
| A segédletek használata    | 0,03          | 0,12**          | 0,11**             | 0,01          | 0,05           |

Megjegyzés: \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

## Összegzés, következtetések

A MARSIR-R kérdőív magyar változatának működéséről eddig kizárólag felsőoktatásban tanuló hallgatók kapcsán rendelkezünk információkkal (Tary & Molnár, 2022). Munkánk az első olyan elemzés, amely a MARSIR-R kérdőív működését hazai kontextusban, az általános iskola felső tagozatos tanulói körében vizsgálja. Emellett korábban a felső tagozatos tanulóink olvasási stratégiáiról is csak korlátozottan álltak rendelkezésre adatok, jelen felmérés további sajátossága, hogy – a korábbi vizsgálatokkal ellentétben – a felső tagozat minden évfolyamára kiterjedt. Bár mintánk nem reprezentatív, a kilenc részt vevő iskola minden felső tagozatos osztálya részt vett a mérésben, így azt feltételezhetjük, hogy a tanulók évfolyamonkénti összetétele jelentősen nem befolyásolja az eredményeket. Ezt a minta évfolyamonkénti jellemzői ugyancsak megerősítik (1. táblázat).

Az első kutatási kérdés a MARSIR-R kérdőív magyar verziójának működésére vonatkozott. A megerősítő faktoranalízis alapján a 7. évfolyam kivételével elfogadhatóan működött a kérdőív. Megjegyezzük ugyanakkor, hogy az 5. évfolyamosok körében szintén kevésbé voltak kedvezőek a megerősítő faktorelemzés illeszkedési mutatói. A feltáró faktoranalízis alapján elsősorban a problémamegoldó stratégiák esetében azonosíthatók kilógó tételek, amelyek az átfogó stratégiákhoz illeszkednek. Az átfogó és támogató stratégiák esetében egy-egy, az adott stratégiából kilógó tétel figyelhető meg. A reliabilitásértékek a teljes mintán és az egyes évfolyamokat tekintve mindhárom stratégiacsoport kapcsán elfogadhatóak.

Kutatásunk illeszkedik ahhoz a mintázathoz, amely szerint a magyar tanulók körében az olvasási stratégiák mérésére adaptált, elsősorban angol nyelven kidolgozott kérdőívek faktorstruktúrája teljes mértékben nem reprodukálható (Csíkos, 2008, Molitorisz, 2009; Tary & Molnár, 2022). A MARSIR-R mérőeszköz adaptációja kapcsán a nemzetközi szakirodalomban elérhető eredmények heterogének. Találhatunk olyan kutatást, amelyben kirajzolódott a kérdőív várt szerkezete (Börekeci & Börekeci, 2023), és olyat is, amelyekben nem sikerült azt reprodukálni (Alamer & Alsagoafi, 2023; Ondé et al., 2002). Ugyanakkor e munkákban a tanulók idősebbek voltak, illetve megjegyezzük, hogy Mokhtari és munkatársai (2018) validációs tanulmányában nem szerepeltek ötödik évfolyamos tanulók, annak ellenére, hogy negyedik évfolyamtól alkalmazhatónak tartják a MARSIR-R kérdőívet. Vagyis elképzelhető, hogy részben az életkori sajátosságok szabnak korlátokat a mérőeszköz működésének, de valószínűbb, hogy továbbra is fennáll a probléma, amit Steklács (2011) megfogalmaz: a magyar tanulók alig hallanak olvasási stratégiákról az iskolában.

A második kutatási kérdés az egyes olvasási stratégiák használatának évfolyamok szerinti vizsgálatára vonatkozott. A problémamegoldó stratégiák használatában nincs eltérés az évfolyamok között, néhány átfogó és támogató stratégiát viszont a 8. évfolyamosok használnak inkább. Az öt stratégia közül, ahol szignifikáns eltérést tapasztaltunk, kettő esetében jelez a kérdőív a stratégiahasználat szintjében is különbséget: a szöveg átfutásának stratégiáját a 8. évfolyamosok magas szinten működtetik, míg a többi évfolyamra járó tanulók közepes szinten. Az aláhúzás/bekarikázás stratégiáját az 5. évfolyamosok használják közepes szinten, a többiek magas szintű használatot jeleztek. A korábbi hazai mérésekben jellemzően a 6. évfolyamos tanulók stratégiahasználatuk volt fejlettebb a magasabb évfolyamokkal szemben (pl. Józsa & Józsa, 2014; Molitorisz, 2012), míg jelen vizsgálatban fordított tendencia tapasztalható. Mivel a magyar oktatásban a vizsgák fontos hatást gyakorolnak az oktatásra (Tary, 2021; Vigh, 2012), lehetséges, hogy a 8. évfolyamos tanulók a felvételi-re való készüléskapcsán jobban aktivizálják magukat szövegértés közben. De magyarázat lehet a szövegértés és a metakogníció magasabb fejlettségi foka is a nyolcadik évfolyamosok körében. Baker (2017) általános iskolás és középiskolás gyerekekre vonatkozó, a nemzetközi szakirodalom áttekintésén alapuló elemzése szerint fellelhetőek olyan eredmények, amelyek alátámasztják, hogy az idősebb diákoknak fejlettebb a metakognitív gondolkodásuk, ám találunk ezt cáfoló kutatásokat is. Baker (2017) szerint az eltérő eredmények a mérőeszköz-használatához köthetők: az önbevallásos kérdőívek kevésbé a metakognitív tudásban megnyilvánuló fejlődési különbségek nyomán követésére alkalmasak, inkább arra, hogy feltárják az egyéni különbségeket.

A harmadik kutatási kérdés a háttérváltozók és az olvasási stratégiák összefüggéseire irányult. Összességében a vizsgált háttérváltozók (otthoni könyvek száma, iskolai és szabadidős olvasás gyakorisága, énhatékonyság, olvasási énkép) és az olvasási stratégiák között többségében alacsony korrelációkat mutatnak adataink. A célkövetés stratégiája (mely az átfogó, magasabb gondolati műveleteket igénylő stratégiacsoportba tartozik) mutatta a legerősebb összefüggést mind a négy háttérváltozóval. Az olvasási énképre a korábbi vizsgálatokban kiemelt figyelmet fordítottak a külső validitás vizsgálata céljából, és az egyes stratégiacsoportokkal való összefüggések elemzése alapján jellemzően közepes korrelációs együtthatókról tudósítottak (pl. Mokhtari et al., 2018). Bár munkánkban nem stratégiacsoportonként, hanem tételenként vizsgáltuk az összefüggéseket, legfeljebb gyenge korrelációkat találtunk. A hangos felolvasásra és a segédletek használatára vonatkozó olvasási stratégiák kapcsán nem mutatkozott összefüggés.

Eredményeink arra utalnak, hogy használható a MARSII-R kérdőív magyar kontextusban is, viszont további korrekciók lehetnek szükségesek a stratégiacsoportok összevont mutatóinak használatához. Amennyiben a stratégiacsoportok átfogó jellemzése a cél, ez akár néhány kérdőív-tétel elhagyásával is megvalósítható lehet. Lényeges jövőbeni kutatási kérdésként jelölhető meg a stratégiák és az olvasási teljesítmény közötti kapcsolat feltárása magyar tanulók körében, mivel a tanulók önjellemzése saját stratégiahasználatukról nyilvánvalóan korlátokkal rendelkezik. További kérdés lehet, hogy a Mokhtari és munkatársai (2018) által megadott értékek a stratégiahasználat fejlettsége kapcsán mennyiben alkalmazhatók a magyar tanulók körében.

### *Köszönetnyilvánítás*

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. A kutatást a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének IKT és Társadalmi Kihívások Kompetenciaközpontja támogatta. Fejes József Balázs és Szenczi Beáta a Gyermeki fejlődés nyomán követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagja.

## Irodalom

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. D. (2017). Skills and strategies: Their differences, their relationships, and why they matter. In K. Mokhtari (Ed.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction* (pp. 33–50). Rowman & Littlefield.
- Alamer, A., & Alsagoafi, A. (2023). Construct validation of the revised Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSIR) and its relation to learning effort and reading achievement. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 13(1), 125–149. doi: [10.14746/ssllt.31990](https://doi.org/10.14746/ssllt.31990)
- Alderson, J. C., & Cseresznyés, M. (2003). *Reading and use of English*. Teleki László Foundation.
- Amjadi, A., & Talebi, S. H. (2021). Extending the efficacy of Collaborative Strategic Reading (CSR) in teaching reading strategies: A socio-cultural emotional perspective. *Language Teaching Research*. doi: [10.1177/13621688211011501](https://doi.org/10.1177/13621688211011501)
- 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 K. Mokhtari (Ed.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction* (pp. 1–32). Rowman & Littlefield.
- Bárdossy, I., Dudás, M., Pethőné Nagy, Cs., & Priskinné Rizner, E. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése – az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécsi Tudományegyetem.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40. doi: [10.1023/A:1021302408382](https://doi.org/10.1023/A:1021302408382)
- Börekeci, R., & Börekeci, C. (2023). The validity and reliability of the Turkish version of revised metacognitive awareness of reading strategies inventory. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 10(2), 331–344. doi: [10.21449/ijate.1238250](https://doi.org/10.21449/ijate.1238250)
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emergent literacy and early reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 154–167. doi: [10.1037/0022-0663.87.1.154](https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.1.154)
- Chen, K. T.-Z., & Chen, S. C. L. (2015). The use of EFL reading strategies among high school students in Taiwan. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(2), 156–166.
- Cho, B. Y., & Afflerbach, P. (2017). An evolving perspective of constructively responsive reading comprehension strategies in multilayered digital text environments. In S. E. Israel (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 109–134). The Guilford Press.
- Csapó, B., Józsa, K., Steklács, J., Hódi, Á., & Csíkos, Cs. (2012). A diagnosztikus olvasás felmérések részletes tartalmi kereteinek kidolgozása: elméleti háttér és gyakorlati kérdések. In B. Csapó & V. Csépe (Eds.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 189–218). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csépány, N. (2021). *Az olvasási stratégiák a szövegértő olvasás szolgálatában*. Akadémiai Kiadó. doi: [10.1556/9789634547273](https://doi.org/10.1556/9789634547273)
- Csíkos, Cs. (2007). *Metakogníció: A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Könyvkiadó.
- Csíkos, Cs. (2008). Az IRA (Index of Reading Awareness) kérdőívvel végzett longitudinális felmérés eredményei. *Magyar Pedagógia*, 108(2), 97–134.
- Do, H., & Le Thu Phan, H. (2021). Metacognitive awareness of reading strategies on second language Vietnamese undergraduates. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 12(1), 90–112. doi: [10.24093/awej/vol12no1.7](https://doi.org/10.24093/awej/vol12no1.7)
- Fejes, J. B., Hódi, Á., Szenczi-Velkey, B., Tary, B., & Vígh, T. (2022). Nem érti, amit olvas! Kinek a feladata az olvasás tanítása? *Anyanyelv-pedagógia*, 15(2), 5–28. doi: [10.21030/anyp.2022.2.1](https://doi.org/10.21030/anyp.2022.2.1)
- Feller, D. P., Kopatich, R. D., Lech, I., & Higgs, K. (2020). Exploring reading strategy use in native and L2 readers. *Discourse Processes*, 57(7), 590–608. doi: [10.1080/0163853X.2020.1735282](https://doi.org/10.1080/0163853X.2020.1735282)



- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 21–29). Lawrence Erlbaum Associates.
- Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 3–26). Lawrence Erlbaum Associates.
- Guan, C. Q., Roehrig, A. D., Mason, R. S., & Meng, W. (2011). Psychometric properties of metacognitive awareness of reading strategy inventory. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 1*(1), 3–17. doi: [10.5539/jedp.v1n1p3](https://doi.org/10.5539/jedp.v1n1p3)
- 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.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (vol. 3, pp. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates.
- Habók, A., & Magyar, A. (2021). Tanárszakos hallgatók angolnyelv-tanulási és online olvasásstratégia-használata közötti összefüggések. *Neveléstudomány: oktatás kutatás innováció, 9*(1), 48–59. doi: [10.21549/NTNY.32.2021.1.5](https://doi.org/10.21549/NTNY.32.2021.1.5)
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1–55. doi: [10.1080/10705519909540118](https://doi.org/10.1080/10705519909540118)
- Huszár-Samu, N., & Steklács, J. (2022). A reciprok tanítási módszer elemeinek jelentősége az olvasás–szövegértés tanítás eredményességének fejlesztésében. *Anyanyelvi Kultúrákőzvetítés, 5*(1), 21–30. doi: [10.33569/akk.2945](https://doi.org/10.33569/akk.2945)
- Iwai, Y. (2016). Promoting strategic readers: Insights of preservice teachers' understanding of metacognitive reading strategies. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 10*(1), 1–7. doi: [10.20429/ijstl.2016.100104](https://doi.org/10.20429/ijstl.2016.100104)
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist, 22*(3–4), 255–278. doi: [10.1080/00461520.1987.9653052](https://doi.org/10.1080/00461520.1987.9653052)
- 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, G., & Józsa, K. (2014). A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia, 114*(2), 67–89.
- Juhász, V. (2018). A szövegértés-fejlesztési stratégiák hatékonyságáról. *Új Pedagógiai Szemle, 68*(3–4), 73–88.
- Khreisat, M. N. (2022). Investigating metacognitive reading strategy awareness of Saudi tertiary students: Comparisons of gender, reading ability and year level. *3L: Language, Linguistics, Literature, 28*(2), 122–139. doi: [10.17576/3L-2022-2802-09](https://doi.org/10.17576/3L-2022-2802-09)
- Kung, L. Y., & Aziz, A. A. (2020). An action research on metacognitive reading strategies instruction to improve reading comprehension. *International Journal of English Language and Literature Studies, 9*(2), 86–94. doi: [10.18488/journal.23.2020.92.86.94](https://doi.org/10.18488/journal.23.2020.92.86.94)
- McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation, 51*, 298–384. doi: [10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)
- 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., Dimitrov, D. M., & Reichard, C. A. (2018). Revising the Metacognitive Awareness of Reading Strategy Inventory (MARSİ) and testing for factorial invariance. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 2*, 219–246. doi: [10.14746/sslT.2018.8.2.3](https://doi.org/10.14746/sslT.2018.8.2.3)
- Molitorisz, A. (2009). Szakközépiskolás tanulók olvasásstratégia-használatának felmérése a MARSİ kérdőívvel. *Magyar Pedagógia, 109*(3), 287–313.
- Molitorisz, A. (2012). Tankönyvolvasási stratégiák vizsgálata 12–18 éves tanulók körében. *Anyanyelvpedagógia, 5*(1). <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=375>

- 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. (2020/2021). *Országos Kompetenciamérés 2020. Tanulói kérdőív*. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktat/meresek/orszmer2020/Tanuloi\\_kerdoiv.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/meresek/orszmer2020/Tanuloi_kerdoiv.pdf)
- Ondé, D., Jiménez, V., Alvarado, J. M., & Gràcia, M. (2022). Analysis of the structural validity of the reduced version of metacognitive awareness of reading strategies inventory. *Frontiers in Psychology*, 13, 894327. doi: [10.3389/fpsyg.2022.894327](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.894327)
- 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/s1532690xc010102\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xc010102_1)
- Pressley, M. (2001). Comprehension instruction: What makes sense now, what might make sense soon. *Reading Online*, 5(2), 1–14.
- Rahimi, M., & Babaei, S. A. (2021). The relationship between reading strategy use and reading comprehension as mediated by reading rate: The case of eye movement training by rapid serial visual presentation (RSVP). *Teaching English with Technology*, 21(1), 94–111.
- Rani, S. M. (2022). Metacognitive reading strategies awareness and usage in reading practices of law students. *Journal of Positive School Psychology*, 6(2), 4293–4302.
- Reiber-Kuijpers, M., Kral, M., & Meijer, P. (2021). Digital reading in a second or foreign language: A systematic literature review. *Computers & Education*, 163(104115), 1–26. doi: [10.1016/j.compedu.2020.104115](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104115)
- Rosenshine, B. V. (1997, March 24–28). *The case for explicit, teacher-led, cognitive strategy instruction* [Conference presentation]. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, United States. <https://www.formapex.com/telechargementpublic/rosenshine1997a.pdf>
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 257–279. doi: [10.1207/s1532799xssr0303\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_4)
- Schmitt, M. C. (1990). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, 43(7), 454–461.
- 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)
- Steklács, J. (2011). Az olvasásra vonatkozó meggyőződés vizsgálata negyedik osztályos tanulók körében. *Anyanyelv-pedagógia*, 2.
- Steklács, J. (2013). *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Steklács, J. (2018). PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. *Könyv és Nevelés*, 20(1), 30–49.
- Tary, B. (2021). Anya-, illetve idegen nyelvi szövegértés vizsgálata pedagógusok véleményének tükrében. *Iskolakultúra*, 31(3), 30–50. doi: [10.14232/ISKKULT.2021.03.30](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.03.30)
- Tary, B. (2023). Hungarian teachers' reading strategy use in mother tongue and foreign language analysed by background variables. *Hungarian Educational Research Journal*, 13(1), 107–120. doi: [10.1556/063.2022.00126](https://doi.org/10.1556/063.2022.00126)
- Tary, B., & Molnár, E. K. (2022). A MARSI-R kérdőív magyar adaptációja – olvasási stratégiák vizsgálata anya- és idegen nyelven egyetemi hallgatók körében. *Iskolakultúra*, 32(5), 57–75. doi: [10.14232/ISKKULT.2022.5.57](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.5.57)
- Tary, B., Fejes, J. B., Hódi, Á., Szenczi, B., & Vígh, T. (2022). Javaslatok a szövegértés tantárgyakba ágyazott fejlesztéséhez – az olvasási stratégiák tanítása I. *Anyanyelv-pedagógia*, 15(4), 62–83. doi: [10.21030/anyp.2022.4.1](https://doi.org/10.21030/anyp.2022.4.1)
- Tary, B., Fejes, J. B., Hódi, Á., Szenczi, B., & Vígh, T. (2023). Javaslatok a szövegértés tantárgyakba ágyazott fejlesztéséhez – az olvasási stratégiák tanítása II. *Anyanyelv-pedagógia*, 16(1), 1–22. doi: [10.21030/anyp.2023.1.1](https://doi.org/10.21030/anyp.2023.1.1)

- Újhegyi, É. (2021). A szövegértési képesség fejlesztése kisiskoláskorban olvasási stratégiák alkalmazásával szépirodalmi szövegeken keresztül. In I. Bárdossy, M. Dudás, & C. Pethőné Nagy (Eds.), *Határtalan nyelvészet alkalmazásban, határtalan alkalmazás a nyelvészetben* (pp. 61–72). Pécsi Tudományegyetem.
- 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)
- Van Hout Wolters, B. (2000). Assessing active self-directed learning. In P. R. J. Simons, J. van der Linden, & T. Duffy (Eds.), *New learning* (pp. 83–101). Kluwer. doi: [10.1007/0-306-47614-2\\_5](https://doi.org/10.1007/0-306-47614-2_5)
- Veenman, M. V. J. (2017). Assessing metacognition in reading processes: Offline versus online measures. In K. Mokhtari (Ed.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction* (pp. 51–68). Rowman & Littlefield.
- Vig, A. (2021). A szövegértést segítő grafikus rendezők hatékonyságának vizsgálata. In I. Bárdossy, M. Dudás, & C. Pethőné Nagy (Eds.), *Határtalan nyelvészet alkalmazásban, határtalan alkalmazás a nyelvészetben* (pp. 73–82). Pécsi Tudományegyetem.
- Vígh, T. (2012). A kétszintű idegen nyelvi érettségi tanulási-tanítási folyamatra gyakorolt hatása. *Iskolakultúra*, 22(7–8), 62–79.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432. doi: [10.1037/0022-0663.89.3.420](https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420)

## TESTING MARSİ-R AND EXPLORING READING STRATEGY USE IN GRADES 5–8

Blanka Tary, József Balázs Fejes, Tibor Vígh, Ágnes Hódi & Beáta Szenczi

Keywords: MARSİ-R, reading strategies, cross-sectional study, upper-graders in primary school, background variables

High-level text comprehension requires the acquisition and practice of various closely related knowledge elements, one of which is reading strategies. We know relatively little about the use of reading strategies among Hungarian students and the factors influencing them, which is likely related to the limited number of appropriate tools available to assess students' strategy use. To address these gaps, our study aims to (1) test the revised version of the widely used MARSİ (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory) instrument (Mokhtari & Reichard, 2002), known as MARSİ-R (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory – Revised, Mokhtari et al., 2018), among upper primary school students; (2) explore the characteristics of students' strategy use; and (3) analyse the relationships between reading strategies and available background variables. Our cross-sectional study involved 926 students from grades 5 to 8. Based on our results, MARSİ-R is applicable among Hungarian upper primary school students, although further fine-tuning is needed for grades 5 and 7 to improve the structural validity of certain strategy groups. Reliability values were acceptable for all three strategy groups across the entire sample and within individual grades. There were no differences in the use of problem-solving strategies across grades, but some global and supportive strategies were more frequently used by 8<sup>th</sup> grade students. The relationships between reading strategies and background variables were generally weak. Our research aligns with the pattern that the factor structure of questionnaires, originally developed in English and adapted to measure reading strategies among Hungarian students, cannot be fully reproduced.

Magyar Pedagógia, 124(3). 145–165. (2024)

doi: 10.14232/mped.2024.3.145

Tary Blanka:  <https://orcid.org/0000-0002-3687-2631>

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola;

MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport

H–6781 Domaszék, Bojárhalmi utca 49.

taryblanka@gmail.com

Fejes József Balázs:  <https://orcid.org/0000-0003-3777-415X>

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet Neveléstudományi Tanszék;

MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport

H–6727 Szeged, Csap u. 60.

fejesj@edpsy.u-szeged.hu

Vígh Tibor:  <https://orcid.org/0000-0002-7201-9187>

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet, Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszék;

MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport

H–6725 Szeged, Csillag utca 17.

Vigh.Tibor@edpsy.u-szeged.hu

**Hódi Ágnes:**  <https://orcid.org/0000-0003-0325-1449>

Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Alkalmazott Pedagógiai Intézet,  
Óvodapedagógus-képző Tanszék;  
MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport  
H-6721 Maros utca 12. Fsz. 2.  
hodi.agnes@szte.hu

**Szenczi Beáta:**  <https://orcid.org/0000-0003-4709-8810>

Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Atipikus Viselkedés és Kogníció  
Gyógypedagógiai Intézet;  
MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport  
H-1185 Budapest, Rozsnyó u. 79/3.  
szenczibea@gmail.com