

TARY BLANKA¹

Tanárok és tanárjelöltek olvasási stratégia használata és olvasási szokásai anya,- illetve idegen nyelven

A tanárok lényeges hatást gyakorolnak diákjaik olvasására, ezért fontos vizsgálni ezt a kevésbé kutatott területet. Célunk, hogy feltárjuk a mintában szereplő tanárok (N=256) és tanárjelöltek (N=70) olvasási szokásait és olvasási stratégia használatát anya- és idegen nyelven a MARS (Metacognitive Awareness of Reading Strategies) magyar változatának itemeivel (Molitorisz, 2013), és olvasási szokásokra vonatkozó zártvégű kérdések elemzésével. Az eredmények szerint a mintában szereplők kevesebb olvasási stratégiát használnak, és kevesebbet olvasnak idegen nyelven. Jellemzően a rövid szövegeket és az átfogó stratégiákat preferálják anya- és idegen nyelven. Jelen kutatás eredményei egy lépés afelé, hogy jobban megismerjük a magyar tanárok és tanárjelöltek saját olvasását.

Elméleti háttér

Olvasási stratégiák

„Olvasási stratégiáknak nevezzük azokat a tudatosan végzett műveleteket, amelyek célja a szöveg célunknak megfelelő szintű megértése” (Steklács, 2013, p. 69). Emellett segítik a szöveg dekódolását, a szavak megértését, és jelentés alkotását a szövegből (Afflerbach, Pearson és Paris, 2017). Előfordulhat, hogy a diákoktól azt kívánják, a szöveget az első szótól kezdve, balról jobbra olvassák el, valójában ennél sokkal hatékonyabb módok is léteznek egy szöveg megértéséhez (Isakson & Isakson, 2017). Metakognitív olvasás, vagyis tudás az olvasó saját olvasási folyamatairól és szövegértési képességeiről (Józsa és Steklács, 2012) a jó olvasó ismérve, aki sok stratégiát ismer, és azokat a szöveg nehézségétől függően rugalmasan alkalmazni tudja (Paris & Flukes, 2005). A stratégikus gondolkodás a szöveg megértése mellett fejleszti az olvasási fluenciát (Kazi, Mokhal & Ashad, 2020), elősegíti az önhatékony tanulást (Reutzel, 2017) és együtt jár az olvasási motivációval (Józsa és Józsa, 2014). Az olvasási stratégiák területe kutatott téma, arról viszont kevés információnk van, hogy pontosan hogyan történik az olvasás fejlesztése Magyarországon 4. osztály után (Zs. Sejtes, 2015), illetve hogy maguk a tanárok milyen olvasási stratégiákat használnak. Mivel a tanárok metakognitív tudása az olvasásukról

¹ PhD hallgató, SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola; email: tary.blanka@edu.u-szeged.hu

befolyásolja diákjaik szövegértését (Soodla, Jogi és Kikas, 2017), hasznos lenne többet tudniuk a témáról.

Olvasási szokások

Az olvasási szokásokat jellemzően a következő kérdésekkel vizsgálják: kedvenc író, olvasással töltött órák/percek, bizonyos idő alatt elolvasott könyvek száma, olvasás idegen nyelven (pl. Rimensberger, 2014; Tóth, 2020). Tóth (2020) alapján a 18 év feletti magyar lakosság olvasási szokásaiban az elmúlt évtizedekhez képest a nem olvasók és a rendszeres olvasók tábora is nőtt. Az idegen nyelvű szépirodalom olvasása 2019-ben növekedett 2017-hez képest. Tipikusan rövid szövegeket olvasnak, ami a nemzetközi szakirodalom alapján jellemzi a tanárokat és tanárjelölteket is (pl. Rimensberger, 2014). Hódi, B. Németh és Tóth (2017) tanulmányából kiderül, hogy a tanítók átlagosan 2-3 órát töltenek szakmai és irodalmi szövegek olvasásával. Kálmán (2019) a felsőoktatás oktatóit vizsgálva jut arra a következtetésre, hogy a képzés és olvasás általi szakmai fejlődés kevésbé jellemző, mint más szakmai fejlődést nyújtó lehetőségek kihasználása. Broemmel, Evans, Lester, Rigell és Lochmiller (2019) kutatásából kiderül, hogy bár a tanárok 98%-a olvasott szakirodalmat az elmúlt egy évben, olvasásuk gyakorisága különböző időszakokban nagyon változó. Rwoo Peng és Halim (2020) arról számol be, hogy idegen nyelven kevés különböző típusú szövegeket olvasnak a tanárok, melyek jellemzően könnyű olvasmányok. Stoffelsma (2018) tanárjelölteket vizsgálva azt találta, hogy míg sok időt töltenek egyetemi feladatokkal, jóval kevesebb időt töltenek szakirodalomolvasással. Ezek az eredmények adhatnak okot aggodalomra, mert kutatások igazolták, hogy a gyenge olvasók néhány típusú, műfajú szöveget olvasásnak és kevés időt töltenek olvasással (Józsa és Steklács, 2012). A helyzet javulását a kutatók az oktatáspolitikai és az intézmények támogatásától várják, mely különösen szükséges, mert a tanárok olvasási szokásai hatással vannak tanításukra, idegen nyelvi olvasásuk pedig más idegen nyelvi képességeiket is erősítheti (Abott, Lee és Rossiter, 2017; Cho és Krashen, 2019).

Kutatási kérdések

Több nemzetközi kutatás foglalkozik idegen nyelvi stratégiák felmérésével, Magyarországon viszont ez kevésbé jellemző (Habók és Magyar, 2021). Anya- és idegen nyelvi stratégiák egyszerre történő vizsgálata eltérő eredményekkel szolgált, ezért további kutatások szükségesek a pontosításhoz (Xin, Ismail és Abd Aziz, 2016). A tanárok és tanárjelöltek olvasási szokásairól kevés aktuális információ áll rendelkezésünkre. Mivel a tanárok tudása jelentős hatással van a diákokra (Abott, Lee és Rossiter, 2017), fontos a tanárok és tanárjelöltek saját olvasási szokásait

és olvasási stratégia használatát megvizsgálni anya- és idegen nyelven. Ennek érdekében a jelen kutatás következő kérdésekre keresi a választ:

- (1) Van-e különbség a tanárok és tanárjelöltek olvasási stratégia ípus használata között?
- (2) Milyen arányban használnak stratégiatípusokat anya- és idegen nyelven?
- (3) Van-e különbség a tanárok és tanárjelöltek olvasási szokásai között anya- és idegen nyelven?
- (4) Milyen olvasási szokásaik vannak anya- és idegen nyelven?

Minta

A kutatásban összesen 326-an vettek részt. Két almintát képeztünk, melyek: N=256 tanár és N=70 tanárjelölt. A résztvevők kényelmi mintavétellel lettek bevonva, akik főként egy adott magyarországi nyelviskolaláncban dolgoznak tanárként, vagy 2000-2019 között egy magyarországi egyetemen tanárképzésben vettek részt. A kitöltők átlagosan két idegen nyelvet tudnak valamilyen szinten.

Mérőeszköz

A MARSÍ kérdőív magyar itemeit adaptáltuk a kutatáshoz (Molitorisz, 2009). Mokhtari és Reichard (2002) 30 stratégiát választottak ki kutatásaikkal mint indikátort az olvasásstratégia-használat jellemzésére a mérőeszközükben. Ezeket három csoportra osztották. Az átfogó (*global*) stratégiák előkészítik az olvasást, a szöveg globális áttekintésére vonatkoznak. Például: „Átnézem a szöveget olvasás előtt, hogy lássam, miről szól” (Molitorisz, 2009, p. 302). A probléma-megoldó (*problem-solving*) stratégiák segítik a szövegben történő navigálást, főként akkor támaszkodik rájuk az olvasó, ha a szöveg nehezzé válik. Például: „Lassan, de gondosan olvasok, hogy biztosan megértssem, amit olvasok” (Molitorisz, 2009, p. 301). A támogató (*support*) stratégiák valamilyen külső, praktikus segédeszköz használatával támogatja az olvasást. Például: „A szöveg legfontosabb gondolatait leírva összefoglalom” (Molitorisz, 2009, p. 302). A jó olvasó kevesebb funkcionális jellegű segítséget vesz igénybe (pl. szótár) mert az lassíthatja az olvasást és inkább több stratégiát működtet (Mokhtari és Reichard, 2002).

Az eredeti kérdőívben 5-fokú intenzitás skálán (soha-mindig) jelezhetik a résztvevők olvasási stratégia használatuk gyakoriságát. A jelen kutatásban átalakítottuk az állításokat dichotóm itemekké. Ennek oka, hogy arra kértük a kitöltőket, az adott stratégia állításokat anya- és idegen nyelvre is értelmezzék. Így nem ismételtük meg a kérdőív itemeit, ami kétszer hosszabbá tette

volna a mérőeszközt. Az olvasási stratégiák használatára általánosságban kérdeztünk rá, nem kizárólag tanulási célra vonatkozóan.

Jelen tanulmányban a MARSÍ kérdőív eredményei mellett az olvasási szokásokra vonatkozó zárt végű kérdéseire kapott válaszokat elemezzük. Az olvasási szokások kutatásában tipikusan használt kérdések helyett a jelen kutatás az olvasás különböző kommunikációs céljaira kérdezett rá anya- és idegen nyelven. Ezek a következők: elektronikus kapcsolattartás (email, közösségi média), tájékozódás a világban történő eseményekről (hírek), szakmai fejlődés (szakirodalom) és kulturális tájékozottság (szépirodalom). A résztvevők 5-fokú intenzitás skálán jelelték válaszukat (soha-nagyon gyakran).

A mérőeszköz vizsgálata

A MARSÍ itemeket kérdőívként kezelve megfelelő reliabilitás értéket kaptunk, a Cronbach alfa értéke 0,92. Faktoranalízist végeztünk az anya- és idegen nyelvi stratégiákra egyaránt. A KMO index mind két esetben 0,84, a Bartlett próba mind a két esetben szignifikáns ($p < 0,01$). Ezek alapján a kérdőív alkalmas a faktoranalízis elvégzésére. A három faktor azonban eltérő mintát mutat az eredeti kérdőívtől. Anyanyelvi stratégiákat vizsgálva 21 változó lett figyelembe véve, mert ezeknek van 0,4 feletti értéke. A faktorok a következőképp alakultak. Az első faktor: N=7 átfogó stratégia; második faktor: N=8 támogató-, és N=1 problémamegoldó stratégia; a harmadik faktor N=1 átfogó-, N=3 problémamegoldó-, és N=1 támogató stratégia. Idegen nyelvi stratégiák esetében mind a 30 változó értéke 0,4 feletti. Az első faktor: N=10 átfogó-, N=7 problémamegoldó-, és N=3 támogató stratégia; második faktor N=3 átfogó, N=3 támogató stratégia; harmadik faktor: N=3 támogató-, és N=1 problémamegoldó stratégia. Mivel a kérdőív megbízhatónak bizonyult a Cronbach alfa értéke alapján, és a KMO index is magas, érdemes elemezni a kérdőívet mert úgy véljük, értékes eredményekkel járulhatunk hozzá a tanárokról és tanárjelöltekről eddig összegyűjtött ismeretekhez.

Eredmények

Olvasásistratégia-használat

Az alminták olvasási stratégiatípusok használatának átlagai anya- és idegen nyelven az *1. táblázatban* található. Az anyanyelven használt olvasási stratégiák összehasonlításakor a kétmintás t-próba szignifikáns különbséget talált az alminták között mindhárom stratégiatípus esetében. Az idegen nyelvre vonatkozóan a kétmintás t-próba szignifikáns különbséget talált

az alminták között a problémamegoldó és a támogató stratégiák használatában, az átfogó stratégiákat hasonló arányban használják. Az átlagokat tekintve szignifikáns különbségek esetén a tanárjelöltek használnak több olvasási stratégiát, mint a tanárok.

	átfogó (M) N=13		problémamegoldó (M) N=8		támogató (M) N=9	
	a.ny.	i.ny.	a.ny.	i.ny.	a.ny.	i.ny.
tanárjelöltek	8,9	7,3	5,3	5,5	3,9	4
tanárok	7,9	6,3	4,5	4,1	3,1	2,6

Megj.: a.ny. = anyanyelv; i.ny. = idegen nyelv

1. táblázat: Tanárok és tanárjelöltek olvasási stratégiatípusok használatának átlagai anya- és idegen nyelven

Mindkét almintában anyanyelven a páros t-próba szignifikáns különbséget mutatott mindegyik olvasási stratégiatípus között típuspáronként. Az átlagokból látszik, hogy legintenzívebb az átfogó stratégiák használata, majd a problémamegoldó-, végül a támogató stratégiák (1. táblázat). Mindkét almintában az idegen nyelvi olvasásstratégia-használatban szignifikáns különbség van a három olvasási stratégiatípus között típuspáronként. Ugyan az a tendencia olvasható ki az átlagokból, mint anyanyelven. Az anya- és idegen nyelvi olvasásstratégia-használatot összehasonlítva a tanárjelöltek körében típusonként csak az átfogó stratégiák esetében találtunk szignifikáns különbséget, míg a tanároknál mindegyik stratégia típuspáronként szignifikánsan eltér.

Olvasási szokások

A két almintán négy szövegtípus olvasásának átlagai anya- és idegen nyelven a 2. táblázatban találhatóak. Anyanyelvi olvasási szokások összehasonlításakor a kétmintás t-próba nem talált szignifikáns különbséget a két almintán között, ezért együtt elemezzük őket. Az idegen nyelvi olvasási szokások összehasonlításakor a kétmintás t-próba alapján a szakirodalom kivételével a megadott szövegeket eltérő gyakorisággal olvassák a két almintában szereplők. Az átlagok alapján elmondható, hogy a tanárjelöltek gyakrabban olvasnak idegen nyelven a tanárokhoz képest.

	email, közösségi média (M)		hír (M)		szakirodalom (M)		szépirodalom (M)	
	a.ny.	i.ny.	a.ny.	i.ny.	a.ny.	i.ny.	a.ny.	i.ny.
tanárjelöltek	4,5	3,1	4,1	3,4	3,9	3	3,8	2,7
tanárok		2,7		2,7		2,9		2,2

Megj.: a.ny. = anyanyelv; i.ny. = idegen nyelv

2. táblázat: Tanárok és tanárjelöltek négy szövegtípus olvasásának átlagai anya- és idegen nyelven

A két almintát együtt vizsgálva, anyanyelvi olvasási szokásokat tekintve a páros-t próba alapján a szépirodalom és a szakirodalom olvasása között nincs szignifikáns különbség, az összes többi esetben viszont van. Az átlagok alapján megállapítható, hogy leggyakrabban az emailt és közösségi médiát olvassák, ezt követik a hírek majd a szakirodalom és a szépirodalom (2. táblázat). Idegen nyelvi olvasási szokásokat külön vizsgáltuk két almintában, mivel ebben eltérést mutatott a kétmintás t-próba. Bár az átlagok eltérőek, a két almintában az idegen nyelvi olvasási szokásában a páros-t próba alapján a hír illetve az email és közösségi média olvasása között nincs szignifikáns különbség, a szépirodalom és szakirodalom viszont szignifikánsan eltér a többi kategóriától. A tanárjelöltek az átlagok alapján leggyakrabban híreket olvasnak, ezt követi az email és közösségi média majd a szakirodalom és szépirodalom. A tanárok viszont leggyakrabban szakirodalmat olvasnak, ezt követi a hírek majd az email és közösségi média és a szépirodalom. Az anya- és idegen nyelvi olvasási szokások minden esetben szignifikánsan eltérnek egymástól, az anyanyelv javára mindkét almintában (2. táblázat).

Következtetések

Az első kutatási kérdés a tanárok és tanárjelöltek olvasási stratégiahasználata közötti különbséget vizsgálta anya- és idegen nyelven. Erre azt a választ kaptuk, hogy a tanárjelöltek több olvasási stratégiát használnak anya- és idegen nyelven. Asikcan és Saban (2018) azt találta, hogy az olvasásstratégia-használat és az olvasási szokások összefüggnek: aki többet olvas, az több stratégiát is működtet. Jelen kutatásban ez félig igazolódott be: míg a tanárjelöltek idegen nyelven gyakrabban olvasnak és több stratégiát is használnak, mint a tanárok addig anyanyelven nincs ilyen eltérés. A második kérdés az olvasási stratégiatípusok arányára kérdezett anya- és idegen nyelven. A stratégiatípusok aránya azonos mintát követ a tanárok és tanárjelöltek körében, amely megegyezik a szakirodalommal: leggyakrabban átfogó-, majd problémamegoldó-, végül támogató stratégiák használata – ami gyakorlott olvasókra utal (pl. Koulianaou és Smaratzki, 2018).

A harmadik kérdés tanárok és tanárjelöltek olvasási szokása közötti különbséget vizsgálta. Az eredmények alapján az idegen nyelvi olvasási szokásaikban van eltérés. A negyedik kérdés a jellemző olvasási szokásokat vizsgálta anya- és idegen nyelven. Anyanyelven a rövid szövegeket részesítik előnyben, ami megerősíti az előző kutatások eredményeit. A két almintha közötti, idegen nyelvi olvasási szokásokban való eltérésre már utaltunk az első kérdésnél. Továbbá, a tanárjelöltek idegen nyelven is rövid szövegeket preferálnak. Az idegen nyelvű szakirodalom olvasása nem tér el egymástól a tanárok és tanárjelöltek körében, azonban míg az

átlagok alapján ez a szöveg a tanárjelölteknél a harmadik helyen áll, a tanároknál az elsón. Tehát a tanárjelöltek számára hangsúlyosabb a kapcsolattartás és ismerni a világban történő eseményeket idegen nyelven is (bár ez szignifikánsan alacsonyabb az anyanyelvihez képest), míg a tanárookra jellemzőbb, hogy inkább anyanyelven olvasnak, az idegen nyelvet főként a szakirodalom olvasására használják – ennek gyakorisága viszont nem intenzívebb a tanárjelöltekéhez képest.

4. Összegzés

A jó olvasó az olvasási helyzethez illeszkedő stratégiát használja, ehhez azonban szükséges változatos stratégiák ismerete (Steklács, 2013). A jelen kutatásból az nem derült ki, hogy az olvasási stratégiák használata elegendő-e a válaszadók számára, ebben a témában további kutatás szükséges. Azt viszont megtudtuk, hogy nem sokkal több, mint a felét használják a kérdőívben felsorolt stratégiáknak, ezért érdemes lehet több stratégiával is megismerkedniük és ezt a tudást idegen nyelven is alkalmazniuk. A tanárjelöltek anya- és idegen nyelvi-, a tanárok anyanyelvi olvasási szokásaira jellemző a rövid szövegek olvasása. Ez az eredmény a szakmai fejlődés és a kulturális tájékozódás hangsúlyozására hívja fel a figyelmet.

BIBLIOGRÁFIA

- Abbott, M. L. – Lee, K. – Rossiter, M. J. (2017). Enhancing the Impact of Evidence-based Publications on K-12 ESL Teacher Practices. *Alberta Journal of Educational Research*, 63. évf. 2.sz. pp. 193–213.
- Afflerbach, P. – Pearson, P. D. – Paris, S. D. (2017). Skills and strategies: their differences, their relationships and why they matter. In. Mokhtari, K. (Ed.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction*, (pp 33–49). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Aşıkcan, M. – Saban, A., (2018). Prospective teachers' metacognitive awareness levels of reading strategies. *Cypriot Journal of Educational Science*, 8.évf. 1.sz. pp. 23–30.
- Broemmel, A. D. – Evans, K. R. – Lester, J. N. – Rigell, A., & Lochmiller, C. R. (2019). Teacher reading as professional development: insights from a national survey. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 58.évf. 1.sz. pp. 1–21.
- Cho, K. S. – Krashen, S. (2019). Pleasure reading in a foreign language and competence in speaking, listening, reading and writing. *TEFLIN Journal*, 30. évf. 2. sz. pp. 231–236. DOI: [10.15639/teflinjournal.v30i2/231-236](https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v30i2/231-236)

- Habók, A., – Magyar, A. (2021). Tanárszakos hallgatók angolnyelv-tanulási és online olvasás-istratégia-használata közötti összefüggések. *Neveléstudomány: oktatás kutatás innováció*, 9. évf. 1. sz. pp. 48–59. DOI: [10.21549/NTNY.32.2021.1.5](https://doi.org/10.21549/NTNY.32.2021.1.5)
- Hódi, Á. – B Németh, M. – Tóth, E. (2017). Második évfolyamos tanulók szövegértés teljesítményének alakulása az olvasástanítás személyi, módszertani és környezeti feltételeinek tükrében. *Magyar Pedagógia*, 117. évf. 1.sz. pp. 95–136. DOI: [10.17670/MPed.2017.1.95](https://doi.org/10.17670/MPed.2017.1.95)
- Józsa K. – Steklács J. (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (Ed.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*, (pp 137–188). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Józsa, G. – Józsa, K. (2014). A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*, 114. évf. 2. sz. pp. 67–89.
- Isakson, R. L. – Isakson, M. B. (2017). Preparing college students to learn more from academic texts through metacognitive awareness of reading strategies. In: Mokhtari, K. (Ed.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction*, (pp 155–175). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Kazi, A. S. – Moghal, S. – Asad, Z. (2020). Metacognitive awareness of reading strategies for academic materials: a study of undergraduate students in Pakistan. *Global Social Sciences Review*, 5. évf. 1.sz. pp. 44–51. DOI: [10.31703/gssr.2020\(V-I\).05](https://doi.org/10.31703/gssr.2020(V-I).05)
- Kálmán O. (2019). A felsőoktatás oktatói: elképzeléseik a tanításról és a saját szakmai tanulásukról. *Magyar Pedagógia*, 119. évf. 3. sz. pp. 173–197. DOI: [10.17670/MPed.2019.3.173](https://doi.org/10.17670/MPed.2019.3.173)
- Koulidou, M. – Samartzis, S. (2018). Greek teachers' metacognitive awareness on reading strategies. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 5. évf. 1.sz. pp. 68–74.
- Mokhtari, K. – Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94. évf. 2. sz. pp. 249–259. DOI: [10.1037//0022-0663.94.2.249](https://doi.org/10.1037//0022-0663.94.2.249)
- Molitorisz A. (2009). Szakközépiskolás tanulók olvasásstratégia-használatának felmérése a MARSÍ kérdőívvel. *Magyar Pedagógia*, 109. évf. 3. sz. pp. 287-313.
- Reutzel, D. R. (2017). The Construction-Integration model of text comprehension: A lens for teaching the Common Core Reading Standards. In: Mokhtari, K. (Ed.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction*, (pp. 69–92.). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.

- Rimensberger, N. (2014). Reading is very important, but...: taking stock of South African student teachers' reading habits. *Reading & Writing-Journal of the Reading Association of South Africa*, 5. évf. 1.sz. pp. 1–9. DOI: [10.4102/rw.v5i1.50](https://doi.org/10.4102/rw.v5i1.50)
- Rwoo, S. A. – Peng, C. F. – Halim, H. A. (2020). A study on Malaysian English language teachers' reading habits: types of materials read and rate of extensive reading. *Language*, 3. évf. 10.sz. pp. 18–34. DOI: [10.35631/IJHPL.310003](https://doi.org/10.35631/IJHPL.310003)
- Steklács J. (2013). *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt.
- Stoffelsma, L. (2018). Short-term gains, long-term losses? A diary study on literacy practices in Ghana. *Journal of Research in Reading*, 41. évf. 1. sz. pp. 66–84. DOI: [10.1111/1467-9817.12136](https://doi.org/10.1111/1467-9817.12136)
- Tóth M. (2020). A hazai felnőtt lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2019-ben. In: „Az én könyvtáram”: Módszertani mozaikok: Kutatások és válogatott tanulmányok gyűjteménye, (pp. 277–317). Budapest: Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár.
- Xin, Y. – Ismail, F. B. – Abd Aziz, A. B. (2016). L1 and L2 Reading Strategies Connection: A Review of Past Studies. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7. évf. 1.sz. pp. 306–310. DOI: [10.5901/mjss.2016.v7n1s1p306](https://doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n1s1p306)
- Zs. Sejtes Gy. (2015): Szövegelünk? Szövegeljünk! A szöveg fogalma a pedagógiai alkalmazás tükrében. In Torgyik Judit (Ed.), *Százarcú pedagógia*, (pp. 3–10.). International Research Institute.

TARY, BLANKA

TEACHERS' AND TEACHER TRAINEES' READING STRATEGY USE AND READING HABITS IN THEIR MOTHER TONGUE AND FOREIGN LANGUAGE

Teachers have an important effect on their students thus it is essential to examine this rather neglected area of research. Our aim is to identify Hungarian teachers' (N=256) and teacher trainees' (N=70) reading strategy use and reading habits in mother tongue and foreign language. The items of the Hungarian version of MARSII (Metacognitive Awareness of Reading Strategies) were adapted (Molitorisz, 2013), along with items on reading habits. Based on the results those in the sample use fewer reading strategies and read less in foreign languages. Mostly short texts and global reading strategies are preferred both in mother tongue and foreign language. This research is a step towards shedding a light on Hungarian teachers' reading.