

## A SZÖVEGÉRTÉS, AZ OLVASÁSI MOTIVÁCIÓ ÉS A STRATÉGIAHASZNÁLAT ÖSSZEFÜGGÉSE

**Józsa Gabriella\* és Józsa Krisztián\*\***

\* *Károli Gáspár Református Egyetem, TFK, Pedagógiai Intézet*

\**KEMU, Kandó Kálmán Szakközépiskola és Szakiskola*

\*\* *Szegedi Tudományegyetem BTK, Neveléstudományi Intézet*

Az olvasási motiváció és a szövegértés összefüggését számos vizsgálat igazolta (l. *Schiefele, Schaffner, Moller és Wigfield, 2012*), ahogy az olvasási stratégiák és a szövegértés kapcsolata szintén empirikusan bizonyított (l. *Pressley és Harris, 2006*). Ugyanakkor eddig kevés olyan kutatást végeztek, melyben a motiváció és a stratégiahasználat szövegértésre gyakorolt hatását egyidejűleg elemzik (*Taboada, Tonks, Wigfield és Guthrie, 2009*). Nem ismerünk olyan korábbi kutatást, amely magyar tanulók körében vizsgálná a három változó kapcsolatát.

Tanulmányunkban a szövegértés, az olvasási motiváció és az olvasási stratégiák összefüggésrendszerét elemezzük. Kutatásunkban 6. és 8. évfolyamos diákok vettek részt, összesen 200 fő. Mérőeszközként saját fejlesztésű szövegértés tesztet és egy részben átvett, részben saját fejlesztésű kérdőívet alkalmaztunk, utóbbival az olvasási motivációt és a stratégiahasználatot vizsgáltuk a tanulók önjellemzéseire alapozva. Írásunkban a vizsgálat eredményeit foglaljuk össze.

### Elméleti háttér

#### Olvasás, szövegértés

Az olvasás definiálása nehéz feladat, hiszen a társadalmi változások és a különböző tudományterületek, melyek az olvasás vizsgálatával foglalkoznak, mind más-más jellemzőre, sajátosságra helyezik a hangsúlyt (*Józsa és Steklács, 2009*). Néhány évtizeddel ezelőtti meghatározásban az olvasást egy kommunikációs folyamatnak tekintették, ami az író és olvasó közötti interakción alapul, ahol az adó szerepét az író, a befogadót az olvasó tölti be (*Laczkó, 2008*). Olvasás alatt olyan dekódolási készséget értettek, amelynek működése során a leírt szavakat gondolatná és kiejtett szavakká dekódoljuk (*Imre, 2007*). Szemiotikai megközelítésben az olvasás jelek megfejtése, szűkebb értelemben az írás elolvasása és megértése (*Adamikné, 2006*).

A kognitív forradalom az olvasás értelmezésében is változásokat hozott, mely szerint az olvasó már nem passzív befogadó, hanem meglévő tudásán keresztül aktívan részt vesz a szöveg jelentésének konstruálásában. A jelentésteremtés folyamatában az olvasó hipotéziseket alkot, jósol, következtetéseket fogalmaz meg, melyek érvényességét nyomon követi, és ha szükséges, korrigálja azt. Vagyis az olvasás egy aktív és produktív megértési folyamat, melyben kitüntetett szerepe van az olvasó előzetes tudásának (Tóth, 2006).

Gósy (2005) olyan összetett folyamatnak tekinti az olvasást, amely két szakaszból áll, az első a vizuális dekódolás, a második a megértés, a jelentés azonosítása. A funkcionalitás felől megközelítve a megértés, szövegértés az olvasás céljára irányul, ami információhoz vagy élményhez jutást jelent (Józsa és Steklács, 2009). „Azt mondhatjuk, hogy az olvasás dekódolás, megértés, gondolkodás vagy érvelés, tranzakció vagy új jelentések létrehozása” (Adamikné, 2006. 56. o.).

Az olvasást sokáig a szépirodalmi olvasással azonosították, ahol az olvasó mint passzív befogadó vesz részt a folyamatban, melyben a szöveg célja a gyönyörködtetés, katarzisz nyújtása. A 20. század elején a hermeneutika új felfogásában Dilthey már hangsúlyozza az olvasó előzetes élményének és a szövegre irányuló kérdések felvetésének szerepét a szöveg megértésében (Bókay, 1997). Tehát az olvasás nem egyszerű befogadás még a szépirodalom szemszögéből sem, hanem „belső ’szerkesztő’ folyamat” (Bagdy, 2001. 11. o.), ami során különböző emberek különböző olvasatokat alkothatnak ugyanarról a szövegről. A szemléletváltás már az irodalomtudomány területén is érzékelhető, ám az olvasás, a megértés túllépve ezt a diszciplínát, az emberi tudás meghatározójává vált.

Az olvasási képességet és a szövegértést napjainkban a pedagógiai szaknyelv szinonimaként használja. Az olvasási képesség különböző értelmezéseiről, az elmúlt évtizedekben bekövetkezett változásokról D. Molnár, Molnár és Józsa (2012) tanulmánya ad áttekintést. Az olvasási képesség definíciói közül külön kiemelendő Nagy József (2006) modellje. E modell rendszerbe szervezi az olvasási képesség összetevőit: rutinokból, készségekből és ismeretekből építi fel, megadja ezek szerveződését. Olvasási készségeknek nevezi az olvasástechnikai összetevőket: beszédhanghallás, betűolvasás, szóolvasás, mondatolvasás. Az olvasási készségek fejlettsége kritikus előfeltétele a szövegértésnek. A pedagógiai gyakorlat szempontjából különösen hasznos ez a modell, mert kiindulópontot ad a különböző olvasástanítási módszerek, értékelési szempontok kidolgozásához, felépítéséhez.

A társadalmi változásokkal az egyén iránti elvárások is változnak. A tudás fogalmát mint eszköztudást definiálta az OECD-PISA. Eszerint az olvasás-szövegértés képességét a következőképpen fogalmazták meg: „...az írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben” (Vári, Bánfi, Szabó és Szalay, 2003. 35. o.). A TIMSS & PIRLS Nemzetközi Kutatóközpont a szövegértés fogalmában szintén a szöveg megértésére és használatára helyezte a hangsúlyt (Balázs és Balkányi, 2008; Mullis, Martin, Kennedy, Trong és Sainsbury, 2009). A nemzetközi mérések definícióiban jól látszik, hogy az olvasást és a szövegértést eszköztudásnak, a mindennapi életben való boldogulás elengedhetetlen feltételének tekintik.

Az olvasás minden ember nélkülözhetetlen eszköze a tudás, a kultúra elemeinek megszerzéséhez, a személyiség fejlődéséhez, átöleli egész életünket. „Hatékony szövegértés

nélkül nincs eredményes iskolai tanulás, nem lehet napi ügyeket intézni. Olvasásra van szükség a használati utasítások értelmezéséhez, a figyelmeztető feliratok biztonsági előírások megértéséhez. A modern kommunikációs technológiáknak köszönhetően soha nem látott ütemben jönnek létre a különböző szövegek, amelyek feldolgozása, kritikus értelmezése fejlett olvasási képességeket igényel.” (Schnotz és Molnár, 2012. 87. o.) Mindebből külön kiemelendő, hogy az olvasási képesség, szövegértés az oktatás hatékonysága szempontjából az egyik legfontosabb tudáselem. A tanulók olvasni tudása az iskolai tanulás eredményességére közvetlen hatással van (Józsa és Pap-Szigeti, 2006). Ez teszi különösen fontosá kutatását, és ezért foglalkozik számos tudomány az olvasással. A kutatása tárgyát képezi – többek között – a pszichológiának, a nyelvtudománynak, a pedagógiának, a szociológiának, így joggal nevezhető az olvasáskutatás interdiszciplináris területnek (Adamikné, 2006; Csapó és Csépe, 2012; Józsa, 2006).

### **Olvasási motiváció**

A tanulási motiváció szakirodalmából ismert, hogy a tanulási motívumok jelentős mértékben függenek a kontextustól; tantárgyspecifikus, képességspecifikus motívumok alakulnak ki. Például a matematika tanulására erősen motivált tanuló nem feltétlenül motivált az olvasás elsajátítására, a különböző tantárgyak tanulásának motiváltsága, a tantárgyi attitűdök csak kismértékben függenek össze egymással. Így az is lehetséges, hogy több tárgy tanulására erősen motivált egy tanuló vagy esetleg egyre sem (Józsa, 2007). A diákok tanulási énképe is jelentősen eltér az egyes tantárgyakhoz kapcsolódóan (Szenczi és Józsa, 2008). Ugyancsak jelentős eltérések vannak az olvasás, a matematika és a természettudomány tanulása iránti intrinzik motivációban (Gottfried, Fleming és Gottfried, 2001; Gottfried, Marcoulides, Gottfried, Oliver és Guerin, 2007).

Olvasási motivációnak nevezzük azoknak a motívumoknak az összességét, amelyek az olvasás megkezdésére, folytatására ösztönöznek. Az olvasási motívumok tehát képességspecifikus motívumok: a tanulási motívumoknak az olvasáshoz kapcsolódó specifikus összetevői (Józsa, 2007). Az utóbbi években több átfogó modell is született, melyek az olvasási motívumok rendszerezésére tettek kísérletet (Szenczi, 2010).

A kutatások között találunk olyanokat, amelyek egydimenziós megközelítést alkalmaznak, míg más vizsgálatok többdimenziósak, azaz összetevőkre, motívumokra bontják az olvasási motivációt (Schiefele, Schaffner, Möller és Wigfield, 2012; Szenczi, 2010). Az olvasási motiváció többdimenziós kutatásai között meghatározó arányt képviselnek azok a vizsgálatok, amelyek az olvasás intrinzik és extrinzik motívumait vizsgálják (McGeown, Norgate és Warhurst, 2012; Wang és Guthrie, 2004).

Az olvasási motiváció alakulásában jelentős szerepe van a gyermekek otthoni tapasztalatainak. Az első találkozás a könyvekkel, az írott szöveggel meghatározó lehet az olvasási motiváció alakulásában. Az óvodai nevelésnek, fejlesztésnek fontos feladatai közé tartozik a gazdag írásos és nyelvi környezet biztosítása, ami csökkentheti a hátrányos szociokulturális háttér hatását (Józsa és Steklács, 2009, 2012; Szinger, 2009). Meghatározó tényező az is, mit olvas az egyén. A szövegek sajátosságainak, jellemzőinek jelentős a szerepük abban, hogy fennmarad-e az olvasási folyamat. Olyan olvasmányok válhatnak ki örömszerző hatásokat, amelyek tartalmához a tanuló élményeket, tapasztalatokat tud

kötni (Nagy, 2006), amelyeknek a szókincse, nyelvezete közel áll hozzá. Ennek kapcsán felmerül a kérdés, hogy a gyermekek számára milyen mértékig lehetnek élménykínálók a klasszikus irodalomhoz tartozó művek, melyek a kötelező olvasmányok jelentős hányadát teszik ki. Az olvasási motiváció szempontjából ugyancsak alapvető kérdés, hogy milyen a szókincse, nyelvezete, felépítése, illusztráltsága azoknak a szövegeknek, amelyekkel tanulási céllal találkoznak a diákok (Józsa és Steklács, 2012).

A tanulási motívumok az iskolai évek alatt jelentős mértékben csökkennek (Józsa és Fejes, 2012), ez a trend az olvasási motiváció esetében is igaz. Lau (2009) vizsgálata kínai, Józsa és Fazekasné (2008), valamint Szenczi (2013) magyar gyermekek körében igazolta az olvasáshoz kapcsolódó motívumok iskolai évek alatt bekövetkező csökkenését. Olasz diákok olvasási énképének csökkenését Zanobini és Usai (2002) kutatása mutatta ki. Szenczi és Józsa (2008) magyar tanulók esetében azonosította az olvasási énkép számottevő csökkenését 3. és 7. évfolyam között. Azonban emellett kutatási eredmények állnak rendelkezésre arról is, hogy megfelelő beavatkozással pozitívan alakítható, fejleszthető a tanulók olvasás iránti motiváltsága (Fejes, 2012, 2013).

### **Olvasási stratégiák**

Az olvasásmegértés fejlesztésében az olvasási készségen és az olvasási motiváción túl nagy jelentősége van az olvasási stratégiáknak mint metakognitív folyamatoknak. Az olvasás felfogható egy olyan problémamegoldási folyamatnak, melynek célja az olvasott szöveg megértése, és e megértés érdekében stratégiák, eljárások alkalmazása, melyek segítségével elérhető a kívánt cél (Zsigmond és Porsche, 2009). A szövegértés gondolkodási folyamat. Stratégiai tanítása a gondolkodás stratégiai tanítását jelenti, melyben fontos szerepet tölt be a metakogníció, az olvasás folyamatának állandó monitorozása, verbalizálása (Csíkos és Steklács, 2006). „A sikeres tanulók számos általános és specifikus tanulási stratégiát birtokolnak, melyeket rugalmasan és reflexíven képesek alkalmazni különösen a tevékenység szervezésénél, az elaboráció és időbeosztás terén” (Réthyné, 2003. 54. o.). Ez a kijelentés jól illeszkedik az olvasási stratégiát használó vagy gyakorlott olvasókra, akik többféle olvasási stratégiával rendelkeznek, melyeket a szöveg sajátosságainak megfelelően rugalmasan képesek használni az olvasási folyamat előtt, közben és után. A szakirodalom alapján a jó stratégiahasználót, a gyakorlott olvasót a következők jellemzik: „kiterjedt tudás, motiváltság, a metakognitív faktor ismerete, több olvasási stratégia birtoklása, az olvasási feladat analizálásának képessége, vagyis az olvasási cél érdekében a legjobb stratégiák kiválasztása” (Steklács, 2009. 59. o.), előzetes tudás a szövegről, annak felépítésére, koherenciájára, a benne szereplő szavak, szószerkezetek, mondatok jelentésére vonatkozóan.

Kognitív stratégiák alatt a szakirodalom az egyén által szándékosan, tudatosan megválasztott stratégiákat érti, amit a cél megvalósítása érdekében megtesz (Józsa és Steklács, 2009). Ebből a meghatározásból kiindulva az olvasás kognitív stratégiáját úgy definiálhatjuk, mint az olvasási cél érdekében tett tudatos tervezés, majd végrehajtás. Két alaptípusa különböztethető meg az olvasási stratégiáknak, az egyik az általános olvasási stratégiák, a másik a folyamat alapú vagy metakognitív olvasási stratégiák. Az előbbinél az

olvasási módok tudatos választása zajlik az olvasás céljának megfelelően, a második esetben a szöveg feldolgozására, megértésére irányuló stratégiákat értjük az olvasás előtt, alatt és után (Steklács, 2013).

Az olvasási stratégiák használatának mérésére több lehetőség kínálkozik. A hangosan gondolkodtatás (*think-aloud protokoll*) módszerével az egyén feladatmegoldás közben próbálja tudatosan követni gondolatait, és arról folyamatosan beszámol, verbalizálja azt. Az interjút videóval rögzítik, így lehetőség nyílik az egyén reakcióinak későbbi leírására, rögzítésére, az adatok kvantitatív és kvalitatív elemzésre. Leginkább elterjedt módszer a kérdőíves felmérés. Több ilyen mérőeszköz ismert az olvasási stratégiák mérésére: *Jakobs* és *Paris* (1987) IRA kérdőíve, ami 3–5. osztályos tanulóknak készült, 20 ítemet tartalmaz 4 alskálába rendezve. *Schmitt* (1990) MSI (*Metacomprehension Strategy Index*) kérdőíve az olvasás előtti, közbeni és utáni stratégiákra kérdez rá. *Sheory* és *Mokhtari* (2001) SORS (*Survey of Reading Strategies*) kérdőíve 28 állítást tartalmaz középiskolásnál idősebb korosztály számára, mely nem csak anyanyelvi olvasók körében alkalmazható. Vizsgálatunkban *Mokhtari* és *Reichard* (2002) MARSÍ kérdőívét használtuk, ami 6–12. évfolyamos diákok olvasási stratégiájának mérésére készült. A kérdőív 30 állítást foglal magába, melynek három alskálája az átfogó, a problémamegoldó és az olvasást támogató olvasási stratégiák.

### A szövegértés, az olvasási motiváció és stratégia összefüggései

Az olvasás gyökerei a családi környezetből indulnak ki. Már az intézményes nevelés kezdetén fejlettségbeli különbségek mutatkoznak a gyermekek között a nyelvi szocializáció szempontjából. A családból hozott írásbeliségről való tudás, a hozzá kapcsolódó viselkedésformák, az olvasási szokások, az írás-olvasás események gyakorisága meghatározó a gyermekek fejlődése szempontjából. Az írásbeliséggel való találkozás kisgyermekkorban előmozdítja a nyelvi fejlődést, motiválja az olvasással kapcsolatos tevékenységeket, segíti a későbbi betű-hang kapcsolat megértését. Mindez azt mutatja, hogy az olvasóvá nevelés nem az iskolában, hanem jóval korábban kezdődik (*Szinger*, 2009).

Az olvasástanítás kezdetén több fontos motivátor segítheti az olvasási készség fejlődését. Az olvasástanuláshoz kapcsolódó pozitív élmények (akár a családhoz, akár az óvodához vagy az iskolához kötődően) nagyban befolyásolják az olvasás iránti pozitív vagy negatív attitűd kialakulását. Akinek sikerei vannak a hangok összeolvasásában, az szívesebben fogja ezt gyakorolni, ezáltal jobban fog menni számára ez a tevékenység, mint annak, akinek kudarcélménye volt ugyanebben a feladatban. Az örömmel végzett olvasás segítheti leginkább a tanulókat az olvasás fejlődésében, az olvasás összetevőinek begyakorlásában. Emellett az olvasási készség fejlettsége, az olvasásban elért sikerélmény, elsajátítási öröm visszahat a motiváltságra.

A grafikus szervezők minden életkorban segítik az olvasásmegértést, ami óvodás és kisiskolás korban motivátorként is működhet, hiszen egy-egy igényes, esztétikus könyv-illusztráció mesehallgatásra, olvasásra csábíthatja a gyermekeket (*Szinger*, 2009). A gyakorlott olvasó előzetes tudását aktiválja olvasás közben. Ez a stratégia akkor tud motivátorként működni, ha a gyermekek élettapasztalataival, saját élményeivel tudja az olva-

sott szöveget összevetni. Az interaktív olvasás lehetőséget teremt arra, hogy olvasás közben, előtt és után beszélgetést folytassunk az olvasmányról, ezáltal motiváljuk a gyermekeket az olvasás folytatására, illetve implicit módon megtanítsuk nekik a szakaszos olvasás stratégiáját, ami aktívabbá teszi a gondolkodást, a figyelmet olvasás közben, ezáltal javítja, fejleszti az olvasási képességet (Steklács, 2009).

Az olvasási motiváltság és a szövegértés összefüggését empirikus kutatások igazolták (Baker és Wigfield, 1999; Chapman, Tunmer és Prochnow, 2000; Józsa és Fazekasné, 2008; Józsa, Fazekasné, Szenczi és Szabóné, 2014; Retelsdorf, Köller és Möller, 2011). A vizsgálatok szerint ugyanakkor nem szimmetrikus összefüggésről van szó. Az olvasási motivációnak pozitív hatása van a szövegértés fejlődésére, azonban a jó szövegértéssel rendelkező gyermek nem feltétlenül motivált az olvasásra (Morgan és Fuchs, 2007). Az olvasásra motiváltabb tanuló többet olvas, fejlettebb lehet az olvasási stratégiahasználat is, mindezek befolyásolhatják a szövegértés fejlődését, azaz a motiváció és a szövegértés között közvetítő tényező lehet az olvasás mennyisége és a stratégiahasználat (Józsa és Steklács, 2012).

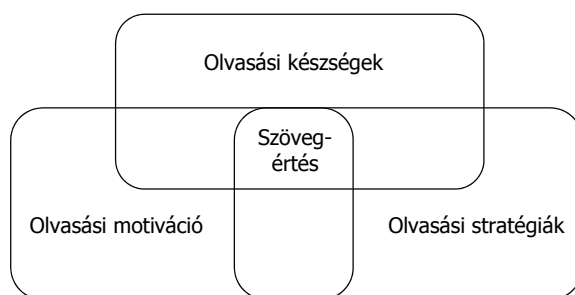
Schiefele, Schaffner, Moller és Wigfield (2012) tanulmánya az intrinzik és az extrinzik olvasási motivációt helyezi a fókuszba. Munkájukban áttekintik az 1990 és 2011 közötti olvasásimotiváció-kutatások eredményeit. Többek között megállapítják, hogy az intrinzik olvasási motivációnak pozitív hatása van az olvasási teljesítményre, ugyanakkor az extrinzik olvasási motiváció nincs kapcsolatban vele, sőt olyan kutatást is ismertetnek, ahol negatív kapcsolatot találtak. Ezt az eredményt erősíti McGeown, Norgate és Warhurst (2012) vizsgálata is. Emellett a szerzők arra is rámutatnak, hogy a gyengén olvasók között – e részmintába a leggyengébben olvasó 10%-ot sorolják – sem az intrinzik, sem az extrinzik motiváció nincs kapcsolatban az olvasási teljesítménnyel. Ám a jól olvasók (teljesítmény szerinti felső 10%) esetében az extrinzik motiváció is pozitív kapcsolatban áll az olvasási teljesítménnyel.

A szakirodalom mellett foglal állást, hogy az olvasási stratégiák tanítása segíti a szövegértés fejlődését, sikerességét (Steklács, 2013). Empirikus adatok támasztják alá, hogy az olvasási stratégiák tanítása, fejlesztése hatékonyan hozzájárul a szövegértéshez (Duke és Pearson, 2002; National Reading Panel, 2000). Az olvasási stratégiák használata összefügg az egyidejűleg mért szövegértési teljesítménnyel (Cromley és Azevedo, 2006). Emellett az olvasási stratégiák használata jó előrejelzője a szövegértés későbbi időpontban mérhető fejlettségének is (Pressley és Harris, 2006). A szövegértés és az olvasási stratégiák használata közötti összefüggést magyar tanulók körében is igazolták a vizsgálatok (Jobbágy, 2012; Molitorisz, 2013).

A fentebb hivatkozott kutatások megmutatták, hogy mind az olvasási motivációnak, mind az olvasási stratégiáknak szignifikáns kapcsolata van a szövegértéssel. Taboada, Tonks, Wigfield és Guthrie (2009) negyedikes tanulók körében végzett longitudinális vizsgálata azon kevés kutatás közé tartozik, amely együtt vizsgálta a motiváció és a stratégiahasználat szerepét a szövegértés fejlődésében. Szignifikáns gyenge korrelációt kaptak a tanár által értékelt olvasási motiváció és a vizsgálatban használt olvasástervezéshez kapcsolt olvasási stratégiák között. Elemzéseik szerint az olvasási motivációnak és a stratégiahasználatnak egyaránt szignifikáns hozzájárulása van a szövegértés fejlettségéhez. Megállapí-

tásuk szerint mindkét változó egymástól függetlenül is hozzájárul a tanulók szövegértéséhez. Amellett foglalnak állást, hogy a motiváció ösztönzi a diákokat a stratégiahasználatra, ezáltal járul hozzá a stratégiahasználat is a szövegértés fejlettségéhez. Másként fogalmazva: a motivált tanuló érez késztetést a szöveg megértésére, ami a stratégiák használatára sarkallja.

A korábbi kutatások összefoglalásaként a gyakorlott olvasó optimális olvasási készségekkel rendelkezik, motivált és olvasási stratégiákat használ annak függvényében, hogy mit és milyen céllal olvas. Az 1. ábra azt szemlélteti, hogy e három tényező együttese határozza meg az olvasási képességet, azaz a szövegértést. A szövegértés optimális eljáratításához e három összetevőt közösen, egymás hatását erősítve kell fejleszteni.



1. ábra

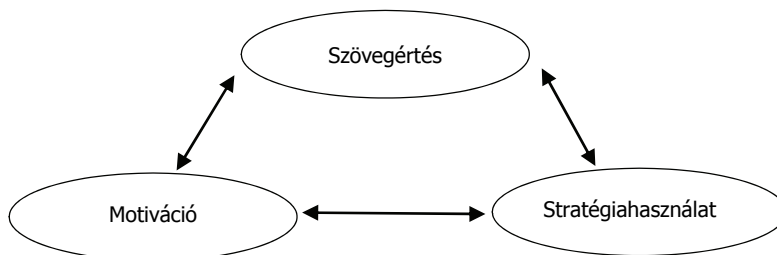
*A szövegértés fejlődését meghatározó tényezők*

## Az empirikus vizsgálat módszerei, eszközei

### A vizsgálat célkitűzései

Empirikus vizsgálatunk fókuszában a szövegértés, az olvasási motiváció és az olvasási-stratégia-használat összefüggéseinek feltárása állt. Hipotézisünk, hogy a három dimenzió kölcsönösen befolyással bír egymásra. A három változó feltételezett összefüggésrendszerét a 2. ábra szemlélteti. A következő kérdésekre kerestük a válaszokat:

- 1) Hogyan változik a szövegértés, az olvasási motiváció és az olvasási stratégiák használata 6. és 8. évfolyam között?
- 2) Milyen empirikus kapcsolat van az olvasási motiváltság és a stratégiahasználat között?
- 3) Milyen mértékben magyarázza a szövegértést az olvasási motiváció és a stratégiahasználat, illetve hogyan hat a szövegértési teljesítmény a motivációra és a stratégiahasználatra?
- 4) Milyen hatása van a nemnek, illetve egyéb háttérváltozóknak a szövegértésre, az olvasási motivációra és az olvasási stratégiák használatára?



2. ábra

*Az empirikus vizsgálat változóinak feltételezett összefüggését szemléltető modell*

### A vizsgálat mintája

Vizsgálatunkban 87 6. évfolyamos és 113 8. évfolyamos tanuló, összesen 200 diák vett részt három különböző iskolából. Az iskolák különböző településtípusokon helyezkednek el, egy megyeszékhelyi, egy városi és egy községi iskola diákjai szolgáltatottak adatokat kutatásunkhoz. A diákok közül 103 fiú (52%) és 97 lány (48%).

A szülők iskolai végzettségének mutatóját használtuk a családi háttér jellemzésére. Legnagyobb a szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkező szülők aránya mind az apák (48%), mind az anyák (39%) esetében. Az anyáknál több az érettségizett és a főiskolai végzettséggel rendelkezők száma, az egyetemi végzettség tekintetében mindkét szülő esetében azonos az arány (4%). Szintén megegyezik a nyolc általánossal rendelkező szülők aránya (13%). A vizsgálatban részt vevő diákok szüleinek iskolai végzettség szerinti megoszlása a két évfolyamon azonos, ám különbözik az országos adatoktól (1. táblázat). Vizsgálatunkban nagyobb a szakmunkás végzettséggel és nyolc általánossal rendelkező szülők aránya, és kevesebb szülő rendelkezik főiskolai vagy egyetemi végzettséggel.

1. táblázat. A szülők iskolai végzettségének megoszlása (%)

Szülő		8 általános	Szakmunkás	Érettségi	Főiskola	Egyetem	$\chi^2$
Apa	országos*	5	38	32	13	12	41,57
	minta	13	48	29	6	4	(p=0,01)
Anya	országos*	8	22	40	22	8	41,63
	minta	13	39	32	12	4	(p=0,01)

*Forrás: Józsa és Pap-Szigeti, 2006. 137. o.*

### A vizsgálat körülményei, adatfelvétel

Mindhárom iskolában a szövegértés tesztek az adott évfolyam magyartanára íratta meg a tanulókkal irodalomórán, a kérdőíveket osztályfőnöki óra keretében töltötték ki a



gyermek. Mindkét mérőeszköz adatfelvételét útmutató segítette. A teszt kitöltésére 40 perc állt a gyermekek rendelkezésére, ez mindkét évfolyamban elegendő időnek bizonyult. Az egységes értékelést biztosítottuk azzal, hogy minden tesztet mi javítottuk.

## Mérőeszközök

### Szövegértés teszt

A vizsgálatban saját fejlesztésű, 43 itemből álló tesztet használtunk. A feladatlap két részből áll, egy folyamatos és egy nem folyamatos szövegből. A folyamatos szöveg egy animációs mozifilm kritikája, ami megközelítőleg 360 szavas, ehhez 23 item tartozik nyolc feladatba rendezve. Az itemek különböző gondolkodási műveleteket igényelnek, melyeket a PIRLS-vizsgálat műveleti szintjei (*Mullis, Kennedy, Martin és Sainsbury, 2006*) alapján alkottunk meg. Ez alapján az itemek 48%-a igényel konkrét, explicit információ visszakeresését, 13%-ban egyenes következtetések levonásával járó műveletet. Az itemek 35%-a igényli az adatok, gondolatok értelmezését, összefoglalását és 4%-a a szöveg nyelvi, tartalmi és szerkesztésbeli elemeinek mérlegelése és értékelése.

A nem folyamatos szöveg egy moziműsor ajánlója, amihez 20 item tartozik. A szöveg jellegéből adódóan a műveleti szintek aránya lényegesen eltér a folyamatos szövegétől. Az itemek 95%-a információ visszakeresése és 5% egyenes következtetés. Értelmezést és a szöveg nyelvi, tartalmi és szerkesztésbeli elemeinek értékelésére vonatkozó műveleteket nem tartalmaz a teszt ezen része. A folyamatos szöveghez a kérdések 56%-ában nyitott, 44%-ában zárt, a nem folyamatos szöveg esetében 20%-ban nyitott és 80%-ban zárt kérdések tartoznak.

A tesztben szereplő folyamatos és nem folyamatos szövegekre épülő feladatok külön-külön és együtt is megfelelően mérnek mindkét évfolyamon. A folyamatos szöveg reliabilitása (Cronbach- $\alpha$ ) 0,82, a nem folyamatosé 0,85, a teljes teszté 0,90.

### Kérdőív

A vizsgálatához használt kérdőív három részből tevődik össze:

- 1) Az első rész egy saját fejlesztésű olvasási motivációt vizsgáló skálából áll, ami 23 állítást tartalmaz, melyhez ötfokú Likert-skálát használtunk. Az állítások az olvasási motiváció intrinzik és extrinzik dimenziójára vonatkoznak. A két alskála ellenőrzésére faktoranalízist végeztünk, a Kaiser-Meyer-Olkin mutató értéke kifejezetten magas, 0,88. Az elvégzett faktoranalízis során öt állítás nem volt egyértelműen hozzárendelhető a skálákhoz, ezért azokat kivettük, így a KMO-index értéke 0,92-re nőtt, és a megmaradó állítások egyértelműen két faktorba rendeződtek. Minden állítás faktorsúlya 0,4 feletti, a megmagyarázott variancia 50,85%. Az olvasási motiváció intrinzik dimenzióját mérő skálába 12 állítás tartozik, a reliabilitása 0,90. Az extrinzik dimenzió 6 állításának reliabilitása 0,76. A két skála együttes reliabilitása 0,90 a teljes mintára.

- 2) A kérdőív második részében az olvasási stratégiák használatára vonatkozó állítások szerepelnek. A mérőeszköznek ez a része a *Kelemen-Molitorisz Anikó* által magyarra adaptált MARSÍ-kérdőív (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, *Kelemen-Molitorisz*, 2009. 294. o.), melyen a skálaértékek megnevezésénél módosítás történt a szerző hozzájárulásával. A MARSÍ 30 iteméből 26 itemet vettünk át. A kérdőív három területen fedi le az olvasási stratégiákat: átfogó olvasási stratégiák, problémamegoldó stratégiák és az olvasást támogató stratégiák. Az alskálák ellenőrzésére faktoranalízist végeztünk, melynek megbízhatósági mutatója, a KMO-index értéke 0,91. A faktoranalízis során három helyett hat faktor jött létre, és hét állítás nem illeszkedett az elvárásnak megfelelően a három alskálába. Az eredeti kérdőívben *Mokhtari* és *Reichard* (2002) vizsgálatuk során három alskálát igazoltak faktoranalízissel, ami a fent említett (1) átfogó olvasási stratégiák, (2) problémamegoldó stratégiák és (3) olvasást támogató stratégiák. Tekintettel arra, hogy ez egy nemzetközileg bemért kérdőív, munkánkban az elemzések során ezt a belső szerkezetet követjük annak ellenére, hogy faktoranalízisünkben hat faktor jött létre az elvárt három helyett. Ennek köszönhetően adatainkat a nemzetközi kutatások eredményeivel is össze tudjuk hasonlítani. E mellett szól az is, hogy *Mokhtari* és *Reichard* mindhárom skálájára megfelelő reliabilitásmutatókat kaptunk (2. táblázat). *Mokhtari* és *Reichard* (2002) faktorstruktúráját *Kelemen-Molitorisz Anikó* (2009) hazai vizsgálata is csak részben erősítette meg, ez alapján megfontolandó a MARSÍ-kérdőív hazai változatának átdolgozása.

2. táblázat. Az olvasási motivációt és stratégiákat mérő skálák reliabilitása

Skála	Cronbach- $\alpha$		
	6. évfolyam	8. évfolyam	Együtt
A: Intrinzik motiváció (OMI)	0,90	0,90	0,90
B: Extrinzik motiváció (OME)	0,74	0,73	0,76
A+B: Olvasási motiváció (OM)	0,86	0,85	0,90
C: Átfogó olvasási stratégiák (OSÁ)	0,81	0,82	0,82
D: Problémamegoldó stratégiák (OSP)	0,68	0,76	0,72
E: Olvasást támogató stratégiák (OST)	0,78	0,82	0,83
C+D+E: Olvasási stratégiák (OT)	0,89	0,92	0,91

- 3) A kérdőív utolsó öt kérdése tartalmazza a háttérváltozókat, melyben a szülők iskolai végzettségére, az otthoni könyvek számára, a tantárgyak iránti attitűdre, az előző év végi tantárgyi jegyekre és az olvasás szeretetére kérdeztünk rá.

## Eredmények és értelmezés

### Szövegértés

Először azt elemeztük, hogy a vizsgált évfolyamok esetében teljesül-e hipotézisünk, miszerint szignifikáns fejlődés történik 6. évfolyamról 8. évfolyamra a szövegértés teszten nyújtott teljesítményben. Szignifikánsan eltérő átlagokat kaptunk a két évfolyam teljesítménye között, a különbség hatásmérete jelentős, 0,94. Az eredmények azt mutatják, hogy a szövegértés feladatlap összteljesítményében és annak szubtesztjeinek a megoldásában a 8. évfolyamosok szignifikánsan jobban teljesítettek a 6. osztályosoknál. A feladatlap és szubtesztjeinek átlagait és szórásait a 3. táblázatban közöljük.

3. táblázat. A szövegértés teszt és szubtesztjeinek átlaga, szórása évfolyamonként

Szubteszt	6. évfolyam	8. évfolyam	F (p)	t (p)	d
	Átlag (Szórás)	Átlag (Szórás)			
Folyamatos szöveg	44 (22)	60 (18)	3,77 (0,05)	6,54 (0,01)	0,80
Nem folyamatos szöveg	57 (23)	78 (18)	3,37 (0,07)	5,33 (0,01)	1,02
Együtt	51 (20)	68 (16)	7,59 (0,01)	6,47 (0,01)	0,94

Vizsgálatunkban kitértünk a PIRLS gondolkodási műveleteinek fejlődésére is. Az azonos gondolkodási művelethez tartozó itemekből összevont változót képeztünk, eredményeink alapján mindkét részteszten minden gondolkodási művelet esetében szignifikáns fejlődés mutatkozik 6. évfolyamról 8. évfolyamra. A folyamatos és a nem folyamatos szövegen nyújtott teljesítmény mindkét korosztály esetében szignifikáns, közepes erősségű korrelációt mutat (6. évfolyam 0,61, 8. évfolyam 0,56).

### Az olvasási motiváció

Következő lépésként vizsgáljuk meg, hogy van-e különbség a 6. és 8. évfolyamos tanulók olvasási motivációjában. A két évfolyam között 10%pontnyi különbség van az intrinzik motívumokban, valamint 15%pontnyi szignifikáns különbség mutatkozik az extrinzik motívumokban is. Mindkét motívum esetében jelentős a két évfolyam közötti különbség mértékét kifejező hatásméret, melynek értéke az intrinzik motívum esetében 0,50, az extrinzik motívumnál 0,71. A két motívum összevonásával képzett olvasási motiváció átlaga 12%ponttal magasabb 6. évfolyamon, mint 8.-ban, a különbség hatásmérete 0,71 (4. táblázat). Vizsgálatunk eredményei azt mutatják, hogy az évek előrehaladtával az olvasási motiváció csökkenő tendenciát mutat.

6. évfolyamon az extrinzik olvasási motívum szignifikánsan erősebb, mint az intrinzik ( $t=-2,60$ ,  $p=0,01$ ). Azonban az extrinzik motívum 6. és 8. osztály közötti csökkenése nagyobb, ezáltal a 8. évfolyamon már nincs szignifikáns különbség az intrinzik és az extrinzik motívum átlagában ( $t=-0,31$ ,  $p=0,76$ ). Az intrinzik és az extrinzik motívum gyenge-közepes erősségű összefüggésben áll, korrelációjuk hatodikban 0,44, nyolcadikban 0,28, mindkét együtttható szignifikáns.

4. táblázat. Olvasási motiváció 6. és 8. évfolyamon

Motívumok	6. évfolyam	8. évfolyam	F (p)	t (p)	d
	Átlag (Szórás)	Átlag (Szórás)			
OMI	61 (19)	51 (21)	0,93 (0,34)	3,42 (0,01)	0,50
OME	67 (21)	52 (21)	0,00 (0,97)	4,85 (0,01)	0,71
OM	63 (17)	51 (17)	0,04 (0,84)	4,67 (0,01)	0,71

#### Az olvasási stratégiák

A stratégiahasználattal kapcsolatos kijelentések átlaga azt mutatja, hogy 6. évfolyamról 8. évfolyamra csökken az olvasási stratégiák használata, a különbség mindhárom stratégia esetében szignifikáns (5. táblázat). *Kelemen-Molitorisz Anikó* (2009) vizsgálatában idősebb korosztály vett részt, tanulmányában arról számol be, hogy a 9. ( $\bar{X}=59,7$ ,  $s=11,4$ ) és 11. évfolyamos ( $\bar{X}=59,6$ ,  $s=12,2$ ) tanulók stratégiahasználatában nincs jelentős eltérés. Saját eredményeinket és *Kelemen-Molitorisz* vizsgálatát együtt tekintve azt mondhatjuk, hogy hatodiktól nyolcadikig – a tanulók önjellemzései alapján – csökken az olvasási stratégiák használata, azonban ezt követően nincs számottevő változás.

5. táblázat. Olvasási stratégiák 6. és 8. évfolyamon

Olvasási stratégiák	6. évfolyam	8. évfolyam	F (p)	t (p)	d
	Átlag (Szórás)	Átlag (Szórás)			
OSÁ	56 (19)	47 (19)	0,02 (0,88)	3,13 (0,01)	0,47
OSP	64 (24)	55 (18)	0,62 (0,43)	2,79 (0,01)	0,42
OST	52 (21)	37 (22)	0,12 (0,73)	4,75 (0,01)	0,70
MARSI	58 (19)	47 (18)	0,00 (0,95)	4,00 (0,01)	0,59

Kutatási adataink alapján a tanulók szövegértése a vizsgált életkori időszakban jelentősen fejlődik. A szövegekkel kapcsolatos tapasztalataik a két éves időszak alatt feltehetően gyarapodnak, hiszen újabb és újabb szövegeket ismernek meg, olvasnak el, ezáltal

gazdagodhatna stratégiahasználatuk. Ezért azt vártuk, hogy az évek előrehaladtával a stratégiahasználatában fejlődés vagy legalábbis stagnálás mutatható ki. Így némileg meglepő, hogy eredményeink szignifikáns csökkenést mutatnak. Ugyanakkor a szakirodalmi adatokból tudjuk, hogy például az önszabályzó tanulásban is hasonló csökkenő tendencia figyelhető meg a tanulók önjellemzéseire alapozó vizsgálatokban (Józsa és D. Molnár, 2013; Molnár, 2002).

A három olvasási stratégia átlagos erőssége között mindkét évfolyamnál különbségek figyelhetők meg. 6. (Friedman-próba,  $\chi^2=31,77$ ,  $p=0,01$ ) és a 8. évfolyamon (Friedman-próba,  $\chi^2=70,72$ ,  $p=0,01$ ) is mindhárom olvasási stratégia között szignifikáns a különbség. A három olvasási stratégia interkorrelációja erős, a korrelációk 0,6–0,7 közöttiek mindkét évfolyam esetében.

### Az olvasási motiváció és az olvasási stratégiák összefüggései

Fentebb bemutattuk, hogyan változik az olvasási motiváció és a stratégiahasználat az életkor előrehaladtával. Az is kutatási kérdésünk volt, hogy ez a két dimenzió milyen összefüggésben áll egymással. Eredményeink azt mutatják, hogy az olvasási motiváció és az olvasási stratégiák között közepes erősségű a korreláció (6. táblázat), mindkét évfolyam esetében minden korreláció 0,01 szinten szignifikáns, amiből az valószínűsíthető, hogy az olvasási motiváció és a stratégiahasználat kölcsönösen hatnak egymásra, magyarázzák egymást.

6. táblázat. Az olvasási motiváció és az olvasási stratégiák korrelációi

Korrelációk	6. évfolyam				8. évfolyam			
	OSÁ	OSP	OST	MARSI	OSÁ	OSP	OST	MARSI
OMI	0,53	0,53	0,44	0,60	0,39	0,58	0,41	0,50
OME	0,35	0,42	0,34	0,42	0,52	0,47	0,53	0,47
OM	0,54	0,57	0,51	0,62	0,53	0,66	0,55	0,63

Megjegyzés: A táblázat minden korrelációs együtthatója  $p<0,05$  szinten szignifikáns.

Az összefüggések mélyebb feltárása érdekében megvizsgáltuk az olvasási stratégiák magyarázóerejét az olvasási motívumokra, illetve fordítva. Elemzésünk alapján a három olvasási stratégia közül a problémamegoldó stratégiák magyarázzák leginkább az olvasási motivációt 6. (19%) és 8. osztályban (35%) egyaránt. Az olvasási stratégiák együttes magyarázóereje 6. évfolyamon 39%, 8. évfolyamon 46%. Az intrinzik és az extrinzik motívumok mint független változók együttes magyarázóereje 6. ( $F=25,29$ ,  $p=0,01$ ) és 8. évfolyamon ( $F=39,20$ ,  $p=0,01$ ) is szignifikáns az olvasási stratégiák tanulók közötti különbségeiben. A hatodikosoknál az olvasási motiváció két dimenziója közül az intrinzik motívumok (30%) bírnak nagyobb erővel az olvasási stratégiákra, míg nyolcadikban az extrinzik

motivumok (26%) magyarázzák jobban az olvasási stratégiát. A motiváció két dimenziójának együttes magyarázóereje 6. osztályban 39%, 8. osztályban 45%.

Elmondhatjuk tehát, hogy a tanulók önjellemzései alapján az olvasási motivumok közepes erősségű összefüggésben állnak az olvasási stratégiák használatával. Az adatok alapján nem állapítható meg, hogy melyik változó az ok, és melyik az okozat. Feltételezzük, hogy kölcsönösen alakítják egymást, azaz minél motiváltabbak a tanulók az olvasás terén, annál több olvasási stratégiát használnak, illetve minél több stratégiahasználattal rendelkeznek a diákok, annál motiváltabbak az olvasásra.

### A szövegértés összefüggései az olvasási motivációval és az olvasási stratégiák használatával

Kutatásunk fókuszában az a kérdés állt, hogy a szövegértés milyen mértékben függ össze az olvasási motivációval és az olvasási stratégiák használatával 6. és 8. évfolyamban. A 7. táblázat adatai azt szemléltetik, hogy az olvasási motiváció intrinzik és extrinzik összetevőjének erőssége miként függ össze a szövegértéssel. A szövegértés teszten nyújtott teljesítménnyel az intrinzik motiváció mindkét évfolyamon szignifikáns, 0,3 erősségű korrelációban áll, ám az extrinzik motivációval nem szignifikáns a szövegértés korrelációja. Külön-külön a folyamatos és a nem folyamatos szöveg korrelációi is ugyanezt a képet adják. A szakirodalomban fellelhető eredmények ugyancsak azt mutatják, hogy csak az intrinzik olvasási motiváció áll kapcsolatban a szövegértéssel, az extrinzik motivációnak nincs lényeges szerepe (*Schiefele, Schaffner, Moller és Wigfield, 2012; McGeown, Norgate és Warhurst, 2012*).

Az extrinzik motiváció korrelációinak nulla körüli értékeiből arra következtethetünk, hogy a két vizsgált évfolyamban a külső motivumok nem állnak kapcsolatban a szövegértési teljesítménnyel, míg az intrinzik motivumok 6. és 8. évfolyamon is szerepet játszanak a szövegértésben. Az intrinzik olvasási motivum mindkét évfolyamon 10% körüli arányban magyarázza a szövegértés egyéni különbségeit.

7. táblázat. Az olvasási motiváció korrelációi a szövegértéssel

Változók	6. évfolyam			8. évfolyam		
	OMI	OME	OM	OMI	OME	OM
Nem folyamatos szöveg	0,22	-0,07	0,14	0,29	0,03	0,25
Folyamatos szöveg	0,33	-0,05	0,22	0,26	0,03	0,22
Együtt (szövegértés)	0,30	-0,10	0,18	0,31	0,03	0,26

Megjegyzés: A táblázatban a 0,21-nél nagyobb korrelációs értékek  $p < 0,05$  szinten szignifikánsak.

Az előbbiekhöz hasonlóan megvizsgáltuk az olvasási stratégia három dimenziójának korrelációját is a szövegértéssel. Az átfogó, problémamegoldó és olvasást támogató olvasási stratégiának a teszt egészével és szubtesztjeivel való korrelációja nulla körüli értéket mutat a 8. évfolyamon. 6. évfolyamon csak az átfogó olvasási stratégiával találtunk gyenge

( $r=0,22$ ) összefüggést a szövegértéssel. A problémamegoldó és olvasást támogató stratégiák nulla körüli korrelációi a teszteredménnyel azt mutatják, hogy a tanulók önjellemzése alapján e stratégiák használata a 6. évfolyamban sem függ össze a szövegértéssel.

A fentiekben láthattuk, hogy külön-külön milyen hatást gyakorol a szövegértési teljesítményre az olvasási motiváció és az olvasási stratégiák használata. A korrelációvizsgálatok azt mutatták, hogy az intrinzik motívum mindkét évfolyamon szignifikáns összefüggésben áll a szövegértéssel, emellett a 6. évfolyamon az átfogó olvasási stratégia összefüggése is szignifikáns. Következő lépésként regresszióanalízissel néztük meg ezek együttes hatását a szövegértésre. Mindkét évfolyam esetében az intrinzik (6. osztály 14%, 8. osztály 15%) motívumok szignifikánsan magyarázzák a szövegértési teljesítményt. Az olvasási stratégiák közül 6. évfolyamon az átfogó olvasási stratégiák (9%) bírnak magyarázóerővel a szövegértésre, 8. évfolyamon egyik olvasási stratégia sem magyarázza a teszten nyújtott teljesítményt.

A szövegértés feladatlap két szubtesztjén (folyamatos és nem folyamatos szöveg) nyújtott teljesítmények esetében is megvizsgáltuk az olvasási motiváció, illetve az olvasási stratégiák használatának hatását. A 6. évfolyamon az olvasási motiváció és az olvasási stratégiák együttes hatása egyaránt szignifikáns a folyamatos ( $F=4,99$ ,  $p=0,01$ ) és a nem folyamatos ( $F=3,79$ ,  $p=0,01$ ) szöveg megértésére is. 8. évfolyamon is mindkét szövegtípuson szignifikáns magyarázóerőt jeleznek az adatok (folyamatos:  $F=5,92$ ,  $p=0,01$ , nem folyamatos:  $F=6,12$ ,  $p=0,01$ ), melynek jelentős részét az olvasási motiváció teszi ki. A folyamatos szövegen az összes megmagyarázott varianciából (11%) 9%-ot, a nem folyamatos szöveg esetében pedig az összes megmagyarázott varianciát (11%) az olvasási motiváció teszi ki.

Az elemzések alapján megállapítható, hogy a szövegértés feladatlapon és annak szubtesztjein nyújtott teljesítményt elsősorban és legnagyobb mértékben az intrinzik olvasási motiváció határozza meg 6. és 8. évfolyamban egyaránt. Ezzel szemben az olvasási stratégiák használata nem vagy alig áll kapcsolatban a szövegértéssel.

A szövegértés, olvasási motiváció és olvasási stratégiák használatának összefüggésében választ kerestünk arra, hogy a szövegértés miként hat az olvasási motivációra és az olvasási stratégiák használatára. Elsőként az olvasási motivációra gyakorolt hatását vizsgáltuk meg a szövegértés teszten nyújtott teljesítménynek és az olvasási stratégiák használatának. 6. évfolyamon a teszt összteljesítménye mindössze 2%-ban magyarázza az olvasási motivációt, ami nem szignifikáns. Az olvasási stratégiák használata 38%-át magyarázza a varianciának, tehát szignifikáns magyarázóerővel bír az olvasási motivációban. A két független változó együttes magyarázóereje szignifikáns ( $F=25,02$ ,  $p=0,01$ ), 40%. 8. évfolyamon is szignifikáns a független változók együttes magyarázóereje ( $F=45,86$ ,  $p=0,01$ ). A teszten nyújtott teljesítmény (8%) és az olvasási stratégiák használata (42%) is szignifikáns magyarázóerővel rendelkezik az olvasási motivációban, együttes magyarázóerejük 49%.

6. évfolyamon a szövegértés és az olvasási motiváció együttes magyarázóereje szignifikáns az olvasási stratégiák egyéni különbségeiben ( $F=23,53$ ,  $p=0,01$ ). Az olvasási motiváció 38%-ban magyarázza a stratégiahasználatot, míg a szövegértés hatása nem szignifikáns. 8. évfolyamon az olvasási motiváció 45%-ban magyarázza az olvasási stratégiák használatát, a szövegértés ebben a korosztályban sem szignifikáns.

### Összefüggés a tantárgyi attitűddel, osztályzatokkal és az olvasási kedvvel

Megvizsgáltuk a tantárgyi attitűdök összefüggését a szövegértéssel, az olvasási motivációval és az olvasási stratégiák használatával (8. táblázat). A tantárgyi attitűdökkel a szövegértés alig függ össze, 8. osztályban csak az idegennyelv-attitűdnek van szignifikáns korrelációja a szövegértéssel ( $r=0,37$ ). Az olvasási motiváció gyenge-közepes kapcsolatban áll a tantárgyi attitűdökkel, korrelációja az irodalomattitűddel a legerősebb ( $r=0,50$ ). Az olvasási stratégiák használatának ugyancsak gyenge-közepes a korrelációja a tantárgyi attitűdökkel. A 8. táblázatban csak a nyolcadikosok korrelációit adtuk meg, mivel a 6. osztályban ezekhez hasonló korrelációkat kaptunk.

8. táblázat. A tantárgyi attitűdök és osztályzatok korrelációi a szövegértéssel, olvasási motivációval és olvasási stratégiával 8. évfolyamban

Tantárgyak	Tantárgyi attitűd korrelációi			Tantárgyi osztályzatok korrelációi		
	Szöveg- értés	Olvasási motiváció	Olvasási stratégia	Szöveg- értés	Olvasási motiváció	Olvasási stratégia
Magyar irodalom	0,01	0,50	0,35	0,46	0,49	0,27
Magyar nyelvtan	0,03	0,37	0,25	0,52	0,32	0,07
Történelem	0,07	0,19	0,26	0,46	0,39	0,22
Idegen nyelv	0,37	0,48	0,27	0,42	0,34	0,10
Földrajz	0,02	0,34	0,45	0,39	0,40	0,25
Matematika	0,18	0,25	0,13	0,39	0,29	0,08
Fizika	0,09	0,26	0,41	0,46	0,35	0,21
Kémia	0,04	0,12	0,10	0,39	0,33	0,12
Biológia	-0,03	0,36	0,37	0,33	0,37	0,14
Informatika	0,17	-0,01	0,10	0,41	0,11	0,03

Megjegyzés: A táblázatban a 0,26-nál nagyobb korrelációs értékek  $p<0,05$  szinten szignifikánsak.

Ugyanígy megnéztük a tantárgyi jegyek összefüggését a vizsgált három dimenzióval. Mindkét évfolyamban közepes és erős korrelációkat találtunk a szövegértés és a jegyek között. Az olvasási motiváció 6. évfolyamon a matematikán és a számítástechnikán kívül minden tantárgyi osztályzattal összefüggést mutat, 8. évfolyamon csak a számítástechnika osztályzat nem mutat együttjárást az olvasási motivációval. A stratégiahasználat jegyekkel való összefüggésében éppen az ellenkező a kép. Mindkét korcsoport esetében csupán a magyar irodalom tantárggyal (6. évfolyam: 0,31; 8. évfolyam: 0,27) mutat kapcsolatot az olvasási stratégia. Ennek lehetséges oka az, hogy a tanulók nem vagy csak kevésbé alkalmazkodik más tantárgyban, más szövegeken az olvasási stratégiákat. E feltételezésre további kutatások adhatnak választ.

Háttérkérdőívünkben rákérdeztünk a gyermekeknél, hogy saját bevallásuk szerint mennyire szeretnek olvasni. Ennél a kérdésnél arra voltunk kíváncsiak, milyen mértékben



kedvelik ezt a tevékenységet, leválasztva erről a külső és belső ösztönzők hatását, az iskolát. A PISA 2009-es vizsgálata alapján az olvasás szeretete, az olvasás iránti elkötelezettség szignifikánsan jobb szövegértési teljesítménnyel jár együtt (Balácsi, Ostorics, Szalay és Szepesi, 2010). Vizsgálatunk eredményei azt mutatják, hogy az olvasás szeretete a 6. évfolyamban szorosan együttjár mind a szövegértési teljesítménnyel ( $r=0,43$ ), mind az olvasási motivációval ( $r=0,50$ ) és az olvasási stratégiák használatával ( $r=0,35$ ) egyaránt. A nyolcadikosoknál ettől eltérő képet kaptunk: az olvasás szeretete csak az olvasási motivációval ( $r=0,56$ ) mutat összefüggést, ugyanakkor nem áll szignifikáns kapcsolatban a szövegértéssel ( $r=0,16$ ) és az olvasási stratégiák használatával ( $r=0,15$ ).

### Nemek közötti különbségek és néhány családi háttérváltozó szerepe

A fiatalabbak körében a nem folyamatos szövegben mutatkozik szignifikáns különbség ( $t=-2,30$ ,  $p=0,02$ ) a fiúk és lányok között, a különbség hatásmérete  $0,48$ . A 8. évfolyamon fordított a helyzet: a folyamatos szövegen ( $t=-2,04$ ,  $p=0,04$ ;  $d=0,4$ ) és a szövegértés teszt egészén ( $t=-2,24$ ,  $p=0,02$ ;  $d=0,45$ ) szignifikáns teljesítménybeli különbségek vannak a nemek között. Mindkét évfolyamon a lányok teljesítménye mutatkozik jobbnak. Emellett a lányok intrinzik motivációja erősebb, ahol a különbség hatásmérete 6. és 8. osztályban egyaránt  $0,67$ . Ezzel ellentétben az extrinzik olvasási motivációban egyik évfolyamon sincs szignifikáns különbség a fiúk és a lányok között.

6. évfolyamon a problémamegoldó ( $t=-2,28$ ,  $p=0,03$ ) és az olvasást támogató ( $t=-2,32$ ,  $p=0,02$ ) stratégiák esetében a lányok szignifikánsan több stratégiahasználatról számoltak be. Ezzel szemben az átfogó olvasási stratégiák használatában eredményeink nem mutatnak különbséget a nemek között. A MARSÍ-skála egészére a különbség Cohen-féle hatásmérete közepes erősségű,  $0,51$ . A nyolcadikos tanulóknál egyik olvasási stratégia használatában sem különböznek szignifikánsan a fiúk a lányoktól.

Megvizsgáltuk, hogy a szülők iskolai végzettségének milyen hatása van a vizsgált három dimenzióra (9. táblázat). A 6. osztályosok szövegértése az apa ( $r=0,34$ ) és az anya ( $r=0,25$ ) iskolai végzettségével is szignifikáns, gyenge kapcsolatban áll. A nyolcadikosok körében csak az anya iskolai végzettsége ( $r=0,20$ ) függ össze a szövegértéssel, ebben az életkorban az apa iskolázottsága ( $r=0,02$ ) nem mutat szignifikáns összefüggést a szövegértéssel. Vizsgálatunkban egyik korosztály esetében sem mutatható ki összefüggés a szülők iskolázottsága és az olvasási motiváció, illetve a stratégiahasználat között. Az otthoni könyvek száma 6. évfolyamon szignifikánsan összefügg a szövegértéssel ( $r=0,30$ ) és az olvasási motivációval ( $r=0,34$ ), ám a 8. évfolyamos tanulók szövegértése, olvasási motivációja és olvasásistratégia-használata nem mutat összefüggést az otthoni könyvek számával.

Elemzésünk arra enged következtetni, hogy a szülők iskolai végzettsége és az otthoni könyvek száma a hatodikos korosztályban még összefügg a szövegértési teljesítménnyel és az olvasási motivációval, azonban nyolcadik osztályra már csak az anya iskolai végzettsége és a szövegértés között mutatható ki számottevő kapcsolat. Az olvasási stratégiák használatával sem a szülők iskolázottsága, sem az otthoni könyvek száma nem mutat összefüggést.

9. táblázat. A családi háttérváltozók, a szövegértés, az olvasási motiváció és az olvasási stratégiák korrelációi

Korrelációk	6. évfolyam			8. évfolyam		
	Szöveg- értés	Olvasási motiváció	Olvasási stratégiák	Szöveg- értés	Olvasási motiváció	Olvasási stratégiák
Anya iskolai végzettsége	0,25	0,13	0,20	0,20	0,12	0,04
Apa iskolai végzettsége	0,34	0,19	0,16	0,02	0,09	0,13
Könyvek száma	0,30	0,34	0,21	0,12	0,18	0,15

Megjegyzés: A 0,25-nél nagyobb korrelációs értékek  $p < 0,05$  szinten szignifikánsak 6. évfolyamon, és a 0,20-nál nagyobb korrelációs értékek  $p < 0,05$  szinten szignifikánsak 8. évfolyamon.

## Diszkusszió és konklúzió

Empirikus kutatásunkban a hatékony olvasás három alappillérenek, a szövegértésnek, az olvasási motivációnak és az olvasási stratégiák használatának összefüggését elemeztük. Keresztmetszeti adatfelvételünkben 6. és 8. évfolyamos diákok vettek részt. Mérészközként saját fejlesztésű szövegértés tesztet alkalmaztunk, emellett a tanulók önjellemző kérdőívet töltöttek ki. A kérdőívben helyet kapott egyrészt egy általunk kidolgozott olvasásmotiváció-skála, másrészt a MARSÍ olvasási stratégiákat vizsgáló skála; mindkettő Likert-típusú. Az olvasási motivációnak az intrinzik és az extrinzik dimenzióját vizsgáltuk. Az olvasási stratégiák közül három csoportot tartalmazott a kérdőív: átfogó, problémamegoldó és olvasást támogató stratégiák. Emellett tantárgyi attitűdökről, osztályzatokról és egyéb háttérinformációkról gyűjtöttünk adatokat.

Keresztmetszeti vizsgálatunk eredménye megerősítette a korábbi kutatásokat (*D. Molnár, Molnár és Józsa, 2012*), miszerint a gyermekek szövegértése felső tagozatban fejlődő tendenciát mutat. Ezzel szemben a tanulók önjellemzése szerint az életkor előrehaladtával az olvasási motivációban szignifikáns csökkenés figyelhető meg. Ez az eredmény összhangban van a korábbi kutatásokkal, melyek ugyancsak az olvasási motiváció iskolai évek alatt bekövetkező csökkenését mutatták ki (*Józsa és Fazekasné, 2008; Lau, 2009; Szenczi, 2013; Szenczi és Józsa, 2008; Zanobini és Usai, 2002*). Vizsgálatunk során az olvasási stratégiák használatában ugyancsak csökkenést tapasztaltunk 6. és 8. osztály között. Ez a csökkenés némileg meglepő, hiszen a vizsgált időszakban a tanulók olvasási tapasztalatai feltehetően gyarapodnak. Az olvasási stratégiákban kapott csökkenést későbbi kutatásokban más vizsgálati módszerekkel is célszerű ellenőrizni.

A szövegértés és az olvasási motiváció összefüggését vizsgálva azt az eredményt kaptuk, hogy mindkét évfolyamban az intrinzik motívumok határozzák meg elsősorban a szövegértést, míg a külső ösztönzők hatása 6. osztályban alacsonyabb magyarázóerővel bír, 8. osztályban pedig már nem befolyásolják a szövegértést. Ez egyezést mutat a tanulmányunk elméleti részében idézett kutatások eredményeivel. Az olvasási stratégiák használata és a szövegértés között alig találtunk kapcsolatot. A hatodikosoknál az átfogó olvasási stratégiák állnak kapcsolatban a szövegértéssel, míg a 8. osztályosoknál egyik olvasási stratégia sem függ össze vele. Vizsgálatunk adatai alapján azt mondhatjuk, hogy az olvasási motivációnak szorosabb a kapcsolata a szövegértéssel, mint az olvasási stratégiák használatának. Később vizsgálatokban mind az olvasási motiváció, mint a stratégiahasználat szerepét célszerű megvizsgálni más mérőeszközökkel.

Összefüggéseket találtunk az olvasási motiváció és az olvasási stratégiák használata között mindkét évfolyamon. Ez alapján feltételezhető, hogy az olvasási motiváció hatással van a stratégiahasználatra, és a stratégiahasználat is befolyásolja az olvasási motiváció alakulását. Míg az olvasási motiváció és a stratégiahasználat szoros összefüggésben áll egymással, addig a szövegértés nem hat jelentős mértékben sem a motiváltságra, sem a stratégiahasználatra.

A tantárgyi osztályzatokkal a szövegértés és az olvasási motiváció közepes erősségű együttjárást mutat, ellenben az olvasási stratégiák csak a magyar irodalom tantárggyal függenek össze mindkét évfolyamban. A tantárgyi attitűdökkel az olvasási motivációnak közepes erősségű a korrelációja, míg a másik két változó gyenge. Vizsgálatunkban a két évfolyamon hasonló erősségű korrelációkat kaptunk.

A szülők iskolai végzettsége csupán a szövegértésre van hatással, a motivációval és a stratégiahasználattal nem függ össze. Az otthoni könyvek száma 6. osztályban szignifikáns hatással bír a szövegértésre és az olvasási motivációra. Az olvasási stratégiák használatával nem függ össze egyik évfolyamon sem a házi könyvtár nagysága, ami leginkább arra enged következtetni, hogy az olvasási stratégiák elsajátítása, használata nem a könyvek jelenlététől, hanem a stratégiák elsajátításának, tanulásának folyamatától függ.

Kutatásunk korlátai között említendő, hogy az olvasási motiváció és az olvasási stratégiák használatára kérdőíves vizsgálati módszert alkalmaztunk. A tanulók önjellemzést adtak magukról, azonban ez az adatfelvételi mód magában hordozza azt, hogy a tanulók megfelelési szándéka befolyásolhatja a válaszokat. A kérdőíves vizsgálati módszerrel nyert adatok lehetséges korlátaira mutat rá *Józsa, Szenczi és Hricsovinyi (2011)* tanulmánya. Emellett alkalmazott mérőeszközeink is bizonyos mértékig limitálhatják az eredményeink általánosíthatóságát. Mind a szövegértést mérő tesztet, mind az olvasási motivációt vizsgáló kérdőívet a tanulmányban bemutatott kutatásban alkalmaztuk először. Az olvasási stratégiák mérésére alkalmazott MARSÍ-féle skála magyar változatát célszerű átdolgozni.

Az évek előrehaladásával csökkenő tendenciát mutató stratégiahasználat arra hívja fel a figyelmet, hogy miként a képességek fejlesztését sem szabad abbahagyni az alsó tagozatban, úgy az olvasási stratégiák használatának fejlesztését is tovább kell folytatni a felső tagozatos tanulók körében. Az olvasási motiváció csökkenő tendenciája az eddigi motivációkutatások alapján sejthető volt. Éppen ezért lenne kiemelkedő fontosságú, hogy tudatosan, nagyobb odafigyeléssel történjen a gyermekek intrinzik és extrinzik motívumainak

fejlesztése, hiszen, ahogyan rámutattunk, összefüggésben állnak az olvasási stratégiák használatával, valamint a szövegértéssel, ami a tanulás, tudás alapja.

---

A vizsgálat az OTKA K83850 pályázat támogatásával valósult meg.

## Irodalom

- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Bagdy Emőke (2001): Az olvasás jövőjéről. *Könyv és Nevelés*, 3. 3. sz. 11–13.
- Baker, L. és Wigfield, A. (1999): Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34. 452–477.
- Balázi Ildikó és Balkányi Péter (2008): PIRLS 2006. A negyedik osztályosok szövegértése. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 1. sz. 3–11.
- Balázi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2010): *PISA 2009. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Bókay Antal (1997): *Irodalomtudomány a modern és a posztmodern korban*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E. és Prochnow, J. E. (2000): Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92. 703–708.
- Cromley, J. G. és Azevedo, R. (2006): Self-report of reading comprehension strategies: What are we measuring? *Metacognition Learning*, 1. sz. 229–247.
- Csapó Benő és Csépe Valéria (2012, szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csíkos Csaba és Steklács János (2006): Metakogníció és olvasás. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Könyvkiadó, Budapest. 75–88.
- D. Molnár Éva, Molnár Edit Katalin és Józsa Krisztián (2012): Az olvasásvizsgálatok eredményei. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–81.
- Duke, N. K. és Pearson, P. D. (2002): Effective practices for developing reading comprehension. In: Farstrup, A. E. és Samuels, S. J. (szerk.): *What research has to say about reading instruction*. International Reading Association, Newark, DE. 205–242.
- Fejes József Balázs (2012): A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében. *Iskolakultúra*, 22. 7–8. sz. 80–95.
- Fejes József Balázs (2013): A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató hallgatói mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 204–220.
- Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. és Gottfried, A. W. (2001): Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93. 1. sz. 3–13.

- Gottfried, A. E., Marcoulides, G. A., Gottfried, A. W., Oliver, P. H. és Guerin, D. W. (2007): Multivariate latent change modeling of developmental decline in academic intrinsic math motivation and achievement: Childhood through adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, **31**. 4. sz. 317–327.
- Imre Angéla (2007): A beszédmegértés és az olvasás összefüggése. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol Kiadó, Budapest. 184–202.
- Jacobs, J. E. és Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, **22**. 255–278.
- Jobbágy Enikő (2012): Az olvasási stratégiák használatának hatása az olvasási teljesítményre. *Iskolakultúra*, **22**. 6. sz. 61–78.
- Józsa Krisztián (2006, szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Könyvkiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és D. Molnár Éva (2013): The relationship between mastery motivation, self-regulated learning and school success: A Hungarian and wider European perspective. In: Barrett, K. C., Fox, N. A., Morgan, G. A., Fidler, D. J. és Daunhauer, L. A. (szerk.): *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives*. Taylor & Francis, New York and London. 265–304.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2008): Az olvasás iránti motiváltság alakulása tanulásban akadályozott és többségi gyermekek esetében (szimpózium előadás). VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola, Budapest. Tartalmi Összefoglalók. 61.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2012): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 367–406.
- Józsa Krisztián és Pap-Szigeti Róbert (2006): Az olvasási képesség és az anyanyelvhasználat fejlődése 14–18 éves korban. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Könyvkiadó, Budapest. 131–153.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, **109**. 4. sz. 365–397.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137–188.
- Józsa Krisztián, Fazekasné Fenyvesi Margit, Szenczi Beáta és Szabó Ákosné (2014): Tanulásban akadályozott és tipikusan fejlődő gyermekek szóolvasási készségének, szövegértésének és olvasási motivációjának fejlődése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **69**. 1. sz. 123–146.
- Józsa Krisztián, Szenczi Beáta és Hricsovinyi Julianna (2011): A tanulási motiváció számítógép-alapú mérési lehetőségei. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 147–171.
- Kelemen-Molitorisz Anikó (2009): Szakközépiskolás tanulók olvasásstratégia-használatának felmérése a MARSZI kérdőívvel. *Magyar Pedagógia*, **109**. 3. sz. 287–313.
- Laczkó Mária (2008): Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle*, **58**. 1. sz. 12–22.
- Lau, K.-L. (2009): Grade differences in reading motivation among Hong Kong primary and secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, **79**. 4. sz. 713–733.
- McGeown, S. P., Norgate, R. és Warhurst, A. (2012): Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers. *Educational Research*, **54**. 3. sz. 309–322.
- Mokhtari, K. és Reichard, C. A. (2002): Assessing student's metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, **94**. 2. sz. 249–259.
- Molitorisz Anikó (2013): Az olvasási stratégiákról alkotott tanulói meggyőződések vizsgálata 12–18 éves korban. PhD-értekezés. SZTE, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Molnár Éva (2002): Az önszabályzó tanulás. *Iskolakultúra*, **12**. 9. sz. 3–16.

- Morgan, P. L. és Fuchs, D. (2007): Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, **73**. 2. sz. 165–183.
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O. és Sainsbury, M. (2006): *PIRLS 2006: Assessment framework and specifications 2nd edition. Progress in International Reading Literacy Study*. Boston College, Chestnut Hill.
- Mullis, I. V.S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Trong, K. L. és Sainsbury, M. (2009): *PIRLS 2011 Assessment Framework*. TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
- Nagy József (2006): Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 91–106.
- National Reading Panel (2000): *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development, Washington, DC.
- Pressley, G. M. és Harris, K. H. (2006): Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction. In: Alexander, P. A. és Winne, P. H. (szerk.): *Handbook of educational psychology*. Erlbaum, Mahwah, NJ. 265–286.
- Retelsdorf, J., Köller, O. és Möller, J. (2011): On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, **21**. 4. sz. 550–559.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Moller, J. és Wigfield, A. (2012): Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, **47**. 4. sz. 427–463.
- Schmitt, M. C. (1990): A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, **43**. 454–461.
- Sheory, R. és Mokhtari, K. (2001): Differences in the metacognitive awareness of reading strategies of native and non-native readers. *System*, **29**. 431–449.
- Steklács János (2009): *Az olvasás kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak. A funkcionális analfabetizmustól az olvasási stratégiáig*. Okker Kiadó, Budapest.
- Steklács János (2013): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szenczi Beáta (2010): Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, **110**. 2. sz. 119–147.
- Szenczi Beáta (2013): Olvasási motiváció 10–14 éves tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, **113**. 4. sz. 197–220.
- Szenczi Beáta és Józsa Krisztián (2008): Az énkép vizsgáló SDQI kérdőív hazai adaptációja (előadás). VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola, Budapest. Tartalmi Összefoglalók. 328.
- Szinger Veronika (2009): Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért. *Anyanyelv-pedagógia*, 3. sz. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184>
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. és Guthrie, J. T. (2009): Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, **22**. 1. sz. 85–106.
- Tóth Beatrix (2006): A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr*, **130**. 4. sz. 457–469.
- Vári Péter, Bánfi Ilona, Szabó Annamária és Szalay Balázs (2003): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Wang, J. H-Y. és Guthrie, J. T. (2004): Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, **39**. 2. sz. 162–186.

- Wolfgang Schnotz és Molnár Edit Katalin (2012): Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 87–136.
- Zanobini, M. és Usai, M. C. (2002): Domain-specific self-concept and achievement motivation in the transition from primary to low middle school. *Educational Psychology*, **22**. 2. sz. 203–218.
- Zsigmond István és Porsche Éva (2009): *Olvasási stratégiák*. Pro-Print Kiadó, Csikszereeda.

## ABSTRACT

### GABRIELLA JÓZSA AND KRISZTIÁN JÓZSA: RELATIONSHIP BETWEEN READING COMPREHENSION, READING MOTIVATION AND STRATEGY USE

This study analyses the relationships between reading comprehension, reading motivation and reading strategies. The cross-sectional data collection involved 200 schoolchildren from Years 6 and 8. The study applied a self-developed reading comprehension test. In addition, participants completed a self-reporting questionnaire, composed of a self-developed reading motivation scale and a reading strategy scale from the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, both Likert-type scales. Two dimensions of reading motivation were assessed: intrinsic and extrinsic. The questionnaire involved three groups of reading strategies: (a) global, (b) problem-solving and (c) support reading strategies. Additional data was collected on subject-related attitudes and school grades. Reliability indices were found to be .90 for the reading comprehension test, .89 for the reading motivation scale and .91 for the reading strategies scale. Reading comprehension was found to be developing significantly between Years 6 and 8, while reading motivation and strategy use seemed to be decreasing in the same period, based on the children's self-report. Reading motivation showed a medium-strength correlation with reading strategies. Reading comprehension was modestly related to intrinsic reading motivation and weakly linked to global reading strategies. Extrinsic reading motivation and the other two strategies were not significantly tied to reading comprehension. School grades correlated strongly with reading comprehension, moderately with reading motivation and weakly with reading strategies. There was a modest link between attitudes to school subjects and reading motivation, but a weak one with the other two variables. The correlations were found to be similar for both Years 6 and 8.

Magyar Pedagógia, **114**. Number 2. 67–89. (2014)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Józsa Gabriella, Károli Gáspár Református Egyetem, TFK, Pedagógiai Intézet, H-2750 Nagykőrös, Hősök tere 5., KEMU, Kandó Kálmán Szakközépiskola és Szakiskola, H-6000 Kecskemét, Bethlen krt. 63.

Józsa Krisztián, Szegedi Tudományegyetem BTK, Neveléstudományi Intézet, H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.