

Antalné Szabó Ágnes, Gonda Zsuzsa, Major Éva,
Raátz Judit, Szabó Éva

A szövegértés mint tanulási képesség fejlesztése

Antalné Szabó Ágnes, Gonda Zsuzsa, Major Éva,
Raátz Judit, Szabó Éva

A szövegértés mint tanulási képesség fejlesztése

Szerzők:

Antalné Szabó Ágnes, Gonda Zsuzsa, Major Éva,
Raátz Judit, Szabó Éva

Sorozatszerkesztők:

Szivák Judit, Csányi Kinga

Szerkesztő: Terbe Erika

Lektor: Elekes Katalin

ISSN 2676-9174

ISBN 978-963-489-142-0 (print)

ISBN 978-963-489-143-7 (pdf)

Kiadó:

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Budapest, 2019

Tartalom

Bevezetés.	6
Raátz Judit: Az olvasástechnika és a szövegértés fejlesztése	7
Major Éva: Az olvasás elméleti megközelítései és olvasási stratégiák, a szövegértő olvasás fejlesztése idegen nyelven.	21
Antalné Szabó Ágnes: A szövegértő olvasás fejlesztése magyar nyelven – adaptivitás és motiválás a fejlesztésben	49
Szabó Éva: A hallás utáni értés elméleti megközelítése és a hallás utáni értést fejlesztő stratégiák.	81
Szabó Éva: A hallás utáni értés fejlesztése idegen nyelven.	97
Raátz Judit: A hallásértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata a tanórákon	119
Gonda Zsuzsa: A digitális szövegek olvasása és megértése	134
A szerzők bemutatása	161

Bevezetés

Magyarország az Európa 2020 Stratégia keretében vállalta, hogy 2020-ig 10% alá csökkenti a végzettség nélküli iskolaelhagyók arányát. Az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 azonosítószámú, „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából” kiemelt projekt megvalósításával közvetlenül a köznevelési intézmények szintjén van lehetőség beavatkozni a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentésébe, helyi szintű, az igényeknek megfelelő programok kidolgozásával és a végrehajtás támogatásával. A projekt a pedagógiai **kultúraváltáshoz** járul hozzá a pedagógusok módszertani megerősítése, továbbképzése révén.

Az ELTE a projekt célkitűzéseivel összhangban a **Mindenki iskolája** képzéseivel és módszertani útmutatóival olyan támogató fejlesztést vállalt, ami hatékonyan járul hozzá a végzettség nélküli iskolaelhagyás prevenciójához, a pedagógusok adaptív pedagógiai szemléletének formálásához, minden tanuló esélyeinek növelését szolgáló méltányos iskolai tanulási környezet fejlesztéséhez. A problémák felismeréséhez, a válaszok megtalálásához, a megfelelő tanulási környezet kialakításához szeretnénk hasznosítható, aktuális, friss, praktikus és a mindennapokban használható és alkalmazható tudást adni. A Mindenki iskolája módszertani útmutatók segítenek a pedagógusoknak osztálytermi, illetve saját iskolájuk problémáihoz releváns, hiteles válaszokat kapni, amelyek izgalmas, újszerű és használható eszközrendszerként kínálnak és amelyek megismerése kipróbálásra készíti a kollégákat. Ez a Mindenki iskolája.

Célunk olyan módszerek, eszközök használatának bemutatása, amelyek tudatos, adaptív alkalmazása az egyénre szabott tanulást, a fejlődést hatékonyan támogatja.

Egy könyv legjobb használatát mindig az olvasó fogja saját igényei, céljai alapján felfedezni saját maga számára. A könyvben szereplő módszereket, feladatokat birtokba kell venni, kiemelni a könyv lapjairól és beemelni a tanórai munkába, mert érdemes kipróbálni, alkotó módon alakítani azokat, figyelni az alkalmazás sikereit és nehézségeit, s majd a tanulságok alapján újraalkotni a tanulási helyzeteket.

Raátz Judit:

Az olvasástechnika és a szövegértés fejlesztése

.....

1. A fejezet célja

A fejezet célja, hogy az idegen nyelvi olvasás elméleti megközelítéseire utalva az anyanyelvi olvasástechnika és szövegértés fejlesztésének a gyakorlatban alkalmazható stratégiáit, illetve konkrét gyakorlattípusait bemutassa. Ezzel segíti és bővíti a tanárok módszertani repertoárját, javítja a tanulók szövegértési kompetenciáját nemcsak magyar nyelv és irodalomból, hanem más tantárgyak területén is. A jó olvasástechnika és a megfelelő szövegértés alapvető feltétele az ismeretszerzésnek, a tanulásnak, ezért mindegyik tantárgy kiemelt feladata.

A fejezet elején található elméleti rész bemutatja az olvasás fogalmát, módjait, a szövegértő olvasás kritériumát, illetve a szövegtípusokat, emellett kitér a szövegfeldolgozás szakaszaira, annak lépéseire is. A fejezet második része az olvasástechnika fejlesztését szolgáló gyakorlatok mellett a szövegfeldolgozás elméletben bemutatott szakaszait követve olyan gyakorlati feladatokat, feladattípusokat közöl, amelyek tantárgytól függetlenül jól használhatók a tanórákon, alkalmazásuk bármely témakör feldolgozásakor beépíthető, ezzel is segítve a tanulók tanulását, szövegfeldolgozását, amely alapfeltétele az iskolai lemorzsolódás csökkentésének. A fejezet harmadik szakaszában reflektív gyakorlatok segítségével foglalhatja össze az olvasó ismereteit és tapasztalatait. Ezek között a gyakorlatok között találhatóak olyanok is, amelyeket a tanár a tanórai kipróbálás után oldhat meg, ami által megvalósul a tevékenységek integrációja a tanulási-tanítási folyamatba és a folyamatos szakmai fejlődés is.

2. Az olvasás

Az olvasás definíciója az elmúlt évtizedekben sokat változott. Kezdetben úgy vélték, hogy az tud olvasni, aki ismeri a betűket. Később a hangos olvasást tekintették az olvasás kritériumának. Az 1960-as években az olvasást már a kommunikáció részeként határozták meg. Kingston 1967-ben így definiálta az olvasást: „Az olvasás a kommunikáció egy folyamata, amely során az üzenet grafikus formában közvetítve jelenik meg az egyének között” (idézi Steklács, 2013, p. 14). Későbbi kutatók, így köztük Gósy Mária is az olvasás kritériumának tartja a grafikus szövegből a jelentés megszerzését, azaz „Az olvasás tehát egyfajta dekódolási mechanizmus, a leírt szavak transzformációja beszélt (kiejtett) szavakká, miközben megtörténik a tartalom felismerése” (Gósy, 2008).

A szövegértés fókuszba kerülésével az olvasás fogalma, a jó olvasó meghatározása is átfogalmazódott. A NAEP (National Assessment of Educational Processes) 1998-ban publikált felmérése szerint a jó olvasó az:

- akinek pozitív hozzáállása van az olvasáshoz,
- elég folyékonyan olvas, hogy az olvasottak jelentésére koncentráljon,
- felhasználja, amit tud ahhoz, amit olvas,
- az olvasottak jelentését a szöveg kritikai értékelésével árnyalja, (elvonatkoztatja) kiterjeszti, alakítja,
- a jó olvasó hatékony olvasási stratégiák variációit használja, hogy fokozza és kivejtse saját szövegértését,
- a jó olvasó különböző szövegeket képes elolvasni különböző célok elérése érdekében. (Józsa & Steklács, 2012, p. 57–8).

2.1 Az olvasási módok és típusok

A fenti definíció alapján egyértelmű, hogy a szövegértés és az olvasástechnika szoros összefüggésben áll. Az olvasás tanítása, gyakoroltatása hosszú folyamat, amely szinte minden iskolai évfolyamon, más-más tartalommal, de jelen kell, hogy legyen. Ezt szemlélteti az 1. ábra, amely arra mutat rá, hogy az olvasásnak mint technikának, illetve mint eszköznek a tanítása nem ér véget az alsó tagozatban. Az olvasásnak mint a tudásszerzés egyik legfőbb formájának, a szövegek feldolgozásának módjait, stratégiáit a közoktatás, sőt még a felsőoktatás elején is tudatosan kell tanítani, fejleszteni. Az olvasástanítás része az olvasástechnika (hangos és a néma olvasás), valamint a papíralapú és digitális felületen történő szövegértés (lásd 7. fejezet), és a különféle olvasási módok elsajátítása is. Az olvasási módokról és stratégiákról részletesen lesz szó a 3. fejezetben,

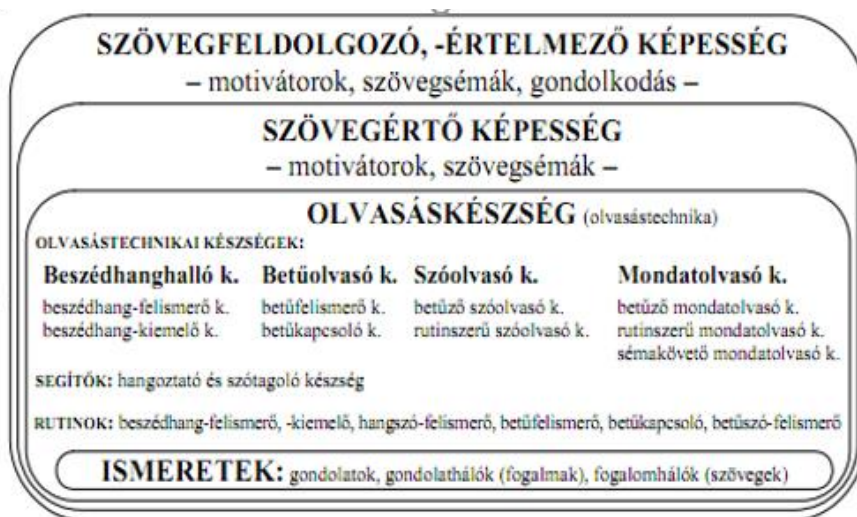
	Óvoda	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Az olvasás előkészítése														
Az olvasás jelrendszerének tanulása														
Folyékony/független olvasás														
Stratégia-orientált olvasás														
Adaptív/kritikai olvasás														

1. ábra: Az olvasási módok és tanításuk optimális variációja az iskolaévek relációjában¹

3. A szövegértő olvasásról

A szövegértő olvasás elméletének számos felfogása van. Ennek legfontosabb irányairól részletesen esik szó a 3. fejezetben.

Ahhoz, hogy valaki különféle típusú, megjelenésű szövegeket megértsen, azokat a célnak megfelelően fel tudja dolgozni, feltétlen szükséges, hogy jó olvasástechnikával is rendelkezzen. Az olvasás, illetve szövegértés tényezőinek összetevőit jól szemlélteti a 2. ábra.



2. ábra: Az olvasásképesség szerveződése²

¹ Garbe és mtsai., 2010. Közl.: Steklács, 2013.

² Nagy, 2004, p. 7.

Az olvasáskészség egymásra épülő komplex részkészségek, rutinok és ismeretek meghatározott rendszere. A rendszer alapja és elengedhetetlen része maga az olvasástechnika. Mivel az olvasástechnika fejlesztése kisebb hangsúlyt kap a szövegértés fejlesztésében, ezért a feladatok között egy külön rész foglalkozik az ilyen típusú gyakorlatokkal.

3.1. A szövegértő olvasás szintjei

Az olvasás mindig valamilyen céllal történik. Ennek a célnak a meghatározását számos kutató megtette. Jelen oktatási formát, illetve a tudás- és információszerző célt szem előtt tartva a szövegértő olvasásnak az alábbi szintjeit különböztetjük meg (Adamikné, 2003; Boronkai, 2005).

- Az értő olvasás: a cél a szöveg szó szerinti megértése, az szövegben meglévő információ keresése.
- Az értelmező olvasás: az olvasott szöveg megértése mellett, annak tartalmából, mondanivalójából következtetések levonása.
- A bíráló, kritikai olvasás: az olvasott szövegről véleményalkotás, a szöveg tartalmának, megjelenési formájának értékelése.
- Az alkotó, kreatív olvasás: a szöveg kiindulásként szolgál, az olvasó kilépve a szövegből azt csak fölhasználja a saját alkotásában.

3.2. Szövegtípusok

Az iskolai oktatásban Molnár Katalin Edit (2006) tanulmánya alapján három fő szövegtípust különíthetünk el: élménykínáló (pl. versek, novellák), informáló (pl. menetrend, használati utasítás) és tudáskínáló (tankönyvi leckék, lexikonszócikkek) szövegek. A szövegek formai megjelenése mellett a céljuk, a funkciójuk, a nyelvezetük, az olvasóhoz való viszonyuk stb. részletes elemzését mutatja be a szerző. Jelen írásnak ennek részletezése nem célja.

A szöveg formai jegyeinek vizsgálata szempontjából érdemes egy másik felosztásról is szólnunk, amely a PISA-felmérések szövegtipológiájára épül, a szöveg megjelenési formájára fókuszál, és az internetes szövegek is jelen vannak már benne (3. ábra).

Szövegtípus	Nyomtatott		Elektronikus	
	Folyamatos	Nem folyamatos	Folyamatos	Nem folyamatos
Leíró	útleírások, tárgyleírások,	családfa katalógus	blog	menetrend
Elbeszélő (narratív)	elbeszélések, novellák,	képregény	blog, szerepjáték	hírportálok
Magyarázó	könyv-, cd- és filmismertetők	diagram, grafikon	programajánló	útvonalterv
Érvelő	esszé	reklám	fórum	reklám
Utasítás	használati utasítások, útmutatók	összeszerelési útmutató	onlinejáték	online megrendelő

3. ábra: A PISA-felmérések szövegtipológiája³

3.2. A szövegfeldolgozás szakaszai

A jó szövegértés alapjaihoz, illetve fejlesztéséhez – a metakognitív felfogásban az is hozzátartozik, hogy a szövegfeldolgozás közben a tanulók megfigyeljék, tapasztalatokat szerezzenek, illetve maguk számára megfogalmazzák azokat a szövegértési stratégiákat, amelyeket alkalmaznak.

Michael Pressley modellje (2002, idézi Steklács, 2013, p. 55) az egyik legismertebb felsorolása a hatékony szövegfeldolgozási stratégiáknak. Ennek szakaszai:

Felkészülés azolvasásra

- az olvasás céljának tisztázása,
- a szöveg átfutása, hogy információt szerezzünk annak hosszúságáról, struktúrájáról, külső megjelenéséről,
- a témához kapcsolódó előzetes tudás aktiválása.

Olvasás alatti stratégiák

- jelentés konstruálása,
- a legfőbb gondolatok megállapítása,
- jóslások (predikciók),
- a megértés nyomon követése,
- következtetések.

³ PISA, 2006.

Olvasás utáni stratégiák

- összefoglalás,
- a végső következtetések levonása,
- kérdések felvetése,
- a szöveg áttekintése,
- a szövegfeldolgozáskor használt stratégiák felidézése.

Pressly (2002, idézi Steklács, 2013, p. 62), aki a szövegfeldolgozási stratégiák megtanulását is fontosnak tartja, a hatékony szövegfeldolgozáshoz módszertani tanácsokat is ad. Ezek a következők:

- Sokféle és változatos műfajú, formájú szöveg feldolgozásával kell a szövegértést fejleszteni.
- A hatékony szövegértés-tanításnak tartalmaznia kell a szövegértés modellezését, a felépülésének magyarázatát, lehetőséget kell adni a gyermekeknek az önálló gyakorlásra, és a tanároknak el kell mondaniuk, hogy mire van szükségük, és mit kell tenniük a jobb szövegértés érdekében.
- A tanulók gyorsabban sajátítják el a szövegértés képességét, ha a tanítási folyamat tartalmaz tanár és diák együttműködésén alapuló beszélgetést, pl. tanár-olvasó csoportot, ahol a tanulók a saját tapasztalataikra építve tanítják a szövegértési folyamataikat, valamint diákok által vezetett hangos gondolkodást (think aloud).

A fenti módszereket érdemes minden tantárgyban az egyes leckék, tantárgyi szövegek feldolgozásakor figyelembe venni, beépíteni a tanórákon történő szövegfeldolgozáskor, mert ezek a módszerek segítik a tanulókat a tanulásban, motiválttá tehetik őket a szövegalapú ismeretszerzésben, így kevesebb kudarc fogja őket érni. Eredményesebben, hatékonyabban fognak tanulni, ez által kevesebb lesz az iskolai kudarc, amely mindenképpen a korai iskolaelhagyás egyik fő oka. Például, ha a matematikai szöveges feladatok értelmezésére a diákok közösen kialakítanak egy szövegértelmezési módot, akkor azt használva könnyebben és eredményesebben fognak hasonló típusú feladatokat megoldani.

4. Gyakorlatok

4.1. Olvasástechnikai gyakorlatok

Az alábbiakban olyan feladatokat mutatunk be, amelyek főleg az olvasástechnika gyakoroltatására, fejlesztésére alkalmasak. A gyakorlatok között vannak egyszerűbbek, könnyebbek, de több olyan is szerepel, amikor a diákok már összetettebb szövegértési feladatok megoldására is képesek, de ilyenkor sem árt magára az olvasástechnikának a gyakorlásra is fókuszálni. Több feladat ötletadója Boér Zsuzsanna *Logopédia mindenkinek* honlap gyakorlatai voltak (<http://logopedia.reblog.hu>) (1).

4.4.1. Írásjelvadászat

- Adjunk különböző mondatrészeket, mondatokat, bekezdéseket a diákoknak, amelyekben írásjelek vannak, lehetőleg egy bekezdésben, mondatban stb. csak egy fajta. Tegyük az osztály különböző pontjaira az írásjeleket ábrázoló kartonokat: pont, kettős pont, idézőjel, felkiáltójel, kérdőjel, három pont, zárójel stb. A tanulónak az a feladatuk, hogy a náluk lévő szöveget olvassák el, és tegyék ahhoz az írásjelhez, amely megtalálható a szövegben. Utána lehet az adott írásjelekről beszélni, a szövegeket felolvasni, illetve megbeszélni az adott írásjel szerepét a szövegben.
- A feladat jellege ugyanaz, mint az előző pontban, de nem egyfajta írásjel van egy helyen, hanem többféle, pl. pont és vessző, kérdőjel és gondolatjel, kettőspont és pont, ahogy a kijelölt szövegrészek megkívánják.

4.4.2. Számolvasás

Adunk egy szöveget, amelyet a diákoknak mondatonként kell felolvasniuk úgy, hogy nem a szavakat olvassák, hanem a szavak helyett számokat mondanak. Ezek a számok jelölhetik pl., hogy az adott szóban hány hosszú magánhangzó van:

Az (0) ókori (1) Kína (1) más (1) kultúrák (2) hatásaitól (2) elzárva (1) fejlődött (1).
A (0) Himalája (1), a (0) Csendes-óceán (2), délen (1) őserdők (2) akadályozták (2) a (0) megközelítést (2).

4.4.3. Válogató olvasás

Sokféle feladattal gyakoroltathatjuk az olvasástechnikát, illetve már a kereső olvasási technika fejlesztése is megtörténik.

Adunk egy szövegrészt a tanulóknak, és azt kérjük, hogy miután magukban elolvasták és értelmezték a szöveget, úgy olvassák fel, hogy csak a meghatározott szót, szókapcsolatot, mondatot olvassák hangosan.

- Az alábbi szövegből csak azokat a szavakat kell felolvasni, amely Dobó Istvánt, az ő valamilyen pozícióját jelöli. (nagyobbaknál ki lehet térni a szótárakban használt ~ jelre, annak funkciójára).

Dobó István (1500 körül – Szered, 1572): felvidéki **nagybirtokos főnemes**. 1549-től Eger **vára kapitánya**. 1552. szept. 11. – okt. 18. között. Ahmet nagyvezér és Ali budai pasa egyesült seregével szemben 2000 vitézzel és a várba menekült környékbeli parasztokkal megvédte a várat, Felső-Mo. kulcsát. A győzelem mind erkölcsi, mind katonai szempontból igen nagy jelentőségű volt. ~ jutalmul Dévát és Szamosújvárt kapta I. Ferdinándtól, s 1553-ban a kir. kinevezte **Erdély vajdájává**. 1566-ban, amikor Erdély újra elszakadt a Habsburgoktól, ~t Izabella kir.-né bebörtönözte, de hamarosan kiszabadult; Ferdinánd nagy birtokadománnyal kárpótolta s kinevezte **Léva kapitányává**. 1566-ban Szolimán szultán támadásakor ő is felvonult Bécs védelmére s csapataival Győrnél táborozott. 1567-ben bevádolták, hogy titokban János Zsigmondhoz pártolt, ezért 1569. dec. 12-én I. Miksa a pozsonyi egy. -en rokonával, Balassi Jánossal együtt elfogatta. Utóbb kiderült, hogy a vád alaptalan volt, s 1572. ápr. 17-én szabadon engedték.

(Magyar életrajzi lexikon, Arcanum. <https://bit.ly/2LDqDu6>) (2)

- Adhatunk különböző szempontokat, és csak annak megfelelő kifejezéseket, szavakat, szókapcsolatokat vagy éppen mondatokat kell hangosan felolvasni.
- Néhány példa:
 - a kétagú, háromtagú szavak,
 - a hosszú mássalhangzót tartalmazó szavakat,
 - az abc szerint haladva csak az *a*-val kezdődő szavakat, majd a *b*-vel stb.,
 - a főneveket, igéket, melléneveket stb.,
 - a toldalékos szavakat, a tőszókat,
 - a jelzős szószerkezeteket, az alanyt, állítmányt, határozókat stb.,
 - a szereplőre vonatkozó szavakat, szószerkezeteket stb.

4.4.4. Egérrágta szöveg

Segítheti és fejlesztheti az olvasástechnikát, ha olyan szöveget adunk, amely néhány szava félig el van takarva, azaz a szöveg egérrágta. Ilyen szövegeket a gyerekek maguk is előállíthatnak egymásnak. Célszerű azonban tudatosítani bennük, hogy ne az egész szót takarják le, illetve az sokat segít, ha a szó első és utolsó betűje látszik.

Csalimese

Egyszer volt, hol nem volt, Erdély országon is túl, meg az Hegyeken is túl, ahol a kurta farkú malac túr, volt egyszer egy szegény ember. Ez a szegény ember ment a fiával a földre szántani, s amint egyet fordul, egyerre csak elkiáltja magát a fiú:

- Nézze, apa, nézze, egy kulcsot találtam.
- Az ám, egy kulcs – mondja a szegény ember.
- Ejnye, de jó volna, ha egy ládát is találnál volna hozzá.

A, ez annyiban maradt. Tovább mentanak, kettőt-hármat térülnek-fordulnak. Megint elkiáltja magát a fiú:

- Nézze, édesapám, megtaláltam a ládát is.

Próbálják a kulcsot, hát jól belétalál a zárba. Kinyitják a ládát, felemelik a fedelét, nézik, mi van benne, hát abban bizony nem volt egyéb, csak egy kurta farkú egérke.

Ha az egérnek hosszú farka lett volna, az én mamám is tovább ment volna.

4.4.5. Szópótló

Adhatunk olyan szövegeket, amelyekben egy-egy szó csak szótári alakjában szerepel. A hangos felolvasás közben kell az adott szót a megfelelő formába olvasni.

Pl. A retket már az ókor___ is ismerték és termesztették, több fajta___ kedvelt.

4.2 Szövegértést fejlesztő gyakorlatok

4.2.1. Ujjgyakorlatok

Ide olyan, nem szöveghez tartozó gyakorlatokat sorolunk, amelyek a szövegértés folyamatát, a szövegfeldolgozást általánosan segítik, és főleg szó- vagy mondat szinten tartalmaznak feladatokat. Az alábbi gyakorlatok Raátz (Eds.). (2011). *Szövegértés lépésről lépésre*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó című feladatgyűjtemény alapján készültek.

• Szókincspróba

Kiemelhetünk a feldolgozandó szövegből új, a diákok számára ismeretlen szavakat. A feladatot adhatjuk a szöveg elolvasása előtt, de után is, illetve lehet mindenféle szövegfeldolgozás nélkül is.

Válaszd ki az alábbi szavak mellett megadott jelentések közül a helyes megoldást. Ha nem tudod, akkor tippelhetsz is, de azt a tipp oszlopban jelöld!

	Tipp	Megoldás
ÁRMÁNY		
felehevült állapot		
fondorlat		
díszítő elem		
árnyas hely		

KACAGÁNY		
jókedvű nő		
vígopera		
nép csoport		
régi ruhadarab		

	Tipp	Megoldás
GOMOLYA		
fűszernövény		
füst		
sajtféle		
szénakazal		

SIBOL		
ellop		
a talajt lazítja		
visít		
síel		

• Kötőszavak

Az alábbi feladat a kötőszavak pontos értelmezésében segít. A felsorolt mondatok közül ki kell választani azt a mondatot, amelyik jelentése megegyezik az eredeti mondatéval. A mondatokat válogathatjuk abból a szövegből, amely feldolgozása éppen soron van.

A Máté név a középkorban igen közkedvelt név volt. A XVI. és XVII. századi névlistákon az első 15 leggyakoribb név között találjuk.

- A Máté név a középkorban igen közkedvelt név volt, ám A XVI. és XVII. századi névlistákon az első 15 leggyakoribb név között találjuk.
- A Máté név a középkorban igen közkedvelt név volt, ezért A XVI. és XVII. századi névlistákon az első 15 leggyakoribb név között találjuk.
- A Máté név a középkorban igen közkedvelt név volt, mindazonáltal A XVI. és XVII. századi névlistákon az első 15 leggyakoribb név között találjuk.

• Sorrend

Kiválasztunk az olvasott szövegből egy 4-5 mondatból álló bekezdést. A bekezdés mondatait összekeverve írjuk le. A feladat a mondatok helyes sorrendbe állítása.

Érdemes a kapcsolóelemeket, az egyéb szövegkohéziós eszközöket megfigyeltetni, értelmezni a bekezdés jelentését.

4.2.2. Felkészülés az olvasásra

- **Szövegvizsgálat**

Nagyon fontos, hogy a szöveg olvasása előtt megvizsgáljuk a szöveget, a külső jegyeit, hosszát, szerkezetét, esetleges illusztrációit stb. Ez segíthet abban, hogy a tanuló el tudja dönteni, hogy milyen szövegfeldolgozási stratégiát használ majd a szöveg feldolgozásához. Pl. egy hivatalos levél feldolgozás egészen más szövegfeldolgozási módot igényel, mint egy vers.

Néhány szempont, amely minden esetben része lehet a szöveg képének vizsgálatában:

- A szöveg megjelenése: írott, nyomtatott, digitális; folyamatos, nem folyamatos.
- A szöveg hossza, betűtípusa, olvashatósága.
- A szöveg szerkezete, tagolása.
- Illusztrációk, képek, grafikonok, ábrák, piktogramok stb.

A szöveg tartalmára utaló jegyeket is megvizsgálhatjuk. Ilyen a szöveg címe, a cím alapján annak megbeszélése, miről szólhat. Itt lehet ötletbörzét tartani.

- **Nulladik feladat**

- A szöveg elolvasása előtt mindenképpen érdemes a témával kapcsolatos ismeretek előhívása. Ez történhet tanári kérdések alapján, de a témáról a diákok is tehetnek föl kérdéseket.
- Adhatunk meg a szövegből kiemelt kulcsszavakat, és azok köré építve tehetnek a tanulók egy-egy megállapítást arról, hogy mit tudnak az adott témáról, mit jelentenek a szavak.
- A megadott szavak között összefüggést keresnek a tanulók, ezzel is előkészítve a szöveg befogadását.

- **Fölösleges mondatok**

A szöveg olvasása előtt, amikor már megvizsgáltuk a szöveg képét, a címét, ismert a szöveg témája. Adhatunk mondatokat a szövegből úgy, hogy belekeverünk olyan mondatokat, amelyek nem a szöveg témájáról szólnak. Az a feladat, hogy a témában nem odaillő mondatokat válogassák ki a diákok. A feladat elősegíti a szöveg olvasását, hiszen több mondatával már a feladat kapcsán megismerkednek.

4.2.3. Olvasás alatti stratégiák

A szöveg olvasása közben is több gyakorlatot végezhetünk, amelyek segítenek a jelentés konstruálásában, a megértés nyomon követésében.

• Jóslás

- Ismert feladat, többféle változatban. Lehet a szöveget szakaszokra osztani, egy-egy feldolgozott szakasz után az új elolvasása előtt a tanulók igyekeznek megjósolni, hogy miről szólhat a következő rész. De az is lehet, hogy az új szakasz előtt kérdésre válaszolnak, a kérdés a következő szakasz tartalmára utal.
- A jóslások követésére használhatjuk a jóstáblát is. A szöveg szakaszait a tanár előre meghatározza.

JÓSTÁBLA			
Szakaszok	Miről fog szólni?	Miről volt benne szó?	Egyezések

• Fő pontok

A gyakorlat alkalmazásával a jegyzetelést is fejlesztjük. Egy-egy bekezdés, fejezet után az elolvasott rész fő mondanivalóját kell megfogalmazniuk a tanulóknak. Ez lehet: kulcsszavak írása, tételmondat leírása, egy mondat, kérdés megfogalmazása stb. Az adott rész elolvasása után lehetősége van mindenkinek, hogy az adott témával kapcsolatosan egyéni megjegyzéseket, kérdéseket fogalmazzon meg.

Bekezdés/fejezet	Tartalma	Megjegyzéseim
1.		
2.		

• Inzert technika

Olvasás közben a szöveg szélén az alábbi jelöléseket használhatják a tanulók.

P = Ezt az információt már hallottam, tudtam.

– = Ezt másképp tudtam.

+ = Ez új információ számomra, eddig nem tudtam.

? = Erről még többet szeretnék tudni.

* = Erről az jutott az eszembe, hogy... .

4.2.4. Olvasás utáni stratégiák

A szöveg elolvasása után az összegzés, a következtetések megfogalmazása, kérdések feltevése, illetve a feldolgozáshoz használt stratégiák áttekintése a feladat.

- **Ötujjas mese**

A szöveg tartalmának összefoglalása 5 mondatban.

- **Szereplőskála**

Ha olyan szöveget, hosszabb irodalmi művet, történelmi szemelvényt dolgoztunk föl, amelyben több szereplőről is szó volt, akkor alkalmazhatjuk ezt a feladatot. Mindenki választ egy szereplőt és egy képzeletbeli egyenesen elhelyezkedik, aszerint, hogy szerinte milyen a szereplő megítélése. Az egyenes középpontját a tanár jelöli ki. Attól jobbra a pozitív, balra a negatív terület áll. A szereplőket képviselőknak indokolni kell választásukat.

- **Véleményvonal**

Kijelölünk egy képzeletbeli egyenest. Az egyenes középpontját a tanár jelöli ki. Attól jobbra a pozitív, balra a negatív terület áll. Mindenki ott helyezkedik el, amilyen a véleménye az olvasott témáról. Mindenkinek indokolni kell a véleményét.

5. Reflexió a témaköréről

5.1. Gyűjtsön a saját tantárgyából példákat a 3. ábrában közölt szövegtípusokra!

5.2. Írja be a megfelelő helyre a fenti gyakorlatokat!

Rendszeresen használom	Ritkán használom	Még nem használtam

5.3. Azok a feladatok közül, amelyeket nem használt, melyeket próbálná ki?

Írjon ötleteket, hol és hogyan használná?

Feladat	Kipróbálnám	Hol használnám?	Hogyan? Változtatnék-e rajta?

Ábrajegyzék

1. ábra: Az olvasási módok és tanításuk optimális variációja az iskolaévek relációjában. Garbe és mtsai., 2010. Közli: Steklács, 2013.
2. ábra: Az olvasásképeség szerveződése. Nagy, 2004, p. 7.
3. ábra: A PISA-felmérések szövegtipológiája. PISA, 2006.

Felhasznált irodalom

- Adamikné Jászó, A. (2003). *Csak az ember olvas*. Budapest: Tinta Kiadó.
- Boronkai, D. (2005). A szövegértő olvasás szintjei és lehetséges feladattípusai. *Magyar-tanítás*, 46(4), 15–25.
- Gósy, M. (2008). A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*, 1(1). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> (Letöltve: 2015. 05. 25.)
- Józsa, K. & Steklács, J. (2012). Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In Csapó, B. & Csépe, V. (Eds.). *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 137–188). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Molnár, E. K. (2006). Olvasási képesség és iskolai tanulás. In Józsa, K. (Ed.). *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 43–60). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Nagy, J. (2004). Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*, 14(3), 3–26. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00080/pdf/tan2004-3.pdf> (Letöltve: 2019. 04. 27.)
- PISA 2006 Reading Literacy Framework. (Letöltve: 2019. 04. 25.)
- Raácz, J. (Eds.) 2011. *Szövegértés lépésről lépésre*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Steklács, J. (2013). *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés* (pp. 5–71). Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- (1) Boér, Zs. *Logopédia mindenkinek*. <http://logopedia.reblog.hu> (Letöltve: 2019. 05. 24.)
- (2) Kenyeres, Á. (Ed.). *Magyar életrajzi lexikon*. Arcanum. <https://bit.ly/2LDqDu6>

Major Éva:

Az olvasás elméleti megközelítései és olvasási stratégiák, a szövegértő olvasás fejlesztése idegen nyelven

.....

1. A fejezet célja

A fejezet célja, hogy az idegen nyelvi olvasás elméleti megközelítéseinek összefoglalása után a gyakorlatban alkalmazható stratégiákat, illetve konkrét gyakorlatokat mutasson be, amelyek bővítik a nyelvtanárok módszertani repertoárját, és megkönnyíthetik a tanulók aktív részvételét az idegen nyelvi olvasáshoz köthető tanulási folyamatban. Az aktív részvétel, és az ösztönző tanítási módszerek jelentősége különösen nagy a lemorzsolódás csökkentésében. A bemutatott feladatok és eljárások reményeink szerint a nyelvi kompetencia fejlesztésen túl segítenek a motiváló, együttműködést serkentő és biztonságos tanulási környezet kialakításában is.

Ennek manapság különösen nagy jelentősége van, hiszen olvasási szokásaink nagyon megváltoztak, a tanuláshoz kötődő elvárások azonban nem mindig követik ezeket az elvárásokat.

2. A szövegértés helye az idegennyelv-tudásban

A szövegértő olvasás, vagy „olvasott szöveg értése” a nyelvi készségek egyike, „az a képesség, hogy a nyomtatott szövegben megfogalmazott információt megfelelő módon értelmezzünk” (Grabe & Stoller, 2011, p. 3). Manapság természetesen szót kell ejtenünk a digitális szövegek olvasásáról és megértéséről is, ezzel kötetünkben külön tanulmány foglalkozik (lásd 7. fejezet). Az olvasott szövegértés alapvető értelmezési kerete ma már elválaszthatatlan a kommunikáció szövegközpontú meghatározásától, ezen belül az olvasás az írásbeli kommunikáció befogadó része, és mint ilyen, összefügg a többi nyelvi készséggel.

Már régóta intenzív kutatások tárgya, hogy az anyanyelven (első nyelven), illetve az idegen (vagy második nyelven) nyelven történő olvasás folyamata mennyire azonos vagy különböző. Az olvasás olyan nyelven, amely nem az olvasó anyanyelve, nyilvánvalóan nehézséget jelent, ugyanakkor az anyanyelvi olvasás számos olyan kognitív folyamatot és feldolgozási stratégiát foglal magában, amelyek nagyon hasonlóak az idegen nyelven való olvasás esetében is.

Az olvasott szöveg értését befolyásolja a szöveg olvashatósága és hozzáférhetősége az olvasó számára (Sharp, 2003). A legtöbb mai olvasáselmélet (Grabe & Stoller, 2011; Hunt & Beglar, 2005; Tóth, 2006) hangsúlyozza a nyelvi kompetenciát, a háttérismerteket, az olvasási stratégiákat és a metakognitív stratégiákat. A kutatásokból kiderül, hogy az anyanyelvi olvasással szemben, az idegen nyelvi olvasásértés akkor lesz sikeres, ha a tanuló elérte az idegen nyelvtudás „küszöbszintjét” (Clark, 1988; Hunt & Beglar, 2005), alkalmazza a megalapozott anyanyelvi olvasási készségeket, és aktiválja a témával kapcsolatos háttértudását (Alexander, 2005). Hasonló eredményre jutott egy magyar kutatás is (Nikolov & Csapó, 2010), amely több ezres mintán vizsgálta a magyar hatodikos és nyolcadikos tanulók anyanyelvi és idegen nyelvi olvasási készsége közötti összefüggéseket. Az eredmények mind a hatodikos, mind a nyolcadikos tanulók esetében azt mutatták, hogy ha nem is szignifikáns módon, de mindenképpen erősebb az összefüggés az idegen nyelvű olvasott szövegértés és a többi idegen nyelvi készség szintje között, mint az anyanyelvi olvasott szövegértés és az idegen nyelvi olvasott szövegértés szintje között.

3. A szövegértés elméleti megközelítései

Az idegennyelv-tanítás módszertanához hasonlóan, az olvasott szövegértés elméleti megközelítései is rengeteget változtak az utóbbi évtizedekben. A következőkben ennek a változásnak a főbb irányait mutatjuk be Vaezi (2007) összefoglalója alapján.

3.1. A hagyományos felfogás

Az olvasási készség hagyományos felfogása szerint a „kezdő olvasó” hierarchikusan egymásra épülő részkészségeket sajátít el, amelyek együttesen alkotják az olvasott szövegértési képességet. Ha sikeresen elsajátították ezeket a készségeket, akkor „szakértők” lesznek, akik értik, amit olvasnak (Dole, Duffy, Roehler, & Pearson, 1991). Az ol-

vasók e felfogás szerint a szövegben található információk passzív befogadói, a jelentés a szövegben van, amit az olvasó reprodukál. Az olvasás alapvetően az írott szimbólumok sorozatának dekódolása a szöveg értelmezése érdekében, „alulról felfelé irányuló” (bottom-up) folyamat (Nunan, 1991), illetve egy másik értelmezés szerint „kívülről befelé (outside-in) feldolgozás (McCarthy, 1999). Amiért ezt a modellt folyamatosan támadták, az elsősorban az, hogy legfőképp a nyelv formális elemeire, a betű- és szófelismerésre, a szavakra és a mondatokra épít, amelyek persze alapvetően fontos, de nem kizárólagos elemei a szövegértésnek.

3.2. A kognitív felfogás

A kognitív modellt gyakran felülről lefelé irányuló (top down), vagy pszicholingvisztikai modellnek is nevezik, amelyben az olvasás középpontjában a szöveg helyett az olvasó áll, aki maga teremti meg a szöveg jelentését, saját háttértudása alapján hipotéziseket állít fel, jóslatokat fogalmaz meg a szöveg várható folytatásával kapcsolatban, megerősíti vagy elveti ezeket, majd újakat konstruál (Paran, 1996; Tóth, 2006). Ide kapcsolódik a sémaelmélet (schemata theory), amely szerint a sémák a „megismerés építőkövei”, amelyeket az olvasó folyamatosan használ az adatok értelmezésének folyamatában, a memóriából származó információk lekérésében, a célok és részcélok kijelölésében az erőforrások elosztásában, és ezzel segíti a megértés „feldolgozó rendszerének” működését (Rumelhart, 1977). Az olvasás kognitív felfogásának mindenképpen fontos eleme az interaktivitás és konstruktivitás.

3.3. A metakognitív felfogás

Már a kilencvenes évektől kezdve egyre világosabbá vált, hogy a fenti két felfogás, bár ellentétesnek tűnik, de mégis együtt alkalmazható a legjobban, és a jó nyelvtanuló, a „jó idegen nyelven olvasó” egyik stratégiája, hogy képes integrálni az alulról felfelé és a felülről lefelé irányuló folyamatokat.

A kutatások további iránya inkább afelé tolódott, hogy meghatározza, hogy az olvasó milyenfajta szabályozást gyakorolhat a saját szövegértési képességére. Ezt a szabályozást, Block (1992) metakogníciónak nevezte. A metakogníció tulajdonképpen azt jelenti, hogy arról gondolkodunk, hogy mi történik, vagyis mi, mint olvasók mit teszünk, amikor olvasunk, azaz tudatosan figyeljük, hogy milyen stratégiákat alkalmazunk. Ez a gondolat pedig erősen kapcsolódik a tanításhoz, hiszen a megfigyelések mások számára is hasznosíthatók.

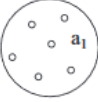
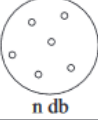
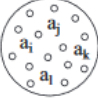

A jó olvasó a következő dolgokra figyelhet az olvasással kapcsolatban:

- az olvasás céljának meghatározása olvasás előtt,
- a szöveg formájának vagy típusának meghatározása olvasás előtt,
- tudatos odafigyelés a szöveg formájának vagy típusának általános jellegére és jellemzőire (például megpróbálja megtalálni a kulcs- vagy tételmondatot, és ehhez keresi meg a támogató részleteket),
- a szerző céljának kitalálása (olvasás közben),
- információ kiválasztása, lokalizálása, vagy intenzív olvasás,
- folyamatos előrejelzések készítése arról, hogy mi fog történni a következő, a korábban szerzett információk, az előzetes ismeretek és az előző szakaszokban levont következtetések alapján.

Az előző lépések végrehajtása megköveteli, hogy az olvasó képes legyen osztályozni, sorba rakni, egész-rész kapcsolatokat létrehozni, összehasonlítani és ok-okozati viszonyokat azonosítani, hipotézisét felállítani, jósolni és következtetéseket levonni.

4. Az olvasás alaptípusai

Az olvasásnak négy alaptípusát szokás megkülönböztetni: az extenzív olvasást, az intenzív olvasást, a lényegi pontok kiválasztását (skimming) és az információ kiszűrését (lokalizálását) (scanning). Az alábbi ábra világosan mutatja ezek logikáját.

Típus	Grafikusan	Logikája	Jele
1. Információ lokalizálása (Scanning)		Halmaz egyetlen (csakis egy) eleme	$A = \{a_1\}$
2. Intenzív olvasás		Halmaz minden egyes eleme külön-külön	$A = \{a_1; a_2; a_3; \dots; a_n\}$
3. Lényegi pontok kiválasztása (Skimming)		Halmaz néhány (legfontosabb) eleme	$A = \{a_i; a_j; a_k; a_l\}$
4. Extenzív olvasás		Halmaz összes eleme mint egész	$A = B$

1. ábra: Az olvasás alaptípusai⁴

⁴ Bárdos, 2000, p. 139. <http://mek.oszk.hu/18000/18010/18010.pdf>

4.1. Extenzív olvasás

Az *extenzív olvasás* valójában mindenféle szándék nélküli olvasást jelent, legfőbb célja a kikapcsolódás, idegen nyelvtanulás esetében az általános nyelvi fejlődés. Ide sorolhatjuk a regényolvasást, a kikapcsolódásképpen olvasott verseket, manapság az interneten olvasott cikkeket, blogokat, kommenteket stb. Ez a fajta olvasás leggyakrabban tanórán kívül történik, és az intenzív olvasással ellentétben nem feltétlenül a tanár választja ki az olvasott szöveget.

Az idegen nyelvi olvasás esetében az extenzív olvasás csak akkor lehet sikeres, ha a tanulók megértik a szöveget, vagyis a szöveg nem sokkal magasabb szintű, mint a nyelvi szintjük. Ebben segítenek a ma egyre népszerűbb „egyszerűsített olvasmányok” (graded/simplified readers).

A tanár szerepe ebben az esetben az, hogy segít a kiválasztásban (ami valószínűleg akkor a legsikeresebb, ha a tanulók a saját ízlésük szerint választhatnak), illetve projekteket indíthat az olvasmányokkal kapcsolatban. Ez lehet egy közös mű kiválasztása és bizonyos időszakonkénti megbeszélése, vagy a tanulók egyenként más-más olvasmányok alapján jegyzeteket vagy naplót készíthetnek az olvasott művekről. Ha lehetőség van rá, érdekes módszer, ha „komment lapokat” ragaszthatunk a könyvekbe, így a tanulók rövid véleményeket írhatnak az olvasottakról, amit a következő olvasó már az elején lát (Harmer, 2007, p. 285).

4.2. Intenzív olvasás

Az *intenzív olvasás* célja általában nem szórakozás, hanem az alaposabb, gyakran strukturális elemzés. Ez a típusú olvasás, a szöveg legkisebb részeire való bontása, azok elemzése, boncolgatása, a nyelvtanítás története során a nyelvtani-fordító módszer alapvető része volt, és sajnos még ma is sok nyelvi osztályteremben ez helyettesíti az olvasási készség fejlesztését.

Harmer szerint a tanár a következő szerepekben segítheti az intenzív olvasást:

- **Szervező:** adjunk pontos utasításokat a tanulóknak az olvasás céljával kapcsolatban, illetve abban is segítsük, hogy hogyan tudják elérni ezt a célt, valamint jelöljük meg, hogy mennyi idejük van a feladatra.
- **Megfigyelő:** amikor a tanulók egyéneként olvasnak, teret kell adnunk ehhez. Ne szakítsuk félbe őket, hagyjunk elég időt, és közben figyeljük és mérjük fel, hogy mennyire könnyen vagy nehezen megy nekik a szöveg megértése.

- **A visszajelzés megszervezője:** az olvasás után mindig kérjünk visszajelzést a feladatról. Először kérhetjük, hogy párban ellenőrizzék egymás megoldásait, majd ezután frontálisan. Amikor válaszolnak, mindig kérjük, hogy mutassák meg, hogy a szöveg mely részében találták meg a kérdésre vonatkozó információt. Ez sokat segíthet abban, hogy felmérjük milyen megértési problémák lehetnek.
- **„Sejtető segítő”:** a szöveg elolvasása után célzott feladatokkal segítsük, hogy a tanulók „észrevegyenek”, felismerjenek bizonyos nyelvi jelenségeket a szövegben. Ezek a nyelvtani struktúrák és a szókincs elemek mellett lehetnek a szöveg felépítésére, kohéziójára, esteleg a műfaji sajátosságaira vonatkozó jellegzetességek (Harmer, 2007, p. 286).

4.3. A lényegi pontok kiválasztása

A lényegi pontok kiválasztása (skimming) a számunkra fontos elemek minél gyorsabb szétválasztása a lényegtelen elemektől. Amikor ez a cél, akkor általában:

- elolvassuk a címet és megnézzük a hozzátartozó vizuális információt,
- elolvassuk a szöveg elejét és végét,
- elolvassuk minden bekezdés első mondatát.

4.4. Az információ szűrése

Az információ kiszűrése (scanning) során a szöveget minél gyorsabban átfutjuk azért, hogy bizonyos részleteket, információkat megtaláljunk benne. Amikor ez a cél, akkor általában:

- tudjuk, hogy milyen információt keresünk, és ezért a keresett információhoz kapcsolódó szavakat, illetve vizuális támpontokat keresünk,
- blokkokban olvasunk és nem szóról szóra.

Amikor átfutjuk a szöveget, segíthet, ha a szöveg közepén végig húzzuk az ujjunkat, míg a szemünk előre-hátra mozog, ahogy keressük az információt.

A fenti két olvasástípus gyakran szerepel a tankönyvek, vizsgák feladatai között, de viszonylag ritkán gyakorolják a tanulók egymás mellett. A következő feladat azt mutatja be, hogy hogyan lehet együtt, aktív módon gyakoroltatni őket. Bár a bemutatott feladat szintje inkább közép- vagy haladó szint, a feladat alacsonyabb szinteken is alkalmazható rövidebb szövegekkel. A magasabb szintű feladat a differenciálás eszköze is lehet olyan helyzetekben, amikor a csoport egy részének nyelvtudása valamilyen okból magasabb a többiekénél. Ekkor plusz feladatként is adhatunk hasonló feladatokat, vagy ugyanazt a feladatot több szinten is előkészíthetjük.

4.5. Feladat

4.5.1. Ragadd meg a lényegét, keresd az információt és fuss (*Skim, scan and run*)

(McCaughey, 2018 alapján)

Cél: A lényeg kiválasztásának, és bizonyos információk kiszűrésének együttes gyakorlása, a tanulók mozgatása, kollaboratív csoportmunka megvalósítása.

Idő: 20-40 perc

Előkészítés: Hasonló témában 4–5 szöveget kiválasztunk, és az összes szöveggel kapcsolatban a lényegi információkra, illetve egyes részletinformációkra vonatkozó kérdéssort állítunk össze.

A lényegi pontok kiválasztásánál tipikus kérdések lehetnek például:

- Mit gondol a szerző a szöveg témájáról?
- Hogyan foglalnád össze egy-két mondatban a legfontosabb gondolatokat?
- A szerző szerint miért aggasztó a klímaváltozás?stb.

Míg a konkrét információ kiszűrése esetében valóban a szövegben megjelenő konkrét információkra kérdezünk rá, mint például:

- Mikor történt valami?
- Hány orrszarvú, vagy jegesmedve él most a Földön?
- Milyen két módon árthat a műanyag az állatoknak, illetve az embereknek? ... Stb.

A szövegeket kinyomtatjuk, viszünk blue tacket, amivel majd felragasztjuk az osztályteremben. A kérdéseket sokszorosítjuk vagy kivetítjük.

Lépésről lépésre

- Nevezzük el a szövegeket (A, B, C, D stb.) szövegnek!
- Tegyük ki a szövegeket az osztály különböző részeire szemmagasságban, ne túl közel egymáshoz!
- A tanulókat osszuk 3–5-ös csoportokba, és jelöljük ki minden csoportnak egy „székhelyet”, kellő távolságra egymástól, majd minden csoport kapjon egy üres lapot!
- Vetítsük ki a kérdéseket, vagy adjunk egy példányt minden tanulónak!
- Magyarázzuk el, hogy a csoportok csapatként fogják majd megválaszolni a kérdéseket az osztályteremben lévő szövegek alapján!

- Kérjük meg a csapatokat, hogy az üres lapot számozzák meg 1–10-ig (illetve aszerint, hogy hány kérdés van), úgy, hogy hagyjanak helyet a válaszoknak! Ez a lap lesz a csapat válaszlapja.
- Mondjuk el a csapatoknak, hogy 10 percük lesz arra, hogy a válaszokat megtalálják a kérdésekre, de a válaszlapot nem mozdíthatják el a helyéről!
- Maguknak kell megtervezni, hogy hogyan osztják el a kérdéseket, ki milyen sorrendben, hol keresi az információt, majd odamennek a szövegekhez, megjegyzik a választ, visszajönnek, és leírják a papírra. (Javasolhatunk stratégiákat, mint például, hogy egyes csapattagok körbemennek, mások speciálisan egyes helyekre stb. ...)
- Mielőtt mindenki nekiindul, tisztázzuk, hogy óvatosan, egymásra vigyázva, csendesen és biztonságosan mozogjanak majd egyszerre.
- Amikor lejár az idő, mindenki visszamegy a helyére, és közösen ellenőrizzük a válaszokat. Ha kételyek merülnek fel, megkeressük a válaszokat a megfelelő szövegben.

Text A

Why I Like Rhinos

Rhinos mind their own business. They like nothing better than to stand around and eat grass from the ground, or, depending on what kind of rhino, nip leaves off bushes. They love to roll in the mud, too. Mud keeps rhinos cool, and they use it for sunscreen. I've sat in my car and watched rhinos many times. Recently, I watched one lick a rock for 20 minutes.

"Rock-licker," I called him.

Then he rubbed his chin on the rock. And his stomach. And his hips. "Rock-rubber," I called him.

Rhinos have marvelous ears. Have you ever looked at a rhino ear? It is somehow like a curled leaf, or flower petals, or a gracefully rolled paper cone for holding nuts.

Rhinos seem mythical or magical to some people. Maybe that is because they have a horn. Actually, they have two horns, but one is more prominent. Maybe rhinos are behind the idea of the unicorn. When people see something near-magical in an animal, they want that thing. In the case of rhinos, it's the horn. So people kill the rhinos and cut off their horns, even though the horns are made of the same kind of protein that's in your hair or fingernails. But people who want magic horns don't like to hear that. They don't seem to care that there are only about 30,000 rhinos left in the world today. I wish they would mind their own business.

Rhinos mind their own business. They eat grass. They lick rocks. They rub rocks. They don't try to sell you anything or ask for favors. A living rhino makes a fine acquaintance. Take time to get to know rhinos on World Rhino Day, celebrated every year on September 22.

⁵ A szövegek forrása: McCaughey, 2018.

Text B

The Pacific Garbage Patch

Did you know that water currents in the northern Pacific Ocean capture a huge amount of garbage? Plastic and other types of man-made waste float on the surface and circulate below the water. It is difficult to measure how much trash is in the ocean because a lot of the trash has broken down into tiny pieces. As a result, this polluted region is more like “trash soup” than a solid “island of trash” that is easy to see. Some reports estimate that this area, known as the Pacific Garbage Patch, covers 700,000 square kilometers (270,000 square miles), while others say the area is as big as 15,000,000 square kilometers (5,800,000 square miles).

The Pacific Garbage Patch causes many environmental concerns. The small pieces of plastic in the patch are called “microplastic”; they are hard to collect and clean up. Microplastic that escapes the garbage patch washes up on shores. In the United States, plastic pollution from the patch is a big problem in coastal Alaska. Also, fish and other creatures, like sea turtles and birds, think microplastic is food. Eating microplastic can harm animals; it can choke them, poison them, and affect their ability to reproduce. People also consume fish that have eaten microplastic, exposing them to harmful chemicals found in some plastic products.

Text C *Polar Bears*



2. ábra: Jegesmedvék⁶

⁶ Infographic by Heather Benucci. <https://bit.ly/2L1v14j>

Text D
<i>Taking Care of Our Oceans</i>

- Oceans provide a home to amazing creatures like fish, marine mammals, sea reptiles, and coral. Oceans are a renewable source of food and power for humans, and they generate most of the planet's oxygen by supporting sea plants like kelp, algae, and plankton. Oceans also help to regulate global temperatures. Unfortunately, although humans receive many benefits from oceans, we are their biggest enemy, as consumers of energy and as polluters. Have you thought about how your daily activities affect the health of our oceans? Making simple changes in your routines can have a positive impact. Here are a few things you can do:
- Dispose of trash properly. Don't litter on land or in water!
- Recycle or reuse materials. Plastic items, including bottles, can be particularly harmful to oceans and to sea creatures. Use reusable food or drink containers. Buy or make reusable shopping bags.
- Reduce your "carbon footprint" (the amount of energy that you use from non-renewable sources). Bike, walk, carpool, or take public transportation to work and school. Use energy-efficient lights and appliances and turn them off when no one is using them.
- Participate in a beach, river, or lake clean-up project. Or just pick up trash you see in these areas when you visit them.

Lehetséges kérdések

Skimming (A lényegi pontok kiválasztása)

- How does the author of the text about rhinos feel about them?
- Do you think the author of the text about rhinos takes time to enjoy the beauty found in nature? Why or why not?
- Do you think the author of the text about rhinos would support hunting animals for sport? Why or why not?
- What is the author's purpose for writing the text about rhinos?
- How would you describe the Pacific Garbage Patch?
- Which two texts describe problems related to ocean environments?
- Which of these texts offers advice about how to solve the problems?
- Why is a warmer climate a threat to polar bears?
- How would you summarize the problem facing polar bears in the Arctic?

Scanning (konkrét információ kiszűrése, lokalizálása)

- Some people hunt and kill rhinos. What part of the rhino's body do they want?
- What day do people around the world celebrate rhinos?
- How many rhinos are in the world?
- According to the author, what part of a rhino's body looks like a curled leaf?
- What are two ways microplastic can hurt animals or people?
- What are two kinds of sea plants that produce the oxygen in the air we breathe?
- What are two ways to reduce the amount of plastic waste that pollutes oceans?
- How many polar bears can be found in the wild today?
- When was the polar bear named a "threatened species"?
- What does the polar bear's scientific name mean in English?

5. Olvasásértést fejlesztő feladatok a nyelvórán

A következőkben a 3. pontban leírt elméleti keretből kiindulva mutatunk be olyan lehetőségeket és javaslatokat, amelyek segítségével a tanulók olvasásértési képessége fejleszthető. Az olvasási készség fejlesztéséhez kapcsolódó feladatokat, ahogy erről már az első fejezetben, a magyar nyelvi olvasáskészségfejlesztés kapcsán is olvashattunk (vö. 1. fejezet, Raátz) általában három szakaszra osztjuk: az *olvasás előtti*, *közbeni* és *utáni* feladatokra.

5.1. Az olvasás előtti szakasz célja, hogy ösztönözze a tanulókat, hogy:

- eligazodjanak a szöveg kontextusában (Pl.: Milyen céllal íródott?);
- ráhangolódjanak a szöveg tartalmára;
- meghatározzák az olvasás célját;
- véleményt, hozzáállást fejezzenek ki a témával kapcsolatban;
- aktiválják a már meglévő háttértudásukat;
- megismerkedjenek a szövegben előforduló néhány nyelvi elemmel (Hedge, 2000, p. 210).

Ezeket a célokat sokféle feladattal elérhetjük, például:

- a szöveghez kapcsolódó képek, videók,
- jóslás a címből, bizonyos szavak alapján, első vagy utolsó mondat alapján stb.,
- előzetes kérdések,
- előzetes felmérés vagy teszt a témában,
- előzetes vita a témában,
- a szövegben előforduló új szókincs feldolgozása stb.

Ilyen módon a tanár a megfelelő sémák, és nyelvi elemek előhívásával előkészítheti a tanulókat a céltudatos olvasásra.

A következő, olvasáshoz kapcsolódó gyakorló feladat azt hivatott bemutatni a tanulóknak, hogy mennyire fontos „a szöveg kontextusában való eligazodás”, az orientáció.

5.1.1. Értjük-e a szöveget?

Cél: Az orientáció fontosságának bemutatása

Idő: 5-10 perc

Előkészítés: Minden tanuló megkapja a cím nélküli szöveget.

Lépésről lépésre

- A tanár kiosztja a szöveget, és megkéri a tanulókat, hogy olvassák el, 3 percig tanulmányozzák és próbáljanak meg minél több részletre emlékezni.
- Körülbelül 3 perc elteltével a tanár visszakérdez egy-két részletet, majd megkérdezi a tanulókat, hogy miről szól a szöveg, és kéri, hogy döntsék el, összefüggő szöveget olvastak-e, vagy véletlenszerűen egymás mellé tett mondatokat.
- A tanulók valószínűleg értelmetlennek és inkoherens szövegnek gondolják a mondatokat, és nem tudják megmondani, hogy miről szól.
- A tanár ekkor megmutatja az alábbi képet, majd elmondja, hogy a szöveg a sárkányeregetésről szól, címe az lehetne, hogy 'Kiting', megmutatja a következő képet:



3. ábra: Sárkányeregetés⁷

- A tanulók újra elolvassák a szöveget, és rájönnek, hogy így már van értelme.
- Együtt megfogalmazzák, hogy milyen fontos az olvasás előkészítése, az orientáció

⁷ Forrás: <https://bit.ly/2LCCudE> (Letöltve: 2019. 03. 25.)

Feladatlap

Study the text below. You have 3 minutes to remember as much of it as possible.

“A newspaper is better than a magazine. A seashore is a better place than the street. At first, it is better to run than to walk. You may have to try several times. It takes some skill but it’s easy to learn. Even young children can enjoy it. Once successful, you will discover complications are minimal. Birds seldom get too close. Rain however, soaks in very fast. Too many people doing the same thing can also cause problems. One needs lots of room. If there are no complications, it can be very peaceful. A rock will serve as an anchor. If things break loose from it, however, you will not get a second chance.”

(Saját szöveg)

Questions:

What is it about?

Do you think it is a coherent text?

A következő feladat példa a szöveg kulcsszavak alapján való jóslás technikájára.

5.1.2. Találd ki a történetet kulcsszavak alapján

Cél: Kis csoportos együtt gondolkodás a történetről kulcsszavak alapján.

Idő: 10–15 perc

Előkészítés: A tanár kijelöl bizonyos kulcsszavakat a szövegben, és ezeket 4 csoportba rendezi, (A, B, C, D) majd külön-külön egy-egy diára (vagy poszterre) felírja. Sokszorosítja a szöveget.

Lépésről lépésre

- Az órán a tanár körbemegy, és minden tanulót megjelöl A, B, C vagy D betűként.
- Megkéri a csoportot, hogy mindenki csukja be a szemét.
- Ezután megkéri, hogy csak az 'A' betűs diákok nyissák ki a szemüket, és felmutatja az „A” csoport kulcs szavait, és megkéri, hogy jegyezzék meg őket.
- Ugyanígy egyesével végig megy a többi betűn is, és mindig felmutatja az adott betűhöz tartozó szót vagy szavakat, és kéri, hogy jegyezzék meg a diákok.
- Ezután a diákok 4 fős csoportokat alkotnak (A, B, C, D diák egy csoportban), és az adott szavak alapján megpróbálják kitalálni, hogy miről szólhat a történetet. (Vagy megírják a saját történetüket).

- Ezután a csoport meghallgatja a kis csoportok történeteit, és kiválasztja (esetleg megszavazza) a legjobbat.

Feladatlap

A= frogs, village

B= city, trip;

C=hopped on, behind them

D= turned back, returned

Two Frogs Go to the Big City (Based on a Japanese Folktale)



4. ábra: Béka⁸

Two **frogs** lived in a very small **village**. They always wanted to see the big **city** that was far away.

They talked about their **trip** for a long time, and at last they set off to see the city.

It was a hot day, and they got tired quickly. They had only gone a little way when one said to the other, “We must be nearly there. Can you see the city?”

“No,” said the other frog, “but if I climb on your back I might be able to see it.”

The frog **hopped on** and looked way up. With his head tilted back his eyes could only see what was **behind them**, not what was in front. He saw the village they had just left.

“Can you see the city?” asked the frog who was below.

“Yes!” answered the frog. “I can see it. It looks just like our village!”

“It’s too hot to bother going to the city if it looks just like home,” said the bottom frog.

The frogs **turned back** and **returned** to their village. They told all the other frogs that they had seen the big city, and it looked exactly like their own small village.⁹

⁸ Forrás: <https://bit.ly/2VUWzzQ> (Letöltve: 2019. 03. 25.)

⁹ Forrás: (1) <https://worksheetsplus.com/Reading/funny2Frogs.html>

5.2. Az *olvasás közbeni* feladatok az olvasási folyamat interaktív jellegét hangsúlyozzák, vagyis aktivitásra ösztönzik a tanulókat. Manapság ennek talán még nagyobb a jelentősége, mint eddig bármikor, hiszen az egyik legnehezebb dolog az órán a digitális generáció figyelmének fenntartása, „bevonása” az órai munkába, és ez az olvasással kapcsolatban gyakran jelent kihívást.

Az olvasás közbeni feladatok a következők lehetnek:

- a szöveg gondolati sorrendjének követése,
- az olvasott véleményekre való reagálás,
- a megértés ellenőrzése (ugyanazokkal, vagy hasonló eszközökkel, mint a szöveg végén),
- előzetes jóslások, feltevések megerősítése, cáfolása,
- a szöveg folytatásának, fordulatainak kitalálása, megjóslása.
- a szöveg „összeállítása” részekből (hiányzó mondatok, felcserélt bekezdések) stb.

A fentiekhez kapcsolódó leggyakoribb feladattípusokban a tanulók:

- kipipálnak vagy beikszelnek egy listát, amelyben az előzetes elvárásaikat összehasonlítják a szövegben szereplő információval;
- a margón kipipálnak vagy beikszelnek véleményeket aszerint, hogy egyetértnek-e velük, vagy nem;
- a szöveg egyes részeire vonatkozó kérdésekre válaszolnak kitöltenek egy táblázatot;
- összepárosítanak összekevert bekezdéseket, mondatokat (Hedge, 2000, p. 210).

Klasszikus példa az olvasás közbeni feladatokra a „Két történet egyben” típusú feladat, amely bármely két rövid történet mondatainak megkeverésével, könnyen elkészíthető.

5.2.1. Két történet egyben

Cél: A szövegek gondolati sorrendjének követése, a két szöveg megértése.

Idő: 15-20 perc

Előkészítés: Két kicsit hasonló jellegű szöveg (pl. két vicc) mondatainak különválasztása, és a feladatlapon tetszőleges sorrendben, összekevert módon megszámozva leírása.

Lépésről lépésre

- A tanár kiosztja a feladatlapot, és azt kéri a tanulóktól, hogy a mondatok mellé írjanak számokat vagy betűket abban a sorrendben, ahogy a két történetben a mondatok logikusan követik egymást.
- A tanulók felolvassák a két viccet, és megbeszélik, hogy jó-e a sorrend, és világos-e mindkét esetben a viccek poénja.

- Beszélgetés arról, hogy mi segített a mondatok sorrendjének felismerésében. (Pl.: elbeszélő mondatok és idézetek, logikai kapcsolódások)

Feladatlap

The farmer/ The invitation	
1	'Well', said the farmer, scratching his chin, 'I'll tell you what we do.'
2	'Why do I have to use my elbow and my foot?' asked his friend.
3	A man inviting his friend to his home explained to him where he lived.
4	The man went back to his car with a puzzled look on his face and said to his wife, 'I think he must be crazy.'
5	'Come to the third floor,' he said, 'and where you see the letter E on the door, push the button with your elbow and when the door opens put your foot against it.'
6	'We eat what we can and what we can't eat we can.'
7	A curious tourist, after passing a huge field of carrots alongside the road, stopped and asked the farmer what he did with his large crop.
8	'He said they ate what they could and what they couldn't they could.'
9	'Well', exclaimed the man, 'You are not going to come empty handed, are you?'
Megoldás: The farmer: 7, 1, 6, 4, 8 The invitation: 3, 5, 2, 9	
(Frank, Rinvoluceri, & Berer, 1991, p. 29)	

5.3. Az olvasás utáni feladatok rendkívül sokfélék lehetnek, ahogy maguk a szövegek is. Ideális esetben összefüggenek az olvasás céljával, a tanulók ellenőrzik, és megbeszélik, hogy hogyan oldották meg az olvasás közbeni feladatokat, illetve reakcióikat a szövegre. Ezután rengeteg fajta feladat következhet, például az alábbiak egyike a megértés ellenőrzésére (ezek a leggyakoribbak a tankönyvekben és a vizsgákon is):

- kérdések,
- igaz/hamis állítások,
- feleletválasztásos kérdések, állítások,
- lyukas szöveg (gap-filling),
- rajzolás,

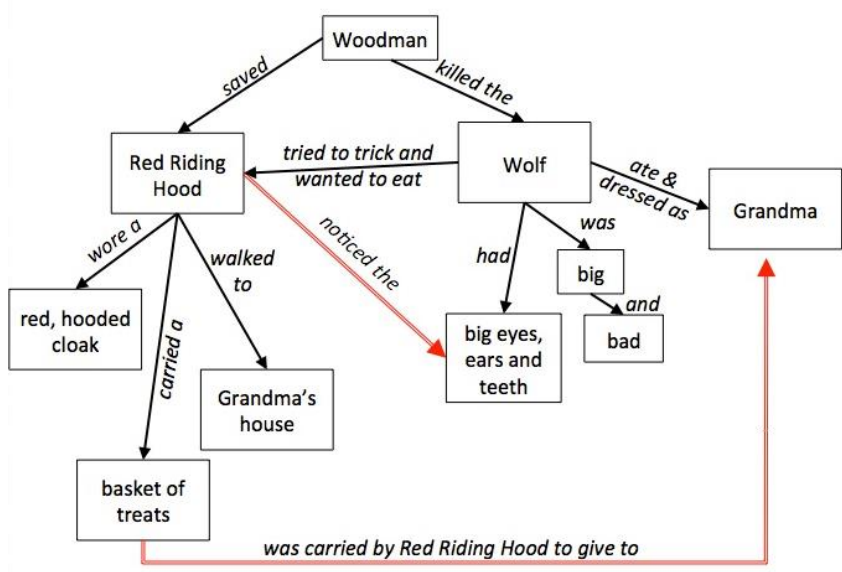
- információk sorba rakása,
- összepárosítás stb.

Ezt általában egyes nyelvi elemek, vagy ismeretlen szókincs áttekintése követheti, ha szükség van rá, majd például vita, szerepjáték, vagy valamely másik készség fejlesztése.

A következő ötletek kicsit színesebbé tehetik az általában megszokott feladatokat.

- **Kreatív írás.** A tanulók 10–15 szót kiválasztanak a szövegből. Ehhez a tanár megadhat kategóriákat például a legérdekesebb szavak vagy a legfontosabb szavak. Ezután a tanulók írnak egy-egy szöveget ezeknek a szavaknak a felhasználásával. A szöveg műfaját is meghatározhatjuk, lehet újságcikk, vagy akár vers.
- **Kreatív beszélgetés.** A tanár előkészít 4–5 kérdést a szöveggel kapcsolatban, ami közül egyet 3 percen párban megbeszélnek a tanulók. A következő három perben a pár mindkét tagja egy másik tanulóval beszél meg a következő kérdést.
- **Kérdezd a társaidat.** Minden tanuló 4–5 kérdést ír az olvasott szöveggel kapcsolatban. Ezután négyes csoportokban egymással megbeszélik a kérdésekre adott válaszokat.
- **Találj kapcsolódó hírt.** Amikor a tanulók befejezték az olvasást, böngésszenek az interneten, és találjanak hasonló témában egy-egy cikket. Ennek legfontosabb gondolatait osszák meg társaikkal, és a csoport döntse el, melyik cikk volt a legérdekesebb, ami később az egész csoport elolvashat.
- **Készíts felmérést.** Ha megfelelő az olvasott szöveg, akkor a tanulók készíthetnek egy csoportfelmérést a témában, vagyis tervezett kérdésekkel felmérhetik, hogy például ki ért egyet, vagy ki nem egy-egy a szövegben felvetett kérdésben.
- **Milyen szófaj?** A tanulók választanak egy-egy szót az olvasott szövegből, és azonosítják a szófaját, majd társaikat kérdezik meg. Például: Milyen szófaj az „elbow” szó? Hogyan használnád egy mondatban. Felállnak, körbemennek, és egymást kérdezzetik. Erre a mintára kereshetnek bizonyos szerkezetekre, kollokációkra, vagy bármilyen nyelvi jelenségre is példákat.
- **Kapcsolat a képekkel.** A tanár egy előre összeállított kollázst (vagy több képet) mutat a tanulóknak, akik kisebb csoportokban megbeszélik, hogy mi a kapcsolat a képek és az olvasott szöveg között. (Ez a feladat gyakran szerepel olvasás előtt, de így, utána is érdemes kipróbálni.)
- **Grafikai szervező.** Gondolattérkép vagy más ábra készítése az olvasott szöveg alapján (Campos, 2019).

Az alábbi kép illusztráció, gondolattérkép a Piroska és a farkas alapján:



5. ábra: Gondolattérkép¹⁰

6. Az olvasási készség fejlesztésének nehézségei

A jó olvasó szeretné megérteni, amit olvas, ezért az idegen nyelvű szöveg nem tartalmazhat túl sok ismeretlen szót és szerkezetet, vagyis érthetőnek kell lennie. Természetesen a tanár segíthet az ismeretlen szavak bemutatásával, de itt érdemes megemlíteni „az ismeretlen szavak paradoxonát”, ahogy Harmer nevezi (2007, p. 286). Harmer arra utal, hogy míg a tanárok nagyon gyakran globális értést, a lényeg megértését kérik a diákoktól, ami azt jelenti, hogy nem kell minden egyes szót megérteni, ugyanakkor a diákok általában makacsul ragaszkodnak ahhoz, hogy tudják mit jelent minden egyes szó. Harmer javaslata szerint ilyen helyzetben kompromisszumot kell kötni az osztállyal, és hozzászoktatni őket, hogy amikor először látják a szöveget, akkor az ismeretlen szavakkal együtt próbálják meg megérteni, másodszori olvasáskor pedig lehetőségük lesz kérdezni. Ekkor azonban korlátozhatjuk az időt, vagy a megkérdendőt, vagy a szótárban megnézhető szavak számát, vagy egymással is összevethetjük az ötleteiket. (2007, p. 287) Vagyis a tanulók „természetes éhségét” a szavak jelentésének pontos kiderítésére, csak úgy érthetjük el, ha mindkét fél, a tanár is és a diák is engedményeket tesz.

¹⁰ Forrás: <https://bit.ly/2Lzbuuv> (Letöltve: 2019. 03. 25.)

Szintén nehézség, hogy az utóbbi évtizedekben nagyon megváltoztak az olvasási szokások. Manapság a digitális és a vizuális világ hatalmas előretörésével a felnőttek és gyerekek is egyre kevesebbet olvasnak, a tanulásmódszertani szakemberek tapasztalata szerint az összes tanulási probléma legalább kétharmadának háttérében az olvasás-szövegértés-szókincs hiányosságai állnak még az egyetemisták körében is. Mivel az IKT eszközei és információhordozói egyre nagyobb szerepet játszanak a mindennapokban, az iskola feladata felkészíteni a tanulókat nemcsak az IKT használatára, hanem az újszerű olvasási feladatok végrehajtására, az új és megújuló műfajok feldolgozására az idegen nyelv órán éppúgy, mint bármely más tantárgy keretein belül (2) (Tanulásmódszertan. hu, 2008).

7. Megoldási javaslatok

Tulajdonképpen a legfontosabb kérdés, amire egész tanulmányunk során keressük a választ, az az, hogy hogyan tudunk olyan hatékony stratégiákat, feladatokat alkalmazni, amelyek fejlesztik az értő olvasást és ugyanakkor aktívan foglalkoztatják, lekötik a tanulókat, és ezzel hosszú távon csökkentik vagy megakadályozhatják a lemorzsolódást. Annak ellenére, hogy Penny Ur véleményével egyetértve kétséges, hogy ezek a stratégiák kifejezetten taníthatók, ezek tudatosítása a tanulóknak, az erről való beszélgetések, és az élmények megosztása biztos, hogy segít abban, hogy tudatosabb és jobb olvasókká váljanak (Ur, 2012, p. 145). A következő két technika és az utána következő tanácsok ismét az olvasáshoz való hozzáállást, a megközelítést segíthetik.

7.1. Tudom, Tudni szeretném, Megtanultam

(KWL= Know – Want to know – Learnt)

Mielőtt olvasni kezdene, a tanuló (olvasó) ránéz az olvasandó szöveg címére, és végig gondolja, hogy mi az, amit már tud erről a témáról, mi az, amit szeretne megtudni, mik az elvárásai, és ezeket írásban rögzíti. Amikor elolvasta a szöveget, leírja, hogy mi újat tanult a szöveg témájában. Ez egy egyszerű, rövid eljárás, amelyet egy táblázat segítségével nagyon könnyű az osztályteremben alkalmazni. Intenzív olvasás során az általános tudás és megértés mellett a szókincsre is alkalmazhatjuk ezt a sémát: milyen szavakat tudok már ebben a témakörben, miket szeretnék tudni, és milyen szavakat tanultam a szövegből (Ur, 2012, p. 146).

Tudom	Tudni szeretném	Megtanultam

7.2. SQ3R – egy bevált olvasási technika

Különbféle módszerek léteznek az olvasás hatékonyságának fokozására. Ezek egyike az SQ3R – amely a nevét az angol elnevezés rövidítéséből kapta. Survey – áttekintés, Question – kérdés, 3R – read, repeat, review – olvasás, ismétlés, felmondás.

Az olvasási technika legfőbb haszna, hogy kezelhető egységekre bontja a szöveg monoton olvasását, és ezzel elejét veszi annak, hogy ez automatikussá, figyelmetlenné váljon. A gyakorlott olvasó ugyanis figyelmének néhány százalékával képes olvasni, a többit pedig észrevétlenül egészen más dolgok kötik le. Ha időről időre változtatni kell az olvasás tempóján, kérdésekre kell válaszolni, rekonstruálni kell a megjegyzett szövegrészeket, szinte teljesen ki lehet zárni az elkalandozás lehetőségét.

- **Survey – áttekintés.** Fusd át az egész szöveget. Olvasd el a címeket és az alcímeket, az eltérő tipográfiával szedett szavakat, mondatokat. Fusd át az illusztrációkat, táblázatokat, grafikonokat. Állapítsd meg a szöveg fő mondanivalóját. Olvasd el az összefoglaló részt, és az ehhez kapcsolódó ellenőrző kérdéseket.
- **Question – kérdezz!** – a fő, illetve alcímek alapján fogalmazd kérdéseket – ki, mikor, hol, mit, miért. Keresd meg ezekre a kérdésekre a választ a szövegben.
- **1R – olvass!** Most az előbbieken megfogalmazott vagy a lecke végén található kérdések tudatában olvasd végig a szöveget! Keresd meg a magyarázó részleteket és a példákat! Válaszd ki, húzd alá vagy írd ki az adott rész fontos tényeit, azaz készíts jegyzeteket! Próbáld elképzelni saját magadat, amint olvasol!
- **2R – ismételj!** Mindegyik rész végén válaszold meg magadban vagy hangosan az eredetileg feltett kérdéseket. A hosszú távú megjegyzés érdekében tedd meg ezt hangosan is! Fogalmazd meg a saját szavaiddal ugyanezt a szöveget!

- **3R – ellenőrizz!** Ha nem tudod felidézni a fő gondolatokat, akkor olvasd el azt a részt újra! Kapcsold össze a részeket egymással, és így építsd fel az elsajátított anyag szerkezetét! Írj egy összefoglalót, amiben benne vannak a legfőbb gondolatok! Ismételd át azt, amit megtanultál 24 óra múlva, azután 3 nap múlva! Ha pedig ebből az anyagrészből később vizsgáznod is kell, még kétszer az elkövetkező tíz napban.

(Tanulásmódszertan.hu, 2008, Ur, 2012, p. 146)

7.3. Összefoglaló tanácsok az értő olvasás fejlesztéséhez

Amikor anyanyelvünkön olvasunk, legfőbb célunk az információ megértése, akár egy repülőtéri táblát olvasunk el, akár az interneten keresgélünk, akár online olvasunk el egy cikket. Amikor idegen nyelven olvasunk, a legfontosabb, hogy ugyanezt a célt tartsuk szem előtt, az információ megszerzését, megértését. Tanárként szem előtt kell tartanunk, hogy a diákjaink nem nyelvi specialistáknak készülnek, hanem a nyelvet a munkájukhoz, a mindennapi életben fogják majd használni. Ezért ne kezeljük az idegen nyelvi olvasást kizárólag úgy, mint lehetőséget a szókincs és a nyelvtan bővítésére, mert ez nem motiválja a tanulókat, ettől nem szeretik meg az olvasást. Inkább készítsük elő és segítsük az olvasás folyamatát, hogy az valóban a diákok számára érdekes információ megszerzését szolgálja.

- **Mindig „melegítsünk be”.** Fontos, hogy olvasás előtt mindig elevenítsük fel a témával kapcsolatos és háttértudást (sémákat). A tanulóknak nyilván különböző tudása van a témával kapcsolatban, és fontos, hogy nagyjából ugyanarról a kezdőpontról induljanak.
- **Fontos, hogy használják a „felismerhető nyomokat”.** Emeljük ki a fejléceket, a képeket és az alcímeket (ha vannak ilyenek), amelyek segítenek a diákoknak abban, hogy megjósolhassák, mi lehet a téma vagy a tartalom. Ez ösztönzi a további ötleteket, előkészíti az olvasást, és tudat alatt arra is felkészít, hogy milyen szókincset találunk majd a szövegben. Ezzel azt is szemléltetni tudjuk, hogy gyakran egy pár szó segít megérteni a lényegét, és nem kell minden szót érteni a szövegben.
- **Társértékelés, megbeszélés.** Az első olvasás után jó, ha a tanulók megbeszélnek egymással, amit olvastak. A megértés igazi mércéje, hogy el tudod-e másnak magyarázni, amit éppen olvastál. Ilyenkor vissza-visszatérnek a szöveghez, és segítséget kaphatnak a társuktól, ha valamit nem értettek.

- **Kérdésekkel ellenőrizd a megértést.** Különösen első olvasás után, a lényegi pontok megértéséhez olyan kérdéseket állítsunk össze a tanulóknak, amelyek a tágabb kontextusra vonatkoznak és nem a részletekre.
 - **Szófelismerés.** Minél gyorsabban olvasunk, annál hatékonyabban jutunk információhoz, ezt hasznosíthatjuk az idegen nyelvi olvasással kapcsolatban is. Rendezzünk versenyt, hogy ki „lát meg” egy-egy szót, kifejezést, kollokációt a szövegben. Vetítsük ki a szöveget az interaktív táblára, és pár tanulót hívjunk ki a táblához. Mondjuk hangosan a szavakat, a tanulóknak minél gyorsabban rá kell mutatniuk.
 - **Gyorsítsunk.** Kérjük meg a tanulókat, hogy mérjék le, mennyi idő alatt olvasnak el egy szöveget, és mindenki számolja ki, hogy egy perc alatt hány szót tud elolvasni. Később a tanév során időközönként mérjük le újra és újra hasonló jellegű és hosszúságú szövegeken. Természetesen minden alkalommal ellenőrizzük a megértést!
 - **Szavak kiemelése.** A kontextus megértése után emeljük ki a fontos szavakat! Különböző színű kártyákat, vagy az interaktív táblán különböző színű kiemelést használjunk a különböző szófajok megkülönböztetéséhez – a fő igék lehetnek zöld színű háttérrel; kiegészítő sárgák lehetnek az igék; főnevek a kékek stb. A tanulók ezután csoportokban kereshetnek egy-egy definíciót, szinonimát.
 - **Tegyük vonzóvá az olvasást.** Rengetegféle olvasnivaló anyag áll rendelkezésre – brosrák, prospektusok, tartalmi összefoglalók, internetes anyagok, blogok, olyan dolgok, amiket a tanulók szívesen olvasgatnak. Bízunk a diákok kíváncsiságában és ízlésében, hiszen ez ösztönözhet leginkább az idegen nyelven történő olvasásra.
- Végül ne feledjük, hogy az olvasásértés azon dolgok egyike, amit biztosan fejlesztenünk kell a nyelvórán, de gyakran anélkül, hogy a tanulók szükségszerűen tudnánk, hogy most éppen ez történik. Olyan, mint egy étkezés – ki akarja tudni mindenről, amit éppen eszik, hogy pontosan mennyi a tápértéke amikor élvezheti az ízét...? (Top 10 Tips. Reading, 2015)

8. Reflexiók a témakörről

8.1. feladat

Mit tanult az idegen nyelvű olvasott szöveg értésének elméleti háttéréről? Írja le az Ön által három legfontosabbnak tartott tudnivalót.

1.
2.
3.

8.2. feladat

A bemutatott feladatok közül melyek azok, amelyeket kipróbálna az órákon?

Feladat	Kipróbálnám	Nem próbálnám ki (Miért nem?)	Hogyan változtatnék rajta
1. Ragadd meg a lényegét, keresd az információt és fuss			
2. Szöveg a sárkánynyeregetésről			
3. Kulcsszavak olvasás előtt (Two Frogs Go to the Big City)			
4. Két történet egyben (olvasás közben)			

8.3. feladat

Olvasást követő feladatok.

A bemutatott olvasást követő feladatok közül melyeket használja rendszeresen, ritkábban, illetve melyeket nem használta még?

kérdések, igaz/hamis állítások, feleletválasztásos kérdések, állítások, lyukas szöveg (gap-filling), rajzolás, információk sorba rakása, összepárosítás, kreatív írás, kreatív beszélgetés, kérdezd a társaidat, találj kapcsolódó hírt, készíts felmérést, milyen szófaj, kapcsolat a képekkel, grafikai szervező

Rendszeresen használom	Ritkán használom	Még nem használtam

8.4. feladat

Hogyan dolgozná fel a következő szöveget az órán?

Green is a beautiful colour! In nature, the grass that you walk on is green, and the leaves that you see on trees are usually green. Most of the plants that you see are green too! Frogs are green, and many grasshoppers are green too. Turtles are different shades of green.

Did you know that you can make green paint by mixing blue and yellow? Because you can make green by mixing two primary colours, it is called a secondary colour. Green is also the name used to describe the movement to make products that do not harm the Earth. Green products are often those made from recycled materials or those that are safe to throw out in the trash.

(3) <https://bit.ly/2HcLHFc>

- Milyen olvasás előtti gyakorlattal vezetné be a témát?
- Milyen a szöveg lényegére vonatkozó kérdéseket fogalmazna meg az első olvasás után?
- Mely kulcsszavakat azonosítana a szövegben?

- Milyen részletes információkra vonatkozó kérdéseket tenne fel a második olvasás után?
- Mely nehéz vagy magyarázatra szoruló szavakat emelne ki a szövegből?
- Milyen páros vagy csoportos szóbeli készséget fejlesztő gyakorlatot tervezne olvasás után?
- Milyen írásbeli feladatot adna a szöveghez kapcsolódóan?

8.5 feladat

Az említett olvasásértést segítő technikák mennyire alkalmazhatóak az Ön tanítási kontextusában? Válasszon ki három módszert, amit szívesen kipróbálna.

1.	
2.	
3.	

Ábrajegyzék

1. ábra: Az olvasás alaptípusai. Bárdos, 2000, p. 139.
<http://mek.oszk.hu/18000/18010/18010.pdf>
2. ábra: Jegesmedvék. Infographic by Heather Benucci. <https://bit.ly/2LIvI4j>
3. ábra: Sárkányeregetés. Forrás: <https://bit.ly/2LCCudE> (Letöltve: 2019. 03. 25.)
4. ábra: Béka. Forrás: <https://bit.ly/2VUWzzQ> (Letöltve: 2019. 03. 25.)
5. ábra: Gondolattérkép. Forrás: <https://bit.ly/2Lzbuvv> (Letöltve: 2019. 03. 25.)

Felhasznált irodalom

- Alexander, P. A. (2005). The Path to Competence: A Lifespan Developmental Perspective on Reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413–436.
- Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Block, E. L. (1992). See how they read: comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *TESOL Quarterly*, 26(2).
- Campos, N. J. *Englishpost.org*. Forrás: *Englishpost.org*: <https://englishpost.org/examples-of-post-reading-activities/> (Letöltés: 2019. 04. 20.)
- Clark, M. A. (1988). The short circuit hypothesis of ESL reading – or when language competence interferes with reading performance. In P. Carrell, D. E. Eskey, & J. D. (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 112–124). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Dole, J., Duffy, G., Roehler, L., & Pearson, D. (1991). Moving from the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction. *Review of Educational Research*, 61.
- Frank, C., Rinvolduc, M., & Berer, M. (1991). *Challenge to think*. Oxford: Oxford University Press.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. P., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and Researching: Reading (Applied Linguistics in Action)*. Routledge, 2nd Edition.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. (4th ed.). Harlow, England: Pearson Education Limited.

- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hunt, A., & Beglar, D. (2005). A framework for developing EFL reading vocabulary. *Reading in a Foreign Language* 17(1), 23–59.
- Matthew, & Katherine, I. (2009). Az olvasástanítás és a szövegértés-fejlesztés trendjei külföldön. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. <https://bit.ly/2xwhueG>
- McCarthy, C. P. (1999). *Reading theory as a microcosm of the four skills*. (Letöltve: 2019. 03. 14.), <http://iteslj.org/Articles/McCarthy-Reading.html>
- McCaughey, K. (2018). TRY THIS Skim, Scan, Run. *English Teaching Forum, Volume* 56, 45–52.
- Nikolov, M., & Csapó, B. (2010). The relationship between reading skills in early English as a foreign language and Hungarian as a first language. *The International Journal of Bilingualism*, 14(3), 315–329.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
- Paran, A. (1996). Reading in EFL: facts and fiction. *ELT Journal* (50).
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic, *Attention and Performance IV*. New York: Academic Press.
- Sharp, A. (2003). *Reading comprehension and text organization*. Lewiston, NY: Edwin Mellen Press.
- Tanulásmódszertan. (2008). <http://tanulasmodszertan.hu>
- Top 10 Tips Reading (22 January 2015) English Language Teaching Global Blog, [Blog post] (Letöltve: 2019. 03. 15.)
- Tóth, B. (2006). A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr*, 130(4), 457–469.

- (1) Worksheetsplus. <https://worksheetsplus.com/Reading/funny2Frogs.html>
- (2) Tanulásmódszertan.hu. 2008. <http://www.tanulasmodszertan.hu>
- (3) Mr. Nussbaum. Learning + Fun. <https://bit.ly/2HcLHFc>

Antalné Szabó Ágnes:

A szövegértő olvasás fejlesztése magyar nyelven – adaptivitás és motiválás a fejlesztésben

.....

1. A fejezet célja

A fejezet célja elemezni a szövegértő olvasás mint kognitív képesség jelentőségét a tanulásban, érintve az élményszerű olvasás szerepét is a fejlesztésben. Bemutatja az adaptivitás és a motiválás néhány lehetőségét a szövegértő olvasás fejlesztésében. Foglalkozik a szövegértő olvasás fejlődését pozitívan befolyásoló tényezőkkel, kitér a szövegválasztásnak és a szövegtípusok tanításának a kérdéskörére. Példákat mutat be arra, hogyan lehet beépíteni a gardneri intelligenciaelméletet a fejlesztésbe. Kiemelten tárgyalja a vizualitásra, a kooperativitásra és a mozgásos tanulói tevékenységre épülő szövegértés-fejlesztő technikákat. A fejezetben bemutatott módszertant alkalmazásra ajánljuk a kezdő és a gyakorló pedagógusoknak egyaránt, a fejlesztő gyakorlatok alkalmasak lehetnek az egyéni és a csoportos differenciált fejlesztésre, ezáltal hozzájárulhatnak a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentéséhez.

2. Adaptivitás és motiválás a szövegértő olvasás fejlesztésében

2.1. A szövegértő olvasás mint kognitív képesség

A szövegértő olvasás képességének megfelelő szintje a tanulás feltétele és alapja minden tantárgyban, minden életkorban. A szövegek olvasása és megértése, valamint az ezekre való reflektálás képessége olyan tudás, amely segít bennünket céljaink elérésében, kompetenciáink fejlesztésében (Antalné, 2003; Steklács, 2013). Meghatározó abban, hogy

mennyire vagyunk képesek hatékonyan részt venni a mindennapi életben, a közéletben, hogyan teljesítünk a munkában és a tanulásban. Ezért a szövegértés adaptív és motiváló fejlesztése nemcsak a tanítók és a magyartanárok feladata, hanem minden pedagógusé. A kötet első és további fejezetei foglalkoznak részletesen az olvasás típusaival, közöttük az értő, az értelmező, a kritikai és a kreatív olvasás fejlesztésével, a szövegértő olvasás részkészségeivel, az olvasás és a megértés folyamatát bemutató modellekkel, az olvasás főbb kognitív összetevőivel. Kitérnek a szövegfeldolgozás főbb szakaszaira, az olvasás előtt, az olvasás közben és az olvasás után alkalmazható szövegértés-fejlesztő stratégiákra, valamint a fejlesztő gyakorlattípusokra, ezért ezeknek részletes taglalása nem célja ennek a fejezetnek, ugyanakkor a fejezetben bemutatott gyakorlatok elméleti módszertani hátterét alkotják.

A szövegértő olvasás kognitív felfogása szerint az olvasó nem pusztán passzívan befogadja a szöveget, hanem aktívan teremti meg, konstruálja a szöveg jelentését, ebben fontos szerepet játszanak tapasztalatai, meglevő tudása. A szöveg jelentése a szöveg és az olvasó interakciójának az eredményeképpen jön létre, tehát a szövegek olvasása és megértése aktív és produktív folyamat (Nahalka, 2002; Mező, 2004; Pléh, 2014). Az olvasásról és a szövegértésről való tudatos gondolkodás, a megismert olvasási és szövegértési stratégiáknak a tudatos alkalmazása, a metakogníció fejlesztése is az olvasóvá nevelés fontos része.

2.2. A szövegválasztás

Az adaptivitás sokféle módon jelenhet meg a szövegértés-fejlesztésben, befolyásolja a tanulók motivációját, tanulási eredményét. Megjelenhet a szövegválasztásban, valamint abban, hogy a különböző olvasástípusokat arányosan és az olvasástípusnak megfelelő gyakorlatokkal tudatosan fejlesztjük; továbbá a gyermekek egyéni és csoportos sajátosságaihoz való igazodásban, a fejlesztő feladatok típusában és nehézségi fokában is.

Kiemelt jelentőségű a szövegértés-fejlesztés folyamatában a megfelelő tartalmú, típusú és terjedelmű szövegek kiválasztása. A gyermekek már az iskola előtt nagyszámú szöveggel találkoznak, például reklámszövegekkel, plakátokkal, a televízióban vagy az okostelefonon megjelenő szövegekkel. Mire iskolába mennek, már jelentős tapasztalataik vannak különféle típusú szövegekről. E miatt a korai irodalmi szocializáció miatt fontos, hogy az iskolai nevelés a kezdetektől támaszkodjon a gyermekeknek a szövegekre vonatkozó tapasztalataira, és a szövegtípusok minél szélesebb körét kínálja az iskolai órákon, a tanönyvekben és a tanórán kívüli szabadidős foglalkozásokon (Einsiedler et al., 2001).

Az adaptív szövegértés-fejlesztésben a pedagógus a gyermekek életkorának, az egyéni és a csoportos sajátosságoknak, a gyermekek érdeklődésének is megfelelő típusú és témájú szövegeket választ olvasásra. A szövegértés-fejlesztés folyamatában szükségszerűen és arányosan megjelennek a különféle kommunikációs színterekhez kapcsolódó szövegek, a magánélettel, a közösségi élettel, a hivatali élettel, a munkával, a tanulással, a szórakozással kapcsolatos szövegtípusok is, közöttük a folyamatos és a nem folyamatos szövegek egyaránt (Raátz, 2015). Sajátos szövegtípusnak lehet tekinteni a tankönyvi szöveget. A pedagógusok felelőssége, hogy a gyermekek megtanuljanak a tankönyvből tanulni, megfelelően értelmezzék a tankönyvek tipográfiáját, a szövegeket kísérő ábrákat, illusztrációkat. Az adaptivitásnak és a motiválásnak fontos eszköze, ha a szövegtípusok választékát folyamatosan és tudatosan bővítjük.

A megértés folyamatához szükséges készség, hogy a gyerekek a szöveget mint szövegtípust is azonosítani tudják. A szöveg jelentésének a konstruálásában szerepet játszik a gyerekeknek a szövegtípusról való tudása is, a szövegtípus sajátos szerkezetével, stílusával, nyelvezetével kapcsolatos ismereteik, tapasztalataik (Tolcsvai, 2001). A megértést befolyásolják a kommunikációs kódokkal, a különféle regiszterekkel, például a nyelvjárási vagy a csoportnyelvi szövegekkel kapcsolatos tapasztalatok, háttérismeretek is. A szöveg jelentésének a megfejtéséhez, értelmezéséhez hozzátartozik a kontextus elemzése, a címzettek és a kommunikációs funkció felismerése. Fokozatosan tudatosul a gyerekekben, hogy a különböző helyzetek, célok és címzettek egymástól eltérő kódokat kívánnak, ezért tudatosan fejleszteni érdemes a kódváltás felismerését is a szövegekben. A kódváltásról való tudás meghatározó nemcsak a szövegértési, hanem a szövegalkotási tevékenységekben is (Scrivener, 2011; Ur, 2012).

2.3. A megértést meghatározó további kognitív és metakognitív elemek

A gyermekek szövegértési képességét befolyásolja az is, hogy képesek-e felismerni a szövegben a szövegtani sajátosságokat, a kohéziót és a koherenciát alkotó elemeket, hogyan tudják értelmezni a szövegbeli utalásokat (Tolcsvai, 2001). A szövegértést meghatározza, hogyan képesek mozgósítani háttértudásukat, hogyan képesek felismerni a szövegegész és a szövegegységek, a szövegelemek közötti összefüggéseket, felismerni a szöveghez kapcsolódó beszédaktusokat, hogyan képesek tájékozódni a narratív szövegekben, meg tudják-e különböztetni az elbeszélő szövegekben a szereplők és az elbeszélő álláspontját, megnyilvánulásait. A szövegértési készség fejlettségében befolyásoló té-

nyező a gyermekek memóriája (Gósy, 2008; Pléh, 2014), az ismeretlen jelentésű szavak iránti toleranciájuk, a problémamegoldó képességüknek és az empátiának a szintje is. A szövegértés fejlesztésének eredményességét pozitívan befolyásolják a következők (Tóth, 2006; Steklács, 2013):

- a szilárd olvasástechnika, a megfelelő dekódolás elsajátításának a támogatása;
- a gyermekek háttértudásának a gazdagítása;
- a gyermekek szókincsének a bővítése;
- az olvasási stratégiák tudatos tanítása különböző tantárgyi kontextusba ágyazva;
- a gyermekek számára rendszeres olvasási alkalmak és sokféle olvasmány biztosítása;
- változatosság a szövegekben, a szövegtípusokban, az alkalmazott feladatokban, módszerekben és munkaformákban;
- alkalmazkodás a tanulók egyéni és csoportos sajátosságaihoz a szövegek témájában és nehézségi fokában;
- az egyéni fejlettséghez igazodó differenciálás a fejlesztésben;
- interaktivitás a szövegfeldolgozásban, tanulói együttműködésre épülő munkaformák gyakori alkalmazása;
- magasabb szintű gondolkodási műveleteket igénylő, kreatív szövegfeldolgozó gyakorlatok alkalmazása;
- választási lehetőség biztosítása a szövegekben, a feladatokban;
- a fejlődés nyomon követése, megfelelő, körültekintő és ösztönző formatív értékelés.

2.4. Az élményszerű olvasás

Az olvasással kapcsolatos pozitív attitűd egyik megjelenési formája, hogy ha a gyermekek szeretnek olvasni, szívesen választják szabadidejükben az extenzív, az ún. élményszerű olvasást. Ekkor csak az élmény kedvéért olvasnak, értelmezik a szövegeket (Antalné, 2003; Feld, Knapp & Perge, 2019). Az élményszerű, többnyire néma olvasás csak bizonyos olvasási sebesség elérése után következik be. Kialakulásához számos egyéb tényező is szükséges, például a megfelelő fejlettségű olvasástechnika és szövegértési készség, a pozitív attitűd is. Az olvasási szokásokat és a szövegértés fejlettségét befolyásoló tényezők a szociális körülmények és kulturális sajátosságok is, a családra jellemző olvasási szokások, a könyvállomány nagysága stb. Segíti az élményszerű olvasás kialakulását a csendes, nyugodt környezet, egy nyugodt olvasósarok otthon vagy az osztályteremben. Kicsiknek és nagyobbaknak is fejlesztő gyakorlat lehet, amikor a gyermekek a tanórán

vagy a tanórán kívül meghatározott ideig csendben és kényelmes körülmények között olvashatnak otthonról hozott vagy a teremben található, szabadon választott olvasmányokat. A fejezet további részeiben bemutatott gyakorlatok alkalmasak a házi olvasmányok kreatív feldolgozására is, ezzel is segítve a tanulók pozitív attitűdjének az erősödését az élményszerű olvasás iránt. Eltérő attitűdök és olvasási stratégiák alakulnak ki a nyomtatott és a digitális szövegek olvasására, ezt is tudatosan szükséges figyelembe venni a szövegértés fejlesztésekor (Gonda, 2015a, 2015b), ezzel kiemelten a kötetben egy későbbi fejezet foglalkozik.

3. A Gardner-féle intelligenciaelmélet alkalmazása a szövegértés-fejlesztésben

3.1. A gardneri intelligenciaelmélet alapjai

A tanulás kognitív és affektív tényezői egymásra hatva is befolyásolják a tanulás eredményességét. A kognitív feltételeket, a gyermekek tudásának és tanulásának a sajátosságait, a gyermekek által alkalmazott tanulási stratégiákat és a rájuk jellemző tanulási stílusokat is szükséges figyelembe venni a tanulási folyamatok tervezésekor. Meghatározóak a szövegértés-fejlesztés tervezésében az affektív tényezők is, közöttük a gyermekek érdeklődése, motivációja (Golnhofer, 2003; Réthy, 2003; M. Nádasi, 2010).

A Komplex Instrukciós Program elnevezésű fejlesztő programnak kiemelt célja az iskolai hátrányok csökkentése, a gyermekek differenciált fejlesztése (K. Nagy, 2018). Meghatározó eleme az a módszertan, amely a tanulóknak választási lehetőséget ad a Gardner-féle többszörös intelligencia elméletére épülő, differenciált egyéni és csoportos feladatokból (Gardner, 2003). Ennek az önkéntes választásnak az eredményeképpen érdeklődésben homogén, ám tudásban különböző tanulók dolgoznak együtt sikeresen a csoportokban, vagy egyénileg érdeklődésüknek megfelelő feladatot oldanak meg. A tanulóknak ezáltal több lesz a sikerélményük a tanulásban, javulhat az önértékelésük, valamint a megbecsülésük, pozitívan változik a csoportbeli státuszuk társaik körében (K. Nagy, 2018).

A Gardner-féle, a többszörös intelligenciáról szóló elméletnek a szövegértés-fejlesztés módszertanában való alkalmazása lehetőség az adaptivitás és a motiválás komplex megvalósítására. Gardner intelligenciaelmélete alapján az intelligencia nem egységes értelmi képességet jelentő, hanem olyan komplex fogalom, amely szerint az emberek többfajta,

különböző típusú intelligenciával rendelkeznek, és ezek közül az egyik vagy akár több is magasabb szinten van a többihez képest (Gardner, 2003). Ebből az is következik, hogy a tanulók eltérő képességekkel, erősségekkel és fejlesztendő területekkel rendelkeznek, és ezek befolyásolják a motivációjukat és tanulási eredményüket az iskolai nevelésben. A gyermekek sok olyan képességgel, tudással, tehetséggel érkeznek az iskolába, amelyeket nem ismernek fel, ezáltal nem használnak ki kellően motiválásra a pedagógusok.

Gardner a következő főbb intelligenciatípusokat különbözteti meg:

- nyelvi,
- logikai-matematikai,
- térbeli,
- zenei,
- testi-mozgásos,
- interperszonális,
- intraperszonális,
- természeti intelligencia.

Ha elfogadjuk azt az elvet, hogy minden gyermek tehetséges valamiben, és keressük, felismerjük a tanulók egyéni erősségeit, akkor a tanulók egyéni sajátosságaihoz kapcsolódó, adaptív gyakorlatokkal fokozhatjuk a tanulók motivációját, növelhetjük tanulási eredményüket. A gardneri intelligenciaelmélet mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi nevelésben az egyik alapja lehet az adaptív szövegértés-fejlesztésnek. Lehetőséget kínál a pedagógusoknak arra, hogy tudatosan vegyék figyelembe a különböző intelligenciatípusokat a választott szövegek témájában, valamint a választható egyéni és csoportos feladatok típusában, tartalmában.

3.2. A gardneri intelligenciatípusokra épülő fejlesztő gyakorlatok

Változatos egyéni és csoportos szövegértés-fejlesztő gyakorlatokat adhatunk a gyermekeknek a gardneri intelligenciatípusokra építve. Néhány ötlet fejlesztő gyakorlatokra:

- nyelvi intelligenciára épülve: a szöveg alapján levélírás, versalkotás;
- logikai-matematikai intelligenciára épülve: a jellemző szövegelemek számának, gyakoriságának a megfigyelése és elemzése;
- térbeli intelligenciára épülve: a szöveg tartalmának feldolgozása térbeli, vizuális eszközökkel;
- zenei intelligenciára épülve: a szöveghez illő zene keresése és a zeneválasztás indoklása;

- testi-mozgásos intelligenciára épülve: a szöveghez illő mozgások, mozdulatok megtervezése;
- interperszonális intelligenciára épülve: interjú készítése a szöveg egyik szereplőjével vagy a szerzővel, a téma szakértőjével;
- intraperszonális intelligenciára épülve: személyes napló fogalmazása a szöveg tartalmával, témájával kapcsolatban;
- természeti intelligenciára épülve: a szöveg témájához kapcsolódó természeti vagy természeti illusztráció keresése és a választás indoklása.

A fejezet következő részei válogatást adnak három intelligenciátípushoz szorosabban kapcsolódó, a térbeli, vizuális; az interperszonális, kooperatív; valamint a testi-mozgásos intelligenciára épülő szövegértés-fejlesztő gyakorlatokból. Több gyakorlatban komplex módon jelennek meg ezek a sajátosságok. A feladatok között megtalálhatók a klasszikussá vált gyakorlatoknak a témához igazított egyéni változatai és saját ötletek egyaránt. Számos magyar és idegen nyelvű gyűjteményben jelentek meg már a különféle technikáknak a leírásai, ezért a pontos forrás megjelölése nem minden esetben lehetséges, így a következőkben összefoglalóan hivatkozom a főbb forrásokra.

4. Vizualításra épülő gyakorlatok

A digitális kommunikációs formák használata és elterjedése új kultúraelsajátítási formák kialakulásához vezetett. Az internet egyik sajátossága a nagyfokú vizualitás, amely hat a felhasználókra is. A kultúra színterein megfigyelhető az átjárás a verbális és a vizuális gondolkodási formák között (Nyíri, 2006, 2009). Az iskolai nevelésben is fontos arra törekedni, hogy megteremtsük ezeket az átjárókat. A szövegek természetes részei az ábrák, a vizuális elemek a tanulási folyamatokban. A modern technikai eszközök alkalmazása is új lehetőségeket kínál a vizuális eszközök használatára. Az interaktív táblán aláhúzhatunk, kiemelhetünk, eltakarhatunk, nagyíthatunk szövegrészeket, dinamikusan használhatjuk a statikus ábrákat, bekeretezhetjük, bővíthetjük, példákkal kiegészíthetjük, áthelyezhetjük őket (Antalné, 2010). A térbeli intelligenciában erős gyermekek is valószínűleg szívesebben dolgoznak a különféle vizuális eszközökkel a szövegek feldolgozásakor. A grafikai eszközök tudatos alkalmazása hatékonyan támogatják a térbeli intelligenciában erős, illetve a vizuális tanulási stílusú diákokat a tanulási folyamatokban. A könnyebb megértést szolgálja az ő esetükben a szövegek átalakítása, a

megértés érdekében fürtábrák, halmazok, táblázatok, kapcsolatokat jelölő nyilak, színes kiemelések stb. alkalmazása. Ha a tanulók megfelelő segítséget kapnak a tanulási folyamatokban, akkor sikeresebbek lehetnek a tanulásban, ez hozzájárulhat a korai iskolaelhagyás csökkenéséhez.

Ez a fejezetrész olyan vizualitásra épülő szövegértés-fejlesztő gyakorlatokat kínál, amelyek részben differenciált egyéni, részben differenciált páros vagy csoportos munkában oldhatók meg (Bárdossy et al., 2002; Antalné & Raátz, 2004; Tóth, 2006; Pethőné, 2007; Antalné & Raátz 2010; Szivák 2010). A feladatok egy részéhez elegendő hagyományos eszközöket, papírt és íróeszközöket használni, de választhatjuk a modern IKT-eszközöket és -technológiákat is a megoldáshoz. Ezek feltétlenül szükségesek a szövegkép formálásával, a szöveg és az ábrák kapcsolatával, a multimediális elemekkel foglalkozó gyakorlatokban.

4.1. Szövegből fürtábra

Cél: Komplex módon fejleszti a feladat az értelmező és a kreatív olvasást, a feladattípustól függően a kritikai olvasást is.

Idő: 20–30 perc

Előkészítés: Papíralapú fürtábrához nagy csomagolópapírok és vastagon író filctollak, kivágott fotók, a plakátok rögzítéséhez ragacsok szükségesek. Ha digitális fürtábrák készülnek, akkor laptopok és wifi szükséges a feladatmegoldáshoz. Mindkét feladathoz másolatban érdemes a szövegeket kiosztani vagy elektronikusan megosztani.

Lépésről lépésre

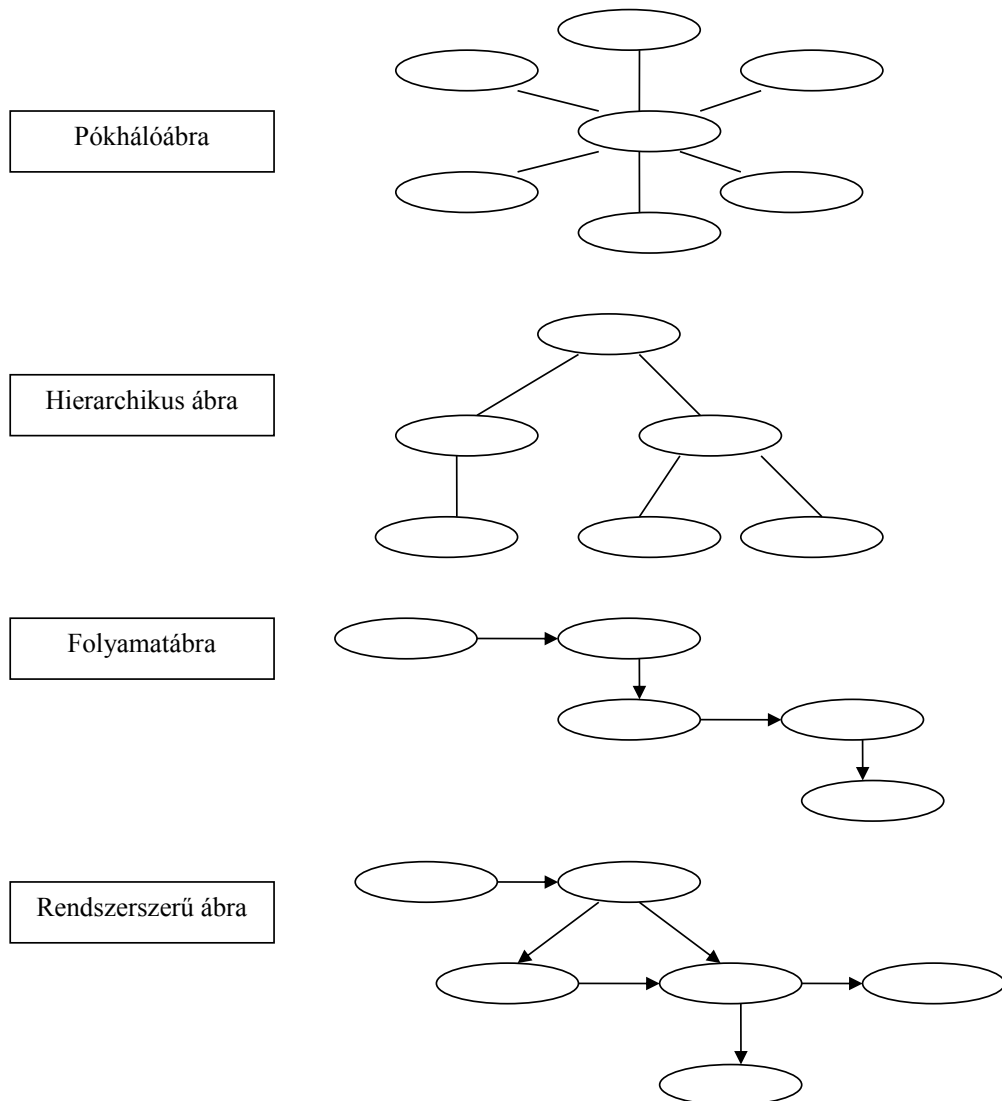
- Minden csoport más-más, de a témához kapcsolódó szöveget kap.
- A tanulók egyénileg némán elolvassák a szöveget.
- A tanulók csoportokban színes fürtábrát rajzolnak a kapott szöveg alapján egy-egy nagyobb papírra filctollakkal vagy a számítógépen rajzoló és fürtábrakészítő program segítségével.
- A csoportok képviselői bemutatják a fürtábrákat vagy a plakátokat a többi csoportnak. Értékelik egymás munkáját.

Módszertani megjegyzések

Csoportonként több különböző szöveggel érdemes dolgozni. Erősíthetjük az interaktivitást azzal, ha a feladatot kombináljuk a *Gyors cipő* technikájával. Ebben az esetben az elkészült plakátot a csoportok továbbadják a következő csoportoknak, amelyek bővítik,

kiegészítik őket, és így mennek körbe a tanulók munkái, amíg vissza nem kerülnek az első csoporthoz. Mozgásossá válhat a feladat, ha nem a fűrtábrák vagy a plakátok, hanem a csoportok vándorolnak körbe-körbe, amíg vissza nem érnek a helyükre.

A fűrtábrák láthatóvá teszik a szövegekben levő információkat, a szövegek szerkezetét, szemléltetik a szövegelemek közötti logikai kapcsolatokat. A tanulók életkorától és a szöveg nehézségi fokától függően a fűrtábra különböző típusait készíthetik el a tanulók.



1. ábra: A fűrtábrák típusai¹¹

¹¹ Lénárd & Rapos, 2006..

Az egyszerű pókhálóábrában a tanulók összegyűjthetik a szöveg tartalmával kapcsolatos asszociációikat, gondolataikat. Egy-egy szereplő jellemtérképét, a történet többszálú cselekményét vagy az érvelő szöveg szerkezetét felrajzolhatják egy hierarchikus ábrában. Az elbeszélő szövegekhez készíthetnek az időrendet, a cselekményt és a változó helyszíneket ábrázoló folyamatábrát. A folyamat és a hierarchia komplex ábrázolására alkalmas rendszerszerű ábrában hosszabb érvelő szövegek szerkezetét lehet szemléltetni. Előre jelezhetjük a tanulóknak, ha nemcsak fürtábra, hanem a fürtábrából alkotott plakát készítésére is buzdítjuk őket. Ekkor a fürtábrát képekkel, rajzokkal egészíthetik ki, és különböző tipográfiát használhatnak, ezek a szövegek tartalmának a megjegyzését segíthetik. A plakátot az ügyesebbek a számítógépen is elkészíthetik. A vizuális eszközök, a képek és a rajzolás alkalmazása a szövegértés-fejlesztésben vonzóbbá teheti a szövegekkel való foglalkozást, az olvasást, sikeresebbé a szövegek feldolgozását, a megértést és a tanulást.

4.2. Nagyon fontos pontok

Cél: Elsősorban a globális olvasásnak, a lényeges elemek felismerésének a fejlesztése a cél. A feladat fejleszti a kritikai olvasást is azáltal, hogy a tanulók az olvasottakat a saját tapasztalataikkal is összevetik, amikor számukra fontos pontokat keresnek a szövegben.

Előkészítés: A V. I. P.-nak is nevezett feladatban tanulók egy-két színes ragasztós papírcsíkot kapnak, valamint a feldolgozandó szöveget.

Lépésről lépésre

- Egyénileg, némán elolvassák a szöveget, és a színes papírcsíkokkal megjelölik, hogy melyek a legfontosabb vagy számukra a legérdekesebb pontok a szövegben.
- A páros, csoportos vagy frontális megbeszélés során a tanulók felolvassák a szövegben megjelölt pontokat, és megindokolják választásukat.

Módszertani megjegyzések

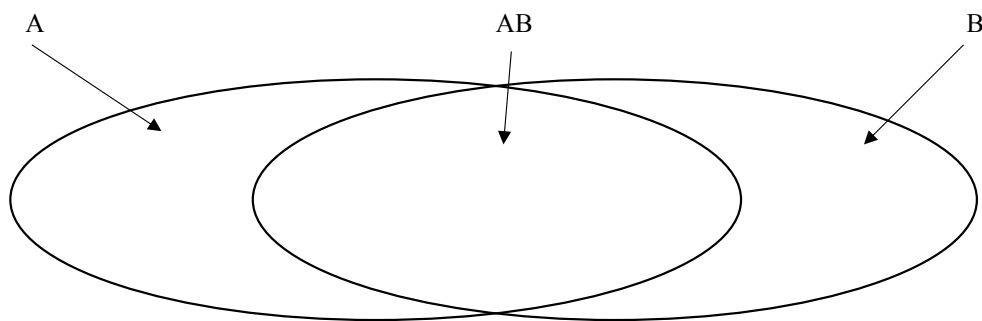
Színes papírcsíkok helyett színes ceruzával is megjelölhetik a tanulók a szövegben a számukra fontos vagy érdekes pontokat. Ha interaktív táblán is kivetítjük a szöveget, akkor összesítve színes tollal jelölhetjük meg a szövegben a tanulók által kiemelt pontokat.

4.3. Szöveg-összehasonlítás

Cél: A feladat fejleszti az összehasonlító gondolkodást, és segíti felismerni a tanulóknak, hogy ha két dolgot hasonlítunk össze megadott szempont alapján, akkor egyrészt a közös jegyeket, másrészt a két dologra külön-külön jellemző, az egymástól eltérő jegyeket keressük.

Idő: 15–25 perc

Előkészítés: A Venn-diagramnak is nevezett feladatban a tanulók két egymást keresztező ellipszist kapnak vagy rajzolnak a pedagógus útmutatása alapján. Ezekbe jegyzetelnek majd a két különböző, de hasonló témájú, rövid szöveg elolvasása után.



2. ábra: Venn-diagram.¹²

Lépésről lépésre

- Egyénileg némán elolvassák a két szöveget. A néma olvasást követheti közös hangos felolvasás is.
- Párban megbeszélik, valamint a halmazokban kulcsszavakkal leírják, hogy mi az, amit csak az egyik szöveg alapján tudtak meg a témáról, mi az, amit csak a másik szöveg alapján, és mi az, amiről mindkét szövegben olvastak.
- A csoportos vagy frontális megbeszélés során összehasonlítják, megbeszélik a megoldásokat.

Módszertani megjegyzések

A halmazokkal más jellegű szövegértési feladatokat is lehet végezni, két szövegtípus (pl. a hagyományos levél és az e-mail) vagy egy adott szöveg két szereplőjének az összehasonlítását. Feladat lehet a tankönyvi leckék szövege alapján: hasonló jegyekkel rendelkező két fogalom, két ország, két történelmi személy, két kémiai elem, két növény stb. összehasonlítása is. Összevethetik a tanulók a halmazok segítségével a szövegben olvasottakat a saját

¹² Forrás: saját ábra.

személyes tapasztalataikkal (Szövegvilág – Saját világ). A vizualitást erősíthetjük, ha különböző színnel írnak a tanulók a két halmazba. A tanulók maguk is kitalálhatják, hogyan és milyen halmazokban tudják megjeleníteni egy adott szöveg tartalmát vagy részletét. A megbeszélés alapján hasznos lehet az eredményt interaktív táblán is bemutatni.

4.4. Kettéosztott napló

Cél: Elsősorban az értő, értelmező olvasást fejleszti ez a feladat. Ha a szövegből vett idézetekhez kapcsolnak a tanulók saját gondolatokat, akkor a feladat a kritikai olvasás fejlesztését is szolgálja.

Idő: 5–20 perc

Előkészítés: A tanulók készen kapnak vagy közösen rajzolnak egy két oszlopból és néhány sorból álló táblázatot. A táblázat fejlécében az életkori sajátosságoknak és a szöveg típusának, tartalmának, valamint a fejlesztés céljának megfelelően különböző dolgok szerepelhetnek: Idézetek a szövegből – Saját gondolatok; Főtémák – Altémák; Kérdések – Válaszok; Fogalmak – Magyarázatok; Fontos szavak – Jelentések; Fogalmak – Példák; Tételmondatok – Bizonyítékok; Szereplők – Tulajdonságok; Helyszínek – Események stb.

Idézetek a szövegből	Saját gondolatok

Lépésről lépésre

- A tanulók egyénileg elolvassák a szöveget.
- Egyénileg vagy párban kitöltik a táblázatot.
- Csoportban vagy frontálisan megbeszélik a feladat megoldását. Fokozhatjuk a vizualitást, ha a táblázatot az interaktív táblán is kitöltik, vagy a tanulók megtoldásait kivetítjük dokumentumkamera segítségével.

Módszertani megjegyzések

Kreatív feladat, ha a tanulók maguk találják ki, hogy mit írnak a két oszlopba.

4.5. Szövegkép

Cél: A digitális szövegfeldolgozás és a kreatív szövegalkotás fejlesztése.

Idő: 15–25 perc

Előkészítés: Laptopok és szövegszerkesztő program szükséges a feladatmegoldáshoz.

Minden pár ugyanazt a szerkesztetlen szöveget kapja számítógépen.

Lépésről lépésre

- A párok elolvassák a szöveget.
- Megbeszélik a szövegkép formálását, és párban elvégzik a feladatot. Az instrukcióban lehet utalni arra, hogy a tanulók mit alakítsanak: a szöveg elrendezését, tagolását, színét, a betűtípust, a betűméretet, a szövegben kiemeléseket végezzenek stb.
- A párok bemutatják egy másik párnak a megoldásukat, és értékelik az eredményt, összehasonlítják a szerkesztetlen és a szerkesztett szövegeket.

Módszertani megjegyzések

Fontos az instrukcióban megadni a kommunikációs célt, a címzetteket és a megjelenés helyét is a tanulónak. A megjelenés helye lehet például: iskolaújság, osztályhonlap, falújság, tankönyv stb.

4.6. Ábra és szöveg

Cél: A feladat célja a szöveg és az ábrák kapcsolatainak az elemzése, ennek segítségével a szöveg értelmezése. Fontos a gyakorlatnak az a tanulástámogató szerepe is, hogy a tanulók felismerjék, a tankönyvi ábrák hozzátartoznak a szöveghez, érdemes foglalkozni velük, amikor tanulnak.

Idő: 5–15 perc

Előkészítés: Attól függően, hogy papíron vagy számítógépen dolgoznak, nagy papírokra, színes filctollakra, vonalzókra vagy laptopokra, interaktív táblára, okostelefonokra és wifire van szükség.

Lépésről lépésre

- A tanulók egyénileg vagy párban értelmezik a szöveghez tartozó ábrákat, vagy ábrákat terveznek és rajzolnak a szöveghez. Az ábrákat rajzolhatják papírra, vagy használhatnak számítógépet és rajzoló programokat. Rajzolás helyett kérhetjük, hogy a teremben összegyűjtött képek közül válasszanak a szöveghez illő ábrákat. A tanulók az interneten is kereshetnek a szöveghez illő ábrákat okostelefon, laptop vagy interaktív tábla segítségével.

- A frontális bemutatás során megindokolják a tanulók, hogy miért az adott ábrát rajzolták vagy választották, a szöveghez hogyan kapcsolódik az ábra.

Módszertani megjegyzések

További fejlesztő feladatok is lehetségesek, hogy a tanulók felismerjék az ábrák szerepét a szövegben. Aláhúzzhatják a szövegben azokat a részeket, amelyekhez az ábrák kapcsolódnak. Másik változat, amikor a megszámozott ábrák kapcsolódási helyét a szövegbe írt számokkal jelölik meg. Kiegészíthetik, bővíthetik az ábrákat a szöveg alapján. A szöveghez tartozó ábrák lehetnek fotók, rajzok, különféle alakzatok, grafikonok, táblázatok egyaránt.

4.7. Multimédia és szöveg

Cél: A multimediális elemeknek a szöveg jelentésében való szerepével kapcsolatban kreatív tapasztalatok szerzése.

Idő: 15–35 perc

Előkészítés: Attól függően, hogy milyen multimédiát használunk, hangzó, képi, filmes elemeket vagy internetes linkeket, különféle technikai eszközökre lehet szükség. Komplex módon alkalmazhatjuk a multimediális eszközöket a laptopokon, az okosasztalokon vagy az interaktív táblán.

Lépésről lépésre

- A tanulók választanak vizuális multimediális feladatot, és ez alapján alakítanak csoportokat. Feladat lehet például a szöveg sajtóban való megjelenéséhez a szöveg képekkel való kiegészítése; a szöveg filmesítéséhez forgatókönyvrészlet készítése; az interneten való megjelenéshez, a szövegtéma részletesebb megismeréséhez további szövegekre mutató linkek szerkesztése a szövegbe; saját internetes oldal tervezése a szöveg vagy a szereplők számára; a szöveg választott Web 2.0-as alkalmazással való feldolgozása stb.
- A csoportok megoldják a feladatokat.
- A csoportok bemutatják a megoldásokat, indokolják a választásokat, a többiek értékeli a munkákat abból a szempontból, hogyan használták ki a csoportok a multimedialitásban rejlő lehetőségeket.

Módszertani megjegyzések

Összekapcsolhatjuk a feladatot szövegalkotással is, ha a szöveghez internetes blog vagy megjegyzés, megosztható poszt fogalmazása a feladat. Hosszabb időt igényel ezeknek a feladatoknak a megoldása, a szöveg témájától függően alkalmasak bármelyik típusú órára, tanórán kívüli foglalkozásra is.

4.8. Szövegtérkép

Cél: A szöveget alkotó elemek logikai kapcsolatainak vizuális elemekkel való megjelenítése, a kreatív olvasás fejlesztése.

Idő: 15–30 perc

Előkészítés: Nagy csomagolópapírra vagy szövegszerkesztő programra van szükség csoportonként. A csoportok ugyanazt az életrajzot vagy különböző az életrajzokat kapnak.

Lépésről lépésre

- A csoportok elolvassák az életrajzot.
- Megbeszélik, hogyan és milyen térképen lehet megjeleníteni a személy életútját, mik lesznek a főbb állomásai.
- Megrajzolják a térképet. A térképen különféle vizuális elemekkel, képpel, kiemeléssel stb. jelölik meg az életutat és az állomásokat.

Módszertani megjegyzések

Mozgásossá alakítható a feladat, ha a tanulók előben is megjelenítik a térképet, valamint a főbb állomásokat. Életrajz helyett térképpé alakíthatnak a tanulók több helyszínen játszódó történeteket, házi olvasmányokat is.

5. Kooperatív szövegértés-fejlesztő gyakorlatok

A kötet további fejezetei is foglalkoznak a kooperatív tanulás elméleti és gyakorlati lehetőségeivel a szövegértés-fejlesztésben. A kooperatív és a kollaboratív tanulásra épülő csoportmunka is lehet a differenciált fejlesztés egyik eszköze. A csoportmunkában megoldandó feladatok is lehetnek választható gyakorlatok. Kiemelten fejlesztik az együttműködésre épülő tanulást, a kognitív képességeket és a szociális viselkedésformákat (Kagan, 2001; K. Nagy, 2018). A csoportos munkaformák több időt és nagyobb teret adnak a tanulói megszólalásoknak, növelik a tanulói beszédidőt, a tanulók egymás közötti kommunikációját (Antalné, 2016). Ha a gyermekek megtanulnak egy-egy kooperatív technikát, akkor a különféle kompetenciák fejlesztésében a pedagógusok többféle módon, változatosan tudják alkalmazni őket. Az alaptechnika ismerete megkönnyíti a pedagógus számára az óraszervezést, erősíti a tanulók motivációját és a feladatmegoldáshoz kapcsolódó tanulási eredményt. A sokféleképpen alkalmazható és a tanulók által választható gyakorlatok a tanulók életkori sajátosságaihoz és fejlettségi szintjéhez igazodó szövegekkel eredményesen használhatók a differenciált egyéni és csoportos fejlesztésben, ezáltal hozzájárulhatnak a korai iskolaelhagyás csökkenéséhez.

Ebben a részben bemutatott kooperatív szövegértés-fejlesztési technikák között találni klasszikusokat és kevésbé ismert gyakorlatokat egyaránt (Kagan, 2001; Bárdossy et al., 2002; Antalné & Raátz 2004; Tóth, 2006; Pethőné, 2007; Antalné & Raátz 2010; Laczkó & Szabó, 2015). Az ismertebb technikákhoz további módszertani megoldások, újabb variációk kapcsolódnak, amelyek segítenek a minél változatosabb és a körülményekhez igazodó adaptív alkalmazásukban. Külön fejezet rész foglalkozik a kiemelten mozgást igénylő szövegértés-fejlesztő gyakorlatokkal, ezek is általában a társas tanulásra épülnek. Továbbá a kooperatív gyakorlatok között is számos olyan található, amelyek részben mozgást igényelnek, hiszen a mozgás gyakori eleme a kooperatív technikáknak.

5.1. Egyetértésjáték

Cél: Az érvelés, a társal való együttműködés, a kritikai olvasás fejlesztése.

Idő: 5–11 perc

Előkészítés: Ugyanaz a szöveg szükséges másolva, kivetítve vagy megosztva minden tanulóknak.

Lépésről lépésre

- A tanulók elolvassák a szöveget, majd párokban dolgoznak.
- Megbeszélnek a párjukkal, hogy mi a véleményük a szöveg tartalmáról, miben értenek egyet.
- Megosztják a párok a közös gondolatukat egy másik párral vagy az osztállyal.

Módszertani megjegyzések

Többféle feladatra alkalmas a technika. A szöveggel kapcsolatos véleményen kívül kérhetjük a pároktól, hogy közösen folytassák a szöveget, egyezzenek meg a folytatásban. Feladat lehet a szöveg alapján olyan felhívás, tanács közös megfogalmazása is, amelyeknek a tartalmában egyetértenek.

5.2. Az utolsó szó jogán

Cél: Kiemelten az értelmező és a kritikai olvasás fejlesztése. A feladat kiemelten alkalmas a tanulók közötti kommunikációnak, az egymásra figyelésnek a fejlesztésére is.

Idő: 5–10 perc

Előkészítés: Ugyanaz a szöveg szükséges másolva minden tanulóknak.

Lépésről lépésre

- A tanulók egyénileg elolvassák a szöveget, és aláhúznak a szövegben egy olyan mondatot, amelynek a tartalmával kapcsolatban van véleményük.

- Egy tanuló felolvassa a választott mondatát, és megkérdezi, ki választotta ezt még, majd felkéri őket, hogy mondják el a véleményüket.
- A választott mondatát felolvasó tanuló összegzi röviden társai véleményét, majd elmondja az utolsó szó jogán a saját gondolatát. Azután egy újabb társát szólítja fel az aláhúzott mondata felolvasására. És így tovább...

Módszertani megjegyzések

A kooperatív technikát sokféle módon lehet alkalmazni. A tanulók aláhúzendó mondat helyett megjelölhetnek verssort, hosszabb szöveg esetén fejezetet, bekezdést neveznek meg, majd megindokolják, hogy miért ezt választották. Olyan kifejezés aláhúzását is lehet kérni a tanulóktól ugyanabban a szövegben, amelyet a szöveg kulcsszavának gondolnak. Szöveg helyett közmondások, szólások vagy idézetek gyűjteményét is kaphatják a gyerekek, és közülük azt az egyet kell megjelölniük, amelynek az értelmezését vállalják, vagy saját személyes példát tudnak mondani a tartalmukhoz kapcsolódva.

5.3. Páros interjú

Cél: A feladat alkalmas a szöveg témájával kapcsolatos előzetes ismeretek feltárására vagy a kritikai olvasás fejlesztésére, ha a szöveg tartalmával, világával kapcsolatos saját tapasztalatokról, véleményekről is beszélgetnek a gyerekek.

Idő: 5–10 perc

Előkészítés: Ugyanazt a szöveget kapják a párok másolva vagy megosztva.

Lépésről lépésre

- A tanulók egyénileg elolvassák a szöveget.
- Párban felváltva kérdéseket tesznek fel egymásnak a szöveg témájával és tartalmával kapcsolatban, és válaszolnak rájuk. A kérdések vonatkozhatnak a tanulónak a témával kapcsolatos ismereteire és a szövegben levő információkra egyaránt.
- A páros munka után összefoglalják társaiknak, hogy miről beszélgettek a párjukkal.

Módszertani megjegyzések

A technika nemcsak szövegfeldolgozásra alkalmazható, hanem a szövegfeldolgozás előkészítésére is. Ebben az esetben a párok a szöveg előzetesen megnevezett témájával kapcsolatban tesznek fel egymásnak felváltva kérdéseket, és ezekre válaszolnak. Ez a technika az előzetes ismeretek feltárását segíti.

5.4. Gyors cipő

Cél: A társas együttműködés, a feladat jellegétől függően különböző olvasástípusok fejlesztése.

Idő: 15–30 perc

Előkészítés: A Vándorló csoportoknak is nevezhető technikában a terem különböző részeire helyezünk el egymástól eltérő rövid szövegeket és hozzájuk kapcsolódó feladatokat.

Lépésről lépésre

- A tanulók csoportokat alkotnak, és elolvassák a náluk levő szöveget, megoldják a saját feladatukat.
- Majd vándorolnak a csoportok, és szövegről szövegre járva elolvassák a szövegeket, és kiegészítik társaik előzetes megoldását. Addig vándorolnak, amíg vissza nem térnek a saját szövegükhöz.
- Áttekintik társaik megjegyzéseit, majd kiemelik társaik kiegészítéséből a leginkább tetsző megoldásokat.

Módszertani megjegyzések

Választhatjuk azt is, hogy ugyanahhoz a szöveghez kapnak a vándorló csoportok különböző feladatokat. Ezek a feladatok lehetnek például: a szöveg szerkezetének fűrtábrában való bemutatása; a szöveg kiegészítése képpel, diagrammal vagy táblázattal; a szöveghez hangzás és látvány tervezése; a szöveg részeihez továbbmutató linkek tervezése stb. A csoportok helyett a szövegek és a hozzájuk tartozó feladatmegoldások is járhatnak körbe-körbe.

5.5. Mozaik

Cél: Ezzel a klasszikus kooperatív technikával a szövegértő olvasás különféle típusait fejlesztjük komplex módon. Elsősorban az értő és értelmező olvasást, de a feladatoktól függően a kritikai és a kreatív olvasást is.

Idő: 15–25 perc

Előkészítés: A gyakorlatot többféleképpen lehet szövegértés-fejlesztésre alkalmazni. Adhatjuk egy szöveg szétvágott részeit a csoportoknak, vagy a gyerekek egy témához kapcsolódó, különböző szövegeket kapnak. A feladat lehet a kapott szöveg vagy szövegrészlet értelmezése és felkészülés a szöveg tartalmának a megtanítására a társak számára. A kisebbeknél a feladat lehet annak kitalálása, hogy hol a helye a szövegrészletnek a szövegben, majd a szövegrészletek felolvasása a helyes sorrendben.

Lépésről lépésre

- A csoportokban a tanulók szétosztják a szövegeket vagy szövegrészleteket, és elosztják a feladatokat.
- A csoporttagok egyénileg némán elolvassák saját szövegüket vagy szövegrészletüket, és felkészülnek a feladatmegoldásra. A felkészüléshez használhatnak jegyzeteket, vázlatot, aláhúzzhatják a kulcsszavakat a szövegben stb.
- A tanulók megtanítják egymásnak a szövegrészletek tartalmát. Azok a tanulók, akiket tanítanak a társaik, közben jegyzetelhetnek, vázlatot készíthetnek, vagy táblázatot tölthetnek ki stb. Ha csak a szövegrészletek sorrendjének a kitalálása a feladat, akkor egymásra figyelve, a tanulók a megfelelő sorrendben felolvassák a csoportnak a teljes szöveget. Az a tanuló kezdi a felolvasást, aki úgy gondolja, hogy az ő részletével kezdődik a szöveg, az a tanuló folytatja a felolvasást, aki úgy véli, hogy az övé a következő szöveg, majd így felolvassák részletekben a teljes szöveget. A legvégén a szövegrészleteket a padra letéve közösen ellenőrzik a megoldást.

Módszertani megjegyzések

A feldolgozandó szövegek különböző típusúak lehetnek, például ismeretterjesztő szövegek vagy elbeszélő szövegek. A kisebbeknek adhatunk részekre vágott mesét, összerendezésre és felolvasásra használhatunk feldarabolt dalszöveget. A **Szakértői mozaik** technika abban különbözik a **Mozaik** technikájától, hogy a társak tanítását megelőzi az a lépés, amelyben a különböző csoportokban ugyanazt a feladatot végző tanulók a feladat szerint homogén csoportot alkotva közösen megoldják a feladatot, majd visszamenve saját csoportjukhoz tanítják meg a saját szöveg tartalmát, illetve közösen megbeszélik az egyéni feladatok megoldását (Kagan, 2001).

5.6. Három megy, egy marad

Cél: A csoportfeladattól függően különböző olvasástípusok fejlesztésére alkalmas a gyakorlat.

Idő: 15–30 perc

Előkészítés: Minden csoport más-más szöveget és/vagy más-más feladatot kap ugyanahhoz a szöveghez.

Lépésről lépésre

- A tanulók elolvassák a szöveget, és megoldják a saját feladatukat.
- Minden csoportból egy fő a helyén marad, míg a többiek a megbeszélt jelre a

többi csoport között vándorolnak addig, amíg végig nem járják a csoportokat. Az újonnan alakult csoportokban a helyükön maradt csoporttagok bemutatják a csoportjuk megoldását, a többiek kérdezhetnek tőle, véleményt mondhatnak.

- Amikor a vándorló csoporttagok végigjárták a csoportokat, visszaülnek a saját helyükre, és beszámolnak arról az ott maradt társuknak arról, hogy mit tanultak a többi csoportban.

Módszertani megjegyzések

Ha nagy létszámú a tanulócsoport, akkor célszerű két nagyobb csapatra osztani a 3-4 fős csoportokat, hogy a helyben maradó számára se legyen túlságosan monoton a gyakorlat. A kisebbeknél az is lehet a feladat, hogy minden csoport más-más rövid mesét vagy viccet olvas el közösen, majd szövegről szövegre vándorolnak.

5.7. Villámrandi

Cél: A páros tanulás, az egymástól való tanulás élményét élhetik át a tanulók. A konkrét feladattól függően az értelmező és a kreatív olvasás fejlesztésére is alkalmas a gyakorlat.

Idő: 15–30 perc

Előkészítés: Egy közös szöveggel kapcsolatban annyi kérdést szükséges külön lapokra előkészíteni, amennyi fő részt vesz egy-egy kettős körben. Célszerű legfeljebb 2x6 kérdéssel dolgozni kettős körönként.

Lépésről lépésre:

- Minden tanuló különböző kérdést kap ugyanahhoz a szöveghez kapcsolódva. A tanulók egyénileg megválaszolják a kérdéseket.
- A tanulók párokban leülnek egymással szemben, és a párok külső és belső kört alkotnak. Egy-egy csapatban legfeljebb 6-6 pár legyen.
- Megbeszélt jelre a párok egyik tagja maximum 1 percben megosztja a szöveggel kapcsolatos, nála levő kérdésre adott válaszát a társával, majd ugyanezt teszi a társa is. Megadott jelre kérdést cserélnek egymással a párok tagjai, és a külső körök eggyel tovább ülnek egy másik pár tagjához. A belső körök tagjai a helyükön maradnak. Ciklikusan ismétlődik a folyamat addig, amíg mindenki megismeri a csoportján belül az összes kérdést és választ.
- A feladat végén reflektálnak a tanulók arra, hogy mit tanultak a feladatban.

Módszertani megjegyzések

A *Villámrandi* technikát sokféleképpen lehet alkalmazni a szövegértés-fejlesztésben.

Kérdések helyett különböző instrukciókat és feladatokat is kaphatnak a tanulók, de fontos, hogy ezek rövid, egy percben megoldható villámfeladatok legyenek. A technika alkalmazásával különféle rövid szövegek tartalmát is megtaníthatják egymásnak, vagy rövid történeteket mesélhetnek el a társaknak.

5.8. Kávéházi olvasókör

Cél: A kollaboratív együttműködésre épülő tanulás gyakorlása, amikor nem előre megbeszélt szerepek szerint vesznek részt a tanulók a feladatmegoldásban, hanem részben szabadon alakíthatják a szerepeket, szabadon hozzászólhatnak.

Idő: 15–30 perc

Előkészítés: A másképpen *World Cafe* vagy *Világkávéház* elnevezésű feladatban a pedagógus előzetesen kiválaszt három vagy négy szöveget, valamint kiválasztják a tanulók közül a csoportvezetőket. A kiválasztott szövegek feldolgozhatják ugyanazt a témát többféle szemszögből, vagy a főtéma résztémáit képviselhetik. Előkészíthetünk minden csoportvezető számára egy-egy flipchart táblát vagy egy-egy laptopot a csoportban elhangzó gondolatok lejegyzésére.

Lépésről lépésre

- Az osztályban kijelölik a csoportok helyét, itt helyet foglalnak a csoportvezetők, felkészülnek a vendégek fogadására.
- A tanulók a megadott jelre elmennek valamelyik csoportba (kávéházba), és ott elolvassák a szöveget.
- A csoportvezető koordinálásával beszélgetnek a szöveg témájáról, közben a csoportvezető lejegyzi a főbb gondolatokat. Nem osztja meg a korábbi csoportban elhangzottakat a következő csoporttal, csak koordinálja, ösztönzi a hozzászólásokat.
- A tanulók addig váltanak csoportot, amíg minden kávéházat végig nem járnak.
- A beszélgetések befejezése után a csoportvezetők összefoglalják a beszélgetések tapasztalatait, a jegyzeteikkel szemléltetik a beszámolót.

Módszertani megjegyzések

Fontos, hogy a szövegek ne legyenek hosszúak. A csoportváltás idejét például hangosan megszólaló zenével lehet jelezni. A tanulóknak addig kell új csoportba menniük, amíg a zene szól. Zene helyett tapsolni is lehet, vagy csengőt használhatunk a lejárt idő jelzésére. Fontos, hogy minden csoportban a beszélgetést ösztönző, pozitív légkör legyen, és a csoportvezetők ne befolyásolják, csak részvételre buzdítsák a megszólalókat.

6. Mozgásos gyakorlatok

Ez a fejezet jellemzően mozgásos tanulói tevékenységre épülő gyakorlatokat mutat be, amelyeket egyéni vagy páros, csoportos munkaformában lehet megoldani. A gyakorlatokban végezhető mozgás élménye hozzájárul a tanulói motiváció, a sikerélmény, a tanulási eredmény növekedéséhez. A mozgásalkalmak megteremtése nemcsak a testnevelésórák és a szabadidős foglalkozások feladata, hanem sikeresen integrálhatók bármely tantárgy programjába (Révész et al., 2018), bármely kompetencia, a szövegértés fejlesztésébe is. A térbeli-mozgásos intelligenciában erősebb tanulók különösen szívesen vesznek részt a mozgásos tanulástámogató gyakorlatokban. Ebben a fejezettrészben bemutatott technikákat részben egyéni, részben páros, csoportos vagy csapatokra épülő munkaformában lehet alkalmazni, közös bennük, hogy a mozgás élményét kínálják minden tanuló számára (Gedeon, 1991; Kagan, 2001; Bárdossy et al., 2002; Tóth, 2006; Pethőné, 2007; Antalné & Raáts, 2010). Változatosan használhatjuk fel őket minden életkorban, bármely tantárgyban és a szabadidős foglalkozásokban is.

6.1. Élő szöveg

Cél: A szövegek tartalmának kreatív feldolgozása az alaposabb megértés, értelmezés érdekében.

Idő: 10–20 perc

Előkészítés: A feladathoz másolt, megosztható vagy kivetíthető szövegre van szükség.

Lépésről lépésre

- A tanulók megkapják a feladatot, és elolvassák a szöveget.
- Csoportokban megoldják a feladatot: megtervezik az élőképet a szöveggel kapcsolatban, például megjelenítik a szöveg fogalmait, szereplőit, egy jelenetét vagy a szöveg felépítését stb.
- Az élőképeket bemutatják egy másik csoportnak vagy frontálisan a társaiknak.
- Értékelik a bemutatott élőképeket, megbeszélik, hogyan kapcsolódtak a szöveghez.

Módszertani megjegyzések

Az élőképeket némajátékkal mozgással vagy mozgás nélkül lehet előadni. A megbeszélés során ki lehet térni arra, hogyan alkalmazták a tanulók az élőképben a kommunikáció nem nyelvi jeleit. Az élőképekről fotók, videók is készülhetnek okostelefonnal, így a megbeszélés előtt le lehet játszani őket, hogy a résztvevők is reflektálhassanak a feladatmegoldásra.

6.2. Szaladgálós szókereső

Cél: Kiemelten az értő, értelmező olvasás fejlesztése.

Idő: 5–15 perc

Előkészítés: Másolt vagy megosztott, kiegészíthető szövegekre és nagy betűs szókárttyákra van szükség. A feladatot egyénileg javasoljuk megoldani.

Lépésről lépésre

- A tanulók olyan hiányos szöveget kapnak, amelyből szavak hiányoznak. A helyükön elolvassák a hiányos szövegeket.
- A padlóra helyezett és lefelé fordított szavakhoz szaladgálnak, és megkeresik, megjegyzik a szavakat, majd visszafutnak a szöveghez.
- Beírják emlékezetből a megtalált szavakat a szövegbe a megfelelő helyre.
- Felolvassák a kiegészített szövegeket.

Módszertani megjegyzések

Vegyesen lehet kihagyni a szövegből különböző típusú szavakat, vagy előre megmondjuk, hogy milyen jellegű szavak hiányoznak, például szereplők, helyszínek neve; kulcsszók; főnevek, igék stb. Izgalmas játék lehet, ha a rövid viccek alapját adó többjelentésű vagy azonos alakú szavakat kell megtalálni. Ezt a technikát úgy is lehet használni, hogy a tanulók a helyükön megválaszolandó kérdéseket kapnak. Az osztály különböző pontjain elhelyezzük azt a szöveget, amely a kérdésekre adható válaszokat tartalmazza. A tanulók addig szaladgálnak a kérdések és a szöveg között, amíg meg nem válaszolnak minden kérdést. Alkalmazhatjuk ezt a technikát páros vagy csoportos munkaformában is. Ebben az esetben a szaladgálók nem írnak, hanem viszik a megtalált, információkat a helyükön maradó párjuknak vagy a csoporttársaiknak.

6.3. Sétáló párkereső

Cél: Különféle olvasástípusok fejlesztését szolgálhatja a feladata a párosítandó elemektől függően.

Idő: 5–15 perc

Előkészítés: Nagy méretű, jól olvasható párosítandó kártyákra van szükség.

Lépésről lépésre

- A tanulók húznak egy-egy párosítandó kártyát, elolvassák.
- Sétálva a teremben megkeresik a párjukat, és egymás mellé állva párt alkotnak vele.
- A párok sorban felolvassák a párosított kártyák tartalmát.

- A felolvasás után a kártyák segítségével elmondják a tanulók, hogy mire emlékeznek a párosított kártyák tartalmából.

Módszertani megjegyzések

Többféle dolgot lehet párosítani szövegértés-fejlesztési céllal: kérdés – rövid szöveges válasz; összetett mondat első tagmondata – összetett mondat második tagmondata; szöveg eleje – szöveg vége; cím – szöveg; párbeszéd első fordulója – párbeszéd második fordulója; fogalom – fogalommagyarázó szócikk a fogalom megnevezése nélkül; jeles napok megnevezése – jeles napokhoz kapcsolódó népszokás leírása stb. A párosítandó kártyákat nemcsak a pedagógusok készíthetik el, hanem a gyerekek is.

6.4. Családkereső

Cél: Kiemelten fejleszti az érvelést és a kritikai olvasást.

Idő: 15–30 perc

Előkészítés: A *Sarkok* technikához hasonló feladatban a feladat jellegétől függően más-más eszköz használatára van szükség.

Lépésről lépésre

- Minden sarok más-más családot képvisel. A családokból egy-egy családtag elhelyezkedik a megadott helyen, és fogadja az érdeklődőket.
- A sarkokat végigjárják a családkereső tanulók, és kiválasztják a számukra megfelelő családot. Ha megtalálták, a családtagokhoz csatlakoznak.
- A megalakult családok bemutatkoznak a többi családnak.

Módszertani megjegyzések

Többféle módon lehet alkalmazni a technikát. A sarkokban elhelyezhetünk hiányos szövegeket, amelyekből a szereplők elnevezései vagy kulcsszók hiányoznak. A hiányzó szövegelemeket előzetesen megkapják a családkereső tanulók. A sarkok képviselhetnek egy-egy érdekes helyet, egy-egy híres személyt vagy egy-egy ritka gyümölcsöt, amelyekről rövid szövegek olvashatók a sarkokban, ekkor a családkereső tanulók a szöveg és az ott levők érvei alapján választják ki a legrokonszenvesebb családot. Végezhetjük úgy is a feladatot, hogy az egész osztály ugyanazt a szöveget olvassa el előzetesen, majd négy választható véleményt fogalmaznak meg közösen a szöveg tartalmával kapcsolatban. A sarkok lesznek a választható vélemények, és minden tanulónak ez alapján kell sarkot, családot választania. A sarkok lehetnek választható érdekes honlapok is egy-egy témával kapcsolatban. A családtagok meggyőzően érvelnek a sarkokban, hogy minél több tanuló válassza őket.

6.5. Sétáló szövegösszerakó

Cél: A gyakorlat elsősorban az értelmező olvasást fejleszti.

Idő: 15–25 perc

Előkészítés: Több szöveg szétvágott részeit összekeverve helyezzük el az osztályban. Előzetesen megadhatjuk, hogy mi a szétvágott szövegek témája, és kijelölhetjük a teremben a témák alapján az összerakandó szövegek helyét.

Lépésről lépésre:

- Minden gyerek húz egy-egy szövegrészletet, elolvassa, és megpróbálja kitalálni, hogy melyik témához kapcsolódhat a szövegrészlet.
- Sétálnak a gyermekek a teremben, és megkeresik társaikat, az ugyanahhoz a szöveghez tartozó részletek a megadott helyen gyülekeznek.
- A szövegrészleteket megfelelő sorrendbe teszik, és maguk a gyerekek is felállnak a szövegrészleteknek megfelelő sorrendbe.
- Felolvassák a teljes osztálynak a feldarabolt szövegeket olyan sorrendben, mint amilyen sorrendben felálltak előzőleg.
- Frontálisan megbeszélik, hogy mi segített a szövegösszerakásban, melyek az árulkodó elemek a szövegben.

Módszertani megjegyzések

Nagyon különböző témájú szövegeket érdemes felhasználni, hogy segítse a feladatmegoldást. Fontos, hogy a szövegrészletek kellően nagy méretű betűvel kerüljenek fel a papírokra, hogy könnyebb legyen csoportban dolgozni velük. A szövegfeldolgozás után érdemes beszélgetni arról is, hogy mit jegyeztek meg a csoportok a többi csoport szövegéből a felolvasások alapján. Választhatunk olyan néhány soros verseket is összerakásra, amelyeknek a sorait többféleképpen lehet összerendezni, azaz többféle jó megoldás születethet. Megoldás után megbeszélhetjük, hogyan változnak az utalások, az értelmezések a különféle szövegváltozatokban.

6.6. Sétáló gyűjtögető

Cél: A gyakorlat kiemelten az értelmező és a reflektáló olvasást fejleszti.

Idő: 10–15 perc

Előkészítés: A *Kóborlás a teremben* címmel is nevezhető technikához nincs szükség speciális előkészületre, elegendő a másolt vagy megosztható, kivetíthető szöveget előkészíteni.

Lépésről lépésre

- A tanulók egyénileg vagy közösen elolvasnak egy szöveget.
- A tanulók egyéni munkában gyűjtenek valamit az adott szöveggel kapcsolatban, például gondolatokat, a szöveg témájával kapcsolatos szavakat, véleményeket, a szövegből megadott szófajú szavakat stb.
- Megadott jelre a tanulók felállnak, és a következő jelzésig sétálnak a teremben. A megbeszélte jel elhangzásakor egy társukhoz fordulva megosztják vele, amit gyűjtöttek, megfogalmaztak a szöveggel kapcsolatban. Ők is kapnak a társuktól példákat, gondolatokat. Újabb jelzésre tovább sétálnak, és így tovább.
- A séta után a helyükön megosztják az osztállyal, hogy mit hallottak, mit gyűjtöttek a társaiktól.

Módszertani megjegyzések

A pedagógus jelzésre használhat csengőt, tapsolhat, vagy az elhalkuló, felerősödő zene is lehet a játék szervezésének az eszköze. A játékban sokféle dolgot gyűjthetnek a tanulók, például a szöveg témájával kapcsolatos személyes tapasztalatokat, a szövegben levő érvekre újabb bizonyítékokat, példákat vagy ötleteket a történet folytatására stb.

6.7. Szófutár

Cél: Az információkereső olvasás kiemelt fejlesztése.

Idő: 15–20 perc

Előkészítés: Másolt szövegekre van szükség minden gyermek számára.

Lépésről lépésre

- Az osztály két nagy csapatot alkot. Mindenki egyénileg elolvassa a kapott szöveget.
- Csapatonként 6-6 szófutárt választanak, akik a csapat mellé felállnak egymás mögött. Stafétának egy-egy radírt vagy egyéb könnyű tárgyat használnak.
- Kijelölik a táblán a csapatok megoldásának a helyét.
- A csapattagok a feladatnak megfelelő szavakat keresik meg és emelik ki egymás után a szövegből a futárjaiknak. A futárok egyenként odaszaladnak a táblához, felírják a kapott szót, visszaszaladnak, átadják a stafétát a következő futárnak, és a sor végére szaladnak. Addig tart a verseny, amíg a futárok fel nem írnak 6-6 szót a táblára.
- A csapatok a táblán levő szavak felhasználásával elmesélik a szöveg tartalmát.

Módszertani megjegyzések

Különböző szavakat lehet a szövegből kikeresni és a táblára felírni: megadott szófajú szavakat, például igéket, főneveket; a szereplők nevét; a kulcsszókat stb.

6.8. Kettős kör

Cél: Az értelmező, a kritikai olvasás, a szóbeli kommunikáció fejlesztése.

Idő: 10–15 perc

Előkészítés: Nem igényel speciális előkészítést a feladat, csak a szöveg kiválasztását, másolását vagy a megosztását, kivetítését.

Lépésről lépésre

- A tanulók elolvassák a szöveget. Egyénileg csendben elgondolkodnak a feladat megoldásán. A feladat lehet például: egy megadott szempont alapján a szöveg értelmezése, személyes élmény elmesélése a szöveg témájával kapcsolatban, a történet folytatása, kérdések megfogalmazása és megválaszolása a szöveg tartalmával kapcsolatban, beszélgetés arról, hogy mit jegyeztek meg a szövegből.
- Két egymás felé forduló, azonos méretű kört alkotnak. Majd elkezdenek ellentétesen mozogni a körök. A megadott jelre a körök megállnak.
- Az egymással szemben álló tanulók a megadott jelig beszélgetnek egymással a szöveg tartalmáról, kérdezik egymást a szöveg témájával kapcsolatban, illetve az előzőleg megadott szempont, instrukció alapján.
- A játék végén egyénileg összefoglalják, mit hallottak a társaiktól.

Módszertani megjegyzések

Hangulatossá teszi a feladatot, ha a körök addig mozognak, amíg közösen elénekelnek egy-egy rövid dalt, vagy elmondanak egy-egy mondókát.

7. Összegzés

Minden tananyagot lehet érdekesen és motiválóan tanítani, minden kompetenciát lehet adaptívan, a gyermekek és a tanulócsoporthoz sajátosságainak, fejlettségi szintjének és érdeklődésének megfelelően fejleszteni. A szövegértés-fejlesztésben is gazdag módszertani eszköztár áll a pedagógusok rendelkezésére. A fejezet foglalkozott az adaptivitás és a motiválás néhány lehetőségével, a szövegértő olvasás fejlesztésében való alkalmazásuk módszertani megoldásaival. Elemezte a szövegválasztás fontosságát, a szövegtípusok tanításának főbb kérdéseit. Kitért a gardneri intelligenciaelméletnek a szövegértés-fejlesztési folyamatban való alkalmazására. Példákat mutatott be a különböző korosztályok számára felhasználható szövegértés-fejlesztő technikákból, kiemelten a vizualításra, a kooperativitásra és a testmozgásra épülő gyakorlatokból. A gyakorlatok többféle lehetőséget kínálnak a szövegértő olvasás különböző típusainak a fejlesztésére: az értő, az értelmező, a kritikai, a kreatív és az élményalapú olvasás fejlesztésére egyaránt; alkalmassak az adaptív nevelésre bármely tantárgyban, a differenciált felzárkóztató fejlesztésre és a tehetséggondozásra egyaránt.

8. Reflexió a témakörről

8.1. Fogalomháló

8.1.1. Készítsen egy fűrtábrát a fejezet elméleti részében megismert fogalmakból! Bővítsen a fogalmakat továbbiakkal saját iskolai tapasztalatai alapján!

8.1.2. Válasszon a szakirodalomból vagy az ajánlott irodalomból egy olvasmányt! Bővítsen a fogalomhálót az olvasottak alapján!

8.2. Az adaptivitás eszközei

Olvassa el ismét, hogy milyen módszertani lehetőségeket kínál a fejezet az adaptív nevelésre a szövegértés-fejlesztésben, a korai iskolaelhagyás csökkentésére! Tegyen pipát a fejezetben azok mellé a részek mellé, amelyekben Ön számára már ismert és alkalmazott módszertani megoldások olvashatók! Tegyen pluszjelet oda, amelyek Ön számára új ismeretek!

8.3. Gyakorlatok kipróbálása

8.3.1. Válasszon ki három olyan gyakorlatot a fejezetből, amelyeket szívesen kipróbálna a szövegértés-fejlesztésben! Tervezze meg a kipróbálásukat, töltsse ki a táblázatot!

A gyakorlat neve	A tantárgy neve, ahol kipróbálom	Osztály	Tervezett tanulási eredmény

8.3.2. Foglalja össze a gyakorlatok kipróbálásának a tapasztalatait a táblázatban!

A gyakorlat neve	Tapasztalatok	Tanulságok, következtetések

8.4. Reflexió a szövegértés-fejlesztésre

Írjon reflexiót saját szövegértés-fejlesztő pedagógusi kompetenciájáról és a fejlesztésben alkalmazott elveiről, módszereiről, gyakorlatairól, a fejlesztés eredményeiről! Zárja az elemzést következtetésekkel, saját kompetenciájára vonatkozó fejlesztési tervvel! A reflexiót felhasználhatja a pedagógusminősítési eljárásban, a saját portfóliójában.

A reflexió javasolt szerkezete:

Leírás: saját szövegértés-fejlesztő kompetenciája erősségeinek és fejlesztendő területeinek a bemutatása, a fejlesztés körülményeinek a leírása.

Elemzés: a kompetenciaelemek értelmezése, a fejlesztésben alkalmazott saját módszertanának az elemzése, szemléltetése példákkal.

Értékelés: a szövegértés-fejlesztő nevelési stratégiája hatékonyságának az összegző értékelése, valamint annak megfogalmazása, hogy milyen tanulságokkal szolgált a fejezet megismerése, hogyan járult hozzá saját fejlődéséhez; és milyen feladatokat fogalmaz meg saját maga számára.

Ábrajegyzék

1. ábra: A fürtábrák típusai. Lénárd & Rapos, 2006.

2. ábra: Venn-diagram. Saját ábra.

Felhasznált irodalom

- Antalné Szabó, Á. & Raátz, J. (2004). *Magyar nyelv és kommunikáció. Szövegértés és szövegalkotás*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Antalné Szabó, Á. & Raátz, J. (2010). *Beszéd és írás*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Antalné Szabó, Á. (2016). A tanulói munkaformák és a tanári beszéd összefüggéseinek elemzése osztálytermi kommunikációs keretben. In Karlovitz, J. (Eds.) *Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok* (pp. 47–56). Komarno: International Research Institute.
- Antalné Szabó, Á. (2003). Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr*, 127(4), 407–427.
- Antalné Szabó, Á. (2010). A magyar helyesírás vizuális rendszere. *Anyanyelv-pedagógia*, 3(4). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=286> (Letöltve: 2019. 05. 30.)
- Bárdossy, I., Dudás, M., Pethőné Nagy, Cs. & Priskinné Rizner, E. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése*. Pécs–Budapest: PTE.
- Einsiedler, W., Götz, M., Hacker, H., Kahlert, J., W. Keck, R. & Sandfuchs, U. (2001). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Feld-Knapp, I. & Perge, G. (2019). Az élményszerű olvasás. Gondolatok a tanulói motivációról egy nemzetközi együttműködés tanulságai alapján. *Anyanyelv-pedagógia*, 12(1). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=775> (Letöltve: 2019. 05. 30.)
- Gardner, H. (2003). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: BasicBooks.
- Gedeon, É., N. Tóth. Zs. & Rádai, P. (1991). *165 ötlet nyelvtanárok számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Golnhof, E. (2003). A tanuló. In Falus, I. (Eds.) *Didaktika* (pp. 57–78). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Gonda, Zs. (2015a). A digitális szövegek olvasásértésének fejlesztése az olvasási stratégiák segítségével. *Anyanyelv-pedagógia*, 8(1). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=555> (Letöltve: 2019. 05. 30.)
- Gonda, Zs. (2015b). Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái. *Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 7*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_7.pdf (Letöltve: 2019. 05. 30.)
- Gósy, M. (2008). A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*, 1(1). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> (Letöltve: 2019. 05. 30.)
- Kagan, Spencer (2001). *Kooperatív tanulás*. Budapest: Önkonet Kft.
- Laczkó, K., & Szabó, É. (Eds.) (2015). Hatnyelvű digitális metodikai szótár. *Digitális Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Könyvtár 8*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. <http://metodika.btk.elte.hu/6msz> (Letöltve: 2019. január 30.)
- Lénárd, S. & Rapos, N. (2006). *Magtár. Ötletek tanítóknak az adaptív tanulásszervezéshez 2*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest. <http://mag.ofi.hu/magtart-otletek-090617/adaptiv-090617> (Letöltve: 2010. 10. 30.)
- M. Nádasi, M. (2010). *Adaptív nevelés és oktatás*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Mező, F. 2004. *A tanulás stratégiája*. Pedellus Novitas. Debrecen.
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- K. Nagy, E. (Eds.). (2018). *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban*. Eger: EKE Líceum Kiadó. https://komplexalapprogram.hu/upload/dfht_koncepcio.pdf (Letöltve: 2019. 05. 30.)
- Nyíri, K. (2006). *A gondolkodás képelmélete*. <http://mek.oszk.hu/00500/00587/html/index.htm> (Letöltve: 2010. 10. 30.)
- Nyíri, K. (2009). *Virtuális pedagógia – A 21. század tanulási környezete*. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. <http://www.ofi.hu/tudastar/iskola-informatika/nyiri-kristof-virtualis> (Letöltve: 2015. 01. 30.)
- Pethőné Nagy, Cs. (2007). *Módszertani kézikönyv*. Budapest: Korona Kiadó.
- Pléh, Cs. (2014). Szövegek megértése és megjegyzése. In Pléh, Cs. & Lukács, Á. (Eds.), *Pszicholingvisztika 1* (pp. 287–338). Budapest: Akadémiai Kiadó.

- Raátz, J. (2015). A kommunikációs kompetencia területei és fejlesztési lehetőségei az anyanyelvi nevelésben. In Antalné Szabó, Á., Laczkó, K. & Raátz, J. (Eds.) *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok* (pp. 71–93). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Réthy, E. (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Révész, L., K. Nagy, E. Falus, I. (2018). *A Komplex Alapprogram Konceptiója*. Eger: EKE Líceum Kiadó. <https://komplexalapprogram.hu/upload/konceptio.pdf> (Letöltve: 2019. 05. 30.)
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*. Oxford: Macmillan.
- Steklács, J. (2013). *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Szivák, J. (2010). *A reflektív gondolkodás fejlesztése. Tehetségkönyvtár. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége*. <http://tehetseg.hu/konyv/reflektiv-gondolkodas-fejlesztese> (Letöltve: 2015. 11. 20.)
- Tolcsvai Nagy, G. (2001). *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tóth, B. (2006). A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr*, 130(4), 457–469.
- Ur, P. (2012). *A Course in English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

A hallás utáni értés elméleti megközelítése és a hallás utáni értést fejlesztő stratégiák

.....

1. Bevezető

Gyakran hallani, hogy a hallott szöveg megértése, a lényeges információk kiszűrése és a részletek megfelelő értelmezése mind az anyanyelven, mind idegen nyelven nehéz feladatnak bizonyul tanulóink számára. Ezzel egyidejűleg a készség fejlesztése az egyik legnagyobb kihívást jelenti az anyanyelvet és idegen nyelvet tanító tanároknak. De miért is fontos a hallás utáni értés készségének fejlesztése?

A jelen fejezet a fenti kérdésre próbál választ találni a hallás utáni értés elméleti hátterének rövid bemutatásával. A fejezet első része azokat a kommunikációs szokásokat és az ezzel szorosan összefüggő elvárásokat írja le, amelyek miatt kiemelten fontos a hallott szöveg értésének készségét fejleszteni. A fejezet második része összefoglalja, hogy milyen alapvető ismeretekkel rendelkezünk a hallás utáni értés folyamatáról. A fejezet harmadik része pedig rövid betekintést nyújt azokba a hallgatási stratégiákba, melyeket a való életben alkalmazunk, s melyeknek a fejlesztése a tanórán is fontos a mindennapi sikeres kommunikáció megvalósításához. A fejezetet utolsó részében egy feladatsor segítségével összegezheti az olvasó önmaga számára a fejezet néhány gondolatát, valamint reflektálhat korábbi és újonnan szerzett ismereteire.

1.1. A hallott szöveg értésének jelentősége

A szóbeli kommunikációban való sikeres részvételhez elengedhetetlen, hogy a résztvevők ne csak fejlett beszédképességgel rendelkezzenek, hanem a hallott szöveget is hatékonyan, a kommunikációs szituáció céljainak megfelelően tudják értelmezni, és tudjanak arra reagálni. Ezt a célt csakis a hallás utáni értés készségének fejlesztésével és nagyon sok gyakorlással érhetjük el.

A hallás utáni értés fontosságát támasztják alá azok a kutatások is, melyek a négy fő nyelvi készség – a beszédképesség, az írásképeség, az olvasott szöveg értésének és a hallott szöveg értésének képessége – kommunikációs szituációkban való megoszlását vizsgálták. Ezek szerint kommunikációnk 9 százalékát az írás, 16 százalékát az olvasás, 30 százalékát a beszéd, és 45 százalékát szövegek hallgatása teszi ki (Rivers & Temperly, 1978; Oxford 1993; Celce-Murcia, 1995 idézve Hedge, 2000). Vagyis a hallott szöveg értésének képessége a leggyakrabban alkalmazott nyelvi képességünk, az információ megszerzését és feldolgozását legnagyobb részben erre a képességre támaszkodva végezzük.

Ezen kívül néhány más tényező is hozzájárult ahhoz, hogy a hallás utáni értés képességének fejlesztése kiemelt figyelmet kapjon. Az egyik ilyen tényező az a jelentős változás, mely a kommunikáció és a kommunikációs eszközök világában következett be. Az internet és az elektronikus eszközök elterjedésének köszönhetően kommunikációnk felgyorsult, a hallgatott tartalmak mennyisége ugrásszerűen megnőtt és mindenki számára elérhetővé vált. Ennek eredményeképpen mind az anyanyelv, mind az idegen nyelv oktatásában felmerült annak az igénye, hogy a tanulók a különböző hallgatási stratégiákat minél hatékonyabban tudják alkalmazni (Hedge, 2000).

A hallás utáni értés fontos szerepet játszik a tanulásban is, mivel a tanulók leggyakrabban órai prezentációk és előadások meghallgatásával, illetve egyre gyakrabban online tartalmak önálló feldolgozásával ismerkednek meg az új tananyaggal. Példaként lehet említeni az online tér adta lehetőségek tanulásban való kihasználására kitalált, fordított osztályteremként (angolul *flipped classroom*) ismert tanítási-tanulási módszert, mely főleg az elmúlt néhány évben hívta fel a figyelmet a hatékony hallás utáni értés fontosságára (a magyar nyelvű szakirodalomban ugyancsak elterjedt a „visszafordított” vagy „tükrözött” osztályterem a *flipped classroom* fordításaként). A módszer sikeres alkalmazásának alapja az, hogy a tanulók a hangfájlokban vagy videókon rögzített új tananyagot képesek egyedül megérteni, majd ennek segítségével az osztálytermi gyakorlás során elsajátítani (Harrison, 2013; Lévai, 2016). Habár a fordított osztálytermi módszer még csak kísérleti szakaszában van, s kérdéses, hogy mely tanítási szituációkban alkalmazható sikeresen, (Nádori, 2013), kipróbálása mindenképpen szükségessé teszi a tanulók szövegértési képességének minél hatékonyabb fejlesztését.

A fent említett tényezők és a hallás utáni értés fontosságának felismerése számos elméleti és gyakorlati kérdést vet fel. Pontosan mit tudunk a hallás utáni értésről? Milyen kognitív folyamatok játszódnak le, mikor szöveget hallgatunk és értelmezünk? Melyek azok

a leggyakoribb célok, melyeket kitűzünk magunknak egy-egy szöveg meghallgatásakor? Milyen stratégiákat alkalmazunk céljaink elérésére?

Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolása további, az osztálytermi megvalósításra vonatkozó kérdéseket vet fel: Hogyan tudjuk osztálytermi körülmények között reprodukálni azokat a szituációkat – összes természetes jellemzőikkel együtt – melyek a valós életben előfordulnak, és melyekben tanulóink a hallás utáni értés készségét alkalmazzák? Hogyan segíthetünk tanulóinknak abban, hogy biztonsággal megbirkózzanak ezekkel a szituációkkal? Milyen feladatokat használhatunk ahhoz, hogy a különböző szituációkban alkalmazott stratégiákat tanulóink sikeresen tudják alkalmazni? Milyen apróbb lépésekkel tudjuk a hallott szöveg értését megkönnyíteni azoknak a tanulóknak, akik számára a szövegértés problémát jelent? Hogyan tudjuk elérni, hogy sikerélményük legyen és szívesen vegyenek részt újabb feladatokban? Mire érdemes figyelni egy-egy feladat megtervezésekor és elvégzésekor annak érdekében, hogy az értési nehézségekkel küzdő tanulók ne maradjanak le gyorsabban haladó társaiktól, és minél kisebb számban hagyják ott idő előtt az iskolát? A Módszertani Útmutató jelen és következő fejezete ezekre a kérdésekre próbál választ keresni.

2. Mit tudunk a hallás utáni értés folyamatáról?

Csak úgy, mint az olvasott szöveg értésénél, a hallás utáni értés folyamatában is megfigyelhető a **felülről lefelé** (top-down) és az **alulról felfelé irányuló** (bottom-up) szövegértelmezés.

2.1. Felülről lefelé irányuló (top-down) értés

A felülről lefelé történő értés folyamatának során a hallgató a már meglévő, világról szerzett ismereteit alkalmazza, és azok segítségével érti meg és értelmezi a szöveget. Ez a fajta szövegértés még akkor is lehetséges, ha a hallgató az egyes nyelvi egységeket – szavakat, mondatokat – nem pontosan érti. Ebben az esetben a szövegértést, vagyis a jelentésteremtés folyamatát a **kommunikációs szituáció jellemzői** és a hallgató **előzetes tudása** segítik, melyek szorosan összefonódnak (Hedge, 2000; Scrivener, 2005).

A kommunikációs szituáció jellemzői közé tartozik az összes részlet, melyek a szituációt leírják, s melyek mind valamilyen módon informálják a hallgatót arról, hogy mit fog hallani. Ilyenek például a hallgatónak a beszélőkről kialakított képe, a beszélők céljai,

valamint a kommunikáció helyszíne és témája. Például, ha egy beszélgetés egy orvosi rendelőben egy orvos és egy páciens között zajlik, akkor a hallgató a kontextus ismeretének köszönhetően jó eséllyel meg tudja jósolni, hogy a páciens beteg, az orvos pedig kérdéseivel a betegségre vonatkozó információkat kér a páciensről, majd tanácsot ad annak a gyógyulására vonatkozóan (Hedge, 2000).

Mint a fenti példából is kiderül, a hallgató a világról szerzett előzetes tudásának köszönhetően tudja értelmezni a kommunikációs szituációt. Az előzetes tudás, mint a szövegértést segítő tényező, a pszichológiában használt **sémaismereteken** alapul (Hedge, 2000). A fejünkben tárolt sémák a világról szerzett ismereteinket ragadják meg. Minden egyes jelentéshez tartozik egy séma, s mikor meghallunk egy szót vagy kifejezést, akkor a szó jelentéséhez tartozó sémánk aktiválódik. Vagyis, ha a „kutya” szót halljuk, akkor azonnal aktiválódik a „kutya” sémánk, és egy négylábú, ugató emlősállatra gondolunk. Az egyes emberek sémái gyakran megegyeznek, de egyes sémák a kulturális különbségek következtében különbözhetnek. Például Magyarországon általában mindenkinek ugyanaz a „ló” sémája, vagyis, ha a „ló” szót hallja, akkor mindenki egy ugyanolyan állatra asszociál. Ugyanakkor a „nyár” séma különböző asszociációkat idéz fel egy magyar és egy norvég beszélő számára, s a „vacsora” séma mást jelent egy spanyol és egy skót beszélő számára.

A sémák fejünkben egy mentális keretet alkotnak, mely segítségével értelmezni tudjuk a minket körülvevő valóságot, és a hozzánk érkező új információt is ebbe a keretbe építjük be. A sémák nem csak egyes szavak jelentését fedik le, hanem a szöveg más egységeinek, például kifejezéseinek vagy gyakran használt fordulatainak jelentését is. Ezeket **formai sémának** hívjuk, és ezek általában egy adott szövegtípusra vonatkoznak. Például, ha az „Egyszer volt, hol nem volt ...” mondatkezdést halljuk, korábbi ismeretünknek köszönhetően azonnal tudjuk, hogy egy mesét fogunk hallani. Ugyancsak példa a formai sémák, vagyis egy bizonyos szövegtípusra vonatkozó ismereteink alkalmazására az, hogy ha egy egyetemi előadásra ülünk be, akkor meg tudjuk jósolni, hogy az előadó valószínűleg néhány általunk ismert fordulattal bevezeti a témát, majd azt részletesebben ismerteti, és a végén ugyancsak megjósolható módon lezárja azt. Egy templomi szertartás esetében a formai sémák meglepte még inkább nyilvánvaló, mivel az elhangzó nyelvi fordulatok gyakran rögzültek, ezáltal megjósolhatóak (Hedge 2000).

Egy másik séma típus a **tartalmi séma**, mely konkrét szociokulturális ismeretek, vagy egy adott téma részletesebb ismeretét feltételezi. Például Tricia Hedge (2000) említi, hogy egy közép-angliai utazása során taxival szeretett volna eljutni a vasútállomásra a

szállodájához, ezért a taxiállomásnál beállt a várakozók sorába, ahol azonban éppen egy taxi sem állt. Az előtte álló várakozó egyszer csak hátrafordult hozzá, és ennyit mondott: „*Hát, ugye, kiállítás van*”. Habár a mondat minden szava érthetően hangzott el, a jelentése csak annak volt nyilvánvaló, aki tudta, hogy a városban éppen egy nagyszabású mezőgazdasági kiállítás zajlik, s emiatt nem lehet taxit fogni. Tehát az éppen zajló kiállításról való tudás, vagyis az azt megragadó tartalmi séma megléte, elengedhetetlenül szükséges volt ahhoz, hogy a fent idézett mondatot a hallgató (Tricia Hedge) értelmezni tudja (Hedge, 2000).

A sémáink fontos részét képezik a különböző **forгатókönyvek** is. Ezek egy adott szituációra jellemző beszélgetés megjósolható részeit jelentik (Hedge, 2000). Ilyen például egy éttermi forгатókönyv, melyben a pincér üdvözlí a vendéget, megkérdezi, hogy mit hozhat inni majd enni, és utána, a vendég kívánsága szerint felveszi a rendelést.

2.2. Alulról felfelé irányuló (bottom-up) értés

Az alulról felfelé irányuló értés folyamatának során a hallgató a szöveg nyelvi jellemzőiről szerzett ismeretei segítségével értelmezi a szöveget. Vagyis szemben a felülről lefelé irányuló értéssel, ennek a folyamatnak a során az értelmezés alapját maga a szöveg jellemzői adják. Míg a hallott szöveg felülről lefelé irányuló értésekor a hallgató a szituáció egészét próbálja értelmezni a világról szerzett tudása segítségével, addig az alulról felfelé irányuló értés során a szöveget a nyelvi egységekből és jellemzőkből kiindulva, az akusztikai, lexikai, szintaktikai, valamint diskurzusról szerzett ismereteire támaszkodva értelmezi (Hedge, 2000; Scrivener, 2005).

Az elhangzott szövegnek tehát számos nyelvi egysége és jellemzője van. Az **akusztikai** jellemzők, mint például az elhangzott szöveg hangjai, a hangokból összeálló szavak hangsúlyozása, a mondathangsúly, az intonáció, a beszéd ritmusa és tempója, a szünetek helye mind informálják a hallgatót a szöveg jelentéséről, a beszélő szándékáról és annak érzelmi állapotáról.

Az akusztikai jellemzők mellett ugyancsak fontos, hogy a hallgató az elhangzott szavak, a mondatok és a mondatokból összeálló nagyobb egységek – szövegrészek vagy bekezdések – jelentését is tudja értelmezni. A szavak értelmezésekor a hallgató a **lexikai** tudását használja fel, vagyis az egyes szavak és szókapcsolatok jelentését veszi számba (Hedge, 2000). A mondatok, mint egységek értelmezésekor a **szintaktikai** ismereteire épít, vagyis az adott nyelvre jellemző mondatalkotási szabályokat alkalmazza. Például az angol nyelvre jellemző, hogy a mondat az alannyal kezdődik, az állítmánnyal folytatódik, majd az állít-

mányt követi a tárgy (*The truck damaged the car*). Tricia Hedge szerint az angol anyanyelvű gyerekek már a korai beszédfejlődés szakaszában felismerik és sikeresen alkalmazzák ezt a szabályt, ugyanakkor problémát okozhat számukra egy olyan mondat, mely szenvedő szerkezetet tartalmaz (*The car was damaged by the truck*). Az alany–állítmány–tárgy sorrend ismerete olyan erős, hogy a gyerekek automatikusan ezt a szabályt alkalmazzák a szenvedő szerkezetre is, vagyis számukra a „*The car was damaged by the truck*” és a „*The car damaged the truck*” mondatok jelentése megegyezik (Hedge, 2000).

A hallott szöveg értelmezésének egy további szintje a nagyobb szövegegységek – bekezdések vagy a szöveg egészének – értelmezése, melynek során a hallgató a **diskurzusról szerzett** ismereteit használja. Ebben a folyamatban a hallgató az elhangzott szöveg alapján bizonyos elvárásokat fogalmaz meg magában a szöveg elkövetkező részének formájára és tartalmára vonatkozóan. Például, ha a hallgató a „*Számos jel utal arra, hogy a következő néhány nap kiadós esőket hozhat*” mondatot hallja, akkor a „*számos jel*” szókapcsolat jelentése miatt azt várja, hogy a beszélő fel fog sorolni néhány ilyen jelt, és esetleg még megjegyzést is fűz hozzájuk. Ugyancsak a diskurzusról szerzett ismeretek segítik a hallgatót abban, hogy ha egy érvelésben az „*Egyrészt ...*” kezdetű mondatot hallja, akkor tudja, hogy az első érv említése után valószínűleg következni fog a második érv, és azt a beszélő a „*Másrészt ...*” mondatkezdéssel fogja bevezetni.

2.3. A memória szerepe

A hallott szöveg megértésében és értelmezésében fontos szerepe van a memóriának. A hallgató **rövidtávú memóriájában** tárolja azokat a nyelvi jellemzőket, melyek segítségével a szöveg alulról felfelé irányuló értelmezését végzi. Így tehát a rövidtávú memória működése teszi lehetővé azt, hogy a hallgató néhány másodperc, vagy akár a másodperc töredéke alatt értelmezze a szöveg szavainak, mondatainak és akusztikai jellemzőinek jelentését, s az elhangzottakat szintén a rövidtávú memóriában tartva jósolja meg a szöveg további részében valószínűsíthetően előforduló formai és tartalmi elemeket. Ugyanakkor a rövidtávú memória többségében olyan elemeket tud tárolni, melyek a hallgató számára ismertek, ezáltal könnyen feldolgozhatóak. Ha a szöveg túl sok, vagy a hallgató számára sok ismeretlen, vagy nehezen értelmezhető jellemzővel bír (például sok ismeretlen szó, vagy nehezen érthető kiejtés), akkor a rövidtávú memória túlterheltté válik, s nem tudja tárolni a szöveginformációt. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a hallgató nem érti az elhangzott szöveget (Hedge, 2000).

A hallás utáni értés folyamatában ugyancsak fontos szerep jut a **hosszútávú memóriának** is, mivel a hallgató a szöveg fő üzenetét, vagyis a lényegét általában a hosszútávú memóriájában tárolja, míg a szöveg különálló nyelvi elemeinek jelentéseit, vagyis a nyelvi részleteket nem feltétlenül építi be oda. A hosszútávú memória működése tehát szorosan kapcsolódik a hallott szöveg felülről lefelé irányuló értelmezéséhez, hiszen az utóbbi segít a hallgatónak abban, hogy a szöveg lényegét megragadja.

2.4. A felülről lefelé és az alulról felfelé irányuló értés kapcsolata

A hallott szöveg két irányban történő értelmezése – felülről lefelé és alulról felfelé – nem egymástól függetlenül, hanem egyidejűleg, egymást kiegészítve történik. Tricia Hedge (2000) megfogalmazásában a hallás utáni értésről alkotott elképzelés alapvetően egy interakción alapuló elképzelés, ahol a szövegértés elősegítésére a hallgató egyidejűleg alkalmazza a nyelvi, valamint a kommunikációs szituációk jellemzőiről és az őt körülvevő világról kialakított ismereteit.

2.5. Aktív és passzív részvétel a hallás utáni értés során

Tricia Hedge szerint a hallás utáni értés készségének alkalmazása sokkal több, mint a hallott szöveg megértése (Hedge, 2000, p. 235). Egyes kommunikációs szituációkban a hallgató reagál az elhangzottakra, így a hallott szöveg értése szinte elválaszthatatlan a rá adott választól. A szöveg meghallgatására adott válasz mindig a kommunikációs szituáció céljától függ, vagyis attól, hogy a hallgató milyen céllal hallgatja a beszélőt.

A hallott szöveg értésére adott válasz lehet verbális. Ilyen például, amikor két régi ismerős összefut az utcán, felteszik egymásnak a „*Hogy vagy? Mi van veled?*” kérdést, majd az egyik meghallgatja, hogy mi történt a másikkal a közelmúltban, válaszul pedig elmeséli a saját történetét. Ebben a szituációban a hallgatók célja egymás közelmúltjának megismerése és saját élményeik megosztása. Ebben mind a két hallgató-beszélő **aktívan** részt vesz, és az egyik beszélő által elmondott szöveg meghallgatását követi a hallgató arra adott válasza (Scrivener, 2005).

Más szituációban a válasz lehet nem verbális, hanem egy cselekvés. Például, ha valaki főzni tanul, akkor az elhangzott utasításokat azoknak a végrehajtásával követi, vagyis amikor a hallgató azt hallja, hogy „*Vágd vékony szeletekre a paradicsomot*”, akkor az elhangzottakra adott válasza a paradicsom felvágása lesz. Ha pedig a hallgató egy egyetemi előadást hallgat, akkor az előadásra adott nem verbális reakciója lehet az, hogy jegyzetel.

Vannak olyan szituációk is, ahol a hallgató kevésbé aktívan reagál az elhangzott szövegre, ilyen például egy TV-show vagy hírműsor meghallgatása. Ezekben az esetekben a hallgató célja a szórakozás vagy az információ szerzése, azt azonban nem feltétlenül követi konkrét válaszadás a hallgató részéről (bár követheti). Válaszadás híján pedig a hallgató részvétele a kommunikációs szituációban kevésbé aktív, mint egy beszélgetésben való részvételkor.

3. A hallás utáni értést fejlesztő stratégiák

Az alábbi rész azokat a stratégiákat mutatja be, melyeket kommunikációs céljaink elérésére használunk a való életben, s melyek fejlesztése emiatt a tanórákon is kiemelten fontos.

3.1. Tanórán és tanórán kívül alkalmazott

hallgatási stratégiák: Extenzív és intenzív hallgatás

A hallgatási szituáció céljaitól függően beszélhetünk extenzív és intenzív hallgatási stratégiáról. Az **extenzív** hallgatás, csak úgy, mint az extenzív olvasás, olyan hallgatási tevékenység, melyet a tanuló általában a tanórákon kívül, önállóan végez azzal a céllal, hogy élvezze azt, amit hallgat. Az extenzív hallgatásra kiválasztott szövegek ezért mindig olyan szövegek, melyek érdeklik a tanulót. Ilyenek, például, a TV sorozatok, filmek, hangos könyvek, dalok (szöveggel), tévében vagy online elérhető műsorok, vagy podcastok. Az extenzív hallgatást nem kísérik hallgatási feladatok (Harmer, 2007).

Az **intenzív** hallgatás, ezzel szemben, olyan hallgatási tevékenység, melyet minden esetben egy vagy több konkrét hallgatási feladat kísér. Ez általában a tanórán történik, tanári segítséggel, a célja pedig a hallás utáni értés fejlesztése (Harmer, 2007).

3.2. Tanórán és tanórán kívül alkalmazott hallgatási

stratégiák: Globális értés és a hallott szöveg részleteinek megértése

Az egyik, mind a tanórákon mind azokon kívül leggyakrabban alkalmazott hallgatási stratégia a felülről lefelé irányuló értésre épül, és célja a hallott szöveg **lényegének a kiszűrése**, vagyis a **globális értés**. Ennek során a hallgatót a kommunikációs szituációkról és a gyakori kommunikációs forráskönyvekről szerzett előzetes ismeretei, valamint a mentális sémáinak aktiválása segítik a hallott szöveg megértésében. Fontos megjegyezni, hogy a hallott szöveg akusztikai és nyelvi jellemzőinek minél jobb megértése, vagyis az alulról felfelé irányuló szövegértés, hozzásegít, de nem maradéktalanul szükséges a sikeres globális értéshez.

A másik, tanórákon és azokon kívül gyakran alkalmazott hallgatási stratégia a szöveg **konkrét részleteinek megértése**, mikor a hallgató egy vagy több konkrét információt szeretne a hallott szövegből kiszűrni. (Scrivener, 2005). Fontos megjegyezni, hogy a részletek megértését segíti az, ha a hallgató már tudja, hogy milyen kommunikációs szituációban hangzik el a szöveg és érti a szöveg lényegét, ezért ennek a hallgatási stratégiának az alkalmazása a tanórákon általában a szöveg lényegének megértése után következik. A részletek megértését ugyancsak segíthetik a hallgató akusztikai, lexikai, szintaktikai és diskurzusról szerzett ismeretei, vagyis az alulról felfelé irányuló értés során alkalmazott ismeretek.

3.3. A hallás utáni értés fejlesztése a tanórán

A tanórán mind a globális értést, mind a hallott szöveg részleteinek értését fontos fejleszteni, melyhez számos hasznos feladat áll rendelkezésre. Ezek hatékony alkalmazásának egyik alapvető feltétele a feladatok **céljának** és **sorrendjének** meghatározása, vagyis a hallás utáni értést fejlesztő feladatsor felépítésének megtervezése.

A hallás utáni értést fejlesztő feladatsornak általában három nagy egysége van:

- a **bevezető-ráhangoló feladatok**, melyek előkészítik a hallgatást és kontextust teremtenek annak;
- a **hallgatás közbeni feladatok**, melyek a szöveg megértését segítik. Ezeken belül először általában a globális értést segítő feladatot, majd utána a részletesebb, vagy konkrét információt kiszűrő feladatot végzik el a tanulók;
- a **hallott szöveg megértése utáni** feladatok, melyek lehetőséget adnak a szöveg témájának továbbgondolására és megvitatására szóbeli és írásbeli feladatok segítségével, ezáltal összekapcsolva a hallott szöveg értésének készségét más nyelvi készségek fejlesztésével.

A hallgatás közbeni feladatok után célszerű beiktatni **értést ellenőrző feladatokat**, melyekben a tanulók párokban vagy az egész csoportban megbeszélik, hogy mennyire értették meg a szöveget (Hedge, 2000; Scrivener, 2005).

Fontos megjegyezni, hogy a hallott szöveg értésének fejlesztése nem kizárólag a fent leírt feladatsor segítségével történhet. Előfordulhat, hogy egy hiányos beszélgetés hiányzó szavait vagy kifejezéseit a tanulók megpróbálják kitalálni, majd a megoldásaikat a beszélgetés meghallgatásával ellenőrzik.

Ugyancsak fontos megemlíteni azokat az eseteket, amelyekben nem kíséri előkészítés vagy feladat a szöveg meghallgatását. Ez olyankor történik, amikor a szöveg nagyon érdekes és könnyen érthető, a hallgatás élményszerű, és a feladatvégzés csökkentené a szöveg által okozott élményt. Ilyen például izgalmas történetek, mesék, viccek vagy versek hallgatása. (Ur, 2012)

További példák a feladatokra az 5. és a 6. fejezetben találhatók.

3.4. A hallás utáni értést fejlesztő feladatsor egységei

Az alábbi feladatsor felépítését az idegen nyelvek tanításából vett feladatokkal illusztráltuk. Ezek a példafeladatok ugyanakkor az anyanyelven történő hallás utáni értés fejlesztésére is alkalmasak, hiszen az előzetes ismeretek felelevenítése, a hallott szöveg lényegének és részleteinek megértése, valamint a szövegben kifejezett gondolatok továbbgondolása az anyanyelven is hasonlóan történik. Az anyanyelvi szövegértés fejlesztéséhez a 6. fejezetben lehet további ötleteket találni.

A feladatsor egységei kapcsán fontos még megjegyezni, hogy mindegyiknek van egy jól meghatározott célja. Ezt azonban a tanulók igényeinek megfelelően rugalmasan lehet kezelni. Azoknál a tanulóknál, akiknek fejlett a hallás után értési készségük, az egyes célok gyorsabban elérhetőek, és a feladatsor bizonyos lépései kihagyhatóak (erről bővebben az idegennyelv-órán történő értésfejlesztés feladatainál, az 5. fejezetben lehet olvasni).

Azoknál a tanulóknál, akik viszont komolyabb értési problémákkal küzdenek, fontos, hogy minél több segítő lépést beiktassunk a bevezető-ráhangelő szakaszban, ezzel is előkészítve a szöveg minél könnyebb megértését. A hallgatás közbeni, értést segítő feladatoknál pedig érdemes átgondolni, hogy mire helyezzük a hangsúlyt: azt szeretnénk, hogy a szöveg lényegét vagy inkább a részleteit értsék? A hallás utáni értés fejlesztésének szempontjából mind a lényeg, mind a részletek megértése fontos, de gyengébb tanulóktól mindkettőt elvárni, különösen nehezebb szövegek esetében, túl sok lehet. Ennek a dilemmának egyik megoldását jelentheti, hogy az értési nehézséggel küzdő tanulóknak lehetőséget adunk a szöveg többszöri, vagy kisebb egységekben történő meghallgatására.

A gyengébb tanulók fejlesztésénél ugyancsak kiemelt szerepe van a szövegértés ellenőrzésének. Mint azt a 3.3. pont is hangsúlyozza, a hallott szöveg értését érdemes először egy páros beszélgetés formájában ellenőrizni. Ez alkalmat ad arra, hogy a többet értő tanulók megosszák az általuk megértett információt a kevesebbet értő tanulókkal. A szöveg értelmének közös rekonstruálása ebben a formában, tehát egymás tanítása, mind

a „tanító”, mind a „tanuló” diákoknak motiváló lehet, sikerélményt adhat, és tudásukat tovább erősítheti.

A következő lépésben javasolt páros megbeszélés után fontos, hogy meggyőződjünk arról, hogy a gyengébb tanulók számára sikerült a hallgatási feladatot megoldani. Ha ez valami miatt mégsem sikerült, akkor érdemes további segítséget adnunk a szöveg megértéséhez, különben könnyen „elveszíthetjük” az értési nehézségekkel küzdő tanulóinkat. Ez hosszabb távon a tanulók részvételének csökkenéséhez, esetleg lemorzsolódásukhoz is vezethet.

3.4.1. A hallott szöveg értésének előkészítése: Bevezető-ráhangoló feladatok

Ez a hallás utáni értést fejlesztő feladatsor első lépése. Célja a hallott szöveg megértésének előkészítése. Történhet a tanulók témáról szerzett előzetes tudásának és tapasztalatainak felelevenítésével, ezáltal a mentális sémáik és a szöveghez kapcsolódó kommunikációs szituációkról szerzett ismereteiknek az aktiválásával. Ezeknek köszönhetően a tanulók képesek lesznek megfogalmazni elvárásaikat a hallott szöveg tartalmáról, és megjósolni annak szókincsét és stílusát (Harmer, 2007; Hedge, 2000; Ur, 2012).

Példa

A hallás utáni értés fejlesztésére kiválasztott felvételen egy beszélgetést hallgatnak a tanulók, amelyben két barát, Paul és Dave a karácsonyi készülődésről beszélget. Paul nagyon élvezi a készülődést, Dave pedig nagyon fáradt az előkészületektől. Ennek előkészítésére a következő feladatot végzik:

- A tanár három képet mutat a csoportnak, amelyeknek mindegyike a „Karácsony” témához kapcsolódik. A csoport feladata az, hogy találják ki, hogy milyen téma köti össze a három képet.



1. kép: Karácsony 1.¹³



2. kép: Karácsony 2.¹⁴

¹³ Forrás: saját fotó.

¹⁴ Forrás: saját fotó.



3. kép: Karácsony 3.¹⁵

Miután a csoport kitalálta, hogy a képeket összekötő téma a karácsony, és a karácsonyi vásárlás, a tanulók párokban megbeszélnek, hogy ki hogyan készülődik a karácsonyra. Erről jegyzeteket is készíthetnek. Ezt utána a nagy csoportban megbeszélnek.

A tanulók párban mellékneveket gyűjtenek, amelyek leírják azokat az érzéseket, amelyeket leggyakrabban tapasztalnak magukon és családtagjaikon a karácsony közeledtével. Ezeket a mellékneveket aztán két csoportra osztják: pozitív és negatív melléknevekre. Ezeket megint csak megbeszélnek a nagy csoportban.

A csoport közösen a tanár segítségével megbeszéli, hogy melyik, általuk említett érzést mi válthatja ki.

3.4.2. A hallgatás közbeni, értést segítő feladatok

A megfelelő előkészítés után következnek a szöveg hallgatása közben elvégezhető feladatok. Ezek konkrét célt adnak a hallgatásnak, s általában a két leggyakrabban alkalmazott hallgatási stratégia – a globális értést, azaz a lényeg kiszűrését vagy a konkrét részletek megértését fejlesztő stratégia – valamelyikének alkalmazását igénylik. Abban az esetben, amikor a tanulók egy szöveget többször is meghallgatnak, az első hallgatáskor a lényeg, a második hallgatáskor pedig a konkrét információ kiszűrése a cél.

A hallgatás közbeni feladatok azért is hasznosak, mert alkalmat adnak a tanulóknak a hallgatási szituációban való aktív részvételre, vagyis arra, hogy a hallott szövegre adott reakcióikkal (kérdések megválaszolása, táblázatok kitöltése) azonnal reagáljanak az elhangzottakra, csak úgy, mint az a valós kommunikációs szituációkban is gyakran történik.

¹⁵ Forrás: <https://bit.ly/30nFgXw>. Készítette: Remy Sharp (2012. 10. 02.)

Példa

A 3.4.1. pontban említett beszélgetéshez a következő értést segítő feladatok adhatók:

- A globális értést segítő feladat

Döntse el, hogy a három állítás közül melyik foglalja legjobban össze, hogy a beszélgetés résztvevői hogyan érzik magukat a karácsonyi készülődés közepette.

a) Paul nagy örömmel várja karácsonyt, de Dave nem lelkesedik érte.

b) Paul is és Dave is nagyon várja a karácsonyt.

c) Sem Paul, sem Dave nem várja lelkesen a karácsonyt.

- A részletek és konkrét információ kiszűrését segítő feladat.

Döntse el, hogy mely eseményeket és tevékenységeket említik a beszélgetés résztvevői az alábbi listáról:

- vásárlás, társasjáték, vacsora, hó, sielés, természet, tömeg, csend, unokatestvér, ajándék

3.4.3. A hallott szöveg értésének ellenőrzése

Mind a globális értést, mind a konkrét részletek megértését célul tűző feladatok eredményeit célszerű ellenőrizni. Ennek során derülnek ki az értési problémák, és a tanulók az ellenőrzés alatt egymást is segíthetik azzal, hogy a megértett és a még hiányzó információkat megosztják egymással. Ezáltal a szöveg következő meghallgatásakor már biztosan többet fognak megérteni annak tartalmából. A hallott szöveg értésének ellenőrzése tehát történhet egész csoportos munkában a tanár vezetésével, de érdemes először pármunkában vagy kiscsoportos munka formájában összehasonlítani a szöveg értéséhez kapott feladatok eredményeit, majd azután ellenőrizni azokat egész csoportos munkában.

3.4.4. A hallott szöveg megértése utáni feladatok

A feladatsort a hallott szöveg megértése utáni feladatok zárják le. Ezek célja a szövegre való reagálás, a szöveg tartalmának továbbgondolása, a témával kapcsolatos gondolatok megfogalmazása és megvitatása, egymás nézőpontjának az értékelése, és a saját nézőpont újragondolása. Ez más nyelvi készségek fejlesztését is segíti, hisz a hallott szöveg tartalmának továbbgondolása szóban írásban, vagy egy, a témához kapcsolódó szöveg elolvasása után történik.

Példa

A 3.4.1. és 3.4.2. pontban említett beszélgetés meghallgatása és az tanulók értésének ellenőrzése után a következő feladatok adhatók:

- A tanulók párban megbeszélik, hogy mi teszi „nehézzé” a karácsonyt, és hogy milyen az „ideális” karácsony. Ennek alapján készítenek egy „ötlettárat”, ami olyan ötleteket tartalmaz, amelyeket érdemes megfogadni ahhoz, hogy mindenki minél jobban élvezze a karácsonyt.
- A párban készített ötlettárat megosztják a nagy csoporttal, és közösen megbeszélik, hogy milyen az „ideális” karácsony.
- A beszélgetés további részében a tanulók megbeszélik, hogy mitől ünnep egy ünnep, melyek azok a jegyek, amelyek megkülönböztetnek egy ünnepet a hétköznapoktól.
- További lehetséges feladatként a tanulók leírják gondolataikat arról, hogy melyik a kedvenc ünnepük, és hogy szeretnek ünnepelni.

4. Reflexió a témakörről

4.1. feladat

Döntse el az alábbi hallgatási szituációkról, hogy felülről lefelé irányuló vagy alulról felfelé irányuló hallgatási stratégiát alkalmaznak a hallgatók.

- Ha egy szöveg meghallgatása előtt tudjuk, hogy miről szól a szöveg, meg tudjuk jósolni, hogy milyen szavak és szókapcsolatok fognak benne előfordulni.
- Ha egy hallgatási szituációban nem értünk mindent tisztán, akkor hasonló szituációkról szerzett ismereteink alapján megpróbáljuk kitalálni, hogy melyek azok a szavak vagy kifejezések, amelyeket nem értettünk.
- Egy szöveg meghallgatásakor konkrét információt szeretnénk megtudni (például egy időjárás előrejelzésből azt szeretnénk kiszűrni, hogy hány fok lesz a hétvégén), ezért „szelektíven” hallgatunk, és csak arra próbálunk koncentrálni, ami minket érdekel (Scrivener, 2005).

4.2. feladat

Döntse el, hogy az alábbi hallgatási szituációkban extenzív vagy intenzív stratégiát alkalmaznak a hallgatók.

- A tanulók szabadidejükben megnéznék és meghallgatnák egy beszélgetést a kedvenc sorozatuk főszereplőjével.

- A tanulók órán meghallgatnak egy kínai teremtéstörténetet, melyet a tanáruk mesél el nekik. Utána megbeszélik, hogy tetszett-e a történet és felidéznek hasonló teremtéstörténeteket.
- A tanulók meghallgatnak egy hét napra szóló meteorológiai előrejelzést, és egy táblázatban jelölik, hogy melyik nap várható eső.

4.3. feladat

Képzelve el, hogy tanulói egy rádióriportot hallgatnak meg egy cirkuszigazgatóval és egy állatvédő egyesület aktivistájával. Az aktivista elítéli az állatidomítást és az állatok cirkuszban való szerepeltetését, a cirkuszigazgató pedig amellet érvel, hogy a cirkuszi állatszármok nagy örömet okoznak a gyerekeknek és a családoknak. Valamint elmondja, hogy különösen nagy gondot fordítanak arra, hogy az állatok jó körülmények között éljenek. Döntse el, hogy az alábbi feladatok a hallás utáni értést fejlesztő feladatsoron belül a hallott szöveg értésének előkészítésére, az értés megkönnyítésére, vagy a hallott szöveg megértését követően a téma továbbgondolására alkalmasak a leginkább.

- A tanulók egy feladatlapot kapnak, amelyen fel vannak sorolva a következő témák:
 - az állatok és idomárjaik kapcsolata, az állatok természetes környezete, az állatok etetése, az állatok gyógyítása, a családok öröme, az állatok ellen elkövetett kegyetlenség.
- A tanulók feladata az, hogy bejelöljék, hogy a témák milyen sorrendben hangzanak el a rádióriportban.
- A tanulók felidéznek, hogy mikor voltak utoljára cirkuszban, mit láttak ott, és milyen érzéseik voltak a látottakkal kapcsolatban.
- A tanulók további érveket gyűjtenek a cirkusz, mint szórakozási forma mellett és ellen. Utána megbeszélik, hogy egyetértene-e a rádióriportban elhangzott álláspontokkal.

4.4. feladat

Gyűjtse össze az alábbi táblázatban a 2. és 3. alfejezet fontosabb gondolatait. Jelölje pipával, hogy mely gondolatokat ismerte már korábban is, melyekről tudott, de nem kapcsolta össze a hallás utáni értés fejlesztésével, és mely gondolatok voltak újak az Ön számára. Végül gondolja át, hogy hogyan fogja az újonnan megismert gondolatokat beépíteni a tanítási gyakorlatába.

Fontos gondolatok	Jól ismertem	Ismertem, de nem kapcsoltam össze a hallás utáni értés fejlesztésével	Nem ismertem

Képjegyzék

1. kép: Karácsony 1. Saját fotó.
2. kép: Karácsony 2. Saját fotó.
3. kép: Karácsony 3. <https://bit.ly/30nFgXw>. Készítette: Remy Sharp (2012. 10. 02.)

Felhasznált irodalom

- Harrison, L. (2013). *The flipped classroom in ELT*. ELTjam.
<https://eltjam.com/the-flipped-classroom-in-elt/> (Letöltve: 2019. 02. 18.)
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.).
 Harlow: Longman.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford
 University Press.
- Lévai, D. (2016). *Tükrözött osztályterem*.
<https://tka.hu/nemzetkozi/6586/tukrozott-osztalyterem> (Letöltve: 2019. 02. 18.)
- Nádori, G. (2013). *A visszafordított osztályterem*.
<http://tanarblog.hu/vezercikk/3656-a-visszaforditott-osztalyterem>
 (Letöltve: 2019. 02. 18.)
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching* (2nd ed.). London: Macmillan.
- Ur, P. (2012). *A course in English language teaching*. Cambridge: Cambridge University
 ess.

A hallás utáni értés fejlesztése idegen nyelven

.....

1. Bevezető

Mint a 4. fejezetben is említettük, a hallás utáni értés mind az anyanyelven, mind idegen nyelven komoly kihívást jelenthet tanulóink számára, ezért készségének fejlesztése kiemelkedően fontos. Az idegen nyelven történő hallás utáni értés az anyanyelvhez képest további nehézségeket is rejt magában, hiszen a nyelvtanulónak az idegen nyelv sajátosságából adódó problémákkal is meg kell birkóznia.

A jelen fejezet az idegen nyelven történő hallás utáni értés fejlesztésébe nyújt betekintést. A fejezet első része bemutatja, hogy az anyanyelven történő hallás utáni értéshez képest milyen további tényezők teszik fontossá ennek a készségnek a fejlesztését az idegen nyelvek tanításában. Ugyancsak a fejezet első része foglalja össze azokat a sajátos vonásokat, melyek kifejezetten az idegen nyelven történő hallás utáni értésre jellemzőek, és visszatekintve az anyanyelven történő hallás utáni értésre, összegyűjti azokat a stratégiákat, melyek alkalmazása az idegen nyelvi órán is kiemelten fontos. A fejezet második része olyan, a gyakorlatban alkalmazható feladatokat ír le, melyek hatékonyan fejlesztik a hallás utáni értést. A fejezet harmadik része pedig lehetőséget ad az olvasónak arra, hogy átgondolja, hogy mennyire találja hasznosnak a fejezetben megfogalmazott gondolatokat és milyen módon tudja használni a feladatokat saját tanítási környezetében.

1.1. A hallott szöveg értésének jelentősége idegen nyelven

A 4. fejezetben említett tényezőkön kívül további tényezők is szükségessé teszik a hallás utáni értés készségének minél hatékonyabb fejlesztését az idegen nyelvek tanításában. Az egyik ilyen az a felismerés, hogy az idegen nyelv tanulása során a hallás utáni értés

fejlesztése nagyban hozzájárul a nyelvelsajátítás egészéhez azáltal, hogy az idegen nyelvű szövegek gyakori hallgatása során bizonyos nyelvi elemek, mint például szófordulatok vagy nyelvtani szerkezetek, rögzülnek a nyelvtanuló memóriájában. Ehhez az szükséges, hogy a nyelvtanulók minél többször, különféle hallgatási stratégiákat alkalmazva hallgassák az idegen nyelvű szövegeket (Doff, 1988; Hedge, 2000).

Egy másik tényező, mely szintén szükségessé teszi az idegen nyelvű szövegek értésének tudatos fejlesztését az, hogy az internet elterjedése és az elérhető hallgatott tartalmak mennyiségének ugrásszerű megnövekedése miatt a tanulók rengeteg időt töltenek szabadidejükben idegen nyelvű szövegek hallgatásával. Ez sok szempontból fejleszti az érteési készségüket, ugyanakkor az „otthoni” hallgatásban nem kapnak segítséget a hallgatás közbeni nyelvi problémáik megoldásához, ezért hozzászoknak ahhoz, hogy nagyobb szövegegységeket csak felületesen vagy egyáltalán ne értsenek meg, s hogy a nehezebb szövegek megértését könnyen feladják és egyszerűbb szövegek hallgatásával helyettesítsék. A hallás utáni érteési készségének idegen nyelven való tanórai fejlesztése emiatt kulcsfontosságú, hiszen ott van lehetőség a „célzott” érteési gyakorlására, és azoknak a stratégiáknak a tudatos begyakorlására, melyek a mindennapi életben szükségesek ahhoz, hogy tanulóink a nehezebb szövegek megértésével is megbirkózzanak.

Harmadik tényezőként fontos megemlíteni, hogy az idegen nyelvű szövegek megértése egyaránt fontos azoknak, akik egyetemi tanulmányaikat külföldön, idegen nyelvű környezetben folytatják, és azoknak is, akik az általános vagy középiskola elvégzése után rögtön a munkaerőpiacon próbálnak érvényesülni. Az előbbieik számára elengedhetetlen a magas szintű idegennyelv tudás és hallás utáni érteési készség, hiszen annak kulcsszerepe van az előadásokon és szemináriumokon való sikeres részvételben (Hedge, 2000). Az utóbbiak esetében pedig ugyancsak fontos az, hogy olyan idegennyelv-tudásra tegyenek szert iskolai éveik alatt, mely lehetővé teszi számukra a mindennapi nyelvhasználatát és a szakmai kommunikációt külföldi munkatársakkal. A hallás utáni érteési készség fejlesztésekor ezért mindenképpen érdemes arra figyelni, hogy olyan feladatokat adjunk nekik, melyek elvégzése önbizalmat és sikerélményt jelent számukra. Ugyancsak fontos hangsúlyozni nekik, hogy egy szöveg meghallgatásakor nem szükséges minden részletet megérteni, gyakran elég a szöveg legfontosabb pontjainak érteése.

1.2. Az idegen nyelvű hallott szövegek értését nehezítő tényezők

Az idegen nyelvű hallott szöveg értését nehezítő tényezők között az alábbiakat emeli ki a szakirodalom:

- az osztálytermi hallás utáni értés és a valós szituációkban történő hallás utáni értés közötti különbségek,
- az idegennyelv sajátosságaiból származó, konkrét nyelvi nehézségek,
- az anyanyelven történő szövegértés nehézségei, és
- a gyakran tapasztalt nehézségek következtében fellépő tanulói stressz és aggodalom (*anxiety*), mely tovább ronthatja a tanulók teljesítményét (Hedge, 2000; Ur, 2012).

1.2.1. Az osztálytermi és a valós szituációkban történő hallás utáni értés közötti különbségek

Az osztálytermi hallás utáni értés fejlesztése során

- gyakran olyan szöveget kell megérteniük a tanulóknak,
- mely előzetesen megírt, stúdió körülmények között felvett szöveg,
- mely audio szöveg, vagyis a valós kommunikációs szituációk többségére jellemző vizuális elemek nem segítik a megértést (Ur, 2012).
- a szöveg meghallgatását nem előzik meg olyan feladatok, melyek a megértését készítik elő azáltal, hogy a szöveg tartalmáról és ezáltal nyelvi sajátosságairól információt biztosítanak,
- az értést ellenőrző kérdéseket gyakran a szöveg meghallgatása után kapják meg a tanulók,
- olyan feladatokat vagy értést ellenőrző kérdéseket kapnak a tanulók, melyeknek a célja a szöveg minden részletének a megértése (Ur, 2012).

Ezzel szemben a valós életben történő hallás utáni értés során

- a szöveg gyakran improvizált, ezáltal a beszélt nyelvi szöveg sajátosságai jellemzőek rá, mint például:
 - nyelvtanilag nem feltétlenül szabályos,
 - az információ nem egész mondatokban hangzik el,
 - a szöveg helyenként nagyon gyors, a szavak egymásba folynak, a kiejtést nem könnyű megérteni,
 - a szöveg megértését nehezítik a gyakran jelen lévő háttérzajok (Hedge, 2000; Ur, 2012).

Előfordulnak persze olyan valós helyzetek is, ahol az elhangzó szöveg előre megírt, esetleg a beszélő által begyakorolt szöveg, mint például a hírek, a közlekedési információk, vagy az egyetemi előadások. Ezeknek a megértését nem nehezítik az itt felsorolt, improvizált beszélt nyelvi szövegekre jellemző jegyek (Hedge, 2000; Ur, 2012)

- a hallgató látja a beszélőt. A valós életben leggyakrabban három olyan szituáció van, ahol a hallgató nem látja a beszélőt, csak a hangját hallja: (a) telefonálás, (b) rádióhallgatás, (c) podcast hallgatás. Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy a három közül az első kettő egyre ritkább a mai tizenévesek körében, akik telefonálás helyett gyakran üzenetekben kommunikálnak, rádión pedig leginkább csak zenét hallgatnak.
- a hallgató általában rendelkezik valamennyi információval a szituációról, ezáltal meg tudja jósolni annak nyelvi sajátosságait,
- a cél leggyakrabban a szöveg lényegének vagy valamely konkrét információnak, nem pedig a szöveg minden részletének megértése. (Ur, 2012)

1.2.2. Az idegen nyelv sajátosságaiból származó konkrét nyelvi nehézségek

Az idegen nyelv és a nyelvtanulók anyanyelvének hangrendszere közötti, valamint a sztenderd nyelvváltozat és az attól eltérő nyelvváltozatok közötti különbségek további problémákat jelenthetnek a hallott szöveg megértésekor. Ilyenek, például:

- a hallgató nem ismeri fel a szóhatárokat,
- a hallgatónak meg kell birkóznia a különböző akcentusok és nyelvváltozatok megértésével, mivel a beszélő nem feltétlenül törekszik a sztenderd nyelvváltozat használatára,
- a hallgató nem tudja értelmezni azokat a hangokat, melyek az anyanyelvében nincsenek meg (Hedge, 2000).

1.2.3. Az anyanyelven történő szövegértés nehézségei

Ezt a problémát főleg azok a tanulók tapasztalják, akiknek a hallott szöveg pontos megértése az anyanyelvükön is nehézséget okoz. Mivel anyanyelvükön sincsenek meg azok a hallgatási stratégiáik, melyek szükségesek a sikeres érteshez, már az anyanyelvi szövegek hallgatásakor hozzászoknak a „sikertelenséghez”, és ennek következtében az idegen nyelven is könnyen feladják azt az igényt, hogy megértsék a hallott szöveget. Ez megakadályozza őket abban, hogy azokkal a tanulókkal együtt haladjanak, akiknek a szövegek megértése nem okoz gondot. Ha az értési készségüket nem fejlesztjük célzottan, akkor a különbség köztük és társaik között egyre nő, és a lemorzsolódásuk esélye megnövekszik.

1.2.4. A gyakran tapasztalt nehézségek következtében fellépő tanulói stressz és aggodalom

Mivel a hallott szöveg értése a fentiek miatt számos problémát okoz a nyelvtanulóknak, sokan már egy gyakorló feladat közben is annyira izgulnak, hogy a szöveg megértése pusztán az izgalom miatt is nehezebbé válik (Hedge, 2000). Ezt még fokozza az a tény, hogy a legtöbb nyelvi vizsgának része a hallott szöveg értése, ezért a nyelvtanulók gyakran már a vizsgára való felkészülés fázisában is átélik a „vizsgadrukot”.

1.3. Az idegen nyelvű hallott szövegek értését segítő tényezők

A fent leírt problémákból következik, hogy ahhoz, hogy a hallott szöveg értését hatékonyan tudjuk fejleszteni, törekednünk kell

- olyan szövegek használatára, melyekre a valós életben elhangzó beszélt nyelvi szöveg sajátosságai jellemzőek,
- melyek tartalma érdekes és releváns a tanulóknak, s melyekről már rendelkeznek előzetes ismeretekkel. Ez minden tanuló számára segítséget jelent, de különösen fontos lehet azoknak a tanulóknak, akiknek az anyanyelvükön is problémát jelent a szövegértés, valamint azoknak is, akik az idegen nyelvű szövegeket értik meg nehezen, s emiatt a lemorzsolódás veszélye fenyegeti őket.
- olyan hallgatás előtti, közbeni és utáni feladatok kitalálására, melyek
- információt adnak a szöveg tartalmáról, aktiválják a tanulók mentális sémáit és a világról szerzett előzetese ismereteit, ezáltal segítenek nekik abban, hogy elvárásokat alakítsanak ki a szöveg tartalmáról,
- segítenek a tanulóknak megjósolni egy adott szöveg nyelvi sajátosságait,
- nem azt tűzik ki célul, hogy a hallgató a szöveg minden egyes részletét megértse vagy megjegyezze, hanem lehetőséget adnak különböző, a valós életben is alkalmazott hallgatási stratégiák gyakorlására (pl.: a szöveg lényegének a kiszűrése, vagy a szöveg részleteinek megértése),
- segítenek a beszélt nyelvi jellemzők és az idegen nyelv sajátosságaiból adódó nyelvi nehézségek leküzdésében olyan feladatokon keresztül, melyek során a tanulók elemzik a szöveg összetevőit (szavak, kifejezések, mondatok), megvizsgálják kiejtésüket, hangsúlyviszonyaikat és az intonációjukat,
- lehetőséget adnak tanulói kollaborációra, vagyis a szöveg hallgatása után tapasztalt nehézségek megbeszélésére, ezáltal arra, hogy a tanulók egymást segítsék a szöveg megértésében (Harmer, 2007; Hedge, 2000; Scrivener, 2005).

- olyan osztálytermi légkör kialakítására, ahol szabad hibázni és beismerni, ha valaki nem ért valamit (Hedge, 2000).

2. Feladatok a hallás utáni értés idegen nyelven való fejlesztéséhez

Ez az alfejezet olyan feladatokat mutat be, amelyek az idegen nyelvű szövegek hallás utáni értésének fejlesztéséhez adnak ötleteket. Az első három feladatsor a 4. fejezetben javasolt felépítést követi, vagyis mindegyik szöveghez ajánlunk bevezető-ráhangoló feladatot, hallgatás közbeni, az értést segítő feladatot, és a hallott szöveg megértése utáni feladatot. Az első három feladatsorral illusztráljuk a különböző hallgatási stratégiák fejlesztését, valamint a tanulói kollaboráció, és az egymástól tanulás szerepét a hallás utáni értés fejlesztésében. A negyedik feladattal pedig azt mutatjuk be, hogy egy hallás utáni értést fejlesztő feladatot hogyan lehet egy egyszerű szövegalkotási feladat ellenőrzéseként használni.

A feladatsorokat úgy állítottuk össze, hogy azok más szövegekkel is szabadon felhasználhatóak legyenek. A példaszövegekhez a magyarországi angol nyelvi középszintű érettségi vizsgák hanganyagát és szövegátiratait használtuk fel. A feladatsorokhoz különböző műfajú szövegeket választottunk – két rövid történetet, egy rövid életrajzot és egy interjút –, ezáltal is hangsúlyozva a hallás utáni értés fejlesztéséhez használt szövegek változatosságának fontosságát.

Fontos megjegyezni, hogy a lenti feladatsorokat, illetve azok egyes részeit érdemes egy olyan gyűjteménynek tekinteni, amelyből mindenki tetszés szerint választ, majd a kiválasztott feladatokat egy adott csoport igényeinek és a rendelkezésre álló időnek megfelelően módosítja.

A feladatok elvégzésekor érdemes figyelembe venni azt is, hogy a legtöbb csoport „vegyes”, vagyis egyaránt vannak benne olyan tanulók, akik számára a szövegértés nem okoz gondot, és olyanok, akik komoly szövegértési problémákkal küzdenek. Ezekben a csoportokban a gyengébb tanulónak adhatunk egyszerűbb feladatot ugyanahhoz a szöveghez, kérhetjük tőlük kevesebb kérdés megválaszolását, vagy eltekinthetünk bizonyos részletek megértésétől. Ezzel együtt fontos figyelni arra is, hogy a gyengébb tanulók számára kitalált feladatok ne legyenek túl egyszerűek, mert igaz, hogy könnyen garantálják a sikerélményt, de ugyanolyan könnyen válhatnak unalmassá is, sőt demoralizáló is lehet, ha látják, hogy ők mindig más feladatot kapnak.

2.1. feladatsor: bevezető-ráhangoló, hallgatás közbeni és a hallott szöveg megértése utáni feladatok

Cél:

- a globális értés és a konkrét információk megértésének gyakorlása,
- a hallás utáni értés és a beszédképesség integrált fejlesztése,
- a tanulói kollaboráció ösztönzése.

Idő: 25–30 perc

Előkészítés: Feladatlap és hanganyag előkészítése.

Lépésről lépésre

- A tanulók párokban megbeszélik az 1. feladat kérdéseit. Utána az egész csoport együtt meghallgatja néhány pár gondolatait.
- A tanulók párokban megpróbálják megjósolni a képek alapján, hogy miről fog szólni a szöveg. Utána az egész csoport együtt meghallgatja néhány pár „jóslatát”.
- A tanár elmondja, hogy Jane Goodall etológusról fog szólni a szöveg, aki a csimpánzok életét kutatja. Megkéri a tanulókat, hogy egyéni munkában írjanak 4–6 szót, ami szerintük elő fog fordulni a szövegben. Ezek után néhány szót megosztanak egymással az egész csoportban.
- A tanulók meghallgatják a Jane Goodall életéről szóló szöveget, és eldöntik, hogy a 3. feladatban felsorolt állítások igazak vagy hamisak. Megoldásaikat először párban, majd az egész csoportban ellenőrzik.
- A tanulók újra megnézik a képeket a 2. feladatban, és megpróbálják felidézni, hogy milyen sorrendben említette meg a képeken ábrázolt dolgokat a szöveg, és miért. Ezt párban, majd az egész csoporttal megbeszélik.
- A tanulók megnézik a 6. feladat táblázatát, majd a szöveg újbóli meghallgatása után kitöltik azt. Megoldásaikat először párban, majd az egész csoportban ellenőrzik.
- A tanulók megnézik a 3. feladatban írt szólistájukat, és jelölik, hogy melyik szó fordult elő a szövegben.
- A tanulók párban megbeszélik a 8. feladat kérdéseit, majd válaszaikat és gondolataikat az egész csoporttal is megosztják.

Feladatlap

1) Discuss the following questions with a partner.

- Most people have dreams when they are children. Did you have one? What was that?
- What are some of the most important personal traits that help people fulfil their dreams?



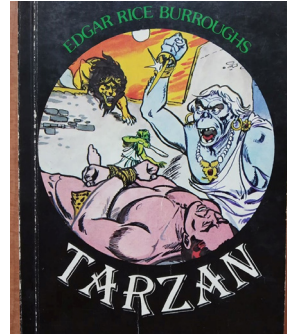
1. kép: Afrika¹⁶



2. kép: Játék csimpánz¹⁷



3. kép: Távcső¹⁸



4. kép: Tarzan, könyv¹⁹

2) Look at the following pictures and guess what the talk will be about.

3) After you learnt the topic of the talk (it is about Jane Goodall, the famous ethologist known for her research on the chimpanzees in Africa) make a list of 4-6 words that you think will occur in the talk.

4) Listen to the talk, and decide if the following statements are true or false.

a) Jane has always wanted to work with animals.

¹⁶ Afrika. Saját fotó.

¹⁷ Játék csimpánz. Saját fotó.

¹⁸ Távcső. Saját fotó.

¹⁹ Tarzan, könyv. Saját fotó.

- b) Jane studied to be a vet, and travelled to Africa as part of her university training.
 - c) The chimpanzees let Jane approach them as soon as she first went out to observe them.
 - d) Jane made an important discovery about chimpanzees.
- 5) Look at the pictures in exercise 2. Can you remember in what order and why they were mentioned?
- 6) Listen again and fill in the following fact sheet about Jane Goodall.

Jane Goodall

Year and place of birth:

Favourite childhood toy:

Favourite books:

Job before moving to Kenya:

First job in Kenya:

Big discovery:

Present activities:

- 7) Look at the list of words you made in exercise 3. Which are the ones that were mentioned in the talk?
- 8) Discuss the following questions.
- a) How do you imagine a typical day in Jane's life – from morning till the evening?
 - b) What do you think were some of the difficulties she had when she started working in Africa?
 - c) What makes her an exceptional person?
 - d) What can someone learn from her life and career?

Tippek és ötletek

A szöveg meghallgatása után érdemes megnézni egy képet is Jane Goodallról. A képet a tanár kivetítheti, vagy megkérheti a tanulókat, hogy a telefonjukon keressenek képet róla maguk. További érdekességgként meg lehet említeni, hogy Jane Goodall 2019-ben volt 85 éves. Házi feladatként meg lehet kérni a diákokat, hogy gyűjtsenek Jane Goodallról és a „The Jane Goodall Institute”-ről adatokat.

Szövegátirat: Jane Goodall

Jane Goodall was born in London, England in 1934. On her second birthday, Jane's father bought her a beautiful, life-like toy chimpanzee named Jubilee. She loved the present very much and to this day, Jubilee sits on a chair in her home in England. Jane's favorite books as a child were The Jungle Book and the Tarzan books. By the age of 10 or 11, Jane dreamed of going to Africa to live with animals.

Jane was determined to travel to Africa and live out her childhood dream. She attended secretarial school and then got a job with a documentary film company in England, until she was invited to Kenya by a school friend. She worked as a waitress to save money for the fare. Jane made the trip to Kenya by boat at the age of 23. It was there that Dr. Louis Leakey, a famous anthropologist, hired her as his assistant.

In the summer of 1960, 26-year-old Jane arrived on the shore of Lake Tanganyika in East Africa to study the area's chimpanzee population. At first, the chimps ran away whenever they saw her. But she kept on watching them from a distance with binoculars, and gradually the chimps allowed her closer. One day in October 1960, she saw two chimps strip leaves off twigs to make tools for fishing insects from their nest. Scientists thought humans were the only species to make tools, but Jane gave evidence to the contrary. On hearing of Jane's observation, her mentor Louis Leakey said:

„Now we must rethink tool, redefine man, or accept chimpanzees as humans.”

In 1977, Jane founded The Jane Goodall Institute, which carries out programmes to conserve the forests and save animal populations. Today she travels more than 300 days a year talking to audiences asking them to help animals and the environment.

(1) (<https://bit.ly/2Xx4y7P>)

2.2. feladatsor: bevezető-ráhangoló, hallgatás közbeni

és a hallott szöveg megértése utáni feladatok

Cél:

- hallás utáni értés fejlesztése a tanulói kollaboráció segítségével,
- a globális értés fejlesztése,
- tudatos figyelem a szöveg nyelvi elemeinek megértésére,
- a hallás utáni értés és a beszédképesség integrált fejlesztése.

Idő: 20–25 perc

Előkészítés: Feladatlap és hanganyag előkészítése.

Lépésről lépésre

- A tanulók párokban megbeszélik az első feladatban felsorolt kifejezések jelentését. Ha egyikük sem ismeri valamelyik kifejezést, akkor azt egy másik pártól megkérdezik. Ha a másik pár sem tudja, akkor megkérdezik a kifejezés jelentését a tanártól. Végül az összes felsorolt kifejezés jelentését megbeszélik a nagy csoportban.
- Ezek után a csoport meghallgatja a szöveg első részét (PART 1). A tanulók ismét párokban dolgoznak. A pár egyik tagja (A) a szöveg meghallgatásakor a szöveg tartalmára figyel, és arról jegyzeteket készít. A pár másik tagja (B) a szövegben elhangzó fontos és hasznos kifejezéseket jegyzi le.
- A szöveg meghallgatása után „A” a jegyzetei segítségével összefoglalja „B”-nek, hogy mit értett meg a szöveg tartalmából. „B” pedig elmondja „A”-nak, hogy milyen fontos és hasznos kifejezéseket jegyzett fel. Ezek után együtt elmondják a szöveget a „B” által feljegyzett szókincset is használva. Az egész csoport meghallgatja az egyik pár történetét, és ha szükséges, akkor kiegészítik azt.
- A tanulók párban ötleteket gyűjtenek arra, hogy mit mondhatott a Mikulás a kislánynak.
- A csoport meghallgatja a szöveg második részét (PART 2), és az egész csoport megbeszéli, hogy kitalálta-e valamelyik pár, hogy valójában mit mondott a Mikulás a kislánynak.
- A tanulók párban megbeszélik a 8. feladat kérdéseit, majd válaszaikat és gondolataikat az egész csoporttal is megosztják.

Feladatlap

- 1) What do the following phrases mean? Discuss with a partner. When in doubt, check the meaning in a monolingual dictionary.
to charge sy to do sg, it won't cost you a dime, to have a scar, to outgrow sg
- 2) Work in pairs. One of you is A, and the other one is B. Listen to PART 1 of the story, in which a young man, whose name is Jerry Tobias, asks Santa Claus a favour. While you are listening,
 - As: listen to what Santa Claus and Jerry Tobias were talking about and take notes.
 - Bs: listen to useful language in the story and take notes.
- 3) When PART 1 is over,
 - As: summarize to B what Santa Claus and Jerry Tobias were talking about. Then listen to B.
 - Bs: Listen to A's summary. Then share your notes of useful language with A.
 - As and Bs together: Reconstruct the story using the storyline (A) and the language (B)
- 4) Discuss your answer with a partner.
 - What do you think Santa Claus said to the little girl in the kitchen?
- 5) Listen to PART 2 and check whether your guesses were right.
- 6) Discuss your answers to the following questions with a partner.
 - What does the phrase 'When I came out of that kitchen, I felt 10-feet tall' mean?
 - Have you ever felt '10-feet tall'? When and why was that? If you have never felt this, can you imagine a situation in which you would feel in the same way?

Tippek és ötletek

- Ha az osztályteremben van lehetőség egynyelvű szótár használatára vagy a diákok telefonján van szótár, akkor az 1. feladatban felsorolt szavak jelentését azok segítségével is ellenőrizhetik.

- A történet kapcsán érdemes a szöveg kulturális utalásairól is beszélgetni a tanulókkal, például:
 - miért kéri Jerry Tobias a Mikulást arra, hogy mondja a kislányának, hogy „Ho Ho Ho”,
 - milyen más elnevezéseket használnak az angol nyelvű világban a Mikulásra,
 - mikor jön a Mikulás az USA-ban (ahonnan a történet származik), és Magyarországon,
 - milyen hosszú egy láb (angolul *foot*).

Szövegátirat

PART 1

Here's a nice story out of Dallas, Texas.

A Santa Claus in a red suit and white beard was on his way home from a Christmas party when he stopped in a store. A young man in greasy overalls, Jerry Tobias, walked up to him and said, "Hey Santa Claus. How much would you charge me to come by my apartment – I live about five blocks from here – and say Ho Ho Ho to my little girl and tell her she's pretty?"

Santa, who preferred to remain anonymous, later said he at first thought the man wanted to hire him for a party. "So I told him that on my normal home visits I charge \$75." He said, "Well, \$14 in my pocket is all I've got. But my 7-year-old girl Shea was in an accident and she had 200 stitches taken in her face, and so I told him, I said, 'It won't cost you a dime'.

So Santa followed Tobias to his apartment, where he found the child crying. "She's got a scar running from her eye to her chin, but she is one of the most beautiful little blonde-headed girls you have seen in your life", Santa said.

After he sang her a few songs, he took Shea into the kitchen for a private chat.

PART 2

"I told her 'when I was a little boy I was involved in an accident with my reindeer,'" Santa said. "I said, 'I had a scar on my face too, and a lot of people laughed.' And I told her, 'I outgrew mine. You'll outgrow yours, too, honey'."

"When I came out of that kitchen, I felt 10-feet tall, and I think she felt a whole lot better too", Santa said.

(2) <https://bit.ly/2JhUTZM>

2.3. feladatsor: bevezető-ráhangoló, hallgatás közbeni és a hallott szöveg megértése utáni feladatok

Cél

- hallás utáni értés fejlesztése a tanulói kollaboráció segítségével,
- az egymástól tanulás,
- a szöveg nyelvi elemeinek (hasznos szókincs) tudatosítása.

Idő: 20 perc

Előkészítés: Feladatlap és hanganyag előkészítése.

Lépésről lépésre

- A tanulók elolvassák a szöveg első három mondatát, és megpróbálják párokban megjósolni, hogy miért volt Jenna és Tom életének legjobb döntése Duke, a mentőkutya örökbefogadása.
- A tanulók meghallgatják a szöveg első. részét (PART 1), és párokban megbeszélik a tartalmát.
- Minden pár összeül egy másik párral, és egymás meghallgatása után kiegészítik a jegyzeteiket azokkal a részletekkel, melyek a saját jegyzeteikből hiányoznak.
- Az egész csoport együtt meghallgatja valamelyik pár összefoglalóját a szöveg tartalmáról, és ennek alapján mindenki kiegészíti a saját jegyzeteit a hiányzó részletekkel.
- A csoport meghallgatja az egész szöveget (PART 1 és 2), és a tanulók kitöltik a „lyukas” szövegátíratot a hiányzó kifejezésekkel.
- A tanulók párokban összehasonlítják a kitöltött szöveget, majd az egész csoport együtt is ellenőrzi azt. A tanulók ezután párokban megmagyarázzák egymásnak a beírt kifejezések jelentését.
- A tanulók a hiányzó kifejezéseket felhasználva összerakják együtt a történetet.

Feladatlap

- 1) Read the first three sentences of a text. With a partner come up with possible reasons why it was the best decision Jenna and Tom had ever taken.
A couple from Portland, Connecticut, Jenna and her husband Tom adopted an ordinary looking rescue dog six years ago from an animal shelter. They named him Duke. At the time they didn't know this would be the best decision of their life.
- 2) Listen to PART 1 of the story. After that, discuss with a partner what exactly happened and take notes.
- 3) Compare your notes with another pair of students and add any details you find are missing from your understanding of the story.
- 4) Share with the whole class all the details you and the other pair have collected.
- 5) Listen to the whole story (PART 1 and 2) and fill in the gaps with the missing phrases in the transcript below.

PART 1

A couple from Portland, Connecticut, Jenna and her husband Tom adopted an ordinary looking rescue dog six years ago from an animal shelter. They named him Duke. At the time they didn't know this would be the best decision of their life.

Two weeks ago Jenna and Tom had already gone to bed when Duke (1) _____ on their bed and began (2) _____. Duke's behavior immediately woke the couple up. Duke had never acted like this before, so they knew something had to be wrong. When they went into their 9-week-old daughter's room (3) _____ the baby was hardly breathing. Tom (4) _____ at once and the paramedics arrived within ten minutes. They actually had to (5) _____ before she was taken to hospital.

PART 2

Jenna said, "If Duke hadn't been so scared, we would have just gone to sleep. He's the perfect dog." Jenna and her husband think this incident will help in encouraging other people to (6) _____ and give them a new lease of life.

(<http://www.huffingtonpost.com/>) (1) <https://bit.ly/2Xx4y7P>

- 6) After checking the missing phrases, look at them. Can you explain their meaning?
- 7) Make a list of the six phrases that were left out from the text, and with the help of the list retell the story to your partner.

Tippek és ötletek

Az 1. feladatban a szöveg első három mondatát nemcsak írott formában adhatjuk a tanulóknak, hanem meg is hallgathatják azt. Az olvasásnak az az előnye, hogy minden tanuló saját tempójában tudja végezni, és a tanulók egymást is tudják segíteni az olvasott szöveg megértésében. Ha úgy döntünk, hogy tanulóink nem olvassák, hanem meghallgatják az első három mondatot, akkor érdemes egy kis időt szánni arra, hogy ellenőrizzük, hogy mindenki érti-e annak tartalmát. E nélkül ugyanis nem tudnak a tanulók jósolni.

Szövegátirat

PART 1

A couple from Portland, Connecticut, Jenna and her husband Tom adopted an ordinary looking rescue dog six years ago from an animal shelter. They named him Duke. At the time they didn't know this would be the best decision of their life.

Two weeks ago Jenna and Tom had already gone to bed when Duke jumped on their bed and began shaking uncontrollably. Duke's behavior immediately woke the couple up. Duke had never acted like this before, so they knew something had to be wrong. When they went into their 9-week-old daughter's room to check on her, the baby was hardly breathing. Tom called the ambulance at once and the paramedics arrived within ten minutes. They actually had to revive the baby before she was taken to hospital.

PART 2

Jenna said, "If Duke hadn't been so scared, we would have just gone to sleep. He's the perfect dog." Jenna and her husband think this incident will help in encouraging other people to adopt rescue dogs and give them a new lease of life.

(<http://www.huffingtonpost.com/>)

(1) <https://bit.ly/2Xx4y7P>

2.4. feladat: hallás utáni értést fejlesztő feladat

egy szövegalkotási feladat ellenőrzésére

Cél

- kérdésalkotás hiányos interjúban,
- a kérdésalkotás ellenőrzése az interjú meghallgatásának segítségével.

Idő: 10–15 perc

Előkészítés: Feladatlap és hanganyag előkészítése.

Lépésről lépésre

- A tanulók elolvassák a hiányos interjút Leona Lewisszal, aki 2006-ban megnyerte az Egyesült Királyságban rendezett harmadik X faktort, és beírják a hiányzó kérdéseket. Utána meghallgatják az interjút, és összehasonlítják az eredeti kérdéseket a sajátjukkal.

Feladatlap

1) Guess the questions from the answers. Complete the interview with Leona Lewis, who won the third series of the X factor in the UK in 2006. If you don't know any of the names mentioned (e.g.: who is Eve Cassidy), check it on your phone.

R: Reporter, **L:** Leona Lewis

R: Hello everybody and welcome to the programme. Today we are very lucky to have with us Leona Lewis.

L: Hello, and thank you for having me.

R:

L: East London.

R:

L: I liked school. I went to a performing arts school so I can really use what I learned there now.

R:

L: I worked as a shop-assistant in a Gap shop, I was a waitress at Pizza Hut, and I also worked as a receptionist.

R: when you were 17? What is it like now?

L: I'd wear baggy trousers and stuff. Now it's a bit more feminine and girly.

R:

L: I was quite shy — I still am — so I would have never done anything real crazy. I would have liked him from afar, I guess, and got one of my friends to tell him or something.

R:

L: I love horseback riding. I still do it. I've kind of stuck to the same things: swimming and riding horses.

R:?

L: He's been the same! I've known my boyfriend since I was 10. We grew up together and were good friends. We started dating when we were 17.

R:?

L: Back then, I hung out around my friends' houses, and now I kind of go out more. But I still go around to my friends' houses, and we'll go out to a club or something.

R:?

L: I was 17 when I discovered Eve Cassidy. I still love her.

R: when you were 17?

L: My parents have always done what they've loved, and they've had many different careers. They always said to me, "Don't limit yourself to one thing. Whatever you love, just go for it." And I did just love singing. They tell me the same thing now.

R: Thank you very much, Leona.

2) Now listen and check your questions against the recording.

Tippek és ötletek

A kérdések egy részében a tanulók nem fogják szó szerint kitalálni az elhangzott kérdést, ez azonban nem is cél. A cél az, hogy tartalmilag és nyelvtanilag helyes kérdéseket tegyenek fel.

Szövegátirat

R: Reporter, L: Leona Lewis

R: Hello everybody and welcome to the programme. Today we are very lucky to have with us Leona Lewis.

L: Hello, and thank you for having me.

R: Where did you grow up?

L: East London.

R: Were you a good student?

L: I liked school. I went to a performing arts school so I can really use what I learned there now.

R: Did you have an after-school job?

L: I worked as a shop-assistant in a Gap shop, I was a waitress at Pizza Hut, and I also worked as a receptionist.

R: What was your style when you were 17? What is it like now?

L: I'd wear baggy trousers and stuff. Now it's a bit more feminine and girly. **R:** What is the craziest thing you ever did to get a guy to notice you?

L: I was quite shy — I still am — so I would have never done anything real crazy. I would have liked him from afar, I guess, and got one of my friends to tell him or something.

R: What were your hobbies back then and what are they now?

L: I love horseback riding. I still do it. I've kind of stuck to the same things: swimming and riding horses.

R: What was your high school boyfriend like? What is your boyfriend like now?

L: He's been the same! I've known my boyfriend since I was 10. We grew up together and were good friends. We started dating when we were 17.

R: What did you use to do for fun? And how do you relax now?

L: Back then, I hung out around my friends' houses, and now I kind of go out more. But I still go around to my friends' houses, and we'll go out to a club or something.

R: Who was your idol in music?

L: I was 17 when I discovered Eve Cassidy. I still love her.

R: What advice did your parents give you when you were 17?

L: My parents have always done what they've loved, and they've had many different careers. They always said to me, "Don't limit yourself to one thing. Whatever you love, just go for it." And I did just love singing. They tell me the same thing now.

R: Thank you very much, Leona.

(<http://www.seventeen.com/entertainment/bios/leona-lewis-wiw17-050508>)

(3) <https://bit.ly/2L8T9o6>

3. Reflexió a témakörről

3.1. feladat

Jegyezzen fel három körülményt vagy okot, melyek az Ön tanulóinál és csoportjaiban megnehezítik az idegen nyelvű hallott szöveg értését. Jelölje be, hogy ebben a fejezetben olvasott-e róla. Írja le röviden, hogy milyen megoldást talált rá a fejezetben.

A hallott szöveg értését nehezítő körülmények/okok az én tanulóimnál	A fejezet említi ezeket?	Milyen megoldásokat találtan hozzájuk a fejezetben?

3.2. feladat

Olvassa el az alábbi angol nyelvű szöveg átiratát, melyben egy túravezető beszél a komodói sárkányokról. Utána olvassa el egy tanár beszámolóját arról, hogy ő hogyan használta a szöveget a hallás utáni értés fejlesztésére. Ön mit csinálna másképp?

‘Guide: Welcome to the Nature Reserve of the Island of Komodo. How do you like our pink sandy beaches? My name’s Peter Lawrence and I’m here to help you find out everything about our island’s most famous animal, the Komodo Dragon.

Komodo dragons are the largest lizards still living on Earth, but they are not the largest reptiles. Alligators and crocodiles grow larger and they are more closely related to dinosaurs than Komodoro dragons. Our dragons grow up to a little over 3 metres and weigh up to 120 kilograms. The heaviest one ever measured here weighed 135 kilos. They live up to 40 years, and if you are lucky, you might meet Hilda, the oldest dragon on the island, who is 43 years old.

The Komodo dragon is a meat-eater and has a huge appetite. They regularly kill animals as large as pigs and can bring down a water buffalo. Tim, one of our park rangers once saw a dragon eat a 41-kilogram pig in less than 20 minutes.’

They are excellent swimmers and can run as fast as a dog. Komodo dragons are cannibals so the young ones must spend their early years living in trees to be safe from the older ones. Like other reptiles, Komodo dragons catch the smell of their prey with their long tongues, and can find the dead body of an animal up to 8 kilometres away.

(4) <https://bit.ly/32btobP>

A tanár beszámolója:

Az órát a szöveg meghallgatásával kezdtük. Miután meghallgattuk együtt a szöveget, feltettem a csoportnak a következő kérdéseket:

- Which is the most famous animal on the island of Komodo?
- How long is it?
- How much did the heaviest one measure?
- How long do they live?
- What do they eat?

Elég nehezen jöttek össze a válaszok, a legtöbben nem is tudták megválaszolni. Akkor még kétszer meghallgattuk, és így már jobban ment.

3.3. feladat

Idézz fel, hogy melyik három hallás utáni értést fejlesztő feladat volt az Ön számára a legemlékezetesebb. Miért ezek voltak a legemlékezetesebbek? Hogyan fogja használni ezeket saját tanítási gyakorlatában?

Legemlékezetesebb hallás utáni értést fejlesztő feladatok	Miért volt emlékezetes?	Hogyan fogja használni?
1.		
2.		
3.		

3.4. feladat

Mit tanult az idegen nyelvű hallott szövegek értésének fejlesztéséről? Írja le az Ön által három legfontosabbnak tartott tudnivalót. Hogyan építi be ezeket saját tanítási gyakorlatába?

1.
2.
3.

Képjegyzék

1. kép: Afrika. Saját fotó.
2. kép: Játék csimpánz. Saját fotó.
3. kép: Távcső. Saját fotó.
4. kép: Tarzan, könyv. Saját fotó.

Felhasznált irodalom

Doff, A. (1988). *Teach English. A training course for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Harlow: Longman.

Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Scrivener, J. (2005). *Learning teaching* (2nd ed.). London: Macmillan.

Ur, P. (2012). *A course in English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- (1) Angol nyelv. Középszintű írásbeli érettségi vizsga javítási-értékelési útmutató. 2016. május 5. Budapest: EMMI. (<https://bit.ly/2Xx4y7P>)
- (2) Angol nyelv. Középszintű írásbeli érettségi vizsga javítási-értékelési útmutató. 2006. május 11. Budapest: Oktatási Minisztérium. <https://bit.ly/2JhUTZM>
- (3) Angol nyelv. Középszintű írásbeli érettségi vizsga. I. Olvasott szöveg értékelése. 2015. október 15. Budapest: EMMI. <https://bit.ly/2L8T9o6>
- (4) Angol nyelv. Középszintű írásbeli érettségi vizsga javítási-értékelési útmutató. 2006. február 23. Budapest: Oktatási Minisztérium. <https://bit.ly/32btobP>

Raátz Judit:

A hallásértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata a tanórákon

.....

1. A fejezet célja

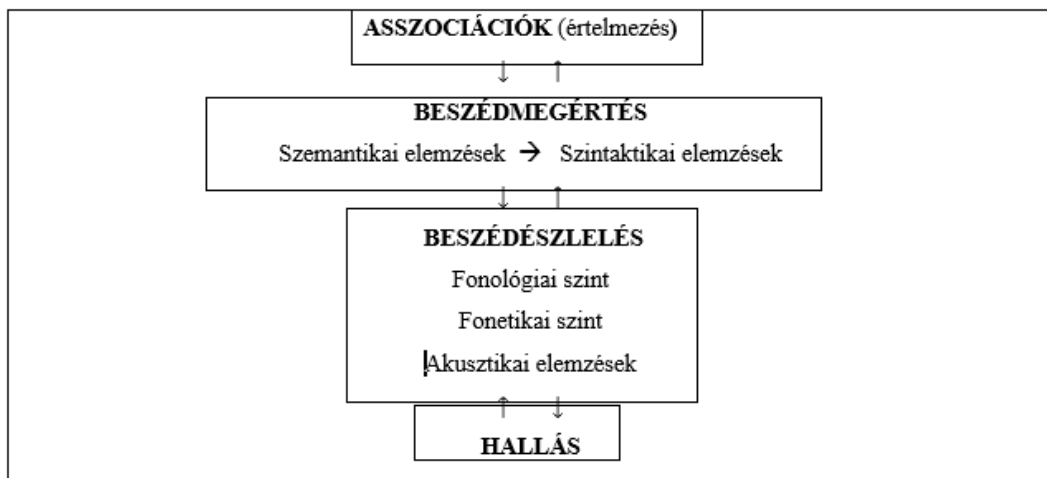
A sikeres és hatékony kommunikáció elengedhetetlen alapfeltétele a pontos szövegértés. Az anyanyelvi nevelés sajnos, a hallás utáni szövegértést adottnak vette, tudatos fejlesztése nem jelent meg a tantervekben, a tankönyvekben, a módszertani útmutatókban. Üdvözlendő, hogy a 2012-es kerettantervben már a fejlesztendő területek között szerepel a magyar nyelv és irodalom követelményei között. A témában megjelent szakirodalmak is bizonyítják, hogy szükséges e terület tudatos képzése, fejlesztése is (Gósy, 1999; Simon, 2001; Vančoné, 2002; Raátz, 2006; Szántó, 2013), hiszen csak az fogja az írott szöveget jól megérteni, akinek a hallott szövegértése életkorának megfelelő. Ezt Gósy Mária kísérlete is bizonyítja: *„Az olvasott szöveg megértése és a hallás utáni szövegértés elemzése szignifikáns összefüggést igazolt; azok az évfolyamok és tanulók, akik sikeresebbek voltak a hallott szöveg megértésében, sikeresebbek az olvasott szöveg feldolgozásában is. A kísérleti eredmények alapján több következtetés is megfogalmazható az olvasástanítás módszertanára vonatkozóan. Fokozott figyelmet kell szentelni annak, hogy a hallás alapú beszédfeldolgozás megfeleljen az életkori szintnek és a gyermekek stratégiáinak”* (Gósy, 2008).

A fentiek alapján jelen fejezet célja, hogy a magyar nyelvi hallásértés tudatos fejlesztéséhez az elméleti háttér mellett gyakorlati példákat adjon. A fejezet első részében a hallásértés folyamatát, annak gyakorlattípusait mutatjuk be. A második részben a beszédmegértéshez kapcsolható gyakorlatokat ismerheti meg az olvasó. Ezek a gyakorlatok igen jól fejleszthetik a tanulók hallásértését, amelynek fontos szerepe van a tanulás segítésében. A fejezet harmadik szakaszában reflektív gyakorlatok segítségével foglalhatja össze az olvasó ismereteit és tapasztalatait.

2. A hallás utáni szövegértés

2.1. A hallás utáni szövegértés folyamata

A beszédmegértés folyamatának leírására igen sokféle elmélet készült mind a kognitív pszichológia, mind a pszicholingvisztika területén. A sokféle modell között az iskolai oktatásban a leginkább eredménnyel használható a beszédmegértés hierarchikus felépítésű modellje (Gósy, 2005, p. 147–149), amely nem áll meg a tisztán nyelvi szintek és a jelentés alkotóegységeinek egyedüli számbavételénél, hanem az értelmezéshez, vagyis a valódi megértéshez szükséges felsőbb szintet, az asszociációk szintjét is figyelembe veszi. Hangsúlyt helyez az információk tárolásának folyamatára, valamint a beszédmegértési folyamat visszacsatolásaira is. A felsőbb szintek szükség esetén korrigálhatják az alsóbb szintek elemzési eredményeit. A szintek és egymáshoz kapcsolódásuk a következő:



1. ábra. A beszédmegértés folyamata²⁰

2.2. Az anyanyelvi hallás utáni szövegértés fejlesztésére használható gyakorlattípusok

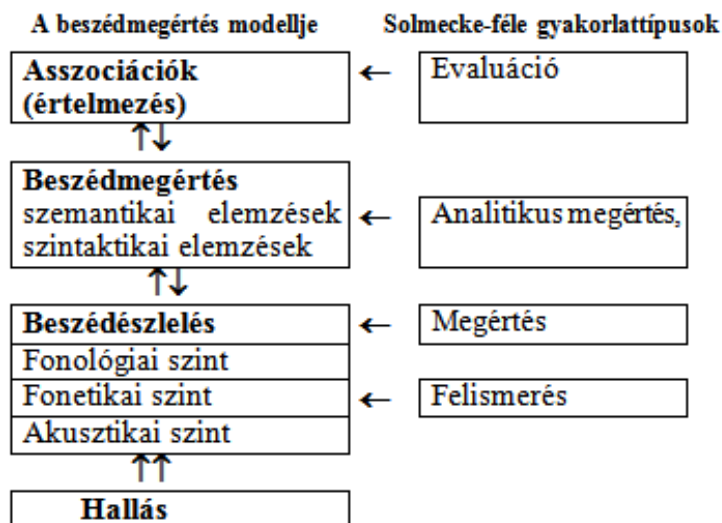
Felvetődik a kérdés, hogy milyen módszerekkel, gyakorlatokkal fejleszthetjük az anyanyelvi órákon a hallás utáni szövegértést? Legjobb, ha ehhez az idegennyelv-tanítás módszertanát hívjuk segítségül, ahol gazdag, kipróbált gyakorlatai vannak már e készségfejlesztésnek. A sokféle metodikai tipológia közül az anyanyelvi hallásértés fejlesztésre a leginkább alkalmazható módszert a német Solmecke (1993) által meghatározott

²⁰ Gósy, 2005, p. 148.

felosztás adja. Az ő metodológiai felosztása jól összeegyeztethető a hallás utáni megértés szintjeivel. Solmecke szerint a megértésnek négy különböző szintje van, és ennek megfelelően oszthatjuk a hallás utáni szövegértési gyakorlatokat csoportokba:

- Felismerés
- Megértés
- Analitikus megértés
- Evaluáció (felmérés, értékelés)

A beszédmegértés folyamatának mindegyik fázisát érdemes tudatosan fejleszteni, hiszen a hallásértés fejlettsége elősegíti és meghatározza a befogadást, amely alapfeltétele az ismeretszerzésnek, a tanulásnak. Amennyiben a tanulók fejlett hallásértéssel rendelkeznek, akkor könnyebben tanulnak, ezáltal kevesebb az iskolai kudarc, amely egyik alapja a korai iskolaelhagyásnak. Az alábbi összetett 2. ábra jól szemlélteti ezt a megfelelést:



2. ábra. A beszédmegértés modelljének és a gyakorlattípusoknak az összefüggése²¹

²¹ Solmecke, 1993.

3. A beszédmegértés folyamata

3.1. A felismerés gyakorlatai

Az első csoportba tartozó felismeréses gyakorlatoknak a célja, hogy a figyelmet a nyelv formális tulajdonságaira irányítsa, és a tanulók képesek legyenek a hasonló hangzású fonémákat, morfémaakat, szavakat egymástól megkülönböztetni. Solmecke szerint a felismerés a hallás utáni értés alapja. Ilyen típusú gyakorlatok még szép számban előfordulnak a magyar nyelvtankönyvekben, alsó tagozatos olvasókönyvekben (pl. tipikusan idesorolható gyakorlatok a különféle hangok felismerése, jelölése a szavakban: *Jelöld körrel, hogy hányadik hang a szóban a b!* *Húzd alá azt a szót, amelyikben x hang van!*). Az idetartozó feladatokban (főleg a későbbi évfolyamokon) azonban már gyakori, hogy az íráskép segíti a megértést, pl. mondókák, kiejtési gyakorlatok.

3.1.1. Hangok felismerése és mozgásos gyakorlatok

A feladatokat főleg az alsó tagozaton, illetve az 5–6. osztályban javasoljuk. A feladatok célja, hogy a különböző beszédhangokat felismerjék a tanulók a szavakban, illetve el tudják különíteni, hogy a hangokat a szavak melyik részén hallják. Fontos a fokozatoság, a játékosság. A feladatok ne legyenek hosszúak.

- Álljatok föl, amikor olyan szót hallotok, amelyben **b** hang van!
baba, labda, apu, virágos, adta, kapta, lábos, harapta, sapka, haragos, inkább, sebes...
- Álljatok föl, amikor olyan szót hallotok, amelynek a végén **a** hang van!
kerék, asztal, alma, fehér, barka, bab, baba, álmos, házasság, párta, Márta, Mátra, mag...
- Tegyétek föl a kezeteiket, amikor olyan szót hallotok, amely **z** hanggal kezdődik!
lázasság, zár, szár, havazik, fázik, Zita, szentes, zenész, meszes, mézes, zászló, mázas ...
- Tegyétek föl a kezeteiket, amikor olyan szót hallotok, amelyben a szó belsejében van az **f** hang!
alvás, elfut, tejföl, felkel, fázik, lefűlel, felfut, növekszik, főz, kifli, magvak
- Üljetek le, amikor olyan szót hallotok, amelyben hosszú **ó** van!
olvas, odú, korsó, oldódik, orsó, ördög, ernyő, koszos, mosolygós, pingpong, pilóta...

Nagyobb tanulókkal a feladat kombinálható!

- Álljatok föl, amikor olyan tulajdonnevet hallotok, amelyben szerepel a **k** hang!
Magda, lapok, Károly, Karola, Kiskőrös, kalap, Kossuth-díj, tarka, patak, Sárospatak....
- Álljatok föl, amikor olyan főnevet hallotok, amelyben szerepel a **p** hang!
papa, bába, lapos, láb, táplál, tápoldat, laboda, kapdos, kapor, kapál, zab, rab, pap....

- Tegyétek föl a kezeteiket, amikor olyan melléknevet hallotok, amelyben az **m** hang a szó elején áll!
mag, magyar, mezsgye, nedves, nagy, magvas, második, messze, messzi, mosoly, mosolygós...
- Tegyétek föl a kezeteiket, amikor olyan képzett szót hallotok, amelyben a **d** hang a szótőben szerepel!
hadnagy, hadonászik, feledékeny, mondás, magasodik, óvoda, szeder, második, fordulat...
- Üljetek le, amikor olyan jelen idejű igét hallotok, amelyben az **sz** hang szerepel!
fárasztja, árasztotta, meszeljük, metszés, játszanak, halasztaná, eszes, érzékeli, mászkál....

3.1.2. Tollbamondás, válogató tollbamondás

Amikor szöveget diktálunk a diákoknak, akkor is fejlesztjük a hallásértésüket, mivel akkor is fontos, hogy a leírandó szöveg tartalmával tisztában legyenek. Ezért mindig érdemes azt ellenőrizni, hogy értik-e a diákok azt a szöveget, amit le kell írniuk.

A tollbamondás egyik fajtája a „válogató” tollbamondás. Az alábbiakban néhány olyan válogató tollbamondással megoldható feladatot mutatunk be, amelyek a helyesírási készség mellett a hallásértés, a fonematikus hallás is fejleszthető.

- Írd le azokat a szavakat, amelyek elején zöngés mássalhangzó áll!
bár – pár, kép – gép, sár – zár, vág – fák, tér – dér, pók – bók, bolha – polka, zene – szene
- Írd le azokat a szavakat, amelyekben a szó közepén zöngétlen mássalhangzót hallasz!
huzat – húszat, lápos – lábós, rágek – rákok, kádak – gátak, magok – makog, mászik – másik
- Fordítsd meg! A diktált szónak a palindromját, azaz a fordított alakját írd csak le!
ősz – sző, kő – ök, Pál – lép, kerék – kérek, tál – lát, kár – rák, Anna – Anna, Amál – láma

3.1.3. Kiejtési gyakorlatok

A különféle kiejtési gyakorlatok, nyelvtörők gyakorlása is segíti és fejleszti a hallásértést, a hangok megfelelő képzését és percepcióját. A következőkben a teljesség igénye nélkül csak néhány gyakorlatot mutatunk be.

- Melyik ez a közmondás/vers/szólás?
a, i, á, a, o, ó, a, ú, a, a, í, e, e, ö, i (Addig jár a korszó a kútra, amíg el nem török)
o, ú, i, ó, ő (Sok lúd disznót győz.)
i, i, a, o, e, e, ő (Kicsi a bors, de erős.)

Számos gyakorlatot végezhetünk még ezzel a technikával, például a tanult versek felismerése úgy, hogy csak a magánhangzókat mondjuk.

- Nyelvtörők

Érdemes először lassan, majd egyre gyorsabban és egy levegővel mondani a nyelvtörőket!

Alkotó alkotó alkotja alkotó alkotónak alkotásról szóló alkotását.

Gyönyörű, gömbölyű gyömbér gyökér.

Egy szem rizs szem sem esett le.

Mit lopsz küklopsz? Gipsz klipszet lopsz, küklopsz?

Meggymag! Szelíd meggymag vagy, vagy vad meggymag vagy?

Talán platán talán palánta, netalántán platánpalánta?

Láttam szörös hörcsögöt. Éppen szörpöt szörcsögött. Ha a hörcsög szörpöt szörcsög, rátörnek a hörcsög görcsök.

Kicsi kacska kicsi kecsge, csíz csacsog-e, kocsi recseg-e?

Nappal a lapp pap a lapp paplak nappalijában pipál.

Rájár a rájára a rúd: rúd arája jó pár órája vár rája.

Ma jön a mulya maja mamája, hogy mulya fia haját a majálisra levágja.

A kövér kuvik a vak kivi kovakövére kíváncsi.

Ha összejöttek, ettek, ettek; ettől lettek a lettek molettek.

Adj egy falat falat, mondta a falat faló fa ló.

Sztreccs strucc cucc.

Te tetted-e e tettetett tettét, te tettetett tettek tettése, te!

Potyogó orsó, kotyogó korsó, rotyogó borsó, motyogó kutya, lötyögő gatyá.

3.2. A megértés gyakorlatai

Ide az olyan típusú gyakorlatokat soroljuk, amelyek elsődleges célja, hogy a tanulók az elhangzott utasításokat megértsék, azt megfelelően tudják követni, illetve végrehajtani. A mindennapi életben igen fontos ez a szövegértési fok, hiszen a hallott utasításokat, információkat számtalan esetben meg kell értenünk, követnünk kell (pl. útbaigazítás, telefonos ügyintézés).

A megértés gyakorlataihoz szorosan hozzátartozik a különféle utasítások követése például testnevelés-, technika-, rajz- stb. órákon. Az anyanyelvi órákon lehet rajzok készítése utasítás alapján, térképeken útvonalak követése. Hibás rajzok, ábrák térképen

jelölt útvonalak javítása is történhet a hallott szöveg alapján. Néhány példa a különböző tantárgyakból: történelemből egy csata útvonalának berajzolása a térképen; irodalomból egy író, regényhős útjának követése, rögzítése a térképen hallás után; matematikából egy-egy test megrajzolásának, megszerkesztésének, illetve több test egymáshoz való helyzetének meghatározása is történhet szóbeli utasítás alapján.

Nagyon jó feladatok lehetnek, ha híreket, reklámot, rövidebb rádiós, televíziós jegyzetet, szövegrészletet hallgatnak meg a tanulók, és ehhez kapcsolódóan kapnak feladatokat (pl.: igaz/hamis állításokat, feleletválasztós gyakorlatokat). Készíthetnek a tanulók leírást, elbeszélést úgy, hogy a szükséges adatokat hallás után gyűjtik össze, vagy egy történet elejét meghallgatva folytatják azt.

A hallás utáni megértés fejlesztésére adhatunk kiindulásként olyan szövegeket, amelyek nem csupán auditív megjelenésűek, hanem a vizualitást is bevonják. Így lehet például egy kisfilmhez, rövid videórészlethez is a fent felsorolt feladatokat adni. Az ilyen feladatok az audiovizuális szövegértést fejlesztik.

Kisebbeknek adhatunk labirintusban való útvonaljelölésre feladatot.

3.2.1. Labirintus

Cél: Hallás utáni utasítás követése. A figyelem fejlesztése.

Előkészítés: A rajzot annyi példányban készítsük elő, ahány tanuló fogja az utasítást követni.

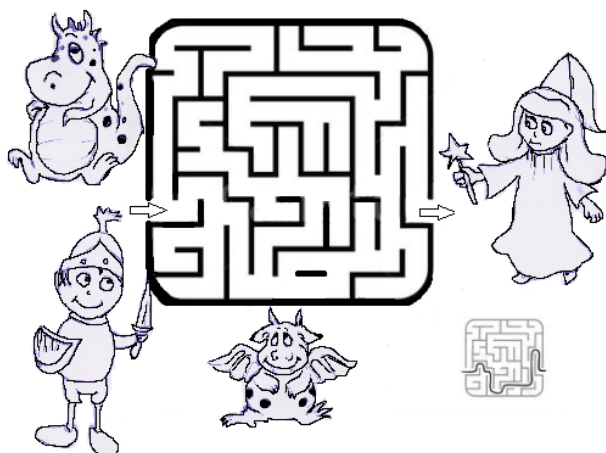
Lépésről lépésre: Osszuk ki a lapokat, majd a tanulók a diktálás után kövessék az útvonalat.

Tippek és ötletek

A feladatot végeztethetjük párban és csoportban is. Ilyenkor egy tanuló diktálja a társának/társainak az útvonalat. Érdekes úgy diktálni az útvonalat, hogy a rajzolók nem látják azt, aki az útvonalat diktálja.

Kihez megy a lovag? Kövesd rajzzal az útvonalat!

- Menj egyenesen, fordulj balra majd jobbra, utána kicsit lefelé, majd jobbra. Egyenesen le és jobbra (kisebb sárkány).
- Menj egyenesen, fordulj balra majd jobbra, utána kicsit lefelé, majd jobbra. Egyenesen le és jobbra, utána fölfelé, majd jobbra, egyenesen föl, aztán jobbra, utána lefelé és jobbra (tündér).



3. ábra: Labirintus²²

3.2.2. Rajz kiegészítése

Cél: Hallás utáni utasítás követése. A figyelem és a logikai gondolkodás fejlesztése.

Előkészítés: A rajzot annyi példányban készítsük elő, ahány tanuló fogja az utasítást követni.

Lépésről lépésre: Osszuk ki a lapokat, majd a tanulók a diktálás után színezzék ki a mikulások sapkáját.

Tippek és ötletek

- A feladat alapján készíthetünk több hasonló feladatot.
- Színezd ki a rajzot a hallott szöveg alapján!
- Hat Mikulás sétál az utcán. Sapka van a fejükön. Kettőnek sárga a sapkája, kettőnek piros.
- Egynek kék és egynek zöld. Az első Mikulás kövér, a második sovány. Ők azonos színű sapkát viselnek. A harmadiknak fekete a csizmája. Neki nem kék a sapkája. A negyedik Mikulásnak zöld a sapkája. Az ötödiken piros sapka van. Ő kicsi. A hatodik Mikulás nagyobb. A két utolsó Mikulás különböző színű sapkát visel.

(1. és 2. sárga, 3. piros, 4. zöld, 5. piros, 6. kék)

²² Forrás: saját rajz.



4. ábra: Mikulások.²³

3.2.3. Tárgyleírás

Cél: Hallás utáni utasítás követése. A figyelem, logikus gondolkodás és az adatok azonosításának fejlesztése.

Előkészítés: A képek egy lapon történő kinyomtatása, illetve a kancsókról készült leírások elkészítése.

Lépésről lépésre: A pár egyik tagja a kancsók képét tartalmazó lapot kapja, a másik egy kancsóról szóló leírást.

Tippek és ötletek

- Korcsoportok szerint érdemes a feladatot változtatni. Pl. alsó tagozaton lehetnek valódi tárgyak, amelyek közül választani kell. Érdemes a feladatot úgy nehezíteni, hogy egymáshoz nagyon hasonló tárgyak, képek leírását adjuk meg.
- Nagyobb diákoknál úgy is kiadhatjuk a feladatot, hogy a leírást maga az a tanuló készíti, aki a szöveget mondja. Pl. Mindenki kap egy őszi falevelet, arról ad leírást a társának. A leveleket a tanári asztalra téve kell mindenkinek kiválasztania azt, amelyről a szöveget hallotta.

Példák

- Alkossatok párokat! Üljetek egymásnak háttal! Az egyik pár egy tárgy leírást kapja meg! Ezt felolvassa a társának, aki meghallgatja a szöveget. A szöveg meghallgatása után ki kell választania azt a tárgyat/képet, amelyről a leírás szólt.

²³ Forrás: saját ábra.

	<p>Egy olyan konyhai eszköz, amelyben folyékony dolgokat szoktak tárolni, pl. tej, víz, bor. Az edény alkalmas arra, hogy a folyadékot ki is lehessen belőle önteni. Ez az edény porcelánból készült, fehér a színe, az alja kiöblösödik. Az edényt a fülénél lehet megfogni, amely ezüst színű.</p>
	<p>Egy olyan konyhai eszköz, amelyben folyékony dolgokat szoktak tárolni, pl. tej, víz, bor. Az edény alkalmas arra, hogy a folyadékot ki is lehessen belőle önteni. Ez az edény üvegből készült, henger alakú. Az edényt a fülénél lehet megfogni, ez is üveg. Az edényt egy barnás színű tetővel le is lehet zárni.</p>
	<p>Egy olyan konyhai eszköz, amelyben folyékony dolgokat szoktak tárolni, pl. tej, víz, bor. Az edény alkalmas arra, hogy a folyadékot ki is lehessen belőle önteni. Ez az edény üvegből készült, henger alakú. Az edényt a fülénél lehet megfogni, ez is üveg, de a füle nem záródik alul. Az edényt egy fehér színű, műanyag tetővel le is lehet zárni.</p>
	<p>Egy olyan konyhai eszköz, amelyben folyékony dolgokat szoktak tárolni, pl. tej, víz, bor. Az edény alkalmas arra, hogy a folyadékot ki is lehessen belőle önteni. Ez az edény üvegből készült, az alja felé kiszélesedik. Az edényt a fülénél lehet megfogni, ez is üveg, de a füle nem záródik alul.</p>
	<p>Egy olyan konyhai eszköz, amelyben folyékony dolgokat szoktak tárolni, pl. tej, víz, bor. Az edény alkalmas arra, hogy a folyadékot ki is lehessen belőle önteni. Ez az edény üvegből készült, az alja kiöblösödik. Az edényt a fülénél lehet megfogni, ez is üveg.</p>

3.2.4. Videófeladatok

Cél: Hallás és vizuális értés fejlesztése. A figyelem, a gondolkodás és a multimediális adatkeresés fejlesztése.

Előkészítés: A kisfilm kiválasztása, és a hozzá kapcsolódó feladatlap elkészítése.

Lépésről lépésre

A feladat ismertetése után a kisfilm megnézése. A második megnézés előtt ismertessük a feladatot, amelyet meg kell majd oldaniuk a tanulóknak.

Tippek és ötletek

- Érdeemes több olyan feladatot adnunk, ahol kisebb videókhoz kapcsolunk feladatot, ezzel fejlesztve az audiovizuális értést is.
- Nézd meg az alábbi linken található kisfilmet legalább kétszer! A második alkalommal dönts el, hogy az elhangzó szöveg alapján az itt leírt állítások igazak vagy hamisak!

Zanza Tv. <https://zanza.tv/testneveles-es-sport/sportagi-ismeretek/labdarugas> (1)

Állítások	Igaz	Hamis
A labdarúgás hazája Kína.		
Az első válogatott mérkőzést Anglia és Skócia játszotta.		
Az első világbajnokságot 1930-ban Uganda rendezte.		
Magyarországon a focit először angol rúgosdi néven emlegették.		
A labdarúgásnak nagyon bonyolult szabályai vannak.		
A játék alatti durva szabálytalanságokat a bíró sárga majd piros lappal bünteti.		
A magyar labdarúgás az 1970-es évek végéig az élvonalba tartozott.		
Leghíresebb focistánk az olasz bajnokká lett Puskás Öcsi.		
Az egyetlen aranylabdás magyar focista Albert Flórián.		

- Nézd meg az alábbi linken található kisfilmet legalább kétszer, majd egészítsd ki a film alapján az alábbi mondatokat!
- Okosdoboz. <https://bit.ly/2Xx4815> (2)

A vitaminok **védőanyagként** segítenek szervezetünknek a betegségek elleni küzdelemben. Az A-vitamin segíti a jó **látást**, és főként a tejből, tejtermékekből, **tojássárgájából** tudjuk magunkhoz venni.

A C-vitamin közreműködik az íny, a fogak, az ínszalagok és a **bőr** egészségének megőrzésében.

C-vitamin a legnagyobb mennyiségben a citrusfélékben, a bogyós gyümölcsökben és a paprikában található.

A D-vitamin szerepet játszik **csontok** felépítésében, nagy része a napsugarak hatására keletkezik a bőrben.

A máj, a tojás és a tejtermékek tartalmazzák nagyobb mennyiségben a **D-vitamint**.

Föld anyagain, az **ásványi anyagokat** a szervezetünk nem tudja önmaga előállítani.

A legfontosabb ásványi anyagok: a **kalcium, nátrium**, a magnézium, a **kálium, a vas**.

Ha **változtatosan** eszel, egészséges leszel!

3.3. Az analitikus megértés gyakorlatai

A szövegértés magasabb fokát képviselik az idetartozó gyakorlatok. Itt már nem csupán az adatok, tények megjegyzésén van a hangsúly, hanem a cél a hallott szöveg/szövegek fő mondanivalójának a megértése, összehasonlítása más, hasonló szövegekkel, illetve a beszédfunkció, a beszédszándék felismerése, értelmezése. A hallásértésnek ezt a fokát jól fejleszthetjük, ha például több, azonos témájú szöveget hasonlítanak össze a diákok. Jól fejleszthető a megértésnek ez a foka a vita tanításakor is, amikor több nézőpontot kell értelmezni, megérteni, és azokra reagálni. De hasonló készségfejlesztés történik a különféle kommunikációs interakciós gyakorlatokban is, rögtönzött szerepjátékokban.

3.4. Az evaluáció (értékelés) gyakorlatai

Az elhangzott szöveget a tanulónak értékelnie kell, ha szükséges, megvitatnia is. Itt a fő hangsúly azon van, hogy a hallott szövegből kiindulva egy új, reflektáló szöveget alkosson meg. A hallás utáni szövegértésnek ez a szintje a legmagasabb. Itt a szövegbe-fogadást az egyéni vélemény megalkotása követi. Ennek a szintnek a készségfejlesztése az anyanyelvi órák mellett az irodalom és médiaismereti órákon egy-egy mű befogadásakor is történik, de minden egyéb órán, ahol a diáknak a hallott ismereteket kell továbbgondolnia, alkalmaznia, és azokra valamilyen módon reagálnia, például a szöveg tartalmára, a megjelenítési formára, a megszólalók beszédére stb.

3.5. A hallott szöveg feldolgozásának menete

Igen fontos, hogy az analitikus és az evaluációs gyakorlat típusok esetében mindenképpen figyelembe vegyük a szövegfeldolgozás lépéseit, azaz a Dalhaus-féle fázistipológiát (Kovácsné, 2002). Ezek a következők:

3.5.1. A szöveg hallgatása előtti gyakorlatok

A hallásértést elő kell készíteni a szöveg bemutatása előtt. Ez állhat az érdeklődés felkeltéséből, a szöveg megértéséhez szükséges háttérismeretek bemutatásából, előhívásából, az ismeretlen szavak magyarázatából, a szöveg szerkezetének felvázolásából, motiválásból (kép, fotó, rajz, zene), vizuális, akusztikus impulzusok, kulcsszavak megadásából.

3.5.2. A szöveg hallgatása közbeni gyakorlatok

A hallgatás közben, a szövegbefogadásakor intenzív és extenzív hallásértési technikákat (adatok megjegyzése, feljegyzése; kérdésekre való válasz, táblázat, szöveg kiegészítése stb.) alkalmazhatunk.

3.5.3. A szöveg hallgatása utáni gyakorlatok

Ekkor következhet a hallott szöveggel kapcsolatos kérdésekre történő válasz, a történet, a vázlat helyes sorrendjének megállapítása, a szöveg üzenetének, illetve a saját vélemény megfogalmazása stb.

Ezekről részletesen olvashat a kötet 4. és 5. fejezetében.

Amikor egy hallásértést gyakoroltató feladatsort állítunk össze, akkor mindenképpen érdemes az alábbi **módszertani szempontokat** figyelembe vennünk:

- Fontos a szövegválasztás. Először rövid, közérthető szöveget válasszunk.
- A szöveget legalább kétszer hallgattassuk meg. A második szöveghallgatáskor már a tanulók hozzáfekedhetnek a feladatok megoldásához.
- A szöveghez ne tartozzon túl sok feladat, és a feladatok feleljenek meg az életkori sajátosságoknak, a tanult, gyakorolt módszereknek.
- A feladatokban ne az elhangzó adatokat kérjük számon, hanem sokkal inkább a megértés álljon a középpontban.
- A feladatoknak segíteniük kell a megértést és nem tesztelni.

A hallás utáni szövegfeldolgozáshoz további ötletek találhatóak az idegen nyelvi hallásértésről szóló fejezetben.

4. Reflexió a témakörről

4.1. feladat

Gyűjtse össze az alábbi táblázatban a 2. és 3. alfejezet fontosabb gondolatait. Jelölje pi-pával, hogy mely gondolatokat ismerte már korábban is, melyekről tudott, de nem kap-solta össze a hallás utáni értés fejlesztésével, és mely gondolatok voltak újak az Ön számára.

Fontos gondolatok	Jól ismertem	Ismertem, de nem kapcsoltam össze a hallás utáni értés fejlesztésével	Nem ismertem

4.2. feladat

Válassza ki azt a három feladatot, amelyet szívesen kipróbálna. Készítse el a feladat pon-tos leírását a saját tantárgya szerint! Fogalmazza meg, hogy milyen szervezési feladatok-ra kell figyelnie, illetve milyen készségeket fejleszt majd a feladat megoldásával!

A feladat	A feladat leírása	Szervezési feladatok	Milyen készségeket fejleszt
1.			
2.			
3.			

Ábrajegyzék

1. ábra. A beszédmegértés folyamata (Gósy, 2005, p. 148).
2. ábra. A beszédmegértés modelljének és a gyakorlattípusoknak az összefüggése (Solmecke, 1993).
3. ábra: Labirintus. Saját ábra.
4. ábra: Mikulások.. Saját ábra.

Felhasznált irodalom

- Gósy, M. (1999). A beszédprodukció és a beszédmegértés a tanulási folyamatban. In V. Raisz Rózsa (Eds.), *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában. XIII. Anyanyelv-oktatási Napok*. Eger (pp. 484–492). Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai.
- Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gósy, M. (2008). A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*, 1(1). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> (Letöltve: 2019. 04. 25.)
- Kovácsné Varga, É. (2002). A hallás utáni értés fejlesztésének gyakorlati kérdései. In Karacsné és trsai (Eds.), *Nyelvpedagógia az ezredfordulón* (pp. 239–253). Veszprém: Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány.
- Raátz, J. (2006). A hallás utáni szövegértés fejlesztése. *Magyartanítás*, 47(3), 22–27.
- Simon, O. (2001). Ötödik és hatodik osztályosok anyanyelvi szövegértési mutatói. *Iskolakultúra*, 11(11), 92–99.
- Solmecke, Von G. (1993). *Texte hören, lesen und verstehen*. Berlin–München–Wien–Zürich–New York: Langenscheidt.
- Szántó, A. (2013). A hallás utáni szövegértés kisiskolásoknál, néhány szociolingvisztikai tényező tükrében. *Anyanyelv-pedagógia*, 6(4). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=482> (Letöltve: 2019. 04. 25.)
- Vančóné Kremmer, I. (2002). A beszédészlelés és a beszédmegértés vizsgálata magyar-szlovák kétnyelvű gyermekeknél. In Lanstyák, I. & Simon, Sz. (Eds) *Tanulmányok a kétnyelvűségről*. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó.

(1) Zanza Tv. <https://zanza.tv/testnevel-es-sport/sportagi-ismeretek/labdarugas>

(2) Okosdoboz. <https://bit.ly/2Xx4815>

A digitális szövegek olvasása és megértése

.....

1. A fejezet célja

A fejezet célja a digitális szövegek értő olvasásának fejlesztése: a digitális térben való hatékony tájékozódás, az információk keresése és ellenőrzése, valamint a digitális szövegek feldolgozása. A digitális szövegek olvasásának és megértésének fejlesztése szoros kapcsolatban áll a digitális állampolgárság kialakításával, a médiatudatossággal, a tanulás támogatásával, amelyek mind segítik a korai iskolaelhagyás megelőzését.

A fejezet első szakaszában a digitális szövegek olvasási és megértési folyamatát ismerheti meg az olvasó. Az elméleti háttér bemutatásával párhuzamosan a különböző tanulási és olvasási stratégiák fejlesztésének a lehetősége is megjelenik. A PISA digitális szövegértési teljesítményt mérő tesztek eredményei jól mutatják, hogy milyen nagy Magyarországon a digitálisan leszakadók aránya, akiknek a fejlesztése a korai iskolaelhagyás szempontjából különösen fontos.

A fejezet második része olyan tanulói tevékenységeket mutat be, amelyeket a tanárok a saját osztálytermi óráikon, tantárgytól függetlenül tudnak alkalmazni a digitális szövegek megértésének a fejlesztése érdekében. A gyakorlatok között elsősorban a többszörös szövegek közötti eligazodást segítő feladatok és az internetes keresés hatékonyságát növelő gyakorlatok szerepelnek.

A fejezet harmadik szakaszában reflektív gyakorlatok segítségével foglalhatja össze az olvasó ismereteit és tapasztalatait a témakör kapcsán. Ezek között a gyakorlatok között találhatók olyanok is, amelyeket a tanórai kipróbálás után oldhat meg, ezzel is segítve a tevékenységek integrációját a tanulási-tanítási folyamatba és a folyamatos szakmai fejlődést.

2. A digitális szövegek olvasása és megértése

2.1. A digitális szöveg

Tananyagunkban **digitális szöveg**nek nevezzük az interneten elérhető üzenetalapú és a szerzői alapú szövegeket egyaránt, amelyeknek hatékony feldolgozásához a keresés, az értékelés, az összefoglalás és a megosztás műveletének végrehajtására van szükség (Gonda, 2015, p. 16). **Üzenetalapú szöveg**nek tekintjük azt a digitális szöveget, amelyet eleve digitálisan hoznak létre, támogatja az olvasás-írás interaktív folyamatát, manipulálható, átalakítható. Jellemzően ilyenek a html formátumú, honlapokon megjelenő szövegek. **Szerzői alapú**nak pedig azt a digitális szöveget tekintjük, amely alapvetően nyomtatásban jelenik meg, de digitalizált verziója olvasható az interneten. Ezek a szövegek jellemzően pdf formátumban, vagy egyéb zárt, nem manipulálható fájlformátumban érhetők el online (Balázsi et al., 2011, p. 9). A digitális szövegek alapvető sajátosságai a következők: multimedialitás, megoszthatóság, asszociativitás, dinamikusság, instabilitás, terjedelmi végtelenség (Gonda, 2015, p. 9).

2.2. A digitális szöveg olvasásának folyamata

A digitális szövegek olvasójának **anyanyelvi** és **digitális kompetenciájára** egyaránt szükség van az információk feldolgozásához. Hódi Ágnes és munkatársai is kijelentik, hogy a digitális és a nyomtatott szövegek megértése ugyanazokat az alapvető képességeket igénylik. A két legfontosabb különbségnek a digitális és nyomtatott szövegek olvasásában a terjedelmi végtelenséget, illetve a szövegek fizikai kapcsolatát és az eltérő navigációs eszközök alkalmazását látják (Hódi et al., 2015, p. 107).

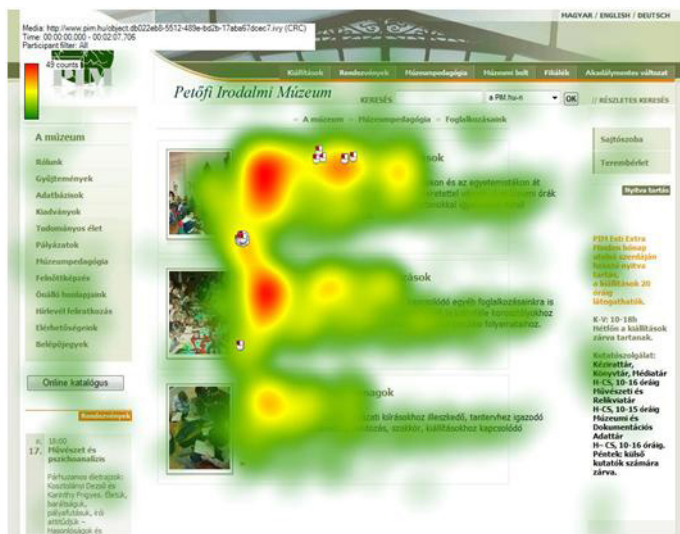
Digitális szövegek olvasásakor egy többszörös szöveg egyes elemei közötti válogatunk és közlekedünk, vagyis a rendelkezésünkre álló szövegek terjedelme végtelen. Az általunk kiválasztott közlekedési útvonalat **olvasási ösvény**nek nevezzük, amelyet a digitális szövegek közötti navigáció során hozunk létre (Lawless & Schrader, 2008). Az olvasási ösvény kialakítása függ az olvasás céljától, amely jellemzően egy adott információ lokalizálása vagy a szöveg globális áttekintése (Bárdos, 2003).

A digitális szövegek olvasásánál elengedhetetlen a **navigációs eszközök** alkalmazása (Hódi et al., 2015; Lawless & Schrader 2008). A navigációs eszközök segítségével kétféle navigációs lépést hajthatunk végre (Gonda, 2015, p. 52). Az egyik az **olvasást szervező navigációs lépés**, amikor a szövegen végrehajtott cselekvés összekapcsolódik a szöveg

feldolgozásához alkalmazott műveleti stratégiával. Tipikusan ide tartoznak azok a navigációs lépések, amelyek az olvasó saját olvasási ösvényének a felépítésében játszanak szerepet, mint például a menüpontra vagy a linkre kattintás. A navigációs lépések másik csoportjába az **olvasást támogató navigációs lépések** tartoznak. Ezek olyan, a szövegen végrehajtott cselekvések, amelyekkel az olvasó nem halad tovább az olvasási ösvényen, viszont segítenek a befogadónak az adott képernyőn megjelenő szöveg feldolgozásában. Ezeket a navigációs lépéseket egy weblapon belül alkalmazza az olvasó. Tipikusan ide tartozik például a görgetősáv használata, amely segít felmérni a szöveg terjedelmét, vagy a kurzor mozgatása, amellyel a szöveg befogadója kijelölheti a fontosabb tartalmakat, rendszerezheti a megszerzett információkat.

2.3. A digitális szövegek olvasási mintázata

A 2000-es években jelentek meg az első olyan digitális szövegolvasási vizsgálatok, amelyek szemmozgáskövető eszköz segítségével végeztek. A szemmozgáskövető eszköz vagy más néven *eye-tracker* ezredmásodperc pontossággal méri a szem mozgását egy adott felületen. Abból, hogy egy digitális szöveg megtekintésekor a szem milyen irányú és milyen típusú mozgást végez, következtethetünk a szövegfeldolgozás kognitív folyamatára, többek között a feldolgozáshoz szükséges olvasási stratégiák alkalmazására. Az 1. ábra 20 diák digitális szövegolvasását szemlélteti egy hőterkép segítségével.



1. ábra: Digitális szövegek olvasási mintázata²⁴ „szerelem első látásra”

²⁴ Forrás: saját ábra.

A hőtérkép azt tükrözi, hogy a digitális szövegek olvasási mintázatára alapvetően az E (és F) alakzat jellemző, vagyis az olvasók a szöveget először vízszintesen kezdik el olvasni, majd pedig függőlegesen. A hőtérkép azt is mutatja, hogy befogadók hosszabb ideig olvassák a weboldal felső részén található információkat, mint a weboldal többi szövegelemét (Gonda, 2015). A digitális szövegek olvasási mintázatát befolyásolja az olvasó célja, a weboldal szerkezeti felépítése és tartalma, valamint az oldalon megjelenő vizuális kiemelések, mint például a fejlécek alkalmazása, a felsorolások, a más színnel, betűtípussal, betűmérettel szedett szövegelemek. Ezeket a szövegtulajdonságokat érdemes figyelembe venni, amikor a diákok számára kiválasztunk egy-egy digitális szöveget feldolgozásra, vagy digitális tananyagot szerkesztünk.

Az E és az F alakzaton kívül a következő olvasási mintázatokat különböztetjük meg: mintázat (az olvasó csak a weboldal egy elmére koncentrál),

- „zigzag” alakzat (az olvasó Z alakban dolgozza fel a weboldal tartalmát),
- „foltos” mintázat (a weboldal több, egymástól elszigetelt részére fókuszál az olvasó),
- „rétegzett torta” mintázat (a weboldal információit körkörös, kívülről befelé haladva dolgozzuk fel) (Nielsen, 2006).

2.4. A digitális szövegek olvasási stratégiái

Az **olvasási stratégiák** alapvetően a kognitív tudás részét képezik. Az olvasási stratégiák „szándékosan és célirányosan az olvasó dekódolási és szövegértési erőfeszítéseinek ellenőrzésére, módosítására irányulnak” (Kelemen-Molitorisz, 2009). Az olvasás folyamatát figyelembe véve a stratégiákat három csoportba sorolhatjuk: az előzetes tudás aktiválása az olvasás előtt, a következtető stratégiák az olvasás közben játszanak fontos szerepet, míg az önszabályozó stratégiák az olvasási folyamat végén kerülnek középpontba.

Az **előzetes tudás aktiválásának** stratégiái közé tartozik a keresőmotorok használatáról, valamint a weboldalak szerkezetéről való előzetes ismeretek előhívása. Ilyen stratégia például a kulcsszavak beírása a keresőablakba vagy a weboldal címének begépelése az URL-sávba (Cohen & Cowen, 2007; Eagleton & Dobler, 2007).

A digitális szövegek olvasásakor kétféle **következtető stratégiát** különböztetünk meg: következtetés a képernyőn az adott pillanatban nem látható szövegrészekre (pl. csak a görgetősáv használatával elérhető szövegrészek), valamint a következtetések megfogalmazása a többirétegű szövegek egyes szövegelemeire (pl.: a linkekkel elérhető szövegek) (Cohen & Cowen, 2007, Coiro & Dobler, 2007).

Az **önszabályozó stratégiák** közé tartozik a digitális szövegek esetében az a javító stratégia, amikor az olvasó nem megfelelően következtet, vagyis olyan szövegre kattint tovább, amely számára mégsem megfelelő. Ebben az esetben vagy újraindítja a keresési folyamatot, vagy pedig a különböző ikonok segítségével visszafordul az általa létrehozott olvasási ösvényen. Szintén ebbe a kategóriába tartozik az a speciális olvasási stratégia, amikor rendkívül gyors információkeresési ciklus megy végbe extrém rövid szövegrészekben. Tipikus példa ennek a stratégiának a megvalósítására, amikor az olvasó a keresőmotor által listázott eredmények közül kiválasztja a számára releváns találatot (Cohen & Cowen, 2007; Eagleton, & Dobler, 2007).

2.5. A digitális szövegértési teljesítmény mérése

A PISA 2009 óta méri a diákok digitális szövegértési teljesítményét egy számítógépes teszt segítségével. Az elektronikus környezetben megjelenő feladatlap célja a számítógépes, internetes környezetben való információkeresés, a szövegfeldolgozás és a szövegértés vizsgálata. A kísérleti személyek a tesztet egy szimulált, zárt internetes környezetben töltik ki, ez lehetőséget ad a tipikus digitális szövegműfajok megjelenítésére, olyan élethelyzetek szimulálására, amelyek az e-mail olvasásával és írásával, a fórumozással vagy éppen a blogolvasással kapcsolatosak. A digitális szövegeket a PISA 2009 vizsgálatában különböző szempontok alapján sorolta különböző kategóriákba. Ezekből a szempontokból három a digitális szöveg műveleti szerkezetének jellemzői mellett nagy hangsúlyt fektet az IKT-eszközök képernyőjén megjelenő információk általános tulajdonságaira is. A digitális szövegeket nem önálló, lezárt nyelvi produktumként kezeli, hanem beszédhelyzetbe, vagyis diskurzusba ágyazva csoportosítja őket. Ennek megfelelően a kategorizálás három szempontja a következő:

- Médium: Min jelenik meg a szöveg?
- Környezet: Módosíthatja-e az olvasó a szöveget?
- Formátum: Hogyan jelenik meg a szöveg? (Balázsi et al., 2011)

A vizsgálatban szereplő szövegek jellemzőinek összetettsége is bizonyítja, hogy a PISA a digitális szövegértési teljesítmény mellett részben a digitális írástudás képességét is méri. A PISA-vizsgálat a digitális szövegértés eredményeihez képességszinteket rendelt, amelyek segítségével meghatározható, hogy a különböző pontszámot elérő tanulók milyen gondolkodási műveleteket, vagyis olvasási stratégiákat képesek alkalmazni a digitális környezetben. Ezt az összefüggést az 1. táblázat szemlélteti.

Képességszint	A PISA által meghatározott tudáselemek	Az információfeldolgozás stratégiái
2. szint	Pontosan meghatározott, általában ismerős témákhoz kötődő információ megkeresése és értelmezése. Egyszerre kevés oldalon keresztüli navigáció, webes eszközök (pl. legördülő menü) használata. Különböző formátumokban megjelenő információk integrálása, világosan körülhatárolható kategóriákba tartozó példák felismerése.	az információ azonosítása
3. szint	Információk integrálása: pontosan meghatározott célinformációhoz való eljutás több oldalon keresztül vagy egyszerű kategóriák alkotása. Közvetlenül hozzáférhető információ értékelése.	az információ értékelése
4. szint	Több forrásból származó, különböző oldalakról, különböző formátumú szövegekből összegyűjtött információk értékelése; kritériumok alkotása ismerős kontextusú információ értékelésére. Komplex jelentések megalkotása jól meghatározott tudományos vagy technikai kritériumok alapján.	az információ összefoglalása
5. szint és a fölött	Szokatlan kontextusú, nem egyértelmű információ elhelyezése, elemzése és kritikus értékelése. A szöveg értékeléséhez szempontokat kell találni. Számos oldalon keresztül kell navigálni (egyértelmű utasítás nélkül), és különböző formátumú szövegeket kell megvizsgálni.	az információ értékelése és összefoglalása

1. táblázat: A digitális szövegértés képességszintjeinek és az információfeldolgozás folyamatának összefüggése

A digitális szövegértési mérés eddigi eredményei azt mutatják, hogy a magyarországi diákok ezen a területen is az OECD-átlag alatt teljesítenek (Balázsi et al., 2011, 2013; Ostorics et al., 2016). Fontos figyelembe venni, hogy a hagyományos (nyomtatott) szövegértési teljesítmény szorosan összefügg a digitális szövegek olvasásában mutatkozó eredményekkel. A PISA-mérések eredményei bizonyították, hogy azok a tanulók, akiknek magasabb szintű a hagyományos (nyomtatott) szövegértési teljesítményük, a digitális szövegek olvasásértésében is jobban teljesítenek. A PISA-mérés digitális szövegértési eredményei közül továbbá kiemelendő, hogy 2009 óta folyamatosan nő a digitális leszakadók aránya, vagyis azoké, akik a 2. képességszintet sem érik el. Ezek a diákok nehezen birkóznak meg a digitális információ feldolgozásával, amely későbbi felnőtt életükben,

a munka világában akár digitális írástudatlansághoz is vezethet (Koltay, 2016). További probléma, hogy folyamatosan nő a digitális leszakadók és az 5. képességszintet elérők közötti távolság is, ami még inkább megerősítheti a társadalmi egyenlőtlenségeket. Az eredmények tehát arra hívják fel a figyelmet, hogy a digitális szövegek olvasásának és értelmezésének a fejlesztésével, akár csak a nyomtatott szövegek olvasásával, csökkenthető a korai iskolaelhagyás, hiszen a diákok a digitális állampolgárrá váláshoz szükséges képességeket is elsajátíthatják a digitális eszközök tanulási célú alkalmazásával, a digitális szövegek feldolgozásának segítségével.

3. A digitális szövegek olvasásának és megértésének fejlesztése

3.1. A hatékony internetes keresés

Tanárként számos alkalommal szembesülhetünk azzal, hogy a diákok az internetes kutató- és gyűjtőmunkát kevésbé hatékonyan tudják megoldani, mint ahogyan azt várnánk tőlük. A diákok által talált internetes tartalmak gyakran kétes forrásból származnak, a tartalmuk manipulatív, egyoldalú szemléletet tükröz és formájuk, megjelenésük sem túl igényes. Ez abból fakad, hogy bár a diákok rutinszerűen használják a különböző keresőmotorokat, nem ismerik azokat a speciális keresési műveleteket, amelyek segítségével megbízható forrást és tartalmat érhetnek el, ráadásul a találatok körét is szűkíthetik, akár a témát, akár a formát tekintve.

A következőkben olyan speciális keresési műveleteket mutatunk be, amelyek tantárgytól függetlenül alkalmazhatók egy internetes kutató- és gyűjtőmunka során. Ezeknek a műveleteknek többféle kiindulópontja is lehet: meghatározhat a tanár egy témát a diákok számára, de a tanulók is kijelölhetnek maguknak érdeklődési köröket. Érdekes azonban mindkét esetben egy-egy kiinduló szöveget adni a tanulóknak, amely körvonalazza a témát és meghatározza a legfőbb kulcsszavakat, amelyek a keresés során is segítenek. Ezeket a keresési műveleteket tudatosítani kell a diákokban, hogy melyiknek milyen előnyét, illetve hátrányát tapasztalják, mert akkor könnyebben rögzül az adott stratégia. Fontos megjegyezni, hogy a találati listából való választás nem könnyű feladat. Ezért, ha úgy érzik a diákok, hogy megtalálták a keresett tartalmat, ellenőrizték annak hitelességét. Ehhez a tevékenységhez egy ellenőrző listát, úgynevezett *checklistet* állítottunk össze, amely tartalomtól függetlenül segít a forrás hitelességének megállapításában.

3.1.1. Feladatok a hatékony internetes keresés fejlesztéséhez

Keresés pontos kifejezéssel

Cél: találati lista elemeinek szűkítése, a keresési művelet tudatosítása, a tanulás és a tanulói autonómítás támogatásával a korai iskolaelhagyás csökkentése

Idő: 20 perc

Lépésről lépésre

Az internetes keresés során gyakran csak kulcsszavakat írunk egymás mellé a keresőablakba. Az ilyen típusú keresés azonban nem eléggé hatékony. A találati listában megjelennek olyan elemek is, amelyek az általunk megadott kulcsszavak közül csak egyet tartalmaznak. A keresést úgy szűkíthetjük és tökéletesíthetjük, ha pontos kifejezésekre keresünk rá. Ha azt szeretnénk, hogy az általunk megadott kulcsszavak mind szerepeljenek a találati lista minden elemében, akkor a kulcsszavakat idézőjelbe kell tenni.

- Válassz ki a témához/szöveghez kapcsolódó három kulcsszót! Írd be a kulcsszót a Google keresőablakba! Tedd a kulcsszót idézőjelbe! Például „internet keresés google”.
- Válaszd ki a találati lista elemeiből azt a tartalmat, amely ismeretterjesztő jelleggel mutatja be a témát!
- Fogalmazd meg néhány kulcsszóval, hogy milyen tapasztalatokat szereztl a „Keresés pontos kifejezéssel” művelet elvégzésével!

A „Keresés pontos kifejezéssel” művelet előnyei	A „Keresés pontos kifejezéssel” művelet hátrányai

Keresés fájl típus szerint

Cél: Csak egy bizonyos fájl típusban megjelenő tartalmak keresése, a keresési művelet tudatosítása, a tanulás és a tanulói autonómítás támogatásával a korai iskolaelhagyás csökkentése

Idő: 20 perc

Lépésről lépésre

Az internetes keresés során a találati lista elemei között számos fájl típust találhatunk.

Ha azt szeretnénk, hogy csak egy bizonyos fájl típus jelenjen meg a találati listában, akkor a kereső kifejezés mellé a következőképpen kell megadnunk a fájl típus nevét: filetype: ppt/pdf/doc stb. Ez a típusú keresési művelet akkor lehet hasznos, ha szeretnénk kihasználni az egyes fájl típusok előnyeit. Például a pdf könnyen és gyorsan letölthető és nyomtatható, a ppt segít egy téma gyors áttekintésében, vizualizálásában; a doc pedig akadály nélkül átalakítható, szerkeszthető.

- Válassz ki a témához/szöveghez kapcsolódó két kulcsszót! Keres a kulcsszók segítségével ppt-fájlokat! Írd be a kulcsszókat a Google keresőablakba, majd írd mellé: *filetype: ppt!*
- Válaszd ki a találati lista elemeiből azt a ppt-fájlt, amely leginkább kapcsolódik a témához!
- Fogalmazd meg néhány kulcsszóval, hogy milyen tapasztalatokat szereztél a „Keresés fájl típus szerint” művelet elvégzésével!

A „Keresés fájl típus szerint” művelet előnyei	A „Keresés fájl típus szerint” művelet hátrányai

Keresés a címekben

Cél: A találati lista elemeinek szűkítése, a kulcsszó és a cím kapcsolatának bemutatása, a keresési művelet tudatosítása, a tanulás és a tanulói autonómítás támogatásával a korai iskolaelhagyás csökkentése

Idő: 20 perc

Lépésről lépésre

Az internetes keresés során megadott kulcsszavak széles körű, gyakran a témához csak lazán kapcsolódó találati elemeket is előhívnak. A találati lista szűkítésének hatékony módszere lehet, ha csak azokat a tartalmakat jeleníti meg a találati lista, amelyeknek már a címében szerepel az általunk választott keresőkifejezés. Ha csak a találatok címében szeretnénk keresni, akkor az *allintitle:* kifejezést kell használnunk.

- Válassz ki egy a témához/szöveghez kapcsolódó kulcsszót! Írd be a Google keresőablakba az *allintitle:* kifejezést, majd a választott kulcsszót! Például *allintitle: kulcsszó*.
- Válaszd ki a találati lista elemeiből azt a tartalmat, amely leginkább kapcsolódik a témához!
- Fogalmazd meg néhány kulcsszóval, hogy milyen tapasztalatokat szereztél a „Keresés az oldal elemeiben” művelet elvégzésével!

A „Keresés a címekben” művelet előnyei	A „Keresés a címekben” művelet hátrányai

Keresés csak egy oldalon

Cél: Az egy weboldalon való keresés bemutatása, a keresési művelet tudatosítása, a tanulás és a tanulói autonómítás támogatásával a korai iskolaelhagyás csökkentése

Idő: 20 perc

Lépésről lépésre

Az internetes keresés során gyakran találkozunk megbízható tartalmakat közlő felületekkel. Amikor az a célunk, hogy egy adott felületről, weboldalról a témához kapcsolódó legtöbb tartalmat összegyűjtsük, akkor lehetőségünk van az adott oldalon belül keresni. Ebben az esetben a keresőablakba a következő kifejezést kell beírunk: *site:az oldal webcíme www. nélkül*. A témához kapcsolódó keresőkifejezést az oldal megadása után kell beírni a keresőablakba.

- Válassz ki egy a témához/szöveghez kapcsolódó kulcsszót! Írd be a keresőablakba a *site:* kifejezést, majd egy megbízható weboldal címét! Például *site:matud.iif.hu*. Írd be a keresőablakba a weboldal címe után választott kulcsszót! Például *site:matud.iif.hu oktatás*.
- Válaszd ki a találati lista elemeiből azt a tartalmat, amely leginkább kapcsolódik a témához!
- Fogalmazd meg néhány kulcsszóval, hogy milyen tapasztalatokat szereztél a „Keresés csak egy oldalon” művelet elvégzésével!

A „Keresés csak egy oldalon” művelet előnyei	A „Keresés csak egy oldalon” művelet hátrányai

Az információ kritikus kezelése

Cél: A tartalom megbízhatóságának ellenőrzése, a kritikus gondolkodás fejlesztése, a médiatudatosság fejlesztése, a tanulás és a tanulói autonómítás támogatásával a korai iskolaelhagyás csökkentése

Idő: 20 perc

Lépésről lépésre

A tartalom megbízhatóságát mind a négy feladatban az alábbi ellenőrző lista segítségével hajthatjuk végre. Ha minden szempont érvényesül az általunk választott weboldalnál, akkor minden bizonnyal megbízható forrást találtunk.

- Értékelj a választott tartalom megbízhatóságát! Töltsd ki a „checklist”-et!
- Beszéld meg!

A tartalom megbízhatóságának szempontjai	Érvényesül-e az adott szempont a választott tartalomban?
A tartalomnak önálló, egyedi URL-címe van?	igen/nem
Egyértelmű a tartalom célja?	igen/nem
Van a tartalomnak szerzője?	igen/nem
Élnek a linkek, a hivatkozások?	igen/nem
Feltüntették a dátumot?	igen/nem
Jelentős ez a tartalom számomra?	igen/nem

3.2. Olvasás az interneten: eligazodás a többszörös szövegben

Az alfejezet olyan alapvető, tantárgytól független szövegfeldolgozási gyakorlatokat mutat be, amelyek elsődleges célja, hogy a digitális szöveg olvasója ismerje a weboldalak szerkezeti felépítésének a jellemzőit, értse a többretegű szöveg elmeinek az egymáshoz való viszonyát, és képes legyen egy saját olvasási ösvény kialakítására.

A digitális szövegek feldolgozásának három szintjét különböztethetjük meg a gondolkodási műveletek és az olvasási stratégiák alapján:

- alapvető szövegfeldolgozási gyakorlatok,
- komplex szövegfeldolgozási gyakorlatok,
- szakmai szövegfeldolgozási gyakorlatok.

Tananyagunkban az alapvető szövegfeldolgozási gyakorlatokat helyezzük előtérbe, amelyek a következők lehetnek:

- (mozgó-)kép és szöveg viszonyának az értelmezése: a kritikai gondolkodás módszereinek az alkalmazása (véleményformálás, leírás, vita);
- mentális modellálás, hangos gondolkodás;
- olvasási forgatókönyvek készítése;
- olvasási ösvény rajzolása, kiegészítése, a kiépítés indoklása;
- találati listák elemeinek a feldolgozása: sorrendbe állítás, a lényegi pontok kiemelése, a kiválasztás indoklása (Gonda, 2018).

A következőkben olyan speciális olvasási gyakorlatokat mutatunk be, amelyek tantárgytól függetlenül alkalmazhatók egy szövegfeldolgozási folyamat során. Ezeknek a feladatoknak többféle kiindulópontja is lehet: meghatározhat a tanár egy témát a diákok számára, de a tanulók is kijelölhetnek maguknak érdeklődési köröket. A gyakorlatok megvalósítása az osztályteremben digitális eszközökkel és alkalmazásokkal lehetséges. A legtöbb tevékenység végrehajtásához nincs szükség számítógépre, elég az okostelefon, megőrizve ezzel az osztálytermi mobilitást és az egyszerű csoportszervezést. Minden gyakorlat más-más digitális alkalmazást igényel, amelyek megismeréséhez ajánljuk a különböző videómegosztó oldalakon (pl.: youtube, vimeo stb.) található oktató videókat, amelyek gyorsan és szemléletesen tanítják meg az egyes alkalmazások legfőbb funkcióit. Ezen tananyag keretében nem áll módunkban technikai leírást adni.

3.2.1. Feladatok az olvasási ösvényen való közlekedés technikáinak fejlesztésére

Lépésről lépésre

Cél: Az egymáshoz linkekkel kapcsolódó, többszörösen rétegzett digitális szöveg elemekre bontása, egy lineáris olvasási útvonal létrehozása. A feladat segít abban, hogy a diákok képesek legyenek egy kognitív térkép megalkotására az adott szövegről, valamint fejleszti a jóslás stratégiáját és a következtetések megfogalmazását. Az anyanyelvi és a digitális kompetencia fejlesztésével segíti az iskolai lemorzsolódás csökkentését.

Idő: 30 perc

Lépésről lépésre

A feladat többféle tartalommal valósítható meg.

- A tanár kijelöli azt a weboldalt, ahonnan a diákoknak el kell indulniuk, és megadja, hogy milyen információt kell megtalálniuk.
- A diákok feladata az, hogy ha új weblapot nyitnak meg a keresés során, arról képernyőfelvételt készítsenek, és a képeket egy prezentációs szoftverbe helyezték (2. ábra).
- Az így megalkotott olvasási útvonalakról rövid reflexiót kérhetünk a diákoktól, amelyben megfogalmazzák, hogy milyen tényezők befolyásolták a weblapok közötti navigációt, erősítve ezzel a metakognitív tudatosságukat. Lehetséges, hogy a diákok olvasási útvonalai eltérnek egymástól ugyanazon információ keresésekor is, és ez lehetőséget ad arra, hogy megismerjék társaik olvasási stratégiáit, gondolkodási folyamatát.

Alkalmazás a feladat elvégzéséhez

- Prezi (1)



2. ábra: Az olvasási útvonal állomásainak a szemléltetésére alkalmas sablon Preziben²⁵

²⁵ Forrás: saját ábra.

MLT (Mit olvastam? Melyik linket választottam? Mit találtam?)

Cél: A digitális szövegek olvasásával kapcsolatos kritikai gondolkodás fejlesztése, a metakognitív tudatosság növelése. A feladat segít abban, hogy a diákok tudatosan, előre meghatározott szempontok alapján nyissanak meg új weblapot, és ne véletlenszerűen kattintsanak az egyes navigációs elemekre. Az anyanyelvi és a digitális kompetencia fejlesztésével segíti az iskolai lemorzsolódás csökkentését.

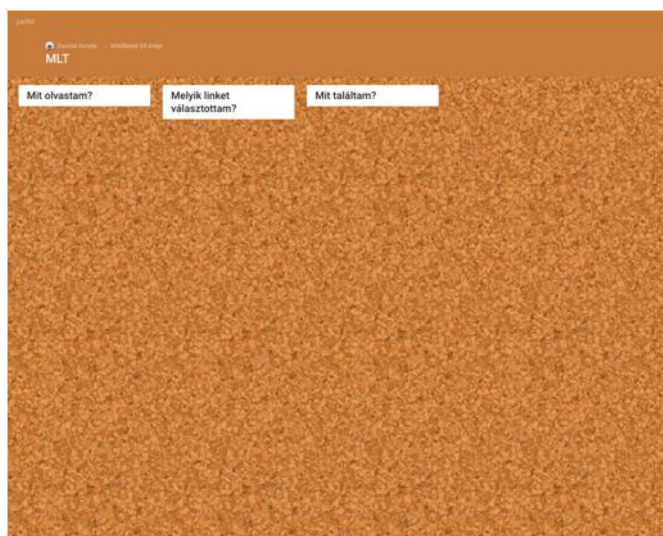
Idő: 30 perc

Lépésről lépésre

- A feladat többféle tartalommal valósítható meg, alapja a TTM-technika (Tudom – Tudni szeretném – Megtanulom).
- A tanár kijelöl egy weblapot, amelynek tartalmát a diákoknak fel kell dolgozniuk.
- A tanulók saját érdeklődésüknek megfelelően haladnak előre négy weblapon keresztül.
- Az olvasási útvonalon való közlekedésről digitális jegyzetet készítenek a kérdések mentén (3. ábra).
- Az olvasási gyakorlat végén párujkkal vagy csoportjukkal is megosztják, hogy milyen új információkhoz jutottak a témában.

Alkalmazás a feladat elvégzéséhez

Padlet (2)



3. ábra: A feladat elvégzésére alkalmas sablon Padleten²⁶

²⁶ Forrás: saját ábra.

Olvass! Válassz! Kattints!

Cél: A digitális szövegek közötti navigáció gyakorlása, az olvasást szervező navigációs lépések tudatosítása. A feladat segít a weboldalakkal kapcsolatos előzetes tudás aktiválásában, a következtetési stratégiák kialakításában és fejlesztésében, a weblapok különböző navigációs elemeinek a megismerésében. Az anyanyelvi és a digitális kompetencia fejlesztésével segíti az iskolai lemorzsolódás csökkentését.

Idő: 30 perc

Lépésről lépésre

A feladat többféle tartalommal valósítható meg.

- A tanár kijelöl a diákoknak egy Wikipédia-szócikket. Az osztályt három csoportra bontja, a csoportokon belül mindenki egyénileg dolgozik.
- A csoportoknak mindig csak egyfajta navigációs elemre kattintva lehet továbbhaladni a többszörös szövegben: csak menüpontra, csak ikonra, csak szóra/kifejezésre. Minden csoportnak legalább öt lépést kell tenni az olvasási ösvényen.
- A feladat végén a csoportok bemutatják egymásnak, hogy milyen weblapra jutottak el, összegzik a tapasztalataikat az adott navigációs elem használatával kapcsolatban.

Weboldal a feladat elvégzéséhez

Wikipédia (3)

Kereszteződés

Cél: Többféle olvasási útvonal bejárása ugyanannak az információnak az eléréséhez. A feladat segít az információkeresés és hozzáférés gondolkodási műveletének és a problémamegoldó gondolkodásnak a fejlesztésében, az olvasási útvonalon való közlekedés gyakorlásában. A diákok megtapasztalhatják, hogy vannak hatékonyabb útvonalak, amelyek segítségével rövidebb idő alatt juthatnak el ugyanahhoz az információhoz. Az anyanyelvi és a digitális kompetencia fejlesztésével segíti az iskolai lemorzsolódás csökkentését.

Idő: 30 perc

Lépésről lépésre

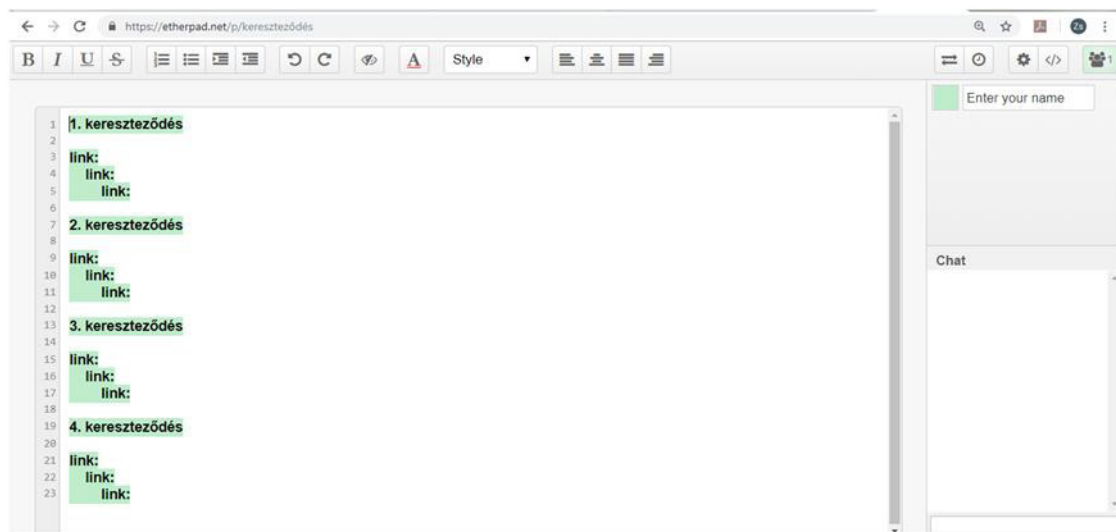
A feladat többféle tartalommal valósítható meg.

- A tanár kijelöl egy weboldalt és egy, ezen a weboldalon található információt.
- A tanulók előkészítik a telefonjukat, és mérik az időt, hogy első alkalommal meddig tart eljutniuk a keresett információhoz.

- Az olvasási folyamat végén az időt és a megnyitott linkeket feljegyzik egy digitális jegyzetfüzetbe (4. ábra).
- A gyakorlatot megismétlik még legalább két különböző útvonal bejárásával.
- A feladat végén meghatározzák, hogy melyik olvasási útvonal bizonyult a leghatékonyabbnak, és válaszukat meg is indokolják.

Alkalmazás a feladat elvégzéséhez

etherpad.net (4)



4. ábra: Az etherpad.net alkalmazás kezelőfelülete²⁷

3.2.2. Feladatok a találati listák feldolgozási technikáinak a fejlesztésére

Kulcsszókereső

Cél: A keresési kulcsszó és a találati lista elemei közötti szövegkohézió feltárása, tudatosítása. A feladat segíti a kategorizációt, a problémamegoldó gondolkodás fejlesztését. Az anyanyelvi és a digitális kompetencia fejlesztésével segíti az iskolai lemorzsolódás csökkentését.

Idő: 15 perc

Előkészítés

A feladat többféle tartalommal valósítható meg. A pedagógus kiválaszt néhány kulcsszót az adott témakörből, amelyeket beír a keresőmotorba. A találati listákat egyesével kimásolja, és egy Word QR-kód-készítő alkalmazással minden listához egy önálló kó-

²⁷ Forrás: saját ábra.

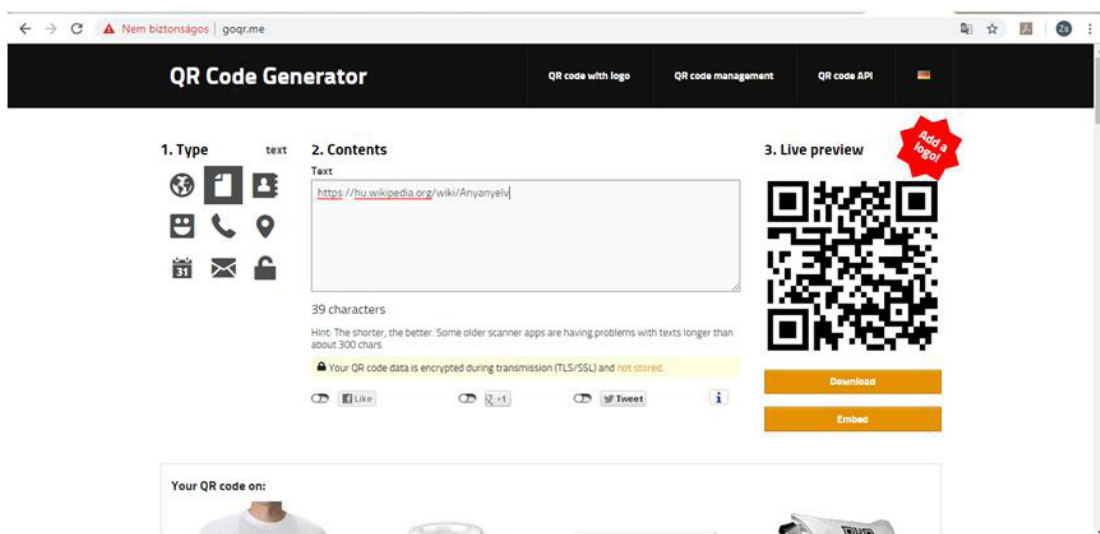
dot rendel (5. ábra). A QR-kódokat kinyomtatja és kiragasztja a teremben, a találati listákhoz tartozó kulcsszavakat pedig felírja a táblára.

Lépésről lépésre

- A diákok csoportokba rendeződnek, a tanár minden csoporthoz egy kulcsszót rendel.
- A diákok feladata, hogy megtalálják melyik QR-kód melyik kulcsszóhoz tartozik.
- Ha megtalálták, akkor a kódot a táblához viszik, és a megfelelő kulcsszó alá ragasztják.

Alkalmazás a feladat elvégzéséhez

Go QR (5)



5. ábra: A Go QR alkalmazás kezelőfelülete²⁸

E-módszer: elérhető-e, letölthető-e, aktuális-e?

Cél: A találati lista elmeinek, mikroszövegeinek tudatos feldolgozása, az információ aktualitásának, elérhetőségének az ellenőrzése. A feladat segít a jóslás stratégiájának az alkalmazásában és fejlesztésében, a hatékony olvasási folyamat megvalósításában. Az anyanyelvi és a digitális kompetencia fejlesztésével segíti az iskolai lemorzsolódás csökkentését.

Idő: 20 perc

²⁸ Forrás: saját ábra.

Lépésről lépésre

A feladat többféle tartalommal valósítható meg.

- A tanár megfogalmaz a diákoknak egy kérdést az adott témával kapcsolatban.
- A diákok feladata, hogy a kérdés alapján alkossanak egy keresési kulcsszót, majd beírják a keresőmotor mezőjébe.
- Az így kapott találati lista első tíz elemét áttekintik, és egy „checklist” segítségével ellenőrzik az elemeket (6. ábra). Az ellenőrzés végén láthatóvá válik, hogy a 10 elemből melyek azok, amelyek válaszolhatnak a tanár által feltett kérdésre.

Alkalmazás a feladat elvégzéséhez

Canva (6)



6. ábra: A Canva alkalmazás kezelőfelülete²⁹

V. I. P.

Cél: A találati lista három legfontosabb elemének kiválasztása, a kiválasztás indoklása. A feladat segít a találati lista elmeinek, mikroszövegeinek tudatos feldolgozásában, az információkeresés és a hozzáférés gondolkodási műveletének a fejlesztésében, a következtető és reflektáló olvasási stratégiák gyakorlásában. Az anyanyelvi és a digitális kompetencia fejlesztésével segíti az iskolai lemorzsolódás csökkentését.

Idő: 15 perc

²⁹ Forrás: saját ábra.

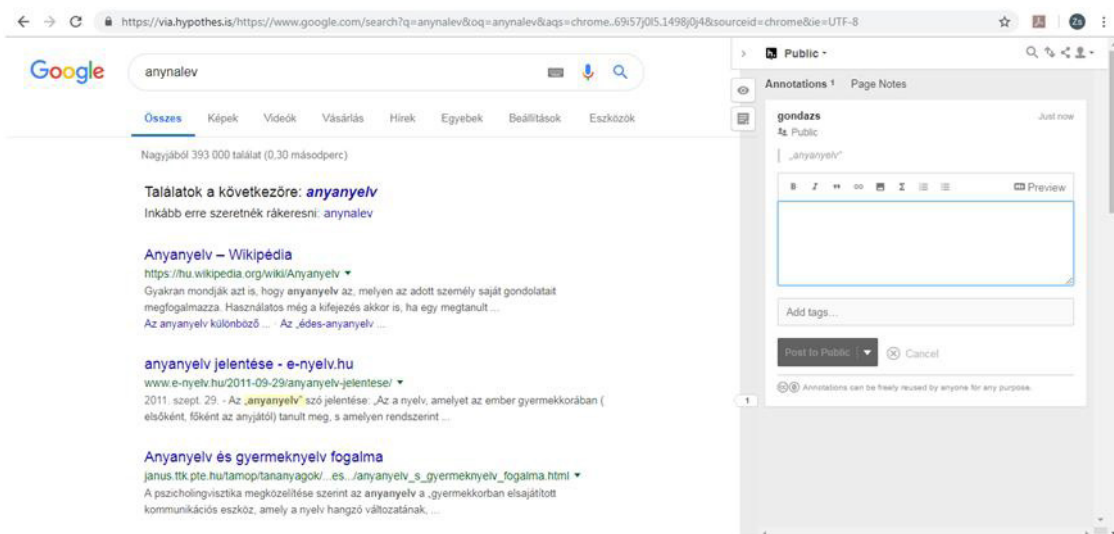
Lépésről lépésre

A feladat többféle tartalommal valósítható meg.

- A diákok kijelölnek maguknak egy érdekes kulcsszót az adott témakörrel kapcsolatban. A kulcsszót beírják a keresőmezőbe, majd a találati lista elemeit elolvassák.
- Ezután kiválasztják a három legfontosabb találatot az adott témakörrel, kulcsszóval kapcsolatban, és megindokolják a válaszukat.
- A választásukat annotációs szoftver segítségével színnel is kiemelik, indoklásukat jegyzetként fogalmazzák meg.

Alkalmazás a feladat elvégzéséhez

Digitális annotációs alkalmazás: hypothes.is (7)



7. ábra: Megjegyzés írása a hypothes.is alkalmazással találati listához³⁰

Kép – szöveg – videó

Cél: Az interneten megjelenő különböző típusú információk közötti kapcsolat feltárása, a különböző típusú információk értelmezése. A feladat segít a különböző tanulási stílusú diákok olvasási folyamatának a tudatosításában, a megszerzett információk rendszerezésében, a reflektív olvasásban. Az anyanyelvi és a digitális kompetencia fejlesztésével segíti az iskolai lemorzsolódás csökkentését.

Idő: 30 perc

³⁰ Forrás: saját ábra.

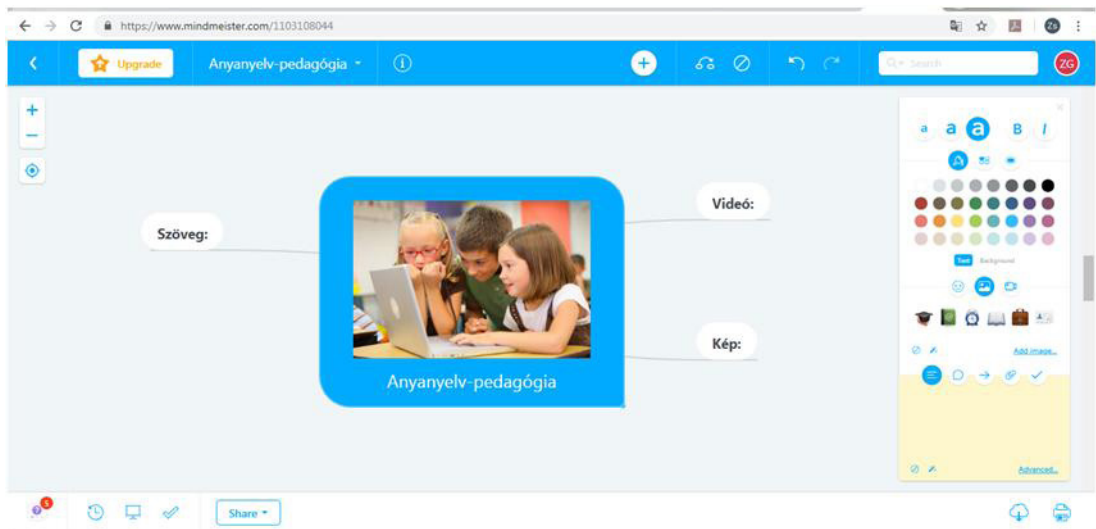
Lépésről lépésre

A feladat többféle tartalommal valósítható meg.

- A diákok kijelölnek maguknak egy érdekes kulcsszót az adott témakörrel kapcsolatban. A kulcsszót beírják a keresőmotorba, majd háromféle találati listát is átnéznek: összes, képek, videók.
- Mindhárom felületről kiválasztanak 3-3 elemet, amelyeket egy gondolattérképben rendeznek el (8. ábra).
- A gondolattérképet bemutatják a csoporttársaiknak. A bemutatás során indokolják a találati elemek kiválasztását.

Alkalmazás a feladat elvégzéséhez

mindmeister (8)



8. ábra: A mindmeister gondolattérkép-készítő alkalmazás kezelőfelülete³¹

³¹ Forrás: saját ábra.

4. Reflexió a témakörről

4.1. feladat

Gyűjtse össze a 2. alfejezet fontosabb gondolatait! Töltse ki az alábbi táblázatot a szöveg-
ből vett idézetekkel és a hozzájuk kapcsolódó gondolataival, tapasztalataival!

Idézet	Vélemény
1. idézet:	
2. idézet:	
3. idézet:	

4.2. feladat

Hasonlítsa össze az alábbi hő térképek segítségével a nyomtatott és a digitális szövegek
olvasását a táblázatban található szempontok szerint! Egészítse ki a táblázatot a saját
tapasztalataival!



A nyomtatott szöveg olvasásának
hő térképe³²



A digitális szöveg olvasásának
hő térképe³³

Szempontok			Saját tapasztalatok
A szöveg vagy weboldal szerkezeti felépítése			
A hő térkép formája			
Az olvasási folyamat jellemzői			

³² Steklács, 2014.
³³ Forrás: saját ábra.

4.3. feladat

Tekintse át az alábbi táblázatokat a 2015-ös PISA-mérés eredményeiről! Fogalmazza meg 5–8 mondatban, hogy milyen mértékben érvényes az adatok az Ön osztályaiban tanuló diákok digitális és nyomtatott szövegértési teljesítményére!

1. táblázat: A magyar tanulók átlageredményei közötti különbségek a digitális és a nyomtatott szövegértési teszteken ³⁴

	2009 digitális	2009 nyomtatott	2012 digitális	2012 nyomtatott	2015 elektronikus
2009 digitális					
2009 nyomtatott	26				
2012 digitális	-18	-44			
2012 nyomtatott	20	-6	38		
2015 elektronikus	2	-24	20	-18	

2. táblázat: A magyar tanulók képességeloszlása a digitális és a nyomtatott szövegértési teszten a PISA-mérésekben ³⁵

	2009 digitális	2009 nyomtatott	2012 digitális	2012 nyomtatott	2015 elektronikus
4. szint felett	61	4,8	5,7	4	4,3
4. szint	27,6	31,2	26,1	14,1	21
3. szint	58,7	48,2	56	42,9	48,1
2. szint	82,4	73,2	80,3	67,5	72,5
2. szint alatt	17,6	26,8	19,7	32,5	27,5

³⁴ Forrás: Ostorics, L., Szalay, B., Szepesi, I. & Vadász, Cs. (2016). PISA2015. Összefoglaló jelentés (pp. 62). Budapest: Oktatási Hivatal.

³⁵ Forrás: Ostorics, L., Szalay, B., Szepesi, I. & Vadász, Cs. (2016). PISA2015. Összefoglaló jelentés (pp. 62). Budapest: Oktatási Hivatal.

4.4. feladat

Mérje fel az alábbi minikérdőív segítségével, hogy rendelkezik-e a digitális pedagógus kompetenciáival! Értékelje, hogy mely területeken erős és hol kell még fejlődnie!

Állítások	1	2	3	4	5	6	7
Rendszeresen böngészek szakmai anyagokat az interneten.							
Bekapcsolódok internetes szakmai közösségek munkájába.							
Közvetlen kollégáimmal online formában is együttműködök.							
Az interneten követem a netikett szabályait.							
Saját munkámmal is példát mutatok a diákoknak a felelős internethasználatra.							
Felhívom a diákjaim figyelmét az internet veszélyeire.							
A digitális eszközöket a didaktikai (ismétlés, összefoglalás, gyakorlás stb.) feladatok teljesítése érdekében alkalmazom.							
A digitális eszközöket a személyre szabott tanulási aktivitásnak megfelelően alkalmazom.							
A digitális eszközök alkalmazásával célokom a tanulók kreativitásának a fejlesztése.							
A digitális eszközök alkalmazásával célokom a tanulás támogatása.							
Alkalmazok digitális eszközöket a tanulási-tanítási folyamat tervezésénél.							
Alkalmazok digitális eszközöket a diákok munkájának értékelésére.							

4.5. feladat

Húzza alá a megkezdett állításokban a megfelelő kifejezést, majd fejezze be a mondatot!
A feladatok megoldása technikailag nehézséget okozott/nem okozott nehézséget, mert

.....
.....
.....

A szakmai tartalom kiválasztását a diákokkal közösen/egyedül végeztem, mert

.....
.....
.....

A módszertani lépések segítették/nem segítették a navigációs műveletek tudatosítását,
mert

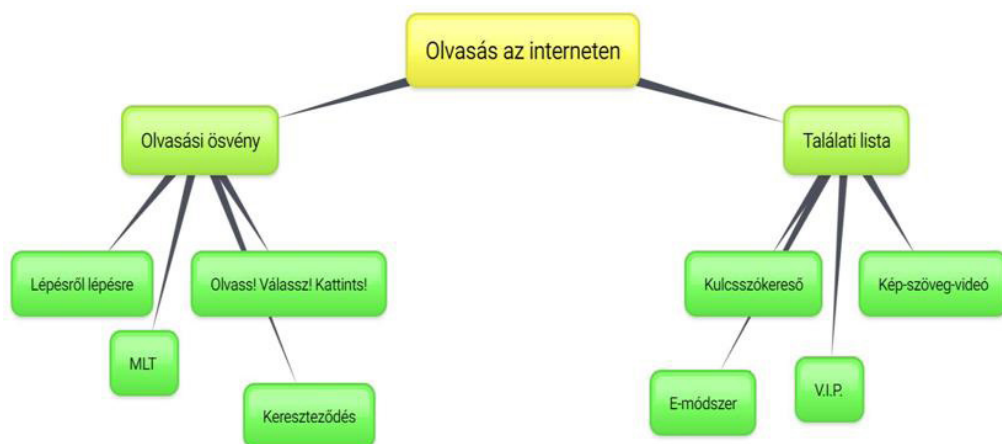
.....
.....

A diákok motiváltak/motiválatlanul vettek részt a tevékenységekben, mert

.....
.....
.....

4.6. feladat

Egészítse ki az alábbi fűrtábrát az Olvasás az interneten alfejezet gyakorlatainak megvalósítása során szerzett tapasztalataival! Vegyen figyelembe több szempontot is!



created with www.bubbl.us

4.7. feladat

Gyűjtse össze öt pontban, hogy melyek azok a módszertani megoldások a digitális szövegek olvasásának és megértésének fejlesztése kapcsán, amelyek rendszeresen fog alkalmazni a saját osztályaiban!

1.

2.

3.

4.

5.

Ábrajegyzék

1. ábra: Digitális szövegek olvasási mintázata. Saját ábra.
2. ábra: Az olvasási útvonal állomásainak a szemléltetésére alkalmas sablon Preziben. Saját ábra.
3. ábra: A feladat elvégzésére alkalmas sablon Padleten. Saját ábra.
4. ábra: Az etherpad.net alkalmazás kezelőfelülete. Saját ábra.
5. ábra: A Go QR alkalmazás kezelőfelülete. Saját ábra.
6. ábra: A Canva alkalmazás kezelőfelülete. Saját ábra.
7. ábra: Megjegyzés írása a hypothes.is alkalmazással találati listához. Saját ábra.
8. ábra: A mindmeister gondolatterkép-készítő alkalmazás kezelőfelülete. Saját ábra.

Felhasznált irodalom

- Balázsi, I., Ostorics, L., Szalay, B., Szepesi, I. & Vadász, Cs. (2013). *PISA2012. Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. <https://bit.ly/2S2ePmw> (Letöltve: 2013. december 14.).
- Balázsi, I. & Ostorics, L. (2011). *PISA 2009. Digitális szövegértés. Olvasás a világhálón*. Budapest: Oktatási Hivatal. <https://bit.ly/2xAhiLy> (Letöltve: 2012. 05. 01.)
- Bárdos, J. (2003). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Bárdos Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Cohen, V. & Cowen, J. (2007). *Literacy for children in an Information Age: Teaching Reading, Writing and Thinking. Engage Learning*. Canada: Belmont.
- Coiro, J. & Dobler, E. (2007). Exploring the online comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 2, 214–257.
- Eagleton, M. B. & Dobler, E. (2007). *Reading the Web: Strategies for Internet Inquiry*. New York: Guilford Press. <https://bit.ly/2JkEl3z> (Letöltve: 2013. 05. 02.)
- Gonda, Zs. (2015). Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái. *Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok* 7. Budapest: ELTE. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_7.pdf (Letöltve: 2018. február 9.)
- Gonda, Zs. (2018). Digitális szövegfeldolgozás. *Anyanyelv-pedagógia*, 11(2). <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=733> (Letöltve: 2019. 01. 15.)
- Hódi, Á., Adamikné Jászó, A., Józsa, K., Ostorics, L. & Zs. Sejtes, Gy. (2015). Az olvasás-szövegértés alkalmazási dimenziójának online diagnosztikus értékelése. In

Csapó, B., Steklács, J. & Molnár, Gy. (Eds.), *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei* (pp. 105–191). Budapest: Oktató- és Fejlesztő Intézet.

Kelemen-Molitorisz, A. (2009). Szakközépiskolások olvasásistratégia-használatának felmérése a MARSÍ kérdőívvel. *Magyar Pedagógia*, 109(3), 287–313. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kelemen-Molitorisz_MP1093.pdf (Letöltve: 2014. 05. 01.)

Koltay, T. (2016). Médiaműveltség, digitális bennszülöttek: a mítoszok vége? *Iskolakultúra*, 26(1), 102–109.

Lawless, K. A. & Schrader, P. G. (2008). Where do we go now? Understanding research navigation in complex digital environments. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. J. Leu (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 267–296). New York: Routledge.

Nielsen, J. (2006). *F-Shaped Pattern For Reading Web Content*. <http://www.nngroup.com/articles/f-shaped-pattern-reading-web-content/> (Letöltve: 2013. 05. 01.)

Ostorics, L., Szalay, B., Szepesi, I. & Vadász, Cs. (2016). *PISA2015. Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. <https://bit.ly/2XwTuYi> (Letöltve: 2016. 12. 10.).

Steklács, J. (2014). A szemmozgás vizsgálatának lehetőségei az olvasás és a vizuális információfeldolgozás képességének a megismerésében. *Anyanyelv-pedagógia*, 7(3). <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=524> (Letöltve: 2015. 06. 22.)

(1) Prezi. <https://prezi.com/login/> (Letöltve: 2018. május 30.)

(2) Padlet. <https://hu.padlet.com/> (Letöltve: 2018. május 30.)

(3) Wikipédia. <https://hu.wikipedia.org/wiki/Kezd%C5%91lap> (Letöltve: 2018. május 30.)

(4) Etherpad. <https://etherpad.net/> (Letöltve: 2018. május 30.)

(5) Go QR. <http://goqr.me/> (Letöltve: 2018. május 30.)

(6) Canva. <https://www.canva.com/hu> (Letöltve: 2018. május 30.)

(7) Hypothes.is. <https://web.hypothes.is/> (Letöltve: 2018. május 30.)

(8) Mindmesiter. <https://www.mindmeister.com/> (Letöltve: 2018. május 30.)

A szerzők bemutatása

Antalné Szabó Ágnes

Az ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszékének a docense, az ELTE Tanárképző Központjának a főigazgatója. Közel 40 éve a pályán levő pedagógus, az oktatás-nevelés minden szintjén van tanítási tapasztalata. Több mint 50 anyanyelvi tankönyv és segédkönyv szerzője, társszerzője, számos kötet alkotószerkesztője. Az Anyanyelv-pedagógia folyóirat alapító főszerkesztője. Magyarországon és a határon túl is a tanártovábbképzések gyakori előadója, tehetséggondozó tanulmányi versenyek szervezője. Publikációinak, kutatásainak főbb témakörei: osztálytermi kommunikáció, retorika, anyanyelv-pedagógia, helyesírás.

Gonda Zsuzsa,

Nyelvész, az ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszékének adjunktusa. Elsősorban anyanyelv-pedagógiai kurzusokat tart, amelyekbe a középiskolai tanárként szerzett tapasztalatait is beépíti. Kurzusaiban központi szerepet játszik az aktivitás és interaktivitás, valamint a kommunikációközpontúság. Az infokommunikációs technológiák pedagógiai célú alkalmazásában a pedagógus megújulásának lehetőségét és a diákok motivációjának növelését látja.

Major Éva

Egyetemi docens, több mint 30 éve angoltanár képző szakember, az ELTE Angol Nyelvpedagógia Tanszék oktatója, az ELTE BTK Szak módszertani Központjának vezetője. Kutatási és oktatási területei: az angol nyelv tanításának módszertana, a tanárképzés oktatáspolitikai háttere, IKT a nyelvoktatásban és a tanárképzésben. Pályája során számos hazai és külföldi projektben vett részt, rendszeresen tart továbbképzéseket és tréningeket itthon és külföldön is.

Raáitz Judit

Az ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék oktatója, az MTA Nyelvtudományi Intézet tudományos főmunkatársa, 41 éve tanít. Fő területe az anyanyelvtanítás módszertana, a kommunikációtan, a kommunikációs készségek fejlesztése, a névtan. A Magyar nyelv és kommunikáció tankönyvcsalád társszerzője, de önállóan is és más társszerzőkkel együtt is írt magyar nyelvi, kommunikációs és szövegértést fejlesztő tankönyveket. Számos tanulmány, szakmai és ismeretterjesztő könyv szerzője. Több évtizeden keresztül tartott tanártovábbképzéseket, ismeretterjesztő előadásokat. Részt vett közoktatási tantervek, kerettantervek kidolgozásában.

Szabó Éva

Az ELTE BTK Angol Nyelvpedagógia Tanszék oktatója. Tanárképzőként és nyelvtanárként az angol nyelv tanításának módszertanát, valamint nyelvfejlesztő tárgyakat tanít. Az egyetemi tanárképzésen kívül rendszeresen tart továbbképzéseket idegennyelv- és más tantárgyat tanító tanárok számára a tanulástámogató kommunikáció és az osztálytermi interakció ösztönzése, az IKT eszközök használata a nyelvoktatásban és a tartalom alapú nyelvoktatás témakörökben. Szakmai érdeklődésének főbb területei az óratervezés, különös tekintettel az interaktív órák és előadások tervezésére, a csoportdinamika fejlesztése, és az IKT használata a nyelvoktatásban.

MINDENKI ISKOLÁJA

