

Tizedik évfolyamos szakközépiskolás tanulók tankönyvolvasási meggyőződései

A tanulók szövegértési teljesítményéről rendszeres tájékoztatást nyújtanak az elmúlt évek nemzetközi és hazai mérései. A PIRLS és a PISA vizsgálatokban a 10 és a 15 éves tanulók teljesítményét vizsgálják, az eredmények összehasonlíthatóságát a nemzetközi szintű adatfelvétel biztosítja. Az olvasás területével foglalkozó kutatók az eredmények mögött meghúzódó okok feltárása és a szövegértési képesség fejlesztési lehetőségeinek feltérképezése érdekében a teljesítmény mögött meghúzódó olyan egyéni jellemzőket és folyamatokat is vizsgálnak, mint például az olvasási motiváció vagy az olvasási stratégiák használata.

A tanulás és tanítás kutatásában az utóbbi években megnövekedett a tanulók tudásra, tanulásra vonatkozó meggyőződéseivel foglalkozó publikációk száma. Jelen tanulmányban áttekintünk két, a meggyőződések tanulási folyamatban betöltött szerepére vonatkozó elméleti modellt. Ezután egy tizedik évfolyamos szakközépiskolás tanulók körében végzett felmérés eredményeit mutatjuk be, amelyben egy, az olvasás területére kidolgozott, meggyőződések mérő kérdőívet alkalmaztunk. Végül kitérünk a vizsgálat és a kapott eredmények oktatási jelentőségére.

A meggyőződések szerepe a tanulásban

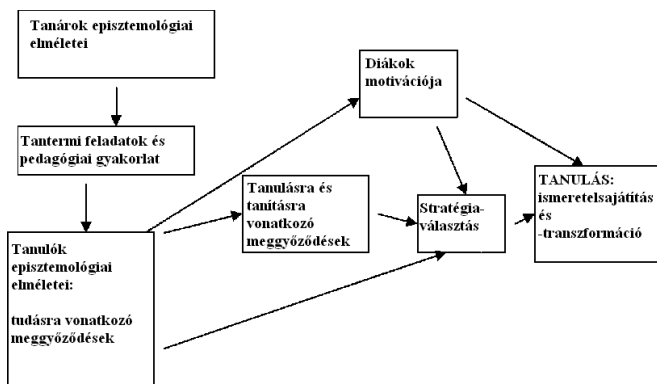
Személyes episztemológia megnevezéssel az embereknek a tudás természetéről és forrásáról való meggyőződéseit vizsgáló kutatási területet illetik a szakirodalomban (Hofer és Pintrich, 1997). Bár a személyes episztemológia terminológiája nem egységes, Hofer (2001) szerint a kutatás ezen a területen jellemzően az alábbi elemek valamelyikét (vagy mindegyikét) tartalmazza: a tudás meghatározására vonatkozó meggyőződések, a tudás felépítése, a tudás értékelése, a tudás helye, a tudás megjelenési módja. Az elméletek eltérnek aszerint, hogy a személyes episztemológia fogalmát egységesnek vagy többdimenziósnek tartják, illetve aszerint, hogy a fogalom általános (területtől független) vagy területspecifikus (Hofer, 2000). Kutatási eredmények alátámasztják, hogy a tudásról alkotott szofisztikáltabb meggyőződések jobb iskolai teljesítménnyel párosulnak (Schommer, 1993).

A szakirodalomban számos elméleti modell született annak bemutatására, hogy a tanulók meggyőződései milyen szerepet játszanak a tanulási folyamatban, illetve annak mérhető eredményében, a teljesítményben.

Muis (2007) az önszabályozó tanulás integrált modelljében a feladat-meghatározás, a célkitűzés, a kivitelezés és az értékelés fázisait különíti el egymástól, és az episztemikus meggyőződésekkel a feladat-meghatározás fázisában szerepelteti. A meggyőződések ebben a modellben a tanulási folyamat kognitív és affektív feltételei között jelennek meg, közvetlenül hatást gyakorolva a következő fázis (tervezés és célkitűzés) során kialakuló cél-standardok létrehozására. A modell feltételezéseit Muis és Franco (2009) empirikus felméréssel támasztották alá. Strukturális egyenlet modellezéssel nyert eredményeik alapján megállapították, hogy a tanulók episztemikus meggyőződései befolyásolják az

általuk alkalmazott teljesítménycélok típusát, ami hatással van a használt tanulási stratégiákra és a teljesítményre. Az episztemikus meggyőződések a teljesítménycélokon keresztül közvetetten is hatnak a tanulási stratégiákra, a teljesítménycélok pedig a stratégiákon keresztül a teljesítményre.

Hofer (2001) az 1. ábrán látható modellben a tanulók és a tanárok episztemológiai elméleteinek tanulási folyamatra gyakorolt hatását ábrázolta az osztálytermi tanulás kontextusában.



1. ábra. Az episztemológiai elméletek hatása az osztálytermi tanulásra (Hofer, 2001)

Az 1. ábrán látható modell a tanulói meggyőződéseken túl kiterjed a tanárok episztemológiai elméleteire is, amelyek a modell alapján a pedagógiai gyakorlaton keresztül hatással vannak a tanulók tudásra vonatkozó meggyőződéseire. A meggyőződések a tanulói motivációt és a stratégiaválasztást egyaránt befolyásolják, amelyek az ismeretek elsajátítására és átalakítására, magára a tanulási folyamatra hatnak. A modellből jól látható a Hofer által feltételezett bonyolult összefüggérendszer a tanulók meggyőződései, motivációjuk, a stratégiaválasztás és a tanulás mint ismeretek elsajátítása és transzformációja között.

A mérőeszköz fejlesztése

Jelen tanulmányban a tanulási célú olvasás területére koncentrálnunk és egy tankönyv-olvasásra vonatkozó meggyőződéseket mérő kérdőívvel végzett felmérés eredményeit mutatjuk be. A tankönyvolvasásra vonatkozó tanulói meggyőződések méréséhez Mokhtari és Reichard (2002) önbevalláson alapuló, olvasásstratégia-használati tudatosságot mérő kérdőíve (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, a továbbiakban: MARSİ) szolgált alapul (magyar nyelven: Kelemen–Molitorisz, 2009). A tanulási stratégiák mindkét korábban bemutatott elméleti modellben szerepet játszanak: Muis (2007) önszabályozó tanulásról alkotott modelljében a kivitelezés fázisában jelennek meg, míg Hofer (2001) osztálytermi tanulásra vonatkozó modelljében a motivációval és a tanulói meggyőződésekkel együtt fejtik ki hatásukat a tanulás folyamatára.

A modellek kínálta elméleti összefüggéseket az olvasás területére alkalmazva alakítottuk át a stratégiahasználat tudatosságát mérő kérdőívet (MARSİ) a meggyőződések mérésre. Ezen átalakítás lehetőségét alátámasztja a tény, hogy a MARSİ kérdőív önbevalláson alapuló stratégiahasználatot mér, azaz azt vizsgálja, hogy a tanulók saját véleményük szerint milyen gyakran alkalmaznak bizonyos (gyakorlott olvasókra jellemző) olvasási stratégiákat tankönyvolvasás közben. A kérdőív tehát nem közvetlenül a straté-

giahasználatot méri, hanem a tanuló véleményére kérdez rá arra vonatkozóan, hogy milyen gyakran jellemzőek rá egyes, a kérdőív állításainak megfelelő tevékenységek tankönyvolvasás során.

A MARSÍ kérdőív 30 állítást tartalmaz. A mérőeszközt az olvasásstratégia-használatra vonatkozó szakirodalom áttekintése alapján, a gyakorlott olvasók olvasási stratégiáinak (Pressley, 1997) felhasználásával fejlesztette ki a szerzőpáros. Az állításokra ötfokozatú Likert-skálán válaszolhatnak a tanulók aszerint, hogy milyen gyakran jellemző rájuk az adott állítás, amikor tankönyvet olvasnak. A MARSÍ kérdőív itemeire néhány példa az *I. táblázat*ban olvasható.

A kérdőív egyes szám első személyben megfogalmazott állításai közül 19-et egyes szám harmadik személyű állításokká átfogalmazva, és a tanulóktól a gyakoriság helyett az egyetértés mértékére rákérdezve hoztuk létre a jelen kutatásban alkalmazott kérdőívünk itemeit. Az állítások átalakítását illusztráló példákat szintén az *I. táblázat* tartalmazza. (A kérdőív három alsókálája közül a magyar adaptációt követő első hazai felmérés eredményeiből kiindulva az olvasást támogató stratégiák alsókálájának és a problémamegoldó stratégiák alsókálájának valamennyi, illetve az átfogó olvasási stratégiák alsókálájának két állítását használtuk fel.)

I. táblázat. Példaitemek a meggyőződéseket mérő kérdőívitételek kialakítására

<i>Önbevalláson alapuló stratégiahasználat (MARSÍ)</i>	<i>Tankönyvolvasásra vonatkozó meggyőzések</i>
A szöveg legfontosabb gondolatait leírva összefoglalom.	A szöveg megértésében segít, ha az olvasó írásban összefoglalja a legfontosabb gondolatokat.
Időről időre megállok és végiggondolom, amit olvasok.	Olvasás közben segíti a megértést, ha az olvasó időről időre megáll, és végiggondolja, amit olvas.
Lassan, de gondosan olvasok, hogy biztosan megértssem, amit olvasok.	A lassú, de gondos olvasás elősegíti a szöveg biztos megértését.
Tankönyvolvasás közben jegyzetek, mert ez segít megértenem, hogy mit olvasok.	A jegyzetelés tankönyvolvasás közben segíti a megértést.
Megpróbálok képszerűen elképzelni az olvasott információt, ami segít megjegyezni, amit olvasok.	Az olvasott információ elképzelése segít annak megjegyzésében.

A kérdőívben ezen felül három további állítás is szerepel, amelyeket egy olvasási meggyőzések és olvasási teljesítmény közötti kapcsolatot vizsgáló kutatás felhasználásával állítottuk össze. O'Sullivan (1992) harmadik, hatodik és kilencedik osztályos tanulók körében vizsgálta az olvasásra vonatkozó meggyőzéseket. A tanulóknak saját magukra (olvasási képesség, nehézségek, erőfeszítés), illetve az olvasásra (például hasznosság, belső érték) vonatkozóan kellett válaszolniuk a kérdésekre. A kérdőív felmérte a tanárok és szülők elvárásait és elégedettségét, valamint a tanuló olvasási képességére vonatkozó vélekedését is. O'Sullivan tanulmánya alapján három további itemet hoztunk létre. Egy item az olvasás során kifejtett erőfeszítésre vonatkozik („Ha az ember több energiát fektet az olvasásba, jobban megérti, amit olvas.”), kettő pedig arról szól, hogy a tanuló mennyiben ért egyet azzal, hogy tanárai, illetve szülei jó olvasónak tartják.

Kutatási kérdések

A kutatás célja a tanulók tankönyvolvasásra vonatkozó meggyőzéseinek megismerése volt. Feltételeztük, hogy a kifejlesztett kérdőív megbízhatósága megfelelő. A kérdőívben felmértünk néhány szociokulturális, illetve olvasáshoz kapcsolódó háttérváltozót is

azzal a céllal, hogy megvizsgálhassuk, van-e összefüggés ezen háttérváltozók és a tanulók meggyőződésai között.

Minta és adatfelvétel

A felmérésre 2010 júniusában került sor három budapesti szakközépiskola valamennyi tizedik évfolyamos tanulójának (302 fő) bevonásával. A mintaválasztást indokolja, hogy tizedik évfolyamon a tanulók már feltehetőleg rendelkeznek olyan jellegű ismeretekkel önmagukról, hogy hogyan olvasnak tanulási céllal. (A MARSZI kérdőív szerzői az önbevalláson alapuló stratégiahasználat vizsgálatát kérdőívükkel 12 éves kortól felfelé alkalmazták, illetve javasolják.)

A tanulók 22 százaléka fiú, megoszlásuk a három iskola között 29, 33, illetve 38 százalék. A 302 főből 115-en nyelvi előkészítő osztállyal működő, öt évfolyamos képzésben vesznek részt.

A mérőeszköz megbízhatósága és belső összefüggései

A kérdőív megbízhatósága megfelelőnek bizonyult, a Cronbach- α értékének 0,78 adódott. Az itemek közötti belső összefüggések vizsgálata szintén megtörtént. A Kaiser-Meyer-Olkin mutató értéke (0,74) alapján az adatok közepesen alkalmasak a faktoranalízis elvégzésére (Ketskeméty és Izsó, 2005). A megmagyarázott variancia varimax rotációval 46 százalék, amelyet öt faktor magyaráz meg (faktorsúly-határ: 0,41). A faktoranalízis eredményei alapján a 22 itemes kérdőívből öt alskálát hoztunk létre. Az alskálák reliabilitása 0,51 és 0,79 között mozog.

A tanulók tankönyvolvasási meggyőződésai

Az alskálákat a hozzájuk tartozó itemek alapján elneveztük, a továbbiakban ezekkel a megnevezésekkel hivatkozunk rájuk. A kérdőív állításai átlagukkal és szórásukkal az alskálák szerint rendezve a 2–6. táblázatokban találhatóak. (Az eredmények közlése ettől a ponttól kezdve arra a 269 tanulóra korlátozódik, akik a tankönyvolvasási meggyőződésekre vonatkozó 22 itemet hiánytalanul megválasztották.)

2. táblázat. A Kidolgozás alskála állításai

Item	Átlag	Szórás
A szöveg megértésében segít, ha az olvasó írásban összefoglalja a legfontosabb gondolatokat.	3,74	1,11
A kézikönyvek (pl. értelmező szótárak) használata tankönyvolvasás közben segíti a megértést.	3,41	1,13
A lassú, de gondos olvasás elősegíti a szöveg biztos megértését.	4,01	0,95
Az olvasott információ elképzelése segít annak megjegyzésében.	4,18	0,96
Az olvasó jobban megérti, amit olvas, ha azt saját szavaival is megfogalmazza.	4,05	0,93
A jegyzetelés tankönyvolvasás közben segíti a megértést.	3,84	1,09

3. táblázat. A Nehézségek kezelése alskála állításai

Item	Átlag	Szórás
Amikor lankad az olvasó figyelme, segíti a szöveg megértését, ha megpróbál visszatérni a rendes kerékvágásba.	3,25	1,10
A hangos olvasás segíti a nehéz szöveg könnyebb megértését.	3,53	1,28
Ha a szöveg nehezzé válik, segít a megértésben, ha az olvasó újraolvassa a nehéz részt.	4,17	0,88
Olvasás közben az aláhúzás vagy bekarikázás segíti az olvasót abban, hogy visszaemlékezzen információkra.	3,77	1,05
Ha a szöveg nehezzé válik, segít a megértésben, ha az olvasó elkezd jobban odafigyelni arra, amit olvas.	3,93	0,95

4. táblázat. A Tervezés alskála állításai

Item	Átlag	Szórás
Segíti a szöveg megértését, ha az olvasó aszerint változtatja az olvasás sebességét, hogy éppen mit olvas.	3,23	1,11
Olvasás közben segíti a megértést, ha az olvasó megpróbálja kitalálni az ismeretlen szavak jelentését.	2,96	1,14
A szöveg megértéséhez fontos, hogy az olvasó megfogalmazzon magának olyan kérdéseket, amelyekre szeretne választ kapni a szövegből.	3,13	1,07
Fontos, hogy az ember tudja, miért olvas egy szöveget.	3,98	1,08
A szöveg megértéséhez olvasás közben érdemes megpróbálni előre kitalálni, miről szól a szöveg.	2,87	1,18

5. táblázat. Az Énkép alskála állításai

Item	Átlag	Szórás
A tanáraim szerint jó olvasó vagyok.	3,45	0,84
A szüleim jó olvasónak tartanak.	3,82	0,89

6. táblázat. Az Értelmezés alskála állításai

Item	Átlag	Szórás
Ha az ember több energiát fektet az olvasásba, jobban megérti, amit olvas.	4,39	0,82
Olvasás közben segíti a megértést, ha az olvasó időről időre megáll, és végiggondolja, amit olvas.	3,83	1,02
A szöveg megértése ellenőrizhető úgy, ha az olvasó megbeszéli az olvasottakat másokkal.	3,97	1,00
A szöveg megértésében segít, ha az olvasó előre- és visszaugrik a szövegben, hogy kapcsolatokat találjon benne lévő gondolatok között.	3,19	1,15

A továbbiakban elemzésünk középpontjában a faktoranalízis alapján létrehozott öt alskála áll. Az egyes alskálákhoz tartozó itemek eredményeit átlagoltuk, és átszámítottuk százalékos értékre. A 7. táblázat megmutatja, hogy a tanulók milyen mértékben értenek egyet az egyes alskálákhoz tartozó állításokkal.

7. táblázat. Az alskálák eredménye

Alskála	Eredmény (%)
Kidolgozás	77,4
Értelmezés	76,9
Nehézségek kezelése	74,6
Énkép	72,7
Tervezés	64,7

Az alskálákat páros t-próbákkal hasonlítottuk össze. Eredményeink alapján a Kidolgozás és az Értelmezés, illetve a Nehézségek kezelése és az Énkép közötti különbség nem szignifikáns. A többi alskála közötti különbség statisztikailag is jelentős mértékűnek bizonyult. A vizsgálatba bevont tanulók a Tervezés alskála tartalmával értenek egyet a legkevésbé.

Az alskálák közötti korrelációs együtthatókat a 8. táblázat tartalmazza. A táblázatban látható, hogy az Énkép nem mutat szignifikáns összefüggést a többi alskála egyikével sem. Gyenge, de szignifikáns korreláció tapasztalható azonban az Énkép és a teljes kérdőív eredményeit tartalmazó Meggyőződések között.

A 8. táblázat alapján közepesen erős, szignifikáns összefüggés van a Kidolgozás, a Tervezés, az Értelmezés és a Nehézségek kezelése között (a korrelációs együttható értékei 0,3 és 0,49 közöttiek).

8. táblázat. Az alskálák közötti Spearman-féle korreláció

	Nehézségek kezelése	Tervezés	Énkép	Értelmezés	Meggyőződések
Kidolgozás	0,47*	0,33*	n.s.	0,49*	0,77*
Nehézségek kezelése		0,30*	n.s.	0,43*	0,73*
Tervezés			n.s.	0,31*	0,64*
Énkép				n.s.	0,21*
Értelmezés					0,69*

Megjegyzés: A csillaggal jelölt értékek $p < 0,05$ szinten szignifikánsak.

Különbségek a tanulók tankönyv olvasási meggyőződéseiben

A továbbiakban három dichotóm változó mentén két-két részmintára osztottuk mintánkat, így vizsgálva azt, milyen különbségek figyelhetők meg a tanulók tankönyv olvasásra vonatkozó meggyőződései között. Először azt vizsgáltuk meg, hogy vannak-e különbségek a fiúk és a lányok meggyőződései között.

A kétmintás t-próbák sem az alskálák, sem pedig a teljes kérdőív esetében nem mutatnak szignifikáns különbséget a fiúk és a lányok között. Az itemek szintjén folytatva az elemzést két állítás esetében adódott különbség. A kétmintás t-próbák eredményei a 9. táblázatban szerepelnek.

9. táblázat. Nemek közötti különbségek a tankönyv olvasásra vonatkozó meggyőződésekben

Állítás		átlag	szórás	t	sig
Ha a szöveg nehezzé válik, segít a megértésben, ha az olvasó újraolvassa a nehéz részt.	fiú	3,95	0,99	2,40	0,017
	lány	4,25	0,84		
A szöveg megértéséhez olvasás közben érdemes megpróbálni előre kitalálni, miről szól a szöveg.	fiú	3,29	1,30	2,92	0,004
	lány	2,80	1,12		

A 9. táblázat alapján az újraolvasás jelentőségével a lányok értenek egyet jobban, míg a szöveg várható tartalmának kitalálását a fiúk tartják fontosabbnak.

Háttérkérdéseink között a tanuló nemén kívül szerepelt még egy dichotóm változó arra vonatkozóan, hogy szokott-e a tanuló könyvekről beszélgetni. A mintát a könyvekről beszélgető és nem beszélgető tanulók részmintájára osztottuk, és megvizsgáltuk, van-e szignifikáns különbség a két részminta meggyőződései között. A szignifikáns különbségeket a 10. táblázat tartalmazza.

10. táblázat. Különbségek a könyvekről beszélgető és nem beszélgető tanulók tankönyv olvasásra vonatkozó meggyőződései között

Alskála	Részminta	%	szórás	t	sig
Nehézségek kezelése	nem beszélget	72,8	13,2	2,08	0,038
	beszélget	76,1	12,9		
Tervezés	nem beszélget	61,8	13,4	3,09	0,002
	beszélget	67,0	13,6		
Énkép	nem beszélget	69,8	16,0	2,80	0,006
	beszélget	75,1	15,2		
Értelmezés	nem beszélget	74,0	13,1	3,42	0,001
	beszélget	79,2	11,9		

A 10. táblázat eredményei alapján a Kidolgozás kivételével valamennyi alskála esetén szignifikáns különbség adódott a könyvekről nem beszélgető (N=120) és a könyvekről beszélgető (N=147) tanulók között. A Nehézségek kezelése, a Tervezés, az Énkép és az Értelmezés alskálák esetén egyaránt a könyvekről beszélgető tanulók voltak azok, akik nagyobb mértékű egyetértésüket fejezték ki az állítások tartalmával kapcsolatban.

Valamennyi tanulóról tudjuk, hogy nyelvi előkészítő osztállyal működő öt évfolyamos képzésben (NYEK) vagy hagyományos, négy évfolyamos képzésben vesz-e részt. E változó mentén két részmintát képezve szintén elvégeztük a kétféle t-próbákat, és a szignifikáns különbségeket a 11. táblázatban mutatjuk be.

11. táblázat. Különbségek a nyelvi előkészítő és a hagyományos képzésben részt vevő tanulók tankönyvolvasásra vonatkozó meggyőződései között

Alskála	NYEK	%	szórás	t	sig
Nehézségek kezelése	nem	76,4	12,4	3,02	0,003
	igen	71,5	13,9		
Értelmezés	nem	78,2	12,7	2,21	0,027
	igen	74,6	12,4		

A 11. táblázat alapján a nyelvi előkészítő képzésben részesülő tanulók (N=99) szignifikánsan kevésbé értenek egyet a Nehézségek kezelése és az Értelmezés alskálához tartozó állításokkal, mint a hagyományos képzésben részt vevő tanulók (N=170). A kérdőív többi alskáláján nem tapasztaltunk statisztikailag jelentős különbséget a két rész minta között.

A három iskola közötti különbségeket varianciaanalízissel elemeztük. Eredményeink alapján elmondható, hogy az Értelmezés alskála esetén szignifikánsan eltér egymástól a különböző iskolákba járó tanulók véleménye, míg a többi négy alskála esetén nem adódott statisztikailag jelentős különbség a tanulók között.

A tankönyvolvasási meggyőződések összefüggése a szociokulturális háttérrel

A háttérváltozókkal fennálló összefüggések vizsgálata érdekében kiszámítottuk a Spearman-féle korrelációs együttható értékét a háttérváltozók és az egyes alskálák eredményei között. Az összefüggéseket a 12. táblázatban mutatjuk be.

12. táblázat. Spearman-féle korreláció a háttérváltozók és az alskálák között

	Kidolgozás	Nehézségek kezelése	Tervezés	Énkép	Értelmezés
Anya iskolai végzettsége	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-0,16
Olvasás szeretete	0,16	0,14	0,19	0,21	0,17
Olvasási képesség	n.s.	n.s.	n.s.	0,40	n.s.
Ismeretlen szavak interneten keresése	0,24	0,17	0,17	n.s.	n.s.

Megjegyzés: Valamennyi érték $p < 0,05$ szinten szignifikáns.

A 12. táblázat alapján az olvasás szeretete – amelynek mértékét ötfokozatú skálán adhatták meg a tanulók – valamennyi alskálával szignifikánsan összefügg. Az olvasási képesség megítélése (itt az osztálytársakhoz képest rosszabb, jobb vagy átlagos olvasónak jelölhette magát a tanuló) egyedül az Énképpel mutat közepesen erős összefüggést. Az, hogy a tanuló milyen gyakran néz utána a számára ismeretlen szavaknak interneten, összefügg a Kidolgozás, a Nehézségek kezelése és a Tervezés alskálák eredményével. Az

anya iskolai végzettsége fordított összefüggést mutat az Értelmezés alskálával, vagyis minél magasabb az anya iskolai végzettsége, annál kevésbé értenek egyet a tanulók ezen alskála tartalmával.

Összefoglalás és kitekintés

Tanulmányunkban egy tizedik évfolyamos szakközépiskolás tanulók körében végzett, a tankönyv olvasási meggyőződések vizsgálatát célzó felmérés eredményeit mutattuk be. A felmérésben alkalmazott kérdőívben egy, a gyakorlott olvasók olvasási stratégiáiból kiindulva kifejlesztett olvasásstratégia-használati tudatosságot mérő amerikai kérdőív magyar nyelvre adaptált változatának 19 itemét használtuk fel, amit további három itemmel egészítettünk ki. A kifejlesztett kérdőív megbízhatósága elfogadhatónak bizonyult, faktoranalízis segítségével öt alskála elkülönítése vált lehetővé. Az egyik alskála az énképre vonatkozó két itemet tartalmazza, a további alskálák pedig a nehézségek kezelésével, a tervezéssel, az értelmezéssel és a kidolgozással állnak kapcsolatban. A tanulók válaszaik alapján legkevésbé a tervezéshez kötődő olvasási stratégiák jelentőségével értenek egyet.

Számos különbséget találtunk a tanulók meggyőződései között. A fiúk és a lányok között csak az újravlasás és a szöveg várható tartalmának kitalálása kapcsán adódott szignifikáns különbség, a lányok az előbbinek, a fiúk pedig az utóbbinak tulajdonítottak nagyobb fontosságot. Azok a tanulók, akik szoktak könyvekről beszélgetni, négy alskála tartalmával is szignifikánsan magasabb egyetértésüket fejezték ki, mint a könyvekről nem beszélgető tanulók. A nyelvi előkészítő osztállyal működő képzésben részt vevők a Nehézségek kezelése és az Értelmezés alskálák tartalmával kevésbé értenek egyet, mint a hagyományos, négy évfolyamos képzésben részt vevő társaik.

A háttérváltozók közül az olvasás szeretete és az ismeretlen szavak interneten történő keresése több alskálával is gyenge, de szignifikáns összefüggést mutatnak.

Szakirodalmi források alapján a kérdőíves felmérés más módszerrel történő kiegészítése indokolt. Az olvasás területén ilyen módszer lehet a hangosan gondolkodtatás, valamint a szemmozgás-vizsgálat. Terveink között szerepel a stratégiahasználati tudatosságot mérő MARSÍ kérdőív kitöltése a hangosan gondolkodtatás módszerével, és a kapott eredmények összehasonlítása jelen kutatás eredményeivel. Reményeink szerint megfelelő mérőeszközök birtokában a meggyőződések olvasásstratégia-használatra, illetve szövegértési teljesítményre gyakorolt hatása egyaránt elemezhetővé válik.

A kutatás az OTKA 81538 sz. projektje támogatásával valósult meg.

Irodalom

Hofer, B. K. (2000): Dimensionality and Disciplinary Differences in Personal Epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, **25**. 378–405.

Hofer, B. K. (2001): Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, **13**. 4. sz. 353–383.

Hofer, B. K. és Pintrich, P. R. (1997): The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, **67**. 1. sz. 88–140.

Kelemen-Molitorisz Anikó (2009): Szakközépiskolai tanulók olvasásstratégia-használatának felmérése a

MARSÍ kérdőívvel. *Magyar Pedagógia*, **109**. 3. sz. 287–313.

Ketskeményi László és Izsó Lajos (2005): *Bevezetés az SPSS programrendszerbe*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Mokhtari, K. és Reichard, C. A. (2002): Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, **94**. 2. sz. 249–259.

Muis, K. R. (2007): The Role of Epistemic Beliefs in Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, **42**. 3. sz. 173–190.

Muis, K. R. és Franco, G. M. (2009): Epistemic beliefs: Setting the standards for self-regulated

learning. *Contemporary Educational Psychology*, **34**, 306–318.

O'Sullivan, J. T. (1992): *Reading Beliefs and Reading Achievement: A Development Study of Students from Low Income Families. Report Number 6. Summary Reports of Path to Literacy and Illiteracy in Newfoundland and Labrador*. Memorial University of Newfoundland, St. John's, Newfoundland.

Pressley, M. (1997): Commentary. The Cognitive Science of Reading. *Contemporary Educational Psychology*, **22**, sz. 247–259.

Schommer, M. (1993): Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research on Higher Education*, **34**, 3. sz. 355–370.

Molitorisz Anikó

SZTE, Neveléstudományi Doktori Iskola



A Gondolat Kiadó könyveiből