

CS. CZACHESZ ERZSÉBET – ERDÉLYI ÁRPÁD

Az olvasási stratégiahasználat és a német szövegértés összefüggései

(Vizsgálat német kéttannyelvű nemzetiségi középiskolába járó tanulók körében)

Az írott szövegek megértésének kutatásában hosszú ideje ismétlődően felvetődő kérdés, hogy vajon az anyanyelvén már jól olvasó egyén fejlett olvasási képessége segíti-e, eredményesebbé teszi-e egy idegen nyelven az olvasási tevékenységét? Pontosabban, mik a feltételei annak, hogy a megértést segítő anyanyelvi olvasási stratégiák a második nyelvi szövegértést is segítsék?

Tanulmányunkban egy empirikus vizsgálat egy szeletéről számolunk be. A kutatás német nemzetiségi iskolába járó középiskolás tanulók német nyelvi kompetenciáit, szövegértését és olvasási stratégiahasználatát vizsgálta. Írásunk az egyik szerző doktori disszertációja (Erdélyi 2007) egy részének átdolgozott változata.

Először röviden áttekintjük az olvasási stratégiahasználatra vonatkozó legfontosabb kutatási eredményeket, majd beszámolunk saját vizsgálatunk vonatkozó eredményeiről.

Szövegértés és olvasási stratégiahasználat

Az olvasási és szövegértési képesség pedagógiai értelmezése az olvasáskutatás kezdete óta nagy változásokon ment át. Hosszú ideig a szöveg és a jelentés közötti kapcsolat állt a vizsgálatok középpontjában, mára a szöveg és az olvasó közötti interakció került a kutatók érdeklődésének centrumába. A szövegértés, mint a jelentésalkotó folyamat része, nem képzelhető el az olvasó érdeklődése, előzetes ismeretei, kognitív-metakognitív műveletei és olvasási stratégiái nélkül (Cs. Czachesz 2005). Az írott szöveg megértése és ezáltal új ismeretek elsajátítása olyan folyamatként fogható fel, amelynek során a már meglévő ismereteinket nem csupán igazoljuk és megerősítjük, hanem közben a meglévő tudásunkat átalakítjuk, és új értelmezési kereteket alakítunk ki. Hogy az olvasott szövegben az új elemeket egyáltalán felismerjük, egy ellenőrző folyamatnak kell alávetnünk őket.

A megértés kontrolljának folyamatait az 1970-es évek óta vizsgálják és tágabban a metakognitív fogalomkörébe sorolják (Flavell 1976, 1984; Brown 1980, 1982, 1984). A metakognitív eredetileg a gyermek gondolkodási és tanulási tevékenységéről alkotott tudást és ellenőrzést jelentette (Brown 1978, 1980; Flavell 1978). Ez a komplex fogalom két különálló komponensre bontható, amelyek egyrészt az egyén saját tudásáról alkotott tudást, másrészt a tanulás, olvasás és problémamegoldás során alkalmazott önszabályozó folyamatokat foglalják magukba (Baker és Brown 1984a; Brown 1984). Az önszabályozó folyamatokhoz olyan tevékenységek tartoznak, mint például a problémamegoldó tevékenység eredményeinek felülvizsgálata, az azt követő tevé-

kenység megtervezése, kontrollja, értékelése, módosítása, illetve bizonyos kompenzáló stratégiák alkalmazása egyes nehézségek elkerülése érdekében (Baker és Brown 1984b). Ezeknek az önszabályozó mechanizmusoknak az alkalmazását nevezi Flavell (1981) kognitív kontrollnak.

Mivel az olvasáshoz kapcsolódó kognitív tevékenységek túlnyomó többségének a célja az eredményes szövegértés, az olvasáshoz kapcsolódó kognitív kontrollt tulajdonképpen megértési kontrollnak tekinthetjük.

Brown (1982) szerint a jó olvasók és tanulók megértik saját olvasási és tanulási folyamataikat és az alkalmazott eljárásokat. Stratégiákat használnak, és azokat képesek rugalmasan kezelni a mindenkori feladat igényei szerint. Tisztában vannak vele, hogy mire figyeljenek akkor, amikor egy szöveget csak globálisan, illetve akkor, ha részletekbe menően szeretnének megérteni. A gyenge olvasási teljesítményt nyújtók ezzel szemben az olvasási tevékenységeiket nem tudatosan alkalmazzák, és nem képesek stratégiai viselkedésüket a szöveg kihívásaihoz adekvát módon illeszteni. Olvasás közben nem képesek észrevenni az ellentmondásos vagy a nem összefüggő részeket, egy esetlegesen felmerülő problémánál gyakran nem látják annak okát és a megoldás lehetőségeit. A megértési folyamatok szempontjából Ehlers (1998, 1999) javasolja a különbségtételt a kognitív és a metakognitív stratégiák között. A kognitív stratégia a kognitív cél elérését szolgálja, mint például a fontos és kevésbé fontos tartalmak szétválasztását a szöveg mondanivalójának megértése céljából, vagy a kontextus felhasználását egy ismeretlen szó vagy kifejezés megértése céljából. A metakognitív stratégia ezzel szemben azt felügyeli, hogy a kitűzött célt sikerült-e elérni vagy sem. Ezek a stratégiák önszabályozó tevékenységen alapulnak.

A kognitív stratégiák, mint amilyeneket a szövegértés során is alkalmazunk, Dansereau (1985: 210) szerint a következő ismertetőjegyek alapján jellemezhetők:

1. A komplexitásuk szerint (egyszerű – komplex, elsődleges – támogató)
2. A feldolgozási szint szerint (algoritmikus – heurisztikus, lokális – globális, felszíni – mély)
3. A megoldandó feladat szerint (megértés – memorizálás)
4. A hatásuk szerint: sok szövegfajta vagy csak bizonyos szövegek esetében alkalmazható stratégiák (általános – speciális)

Az olvasási stratégiák csoportosításánál további kategóriák figyelembevételét ajánlja Ehlers (1999). Úgy véli, hogy az olvasási stratégiák egy része az olvasási folyamatokkal egyidőben lép működésbe, a megértés lineárisan zajlik, amelynek során az olvasó olvasás közben a szövegből szerzett információkat folyamatosan felhasználja a szövegről alkotott mentális modelljének kialakítása érdekében. Mivel egy szöveg összes jelentésrétégének megértése csak lineáris feldolgozással nehezen elképzelhető, gyakran a szöveg újbóli olvasása és másfajta, például problémamegoldó stratégiák alkalmazása is szükséges a mélyebb megértéshez.

Az alkalmazott olvasási stratégiák egy része lehet nagymértékben automatizálódott, alkalmazásuk éppen ezért nem tudatos, egy másik részük alkalmazása pedig tudatos odafigyelést igényel.

Mivel a stratégiakutatással kapcsolatos szakirodalomban nincs egyetértés abban a tekintetben, hogy csupán a tudatosság síkján mozgó cselekvéssorokat tekintsék-e stra-

tégiáknak, vagy az akár csupán automatikusan, a tudatosság kizárásával működőeket is, Ehlers (1998) a tudatképes automatikus és a tudatköteles kontrollált stratégiák megkülönböztetését javasolja. A megkülönböztetés alapjául az automatizálódott és kontrollált feldolgozási és megfigyelési folyamatok olyan esetei szolgálnak, amelyek során a jól és folyékonyan olvasó egyének olvasási tevékenysége nehéz szövegértési feladatoknál lelassul és egy korábbi, gyengébb készségi szintre esik vissza, amelyben az automatizmusok fellazulnak és a tudatos kontroll veszi át a cselekvés irányítását. A fentiek értelmében Ehlers (1998) 14 olvasási stratégiát különböztet meg, amely közül némelyik komplex, így további stratégiákra bontható, mások pedig eleve rész-stratégiák. Ezek a következők:

1. Reduktív stratégiák (összefoglalás, fölérendelt kategóriák képzése)
2. Következtetési folyamatok
3. A szöveg témájával kapcsolatos jóslási folyamatok
4. További történésekkel és információkkal kapcsolatos jóslások
5. A szöveg strukturális elemeinek felhasználása a narratív és tematikus egységek megalkotása érdekében
6. A megfelelő formai kategóriák hozzárendelése a fölérendelt tematikus egységekhez
7. A szöveg különböző szintjein megjelenő stílusjegyek figyelembevételére és felvételére szolgáló stratégiák alkalmazása
8. A tudás alkalmazását szolgáló stratégiák
9. Az argumentációs struktúrákról, forgatókönyvekről, a szöveg- és elbeszélési stratégiákról alkotott tudás aktiválását és integrálását előidéző stratégiák alkalmazása
10. A kontextuális információk integrálását szolgáló stratégiák alkalmazása
11. Információszerzést lehetővé tevő stratégiák alkalmazása
12. Problémamegoldó stratégiák
13. Elaborációk
14. Kulturális stratégiák

A sikeres szövegértés szempontjából Baker és Brown (1984a) szerint a következő metakognitív tevékenységek elengedhetetlenek:

1. Az olvasási szándék megfogalmazása
2. A változó olvasási célhoz igazított olvasási magatartás
3. A szöveg releváns gondolatainak azonosítása
4. A szöveg logikai szerkezetének felhasználása
5. Előismeretek aktiválása
6. A kontextuális korlátok iránti érzékenység
7. A szöveg érthetőségének, teljességének és konzisztenciájának értékelése
8. A megértési hibák kezelése
9. A saját szövegértés szintjének helyes megítélése

A felsorolt stratégiák közül némelyikről (a szöveg releváns gondolatainak azonosítása, a logikai szerkezetek felhasználása, előismeretek aktiválása) nem dönthető el egyértelműen, hogy a kognitív vagy a metakognitív kategóriába tartozik-e. Valame-

lyik csoportba való besorolásuk attól függ, hogy az olvasó éppen melyik fogalmi, illetve cselekvési szinten működik. Ezenkívül figyelembe kell venni, hogy a stratégiák hierarchikusan egymásra épülnek, így például a következtetés a szövegösszefoglalás részét képezheti, de lehet az ismeretek alkalmazásának egy önálló részkomponense is. Így tehát az adott cselekvés a feladat és a perspektíva változásától függően hol eszközként, hol pedig célként jelenik meg (Ehlers 1998).

Az olvasási stratégiák alkalmazásánál fontos, hogy azokat az olvasók a legkülönbözőbb szövegekre, témákra képesek legyenek használni (Ehlers 1995, 1996).

A második és idegen nyelvi olvasáskutatás területén az olvasási stratégiákat általában a következő kategóriákba szokták sorolni:

- Jelentéskonstruáló vagy a megértést ellenőrző stratégiák (Johnston 1983)
- Általános megértési vagy nyelvspecifikus stratégiák (Block 1986)
- Globális vagy lokális stratégiák (Carrell 1989)
- Szószinten vagy szövegszinten működő stratégiák (Barnett 1988b)
- Adatvezérelt vagy konceptuálisan vezérelt stratégiák (Davis és Bistodeau 1993)

A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a stratégiahasználat a szövegértés minőségét általában pozitívan befolyásolja. Néhány empirikus kutatás (például Hosenfeld 1979, Block 1992) azt a célt tűzte ki, hogy a gyakorlott és sikeres olvasó által alkalmazott olvasási stratégiákat azonosítsák, és általuk a kevésbé sikeres olvasók részére gyakorlati modelleket hozzanak létre. Ezek a kísérletek nem váltak sikeressé, mivel a két olvasói típus közötti különbség a stratégiahasználat tekintetében alig volt kimutatható. Urquhart (1996) szerint a különbség a stratégiák kiválasztásában és kombinációjában mutatkozik. A nyelvfüggetlen olvasási stratégiák jó vagy rossz kategóriába való csoportosítása önmagában nem releváns, hiszen hatékonyságuk a mindenkori szövegtől, feladattól és alkalmazó olvasótól függ. Ugyanazon személy stratégiai viselkedése is változik a változó szövegek és a hozzájuk kapcsolt elvárások függvényében, így a szöveg nehézségének (szókészlet, mondattani komplexitás) növekedésével a „jó” olvasó is fokozottabban nyúl a „rosszabb” adatvezérelt olvasási stratégiákhoz. Az eredményes idegen nyelvi olvasó olvasási viselkedését az a flexibilitás jellemzi, amellyel az olvasási célokhoz, egyéni érdekéhez, valamint a feladatok elvárásaihoz igazodik. Minden olvasó egyedi olvasási magatartással rendelkezik, amelyet különböző módon képes alkalmazni, éppen ezért az egyes stratégiák minőségi megítélése is csupán az adott szöveg és a hozzá kapcsolódó feladat esetében lehetséges.

Az idegen nyelvi kompetenciának a nyelvfüggetlen olvasási stratégiák alkalmazásában nagy szerepe van (Davis és Bistodeau 1993), hiszen az idegen nyelv alacsonyabb automatizmusából adódóan a gyengébb nyelvi kompetenciájú olvasó az anyanyelvén amúgy előnyben részesített konceptuálisan vezérelt stratégiái helyett inkább az adatvezérelt stratégiákat alkalmazza. A nyelvileg kompetens olvasó nagyobb arányban alkalmaz konceptuálisan vezérelt stratégiákat. A tanulmány bebizonyította azt is, hogy az egyes stratégiák és azok kombinációja egyénenként változó, ezért nem lehetséges, hogy egy bizonyos csoportjuk minden olvasó által sikeresebben és eredményesebben használható, mint egy másik csoportjuk. A szövegértés hatékonyságának fejlesztése céljából a szerzők ezért a rendszeres szókincsfejlesztést és a stratégiahasználatban mutatózó egyéni különbségek figyelembevételét ajánlják.

Az ismeretlen szavak jelentésének kiderítése közben az olvasók gyakran vetik be háttértudásukat a korlátozott nyelvi kompetenciájuk kompenzálására, így Davis és Bistodeau (1993), ahogyan már előttük Block (1986) is, arra következtettek, hogy az olvasók háttértudása minden bizonnyal befolyásolja stratégiahasználatukat.

Hosenfeld (1984), Hosenfeld, Arnold, Kirchofer, Laciura és Wilson (1981), Block (1986) és Barnett (1988a, b) kutatási eredményei azt mutatják, hogy a stratégiatréning (elsősorban a tudatosítás) az idegen nyelvi szövegértés teljesítményét pozitívan befolyásolja. Leginkább azok a gyenge nyelvi kompetenciával rendelkezők profitáltak a stratégiatréningből (Koda 1987), akik nyilvánvalóan az anyanyelvükön elsajátított készségeiket sikeresen alkalmazták az idegen nyelvre (Kern 1989).

A második nyelvi és az idegen nyelvi olvasáskutatás területén a transzferjelenségek leírására két irányzat alakult ki. A Goodman (1971, 1978) által képviselt univerzalizációs-hipotézis szerint az anyanyelvi és az idegen nyelvi olvasás azonos folyamatokra épül (Cummins 1979b, 1984, 1991). Ennek értelmében az olvasási folyamatokban alkalmazott stratégiák minden nyelven megegyeznek, csupán az adott nyelv helyesírási és nyelvtani struktúráihoz kell alkalmazkodni (nyelvfüggetlen olvasási stratégiák). A másik irányzat abból indul ki, hogy az olvasás nyelvspecifikus folyamatokra épül, ennek értelmében a kiinduló és a célnyelven különböző stratégiák (nyelvspecifikus olvasási stratégiák) működnek (Liu, Bates és Li 1992, MacWhinney 1992, Kilborn 1994). A témával kapcsolatos tanulmányok a különböző transzferhatások differenciált képét mutatják, melyek nem csupán a nyelvspecifikus jegyekkel függnek össze, hanem más faktorokkal is, mint kompetenciaszint, az életkor, amikor az egyén az L2-vel először kapcsolatba került, a második nyelv vagy idegen nyelv alkalmazásának hatékonysági kritériuma. A kétnyelvű és többnyelvű környezetben a fentiekén kívül különböző affektív és szociális faktorok is gyakran nagy jelentőséggel bírnak. Az anyanyelvi stratégiák idegen nyelvre történő transzferálása inkább az idegen nyelvi olvasási kompetencia elsajátításának kezdeti szakaszára jellemző. Növekvő jártassággal egyre inkább a célnyelv-specifikus stratégiák átvétele lesz a jellemző (McDonald 1987).

Az empirikus vizsgálat és a mérőeszközök

Egy a magyarországi német kisebbségi kéttannyelvű gimnáziumokban tanuló 15 éves korosztály idegen nyelvű (német) szövegértési képességét és nyelvtudását vizsgáló kutatás keretében megvizsgáltuk a tanulók stratégiahasználatának és német nyelvű szövegértésének összefüggéseit. A vizsgálatot az Educatio Kht. Közoktatási Információs Iroda rendelkezésünkre bocsátott adatai alapján 2004 szeptemberében teljes mintán végeztük (N=351) standardizált tesztekkel (Erdélyi 2006). Az általunk használt tesztek jó megbízhatóságúak, a német olvasás-megértés teszt Cronbach-féle reliabilitásmutatója 0,82, a kompetencia-teszt reliabilitásmutatója 0,93.

Többek között arra a kérdésre kerestünk választ, hogy milyen hatással van az idegen nyelvi kompetencia és az alkalmazott olvasási stratégia az idegen nyelvi olvasásra. Hipotézisünk értelmében a sikeres és gyakorlott olvasók, akik egyidejűleg magas nyelvi kompetenciával rendelkeznek, eredményesebben és gyakrabban alkalmaznak komplex és nagyobb kognitív erőfeszítést igénylő szövegértési stratégiákat, mint a kevésbé sikeres szövegértési magatartást tanúsító és gyengébb nyelvi kompetenciával rendelkező olvasók.

A tanulók stratégiahasználatát, illetve a stratégiahasználat tudatosságát (metakognitív kontroll) két komplex kérdés segítségével igyekeztünk feltérképezni.

Egy nyitott kérdéssel rákérdeztünk arra, hogy az olvasási feladatok közben tettek-e valamit a szövegértés és válaszadás könnyítése céljából (stratégiahasználat konkrét stratégiákra való utalás nélkül). Ezt követően egy zárt kérdéssel felkínáltunk a tanulóknak 11 válasz-alternatívát, amelyből 10 konkrét stratégiát nevez meg, olyanokat, amelyeket a szakirodalom hatékonynak tart. Amennyiben alkalmazták valamelyiket az olvasás közben, megjelölhették (stratégiahasználat konkrét stratégiákra való utalással). Az utolsó, 11. válasz-alternatíva lehetőséget adott a tanulóknak arra, hogy az előzőekben nem szerepelt, de általuk használt stratégiákat megnevezzék. Egyszerre több választ is bejelölhettek. (Mellékeljük a kérdőív megfelelő részét.)

Az idegen nyelvi olvasás-megértés és az olvasási stratégiahasználat

A fenti kérdésekre adott válaszok alapján 4 csoportot különböztethetünk meg, amelyek a tudatosság, illetve a kontroll tekintetében különböznek egymástól (1. táblázat).

1. táblázat. A metakognitív kontroll típusai (%) (N=344)

		Stratégiahasználat utalással	
		Ellenőrzés megléte	Ellenőrzés hiánya
Stratégiahasználat utalás nélkül	Ellenőrzés megléte	Tudatos kontroll (5,8)	Rendellenes (4,4)
	Ellenőrzés hiánya	Nem tudatos, de tudatképes kontroll* (69,5)	Kontroll hiánya (20,3)

* A „nem tudatos” kifejezés ebben az esetben a „stratégiahasználat utalás nélkül” kérdésre vonatkozik. A másik kérdés (Stratégiahasználat utalással) felől nézve tudatképes kontrollról van szó, hiszen a tanuló egy vagy több konkrét stratégiát megjelöl. A kontroll típusa rendellenes, amennyiben a tanuló az utalás nélküli kérdésre pozitív választ ad, azt követően pedig egyetlen stratégiát sem jelöl meg.

Az egyéni teljesítmény feletti tudatos kontroll az életkor – és az olvasási rutin növekedése – előrehaladtával csökken (Tarkó 2000). Azokról a tanulókról, akik az utalásos kérdésünkönél nem jelöltek meg egyetlen válasz-alternatívát sem, feltételezhetjük, hogy nem alkalmaztak olvasási stratégiát, vagy amennyiben mégis, akkor azok nem tudatos, hanem automatizálódott folyamatok (20,3%). Az automatizálódott stratégiák egy része lehet tudatképes (Ehlers 1998: 83), amelyet a tanulók minden esetben jelölnek (69,5%). Az anyanyelvi és az idegen nyelvi stratégiakontroll között jelentős különbségeket találhatunk. Az anyanyelv esetében általában jó nyelvi kompetenciával bírnak, a legtöbb információhoz ezen a nyelven jutunk hozzá. Ennek következtében az anyanyelvi olvasási folyamataink olyan mértékben automatizálódtak, hogy azok többségünk számára már nem is tudatképesek (Ehlers 1998, Tarkó 2000). Nem így egy idegen nyelv esetében. Mind a nyelvi kompetenciát, mind az olvasási folyamatokat tekintve a tanulók visszalépnek egy gyengébb nyelvhasználó, illetve olvasó szintjére, ahol az olvasó a szövegértés megkönnyítése céljából újból a tudatosság mezejére hívja szövegfeldolgozó stratégiáit (Clarke 1980).

A kérdőív konkrét stratégiákat megnevező kérdésével elsősorban azt szerettük volna vizsgálni, hogy a tanulók alkalmaznak-e valamilyen olvasási vagy megértési stratégiát; és ha igen, akkor milyent. Minden felkínált válasz-alternatíva esetén arra kértük a tanulókat, hogy indokolják meg, miért alkalmazták az adott stratégiát. Vizsgálatunkban a tanulók leggyakrabban a szövegértés könnyítésére (82,7%), nem pedig a feladat kezelhetőségére (16,7%) utaltak akkor, amikor az adott stratégia alkalmazását kellett megindokolniuk, szemben Tarkó Klára (2000) hasonló vizsgálatával. Ennek az lehet az oka, hogy míg az anyanyelven a magabiztosan használt nyelvi kompetenciának köszönhetően az olvasó szinte kizárólag az adott feladatra és annak megválaszolására figyel, addig az idegen nyelven a sorrend megfordul: elsőként a szöveg megértésére törekszik az olvasó, és csak azt követően fordítja figyelmét a kapcsolódó feladatokra.

A stratégiahasználat és a teszteken nyújtott teljesítmények közötti összefüggést kétminta t -próbával vizsgáltuk meg. Nullhipotézisünket – melynek értelmében a két minta átlaga között nincsen szignifikáns különbség – számításaink alátámasztották ($p=0,148$). Ennek értelmében a tanulói teljesítmények közötti különbség a teljes mintánkat nézve nem az olvasási stratégiák használatának, illetve mellőzésének tudható be. Hasonló eredményekről számol be Hosenfeld (1979) és Block (1992) is.

Többváltozós lineáris regresszióanalízis alkalmazásával megvizsgáltuk, hogy az olvasás-értési teljesítmény milyen mértékben függ az alkalmazott olvasási stratégiáktól. Független változónak a német olvasási teljesítményt tekintettük. Fordított lépéskénti regressziót alkalmaztunk, így a program egyenként vonta ki az elemzésből azokat a független változókat, amelyek a legkisebb mértékben csökkentik a megmagyarázott variancia arányát. Az újabb független változók kivonása addig tartott, amíg azok $p<0,1$ szinten szignifikánsnak bizonyulnak. A 2. táblázatban a német szövegértési teljesítményt meghatározó tényezőket tüntettük fel, melyek közé felvettük a kompetencia-teszten elért teljesítményt is, mint független változót.

2. táblázat. A német olvasás-megértés teszt eredményével végzett elemzés regressziós táblázata

	B	SE B	β	T	Szign. t	R ² 100
KPONT	0,301	0,014	0,756	21,403	0,000	
J	-1,932	1,006	-0,068	-1,920	0,056	
B(s)	1,784	1,050	0,060	1,699	0,090	
Összesen:						58,3%

R²100 = az összes megmagyarázott variancia; KPONT = kompetencia-teszt összpontszáma; B(s) = „Minden információt aláhúztam, amit fontosnak tartottam”; J = „Megpróbáltam az olvasottak alapján kitalálni, hogy mi következik a szövegben”

A független változókat az általuk gyakorolt hatás nagysága szerint soroltuk fel. A német olvasás-megértésre a legnagyobb hatást a kompetencia-teszten elért teljesítmény gyakorolja, tízszer akkora, mint a J-stratégia („Megpróbáltam az olvasottak alapján kitalálni, hogy mi következik a szövegben”). Ez a stratégia a teljesítmény szempontjából negatív irányú hatást fejt ki, melyet a „gyengébb” olvasók alkalmaznak. Pozitív hatása van ezzel ellentétben a B-stratégiának („Minden információt alá-

húztam, amit fontosnak tartottam”). A három független változó által képviselt összes megmagyarázott variancia értéke 58,3%. Megvizsgáltuk az összes megmagyarázott variancia változását abban az esetben is, ha a független változók sorából eltávolítjuk a kompetencia-teszt eredményét. Ebben az esetben a stratégiahasználat önmagában csupán 2,9%-ban fejt ki hatást az idegen nyelvű olvasási teljesítményre. A regressziós elemzés során egy stratégia (D = „Megpróbáltam kitalálni az ismeretlen szavak jelentését a szöveg többi részéből”) hatása a jelentős, igaz: negatív irányban. Ez eltér az előzőekben látott két másik stratégiától, aminek az lehet az oka, hogy a kompetencia-teszt teljesítménye összefügg a D-stratégiával, így annak külön hatása nem mutatkozott meg.

Megvizsgáltuk az egyes osztályokat is, és lényegében hasonló eredményre jutottunk, mint a teljes minta esetében. Elsősorban a **D-** és a **H-stratégiák** („Fejben összefoglaltam a szöveg tartalmát”) hatása jelentős, a megmagyarázott variancia 20–30% körül mozog. Érdekes módon nem minden osztály esetében jelent előnyt alkalmazásuk. A német olvasás-megértés teszten az átlagosnál jobb teljesítményt produkált osztályoknál pozitív, a gyengébb teljesítményt produkáltaknál negatív hatás mutatkozik.

A továbbiakban az alkalmazott olvasási stratégiák közül csak azok hatását vizsgáljuk meg tüzetesebben, amelyeket a tanulók viszonylag nagy arányban választották, így elsősorban a **D-**, **G-** és **H-stratégiákat**, azok kombinációját más stratégiákkal és a stratégiákat nem alkalmazókat. A többi stratégia, amelyet csupán néhány tanuló alkalmazott, nem nyújt biztos magyarázatot a vele kapcsolatban elért jobb vagy gyengébb eredményre, mivel nagy a valószínűsége annak, hogy a kiváltott hatás más tényezőnek tudható be.

A **D-stratégia** („Megpróbáltam kitalálni az ismeretlen szavak jelentését a szöveg többi része segítségével”) kevésbé komplex, általános stratégia, amely bármely szövegtípus esetében alkalmazható: a szövegek felszíni struktúrájának megértése szempontjából jelentős, éppen ezért nem igényel különösebb kognitív erőfeszítéseket. Ezzel ellentétben a **G-stratégia** („Olvasás közben következtetéseket vontam le a szövegben lévő helyzetekre, szereplőkre vagy eseményekre vonatkozóan”) komplex stratégia, hiszen az implicit módon kifejezésre juttatott elemek kikövetkeztetéséhez és megértéséhez nem elégséges a szövegek felszíni struktúráját megérteni, szükség van hozzá a mélyszerkezet megértésére, a tudás, az előismeretek és a kontextuális jegek felhasználására, a szöveg különböző részein „elszórt” információk integrálására, a különböző idősíkok egyeztetésére, felosztására. Alkalmazása az általános témájú, de szemantikailag gazdag szövegek esetében jellemző, jelentős kognitív erőfeszítést igényel. A szövegek felszíni struktúrájának kezelését szolgálja a **H-stratégia** („Fejben összefoglaltam a szöveg tartalmát”), amely szerkezetét tekintve szintén komplex (bár nem annyira, mint a **G-stratégia**), hiszen az összefoglalás során különböző kihagyásokat, kiválasztásokat, általánosításokat, csoportosításokat, esetleg integrálásokat kell végezni. Alkalmazásához szintén jelentős mértékű kognitív erőfeszítésre van szükség. Mindhárom stratégia sikeres alkalmazása német nyelven feltehetően csak abban az esetben lehetséges, ha azok az anyanyelv esetében már kialakultak, valamint a tanuló már rendelkezik a megfelelő szintű idegen nyelvi készséggel, ami feltétele annak, hogy a közös alapkészségek rendszere (Cummins 1984) biztosítsa a különböző kognitív folyamatok transzferálhatóságát a két nyelv között.

A 3. táblázatban azt tüntettük fel, hogy az egyes olvasás-értési szinteket mutató kategóriák szerint a tanulók milyen arányban alkalmazták a különböző szövegértési stratégiákat. A **D**-stratégia használata a növekvő olvasási teljesítménnyel csökken, vagyis minél jobb egy tanuló olvasási teljesítménye, annál kevésbé jellemző rá az, hogy ismeretlen szavakkal találkozik a szövegben, amelyeket a szövegkörnyezet segítségével próbál kitalálni. Ez érthető is, hiszen minél jobb az olvasók nyelvi kompetenciája, esetünkben minél nagyobb a lexikai készlete, annál ritkábban találkozik a különböző szövegekben ismeretlen szavakkal. Nation (2001) kutatása szerint az adekvát szövegértés előfeltétele az adott szöveg szókészletének kimerítő ismerete (öt soronként maximum egy ismeretlen szó), hiszen a szövegértés javulása az ismeretlen szavak számának csökkenésével érhető el. Ez a magyarázata annak, hogy a fentiekben miért nem volt kimutatható a **D**-stratégia hatása abban az esetben, amikor a regressziós vizsgálat során a kompetencia-teszt hatását is bevontuk az elemzésbe, és miért jelent meg akkor, amikor a kompetencia eredményeit mellőztük a számításból.

3. táblázat. Alkalmazott olvasási stratégiák az egyes olvasás-értési teljesítménykategóriákba került tanulók arányában (%)

		Német olvasás-értés kategóriák				
		Nagyon gyenge (0-57%)	Gyenge (58-70%)	Közepes (71-80%)	Jó (81-90%)	Nagyon jó (91-100%)
Alkalmazott stratégiák	Nincs	20,1	25,5	25,8	34,8	60,0
	D	32,9	26,5	18,2	13,0	-
	G	-	2,0	3,0	4,3	20,0
	H	6,7	14,3	7,6	17,4	-
	DH	12,8	11,2	13,6	4,3	20,0
	GH	0,7	2,0	-	4,3	-
	DGH	3,4	2,0	3,0	4,3	-
Össz.:		76,6	83,5	71,2	82,7	100

A 4. táblázat alátámasztja feltételezésünket, hiszen itt minél magasabb kompetencteszteszt-kategóriát vizsgálunk, annál magasabb a hozzá tartozó szövegértési eredmény. Amennyiben megvizsgáljuk, hogy az egyes kompetencteszteszt-kategóriákba¹ került tanulók milyen hányada használja a **D** stratégiát (4. táblázat szögletes zárójelben lévő adatai), akkor azt tapasztaljuk, hogy M3- kategóriáig növekszik, azt követően visszaesik kicsivel a kiindulási pont alá az alkalmazási gyakoriság.

¹ A kompetencia-teszt teljesítménykategóriáinak kialakításához a *Goethe Institut* által kifejlesztett, a középfokú kurzusokra használt szintfelmérő teszt egyikét adaptáltuk, amely a vizsgázókat öt kategóriába (M2-, M2+, M3-, M3+ és O) sorolja, ahol M2- a leggyengébb, O kategória a legerősebb nyelvi kompetenciát jelzi.

4. táblázat. Német szövegértési teljesítmény (pontszám)* az alkalmazott olvasási stratégiák és az egyes kompetencia-tesztek teljesítménykategóriái szerint [Alkalmazott stratégia az adott kompetenciateszt-kategóriába került tanulók arányában (%)]

		Kompetenciateszt-kategóriák				
		M2-	M2+	M3-	M3+	O
Alkalmazott stratégiák	Nincs	12,9	16,1	16,6	19,6	24,1
	D	11,3 [17,6]	14,0 [35,9]	16,3 [32,2]	20,5 [22,6]	21,7 [14,8]
	G	-	-	-	20,3 [4,8]	26,3 [4,9]
	H	8,0 [2,9]	12,2 [9,4]	18,4 [10,2]	17,0 [4,8]	23,4 [18,0]
	DH	12,7	17,0	15,6	19,4	23,8
	GH	8,0	18,0	-	22,0	-
	DGH	-	16,3	19,5	-	24,0
	R²100	15,8	12,8	7,5	18,3	25,3

* maximálisan elérhető pontszám = 30

Ez látszólag ellentmond a fenti állításunknak, mely szerint a nyelvtudás növekedésével csökken a stratégia előfordulási aránya. Ennek az ellentmondásnak a magyarázatát az 5. táblázat segítségével találhatjuk meg.

5. táblázat. A kompetencia-teszt teljesítménykategóriái és a német olvasás-megértés teszt teljesítménykategóriái közötti összefüggés (fő) (N=344)

		Kompetencia-teszt teljesítménykategóriái					Összesen (%)
		M2-	M2+	M3-	M3+	O	
Német olvasás-megértés teszt teljesítmény-kategóriái	Nagyon gyenge	30	44	64	11	2	44
	Gyenge	4	16	38	29	12	48
	Közepes		5	15	17	30	
	Jó			3	5	15	8
	Nagyon jó					4	
Összesen (%)		29		53		18	100

Mint láthatjuk, a jó idegen nyelvi kompetencia szükséges, de nem elégséges feltétele a jó minőségű idegen nyelvi olvasás-megértésnek. A jobb idegen nyelvi kompetenciával rendelkező tanulók beláthatóan jobban képesek a kontextust felhasználni az ismeretlen szavak és kifejezések megértésére, esetleg kitalálására, mint azok, akiknek a nyelvi kompetenciája gyengébb. Ezzel magyarázható a **D**-stratégia gyakoribb alkalmazása a magasabb teljesítménykategóriákban. Az újbóli csökkenés feltehetően annak tudható be, hogy a tanuló elért egy bizonyos nyelvi kompetenciaszintet, ahol már viszonylag gazdag szókinccsel rendelkezik és egyre ritkábban szorul a szöveggörnyezet segítségére. Viszont önmagában a meglévő, a szövegértéshez szükséges szókinccs

sem elegendő a jó olvasási teljesítményhez, amennyiben hiányoznak további szövegértést segítő ismeretek és képességek. Ezzel magyarázható, hogy miért nem tűnik el teljesen a **D**-stratégia a felsőfokú kompetencia-teszt kategóriában, csak a legfelsőbb szövegértési kategóriában. A jó olvasók – mint láttuk – egyáltalán nem is használják ezt a stratégiát, legalábbis tudatosan nem.

A felsoroltak közül a legkomplexebb **G**-stratégia (következtető) egyértelmű növekedést mutat a magasabb olvasási kategóriák irányában (3. táblázat). Legjelentősebb növekedés a *nagyon jó* kategória esetében tapasztalható. A stratégiát esetünkben csak azok a tanulók alkalmazták, akik a legmagasabb olvasás-értési teljesítményt nyújtották és legalább M3+ kompetenciával rendelkeznek (4. táblázat). Éppen a komplexitása miatt lehet ez így, hiszen kevésbé komplex stratégiák alkalmazása esetén alacsonyabb idegen nyelvi kompetencia szükségeltetik az idegen nyelven, mint egy kognitív szempontból komplexebb stratégia esetében. Nem biztos nyelvtudásnál az idegen nyelvi olvasó egy gyakorlatlanabb olvasó készség szintjére esik vissza, ahol mentális kapacitásának jelentősebb részét az alapvető olvasási folyamatok (mint például a betű- és szófelismerés, jelentéstársítás stb.) foglalják el, így kevesebb kapacitás marad a magasabb szintű, bonyolultabb megértési stratégiák alkalmazására.

Adataink szerint a jó olvasó, aki ugyanakkor jó idegen nyelvi kompetenciával is rendelkezik, jobb következtető készséggel bír. A gyengébb szövegértési teljesítményt nyújtók kevesebb következtetést alkalmaztak, ami valószínűleg összefügg a gyengébb idegen nyelvi kompetenciával is, így a szövegfeldolgozás során csupán a szöveg nyelvészeti elemeire támaszkodhattak. Az M3+ kompetenciaszint a magasabb szintű olvasási stratégiák esetében vízválasztónak bizonyult: ez az a nyelvi szint, amely már lehetővé teszi a sikeres és eredményes idegen nyelvi szövegértést.

A **H**-stratégiáról (a szöveg tartalmának összefoglalása) az mondható el, hogy a kompetenciaszint növekedésével a hozzá tartozó szövegértési teljesítmény és az alkalmazási gyakorisága is nő (4. táblázat), bár az M3+ kategória esetében csökkenés tapasztalható az előző kategóriához viszonyítva. Mivel ismét komplex stratégiáról van szó, alkalmazása szintén a használója nyelvi kompetenciaszintjétől függ. Az egyes szövegértési kategóriákon belüli előfordulásának tendenciáját tekintve szintén növekvő (4. táblázat).

A különböző szövegek tudatos vagy nem tudatos (automatizált) összefoglalása vagy összegzése különösen fontos a megértés szempontjából. Növekvő nyelvi kompetenciával egyre inkább képessé válnak az olvasók a szöveg lényegi pontjainak kiválasztására, a lényegtelenek elhagyására, különböző általánosításokra stb., amelyeket azután egyre gyakrabban alkalmaznak is a sikeres olvasók. Az, hogy a legjobb olvasási teljesítményt nyújtók nem jelölték meg ennek a stratégiának az alkalmazását, nem jelenti feltétlenül, hogy nem is élnek használatával. A szövegösszefoglalás készsége valószínűleg olyan szinten automatizálódott náluk, hogy már nem is képesek tudatosan kontrollálni. Az ilyen szintű automatizálódáshoz idegen nyelven igen magas nyelvi kompetenciával kell rendelkezni.

A fentiek összefüggésbe hozhatók a küszöb- és rövidzárlat-hipotézisekkel (Cummins 1979b, Clarke 1980). Jobb szövegértési teljesítményhez magasabb nyelvi kompetencia tartozik. Cummins küszöb-hipotézisének értelmében a magas idegen nyelvi kompetenciával rendelkezők (additív kétnyelvűség) a felső nyelvi küszöböt átlépve

képesek a kétnyelvűségből adódó pozitív kognitív hatásokat kiaknázni (lásd a komplex szövegértési stratégiák eredményes alkalmazását az idegen nyelven). A domináns kétnyelvűekre, akiknek az idegen nyelvi kompetenciája jóval elmarad az anyanyelvi szintjétől, így az idegennyelv-tudásukat tekintve a kétnyelvű kompetencia alsó és felső küszöbszintje között helyezkednek el, a kétnyelvűség sem pozitív, sem negatív kognitív hatást nem gyakorol. Ez abból látszik, hogy a komplex szövegértési stratégiákat ugyan alkalmazzák az alacsonyabb nyelvi kompetenciával rendelkező tanulók, viszont a stratégiák által nyújtott lehetőségeket – megfelelő nyelvtudás hiányában – nem képesek kiaknázni.

Ne felejtjük el, hogy a jó idegen nyelvi kompetencia előfeltétele a jó minőségű idegen nyelvi olvasás-értésnek (vö. 5. táblázat), ennek hiányában az értő olvasás nem lehetséges. A szövegek fejben történő összefoglalása és az ismeretlen szavak jelentésének kikövetkeztetése a szövegkörnyezetből, valamint a szövegfeldolgozás közbeni következtetések levonása ezek alapján csak akkor hatékony, amikor az olvasó rendelkezik az ehhez szükséges lexikális és grammatikai ismeretekkel.

A sikeres olvasók körében a magas fokú begyakorlottság eredményeként automatizálódott olvasás-értést segítő stratégiák gyakran nem is tudatosak, így azt a látszatot keltik, mintha az olvasó nem is alkalmazna stratégiákat. Minden tanuló szövegértési teljesítményét összevetettük a kompetencia-teszten elért saját teljesítményével. Azt tapasztaltuk, hogy a 30 legjobb szövegértési teljesítményt nyújtó tanulókból 22 megtalálható a 30 legjobb kompetencia-eredményt elérők között is. A gyenge olvasási teljesítményt nyújtó tanulókat – bár ösztönösen alkalmazzák a kontextust a szövegértés könnyítésére – az alacsonyabb szintű nyelvi kompetencia meggátolja a megfelelő olvasási stratégiák eredményes alkalmazásában.

A fent látott stratégiák megfelelő nyelvi jártasság mellett pozitívan befolyásolják az olvasási teljesítményt. A jobb szövegértési teljesítményt nyújtó olvasók valószínűleg hasonló mértékben alkalmaznak stratégiákat, mint a kevésbé sikeres olvasók, viszont náluk a nagyobb begyakorlottság és a jobb nyelvi kompetencia eredményeként ezek a stratégiák egyrészt automatikusan, másrészt magasabb határfokon működnek.

Összefoglalás

Tanulmányunkban a magyarországi német kisebbségi kéttannyelvű gimnáziumokban tanuló 15 éves tanulók idegen nyelvi (német) szövegértésének és olvasási stratégiahasználatának összefüggését vizsgáltuk. Standardizált mérőeszközökkel a teljes mértékben mértünk.

A stratégiahasználat, illetve a saját munka feletti kontroll tudatosságát tekintve a német nyelvi szövegeknél az alacsonyabb készség szintre történő visszaesés következtében a tudatképes kontroll a meghatározó. Az olvasási stratégiákat elsősorban a szövegértés könnyítésére használták a tanulók. Az olvasási stratégiát használók olvasás-megértési teljesítménye nem tér el jelentős mértékben a stratégiát nem használókéétól.

A tanulmány elején feltett kutatási kérdéshez kapcsolódó hipotézisre a jelen felmérés vizsgálati eredményei alapján a következő választ adhatjuk a mintánkra vonatkozóan:

A szövegértés és az alkalmazott szövegértési stratégiák vizsgálata során (3. és 4. táblázat) elsősorban három komplex stratégia hatása tűnt relevánsnak (D – „Megpró-

báltam kitalálni az ismeretlen szavak jelentését a szöveg többi része segítségével”; **G** – „Olvasás közben következtetéseket vontam le a szövegben lévő helyzetekre, szereplőkre vagy eseményekre vonatkozóan”; **H** – „Fejben összefoglaltam a szöveg tartalmát”). Közülük a legkevésbé összetett, általános D-stratégia alkalmazási gyakorisága az olvasási teljesítmény növekedésével csökkent, a komplexebb stratégiáké viszont növekedett. Legegyértelműbb növekedés a legkomplexebb G-stratégia esetében volt tapasztalható. A növekvő kompetencia-szinttel az adott stratégiák alkalmazási gyakorisága is nő. Kivétel ez alól a D-stratégia, melynek alkalmazása az M3-kompetencia-szinttől csökken. Ennek okát az olvasók növekvő lexikai tudásában látjuk.

A 3. és 4. táblázat adatai alapján látható, hogy a gyengébb szövegértési teljesítményt nyújtó tanulók is nagy számban alkalmazzák a vizsgált stratégiákat, de azok jótékony hatását nem tudják az elvárásoknak megfelelően kiaknázni.

Az alkalmazott olvasási stratégiák csak jó nyelvi kompetencia esetében mutatják meg pozitív hatásukat. A stratégiák eredményes alkalmazásához szükséges nyelvi kompetencia szintje az adott stratégia komplexitásától függ. Egy egyszerű stratégia alkalmazásához – amely a szöveg felszíni struktúráját felhasználva működik (például a szöveg expliciten kifejezett tartalmának megértése) – alacsonyabb szintű nyelvi tudás elegendő, mint a mélyebb megértést és feldolgozást lehetővé tevő, a szövegek mélystruktúráját használó komplex stratégia alkalmazásához (például a szöveg különböző jelentéssíkjainak felhasználása, különböző tudásterületek aktiválása, több aspektus különböző szempontok szerinti elemzése stb.). A kutatásunk során alkalmazott szövegekhez kapcsolódó összetett feladatok megoldásában az egyszerűbb „szelektáló” stratégiákat alkalmazókkal szemben a komplexebb „alkotó” stratégiákat alkalmazó tanulók voltak az eredményesebbek.

IRODALOM

- Baker, L. – A. L. Brown (1984a): Cognitive monitoring in reading. In: Flood, J. (szerk.): *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language, and the Structure of Prose*. Newark, DE: IRA.
- (1984b): Metacognitive Skills and Reading. In: Pearson, P. D. – R. Barr – M. L. Kamil – P. Mosenthal (szerk.): *Handbook of Reading Research*. Vol. 1. New York: Longman. pp. 353–94.
- Barnett, M. A. (1988a): Reading Through Context: How Real and Perceived Strategy Use Affects L2 Comprehension. *The Modern Language Journal* 72/2. pp. 150–62.
- (1988b): Teaching reading strategies. How methodology affects language course. *Foreign Language Annals* 21. pp. 109–19.
- Block, E. (1986): The comprehension strategies of second language readers. *TESOL-Quarterly* 20. pp. 463–94.
- Block, E. L. (1992): See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *TESOL-Quarterly* 26/2. pp. 319–43.
- Brown, A. L. (1978): Knowing, when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In: Glaser, R. (szerk.): *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp. 77–165.
- (1980): Metacognitive development and reading. In: Spiro, R. J. – B. C. Bruce – W. F. Brewer (szerk.): *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp. 453–81.
- (1982): „Learning how to learn from reading”. In: Langer, J. A. – T. Smith-Burke (szerk.): *Reader meets author; bridging the gap: A psycholinguistic and social linguistic perspective*. Newark, NJ: Dell Publishing Co. pp. 26–54.

- (1984): Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, noch geheimnissvollere Mechanismen. In: Weinert, F. E. – R. H. Kluwe (szerk.): *Metakognition, Motivation und Lernen.*, Stuttgart – Berlin – Köln – Mainz: Kohlhammer. pp. 60–108.
- Carrell, P. L. (1989): Metacognitive Awareness and Second Language Reading. *The Modern Language Journal* 73/2. pp. 121–34.
- Clarke, M. (1980): The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading – or When Language Competence Interferes With Reading Performance. *The Modern Language Journal* 64/1. pp. 203–9.
- Cummins, J. (1979b): Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research* 49/2. pp. 222–51.
- (1984): Bilingualism and Special Education: *Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- (1991): Conversational and Academic Language Proficiency in Bilingual Contexts. In: Hulstijn, J. H. – J. F. Matter (szerk.): *Reading in Two Languages. AILA Review* 8. Amsterdam: Free University Press. pp. 75–89.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2005): Változó perspektívák az olvasási képesség pedagógiai értelmezésében. Út a készségtől a motivált jelentéskonstruációig. *Iskolakultúra* XV/10. pp. 44–52.
- Dansereau, D. F. (1985): Learning Strategy Research. In: Segal, J. W. – S. F. Chipman – R. Glaser (szerk.): *Thinking and Learning Skills*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. pp. 209–39.
- Davis, J. N. – L. Bistodeau (1993): How Do L1 and L2 Reading Differ? *The Modern Language Journal* 77/4. pp. 459–72.
- Ehlers, S. (1995): Kooperatives Lernen und Transfer von Lernstrategien. *Die Neueren Sprachen* 94/5. pp. 479–89.
- (1996): Transfer von Lese- und Lernstrategien. *Triangle* 14. pp. 135–46.
- (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis. Aus der Perspektive Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- (1999): Zum Wandel in der Lesetheorie und seine Folgen für die Fremdsprachendidaktik. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10/2. pp. 177–207.
- Erdélyi Árpád (2006): Anyanyelvi és idegen nyelvi olvasásmegértés. *Új Pedagógiai Szemle* 66/7–8. pp. 27–50.
- (2007): *Az idegen nyelvi olvasásmegértés és olvasási stratégiahasználat*. Ph. D. disszertáció. ELTE PPK: Budapest.
- Flavell, J. H. (1976): „Metacognitive aspects of problem solving” In: Resnick, L. B. (szerk.): *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp. 23–31.
- (1978): Metacognitive development. In: Scandura, J. M. – C. J. Brainerd (szerk.): *Structural process theories of complex human behavior*. The Netherlands: Sijthoff and Noordhoff.
- (1981): Cognitive monitoring. In: Dickson, W. P. (szerk.): *Children’s oral communication skills*. New York: Academic. pp. 35–60.
- (1984): Annahmen zum Begriff Metakognition sowie zur Entwicklung von Metakognition. In: Weinert, F. E. – R. H. Kluwe (szerk.): *Metakognition, Motivation und Lernen*. Stuttgart – Berlin – Köln – Mainz: Kohlhammer. pp. 23–30.
- Goodman, K. S. (1971): Psycholinguistic universals in the reading process. In: Pimsleur, P. – T. Quinn (szerk.): *The Psychology of Second Language Learning*. Cambridge: University Press. pp. 135–42.
- (1978): Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. In: Singer, H. – R. B. Rudell (szerk.): *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, DE: International Reading Association. pp. 497–508.
- Hosenfeld, C. (1979): Cindy: a learner in today’s foreign language classroom. In: Borne, W. (szerk.): *The foreign language learner in today’s classroom environment*. Montpelier, Vermont: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Language. pp. 53–75.
- (1984): Case studies on ninth grade readers. In: Alderson, J. C. – A. H. Urquhart (szerk.): *Reading in a Foreign Language*. London: Longman. pp. 231–44.

- Hosenfeld, C. – V. Arnold – J. Kirchofer – J. Laciura – L. Wilson (1981): Second language reading: A curricular sequence for teaching reading strategies. *Foreign Language Annals* 14. pp. 415–22.
- Johnston, P. (1983): *Assessing reading comprehension*. Newark, DE: IRA.
- Kern, R. G. (1989): Second Language Reading Strategy Instruction: Its Effects on Comprehension and Word Inference Ability. *The Modern Language Journal* 73/2. pp. 135–49.
- Kilborn, K. (1994): Learning a Language Late: Second Language Acquisition in Adults. In: Gernsbacher, M. A. (szerk.): *Handbook of Psycholinguistics*. London: Academic Press. pp. 917–44.
- Koda, K. (1987): Cognitive Strategy Transfer in Second Language Reading. In: Devine, J. – P. Carrell – D. E. Eskey (szerk.): *Research in Reading in English as a Second Language*. Washington: TESOL. pp. 125–44.
- Liu, H. – E. Bates – P. Li (1992): Sentence interpretation in bilingual speakers of English and Chinese. *Applied Psycholinguistics* 13. pp. 451–84.
- MacWhinney, B. (1992): Competition and Transfer in Second Language Learning. In: Harris, R. J. (szerk.): *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: Elsevier. pp. 371–90.
- McDonald, J. L. (1987): Sentence interpretation in bilingual speakers of English and Dutch. *Applied Psycholinguistics* 8. pp. 379–415.
- Nation, I. S. P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: University Press.
- 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. Reports of the Subgroups. <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp.report.htm>.
- Tarkó Klára (2000): *The connection between text comprehension, learning from written texts and meta-cognition in school years*. Ph. D. dissertation. Szeged.
- Urquhart, S. (1996): Identifying the Good Reader. *Triangle* 14. pp. 17–34.

Melléklet

9. Miközben elolvastad a szövegeket és válaszoltál a kérdésekre, tettél-e mást is velük az elolvasáson és válaszadáson kívül?
- Nem, nem tettem semmit sem a szövegekkel és a kérdésekkel az elolvasáson és a válaszadáson kívül.
 - Igen, az elolvasáson és a válaszadáson kívül még *(kérlek fejtsd ki a válaszodat)*:

10. Az alábbiakban megadtuk azoknak a dolgoknak a listáját, amelyeket alkalmazhatsz az elolvasáson és válaszadáson kívül. Kérlek jelöld meg minden olyan dolgot, amit alkalmaztál és indokold válaszodat. *(Több dolgot is megjelölhetsz.)* Ha egyiket sem alkalmaztad, hagyd üresen a négyzeteket.
- A) Aláhúztam az(oka)t a mondat(ka)t, amelyek a szöveg lényegét tartalmazza(k),
mert _____
- B) Minden információt aláhúztam, amit fontosnak tartottam,
mert _____

- C) Aláhúztam az ismeretlen szavakat,
mert _____
- D) Megpróbáltam kitalálni az ismeretlen szavak jelentését a szöveg többi része segítségével,
mert _____
- E) Megjelöltem az egyes kérdésekhez tartozó válaszokat,
mert _____
- F) Tesztkérdéseket alkottam és megpróbáltam megválaszolni azokat,
mert _____
- G) Olvasás közben következtetéseket vontam le a szövegben lévő helyzetekre, szereplőkre vagy eseményekre vonatkozóan,
mert _____
- H) Fejben összefoglaltam a szöveg tartalmát,
mert _____
- I) Külön papíron elkészítettem a szöveg kivonatát,
mert _____
- J) Megpróbáltam az olvasottak alapján kitalálni, hogy mi következhet a szövegben,
mert _____
- K) Egyéb, éspedig:
mert _____