

Az olvasásértés fejlesztésének tapasztalatai az angol nyelvórákon

Experiences of Developing Reading Comprehension Skills in English lessons

Tánczikné Varga Szilvia

Idegen Nyelvi és Továbbképzési Tanszék, Kecskeméti Főiskola, Magyarország

Kulcsszavak:

nyelvtanulás, készség, olvasás, olvasási stratégiák, problémák

Keywords:

language learning, skills, reading, reading strategies, problems

Cikktörténet:

Beérkezett 2016.02.22.

Átdolgozva 2016.03.01.

Elfogadva 2016.04.10.

Összefoglalás

A cikk szövegértési feladatok tanításával kapcsolatban szerzett tapasztalatokról szól, amelyeket a szerző a főiskolások angol nyelvre tanítása során szerzett. A nyelvórán használt olvasási technikákat mutatja be, leírja, hogy hogyan működnek ezek a stratégiák a nyelvórán, elemelve mind a diákok mind a tanár észrevételeit. Végül hangsúlyozza az olvasási képesség fejlesztésének fontosságát és az olvasási stratégiák használatának lehetőségét. Ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy a tanári munka hatékonyságát sokszor a használt módszereken kívül egyéb tényezők is befolyásolják, mint például a választott szövegek témaköre, szókincse és a hallgatók motivációja.

Abstract

The purpose of the article is to share the author's teaching experiences in connection with teaching reading to college students. It focuses on some reading strategies used in the classroom. The author describes how these methods worked in different groups. Both the students' and the teacher's perceptions and attitudes towards the use of reading strategies are addressed. Finally, the author emphasizes the importance of developing reading skills using reading strategies in language lessons and she also calls the attention to the fact that there are other factors which influence the effectiveness of teaching, for example the topics, vocabulary of the texts and the students' motivation.

1. A szövegértés jelentősége a nyelvórákon

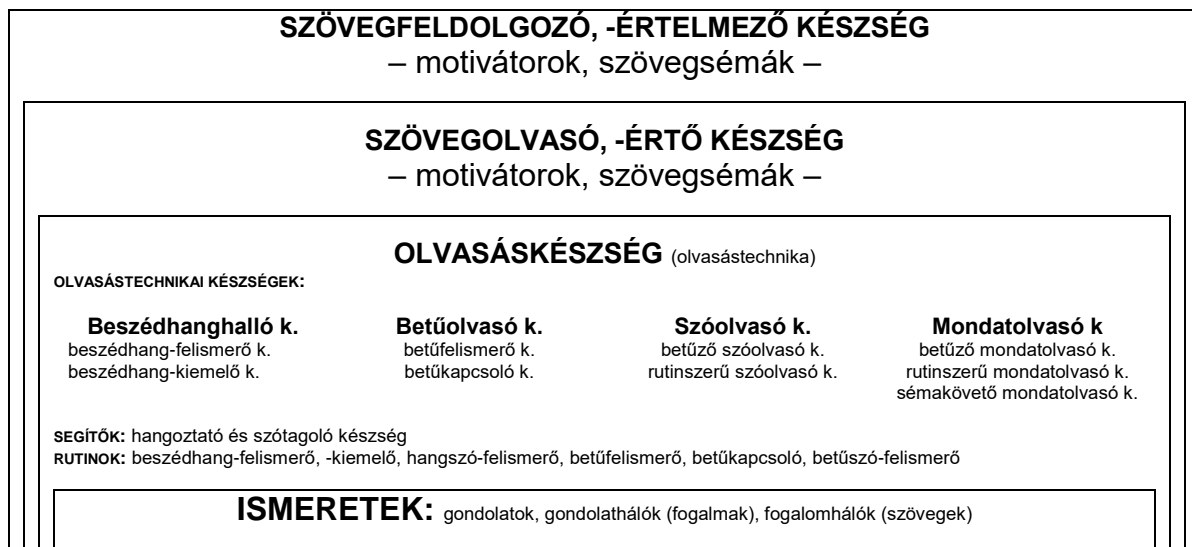
William Grabe szerint az olvasás elsajátítása az idegen nyelvi kommunikáció és ismeretszerzés egyik legfontosabb feltétele. [1] A hatékony szövegértés sok területen segítheti a hallgatókat, például elmélyülhetnek szakirodalomban, melynek nagy része angolul jelenik meg, információkhoz juthatnak, amelyek nagy lendületet adhatnak szakmai karrierjük terén. Számos kutató hangsúlyozza, hogy az olvasási készség elsajátítására nagy hangsúlyt kell helyezni. [2] Természetesen az olvasás nem önállóan, hanem integráltan jelenik meg a nyelvoktatásban, ami azt jelenti, hogy az írott szövegek megértése elválaszthatatlan az önálló szövegalkotástól, illetve a beszédkésztségtől és a hallott szöveg megértésétől. A Kecskeméti Főiskolán a nyelvoktatás célja elsősorban a hallgatók középfokú nyelvvizsgára való felkészítése, másrészt a középfokú nyelvvizsgával rendelkező hallgatók szaknyelvi készségeinek fejlesztése is egyre fontosabbá válik. A nyelvórákon az olvasásértési feladatok megoldása során felmerült nehézségek megmutatják, hogy milyen területekre kell nagyobb figyelmet fordítani. Az elmúlt két félév során a hallgatók írásbeli teljesítménye alapján illetve a nyelvórákon tapasztalt különböző olvasási készségek fejlesztésével kapcsolatos tapasztalataimat szeretném megosztani.

Az olvasás anyanyelven és idegen nyelven az egyik legnehezebben fejleszthető képesség, mivel az olvasónak különböző készségek és képességek kombinációival kell rendelkeznie. [3] Az olvasási, szövegértési képesség nagy hatással van az oktatás eredményességére, ezért az utóbbi néhány évtizedben egyre fontosabbá vált, több tudományág kutatásaiban is jelen van. Számos kutató értelmezte az olvasás fogalmát, jelentőségét, így a meghatározás is sokat változott az évtizedek folyamán. Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és Steklács János tanulmányukban [4] az olvasást kognitív és szociális képességnek tartják, amely befolyásolja az egyéni életpályát, az esélyegyenlőséget, az informáltság, a műveltség szintjét, illetve azt a képességet, hogy ezt a szintet az egyén megtartsa.

A magyar szakirodalomban az olvasási képesség fejlődése, struktúrája és a szintek szerveződése szintjén számos modellt ismerünk, amely nagy hatást gyakorolt a hazai olvasáskutatásra. Ezek közül néhányat szeretnék megemlíteni.

Az első komplex modell Gósi Mária nevéhez fűződik, aki az olvasástanuláshoz szükséges készségeket, ismereteket illetve ezek egymáshoz fűződő kapcsolatát határozza meg. A modell középpontjában a hangzó nyelvhez kapcsolódó percepciók tényezők állnak (hallás, beszédészlelés, beszédmegértés). Az elméletben nagy szerepet kapnak olyan nyelvi produkciós képességek, mint a beszéd és írás, illetve az ezekhez kapcsolódó részterületek. [5]

Az olvasásképességről, mint pszichikus rendszerről Nagy József állított fel átfogó modellt. Elméletében egyértelműen rámutat, hogy az olvasásképesség számos összetevőből áll: sajátos rutinból, készségekből és ismeretekből szerveződik. A szövegértés fejlettségéhez mindezek az összetevők szükségesek, elengedhetetlenek. Ha bármelyik összetevő fejlődése megkésik, megreked, akkor az akadályozza a többi összetevő fejlődését is, kihat az olvasásképességre (szövegértésre). Ez tehát azt jelenti, hogy valamennyi összetevő fejlesztésére figyelmet kell fordítani. [6]



Az olvasásképesség szerveződése

Burns, Roe és Ross 1988-ban hozott létre egy modellt, amely a szöveg megértésének szerveződését mutatja és olyan tényezőket is tartalmaz, amelyek ennek pedagógiai folyamatára vonatkoznak. A modell magyarországi adaptációja Adamikné Jászó Anna nevéhez köthető. A modell felsorolja a megértés egységeit, fokozatait és a kérdezési módokat. A megértés egységein belül megkülönbözteti a szavak, mondatok, bekezdések illetve az egész szöveg megértését. A megértés fokozatai magukba foglalják a szó szerinti, értelmező, bíráló és alkotó kategóriákat. A kérdezési módokon belül szerepel a kérdések előkészítése, a tanulók válaszáinak irányítása és a tanulók válaszáinak irányítása. [7]

Olvasáskutatással több tudományterület is foglalkozik többek között a pszichológia, az irodalomtudomány nyelvészet, a pedagógia, a gyógypedagógia, a könyvtártudomány és a szociológia. Kingston meghatározásának megfelelően az olvasás a kommunikáció egyik

folyamata, amely során az üzenet grafikus formában közvetítve jelenik meg. [8]A RAND (Reading Study Group) háromdimenziós definíciót ajánl, amely szintetizálja a szövegértő olvasásnak a tranzakciós, szociális és funkcionális elméleteit: „a szövegértés a jelentés szimultán kivonatolása és konstruálása az írott nyelvből interakción és együttműködésen keresztül.” [9,10] A szövegértés elképzelhetetlen biztos szöveghasználat és mondatértés nélkül. A mondatértést befolyásoló tényezők a betűk, a szavak és egyéb nem verbális szegmensek (írásjelek, elrendezés, tipográfiai tényezők) ismerete és felismerése. [11,12] Az olvasott szöveg megértése, felfogása magasabb szinten zajlik, ahol a szöveg gondolatait azonosítja agyunk. A szövegértő olvasás differenciált és megosztott agyi tevékenység, az agykülönböző részei vesznek benne részt. [13] A hatékony szövegértő olvasás a makró és mikro folyamatok és az előzetes tudás interakcióiból áll, ami azt eredményezi, hogy az olvasó mentális képet alkot a szövegről. [14] Nagy József szerint az olvasáskészséget értelmezhetjük átfogó képességként, amelynek önálló összetevői képesség szinten realizálódnak. [15]

Az olvasás anyanyelven és idegen nyelven sok hasonlóságot mutat, attól eltekintve, hogy a latin ábécét használó nyelveknél már nem kell a betűket megtanulni, mivel ezt a hallgatók már az általános iskola alsó osztályaiban elsajátították. A főiskolai oktatás során az a cél, hogy a hallgatók minden nyelvi készségben, így az olvasásértés terén is minél hamarabb elérjék a B2 (középfok) szintjét. A tapasztalat azt mutatja, hogy akárcsak az anyanyelv esetében az olvasási képesség gyakran idegen nyelven sem éri el az elvárt szintet.

A nyelvtudás szintjeit a 2002-ben kiadott, az Európa Tanács kezdeményezése alapján létrejött Közös Európai Referenciakeret mutatja be. Ez a dokumentum határozza meg, hogy mit kell elsajátítaniuk a nyelvtanulóknak, milyen tudást és mely készségeket kell fejleszteniük a sikeres kommunikáció érdekében. A nyelv kulturális kontextusát is ismerteti. A Referenciakeret 6 szintet különböztet meg (A1, A2, B1, B2, C1, C2), a szinteket számos szempont alapján jellemzi, és ezáltal lehetővé teszi, hogy a tanulók haladása a nyelvtanulás minden szakaszában és egész életük során mérhető legyen. [16]

A Közös Európai Referenciakeret az alábbi módon jellemzi B2 szinten, a „jó olvasó” szövegértési képességeit. „Magas fokú önállósággal olvas, a különböző szövegeknek és céloknak megfelelően változtatja olvasási stílusát és sebességét, és szelektíven használja a megfelelő referenciatorrásokat. Széles körű aktív olvasási szokással rendelkezik, de ritkán előforduló idiómák esetében nehézségekbe ütközhet. Gyorsan át tud olvasni hosszú és összetett szövegeket, és megtalálja a lényeges részleteket. Szakmai témák széles körében képes hírek, cikkek és beszámolók tartalmának és fontosságának gyors meghatározására, és eldönti, hogy érdemes-e a szöveget alaposabban is tanulmányozni.” [17]

A magyar felsőoktatásban az idegen nyelv az egyetlen olyan terület, ahol külső mérce alapján állapítják meg a teljesítményt. A hallgatóknak államilag akkreditált középfokú nyelvvizsgát kell tenni ahhoz, hogy a diplomát megkaphassák. Más tantárgyak esetén elfogadják a főiskolák, egyetemek belső értékelési rendszerét. A nyelvvizsgák szövegértési feladatait is az Európai Referenciakeret leírásainak megfelelően készítik el a különböző nyelvvizsga központok.

2. A tanítás során alkalmazott módszerek és tapasztalatok

A B2 középfokú nyelvvizsga szintű feladatok megoldásához nagy passzív és aktív szókincsre illetve komoly nyelvtani ismeretre van szükség. A nyelvvizsgára felkészítő könyvek azt a feladatot vállalják fel, hogy egyszerre fejlesztik és mérik a nyelvtudást. Az általunk használt nyelvkönyvek és saját fejlesztésű digitális anyagok változatos szövegeket tartalmaznak, amelyek többnyire különböző újságcikkek lerövidített és némileg leegyszerűsített változatai. Az olvasmányok a nyelvvizsga témakörökön belül próbálnak érdekes témákat felvetni, amelyek nem mindig esnek egybe a vizsgára készülő érdeklődési körével. Az azonban kérdéses lehet, hogy ki mit talál izgalmasnak vagy unalmasnak. Érdekes lenne összehasonlítani az anyanyelvi szövegértési feladatok témaköreit és jellemzőit azokkal, amelyeket az idegen nyelv tanításában alkalmazunk. Felmerülhet a kérdés, hogy a szövegek témája, mennyire befolyásolja a megértést. Vajon feltételezhetjük-e, hogy a szakszókincs ismerete nagymértékben megkönnyíti a megértést abban az esetben is, ha a hallgatók általános nyelvi szintje elmarad az elvárt szinttől.

A tankönyv olvasmányainak megértéséhez a nyelvtanulóknak rövid idő alatt kellene viszonylag nagy szókinccset elsajátítani miközben minden erejüket megfeszítve igyekeznek teljesíteni a tantárgyi követelményeket azokból a tantárgyakból, amelyekért kreditpont is jár. Az anyanyelvi szövegértést is nagyban befolyásolja a szókinccs, ugyanakkor az anyanyelvünkön jóval nagyobb szókinccsel rendelkezünk.

Az olvasásértést magasabb szinten az olvasási stratégiák alkalmazásával lehet fejleszteni. Az olvasási stratégiák olyan feladatokat tartalmaznak, amelyeket az olvasás céljának megvalósítása érdekében a szöveg elolvasása előtt, közben és az után kell végezni. Az olvasási stratégiákat angol nyelvterületen már régóta alkalmazzák a tanításban. Azonban hazánkban az angol, mint idegen nyelv oktatásában használták először őket. Elsőként Steklács János hívta fel a figyelmet a stratégiák fontosságára. Ma már vannak törekvések arra, hogy anyanyelvből is megjelenjenek a pre-reading stratégiák az olvasástanításban [18]

Az olvasási stratégiák közül kiemelt jelentősége van a szövegek előtt található rövid feladatoknak, amelyek arra szolgálnak, hogy feltérképezzék a nyelvtanulók háttérismereteit a témával kapcsolatban. [19] Sajnos az a tapasztalat, hogy a hallgatók sok esetben nem rendelkeznek háttérismeretekkel az érintett témákkal kapcsolatban. Ezeknek a kérdéseknek a másik funkciója az, hogy felkeltsék az érdeklődést az olvasmány iránt. Gyakran elég nehéz motivációt létrehozni egy olyan témakör iránt, amelyik távol áll a nyelvtanuló érdeklődési körétől. Az olvasás előtti feladatok másik típusa a szöveg kulcsszavait tanítja meg a nyelvtanulóknak különböző típusú szókinccsfejlesztő gyakorlatok formájában. Gyakran találkozhatunk például párosítós gyakorlatokkal, amelyekben a kulcsszavakat kell összepárosítani a jelentésüket körülíró mondatokkal. Ide sorolhatók azok a feladatok is, ahol szavak jelentését több lehetőségből kell kiválasztani. Az olvasmány címével kapcsolatban is tehetünk fel kérdéseket, főként azért, mert ha már azt értik, talán nagyobb kedvük lesz a szöveg elolvasásához. A tankönyvek képeket is tartalmaznak, amelyek a szöveg tartalmára utalnak. Mivel a fiatalok számára a vizuális kultúra nagyobb jelentőséggel bír, mint az azt megelőző generációk számára, meg lehet próbálni az olvasmányhoz kapcsolódó rajzokkal vagy képekkel felkelteni az érdeklődésüket. Érdemes lenne nagyobb mintán megvizsgálni, hogy a hallgatókat motiválják-e a képek. Itt jegyezném meg, hogy a tankönyvek borsos ára miatt sokan fénymásolt könyvből dolgoznak. Ez egyrészt pozitív, mert legalább van a hallgatónak könyve, így tud dolgozni az órán. Sajnos az is gyakran előfordul, hogy mindenféle kifogásokra hivatkozva könyv, füzet és házi feladat nélkül jönnek órára. [20] Ugyanakkor meg kell említeni, hogy a nyomtatott könyvek már önmagukban is esztétikai élményt nyújtanak. Jó őket kézbe venni, jó minőségűek a képek, jobban olvashatóak a szövegek is.

Minden szövegértési feladat megoldásának első lépése a szöveg gyors átolvasása. Ez azért szükséges, hogy megértsék a főbb gondolatokat és a szöveg szerkezetét. Ez szokatlan feladatnak tűnik a hallgatók számára. Többnyire csak egy kisebb csoport képes arra, hogy egy oldalnyi terjedelmű szöveget néhány perc alatt átfusson. Sokan feladják az első néhány ismeretlen szó után. Hasztalannak tűnik az a tanári biztatás, hogy az ismeretlen szavak ellenére is meg tudják oldani a feladatot. Még mindig akadnak olyan hallgatók, akik szóról szóra le akarják fordítani az olvasmányt, ami amellet, hogy nagyon sok időt vesz el az óra idejéből, hatékonynak sem nevezhető, hiszen az ismeretlen szavak egy részének a jelentését sok esetben ki lehet következtetni a szöveggörnyezetből. A képesség elsajátítása abból áll, hogy a meglévő szókinccsre és nyelvtani ismeretekre támaszkodva legyen valamiféle elképzelésük arról, hogy miről fog szólni a szöveg. Hasonló jelenség figyelhető meg az anyanyelvi szövegek feldolgozásánál. Ha a szöveg elolvasása előtt már sejti, hogy miről lesz szó a szövegben, kérdéseket tesz fel az olvasmány tartalmára vonatkozóan, jobban fogja érteni a szöveget. [21]

A tankönyv változatos, olvasás közbeni és utáni szövegértési feladatokat is tartalmaz. A szöveg kiegészítés (cloze test) az egyik legnehezebb és a nyelvvizsgákon leginkább használt feladattípus. A feladat nehézsége abban rejlik, hogy egyszerre kell a szöveg tartalmára, a nyelvtanra, a kapcsoló elemekre és a hiányzó szó vagy mondat bekezdésben elfoglalt helyére figyelni. Sok esetben gondot okoz a feladat megoldásánál, hogy hiányoznak az alapvető lexikai, morfológiai és szintaktikai ismeretek. A tanár segíteni próbál, megpróbálja rávezetni a nyelvtanulókat, arra hogy keressék meg az alapvető mondatrészeket (alany, állítmány, tárgy). Hasonló problémákat okoz a szófajok (ige, főnév, mellénevek, határozók) azonosítása. [22] Az angol nyelvben külön nehézséget okoz, hogy a szavak jelentős része azonos alakú, vagyis

többféle egymáshoz gyakran nem is hasonlító jelentésben használt, így több szófajú is lehet jelentésüktől függően. A szórendi szabályok ismerete nagyban javítja a sikeres megoldás esélyeit, feltéve, ha a különböző típusú összetett mondatok, függő beszéd, a passzív szerkezet illetve az inverzió szabályai is ismertek. A fent említetteken kívül, figyelembe kell venni a központosítást, mint például a vesszők, pontos vesszők helyzetét, valamint az igevonzatokat.

A szövegértést a szöveg tartalmára feltett kérdésekkel is lehet ellenőrizni. A kérdések általában követik a szöveg gondolatmenetét, struktúráját. A szövegértési feladatok megoldásánál gyakori hiba a különböző kérdőszavak összekeverése (when, where, how, who). A feladat megoldásánál memóriafejlesztés is történik, hiszen a kérdést meg kell jegyeznünk legalább néhány másodpercig ahhoz, hogy a szövegben megtaláljuk a választ. A kérdésekre adott válaszoknál felhívjuk a figyelmet arra, hogy szó szerint ne másoljanak ki mondatokat esetleg bekezdéseket a szövegből. A kérdésre való válaszadásnál sok esetben ugyanaz a szó más formában (másik igeidőben van, másik szófajt kell belőle képezni például igéből főnevet és fordítva. Esetenként másik kötőszót vagy másik mondat szerkezetet kell alkalmazni. Sok esetben adatokat (számokat, neveket) kérdeznek, ezeket szó szerint ki kell írni, ügyelve arra, hogy a mértékegységek le ne maradjanak. A felkészítés során gyakran nehézséget jelent az, hogy a lényeges és lényegtelen információkat nehezen tudják elkülöníteni. Tapasztalataim szerint ehhez nem elég csupán csak szövegértési feladatokat végezni. Szövegelemzések során megfigyeltethetjük, hogy hogyan épülnek fel a különböző szövegek. Az angolszász iskolarendszer nagy hangsúlyt helyez a logikus szövegfelépítés begyakorlására és a gondolatok logikus elrendezésére. A bekezdések elején található a bekezdés témamondata (topic sentence), amelyet a továbbiakban a bekezdés kifejt. [23] Sok problémát okoz, az hogy figyelmen kívül hagyják a feladatot, ezért a válaszadásnál összecserelelik a kérdések sorrendjét. A probléma elkerülhető, ha a szövegben aláhúzzák és megszámozzák a válaszokat, majd újra felteszik a kérdést, hogy valóban a kérdésre válaszoltam-e és abban a formában írom-e a választ, ahogyan a kérdésben szerepel.

A feleletválasztásos feladatok esetében az összes lehetséges válasz bizonyos elemei megtalálhatók a szövegben, de csak egy válasz felel pontosan a kérdésre. A rossz megoldások többnyire szó szerint idézik a szöveget, de nem a helyes szövegösszefüggésben. A szövegre vonatkozó igaz-hamis állítások feladattípus megoldását megnehezíti, ha szerepeltetnek egy harmadik választási lehetőséget (no information), ami azt jelenti, hogy a válasz tartalma a szövegben nem szerepel. Ezt a lehetőséget akkor kell választani, ha a válasz lehetne igaz, de szövegben a megadott módon nem szerepel. [24]

Kétségtelenül igaz, hogy a jó szövegértéshez jó szöveg és jó kérdések is szükségeltetnek. A szövegek nehézségi szintjét illetően elmondható, hogy olyan szövegekkel is találkozhatunk, amelyeknek a szókincse túlmutat a középfok szintjén, és kérdésekkel, amelyekre nagyon nehéz jól válaszolni, nem az adott szituációnak megfelelőek. Ugyanez mondható el az anyanyelvi szövegértési feladatokkal kapcsolatban is. [25] Mi magunk is készítünk szövegértési feladatokat, így tudjuk, hogy a középfokon meglehetősen bonyolult, érdekes szöveget találni illetve megfelelő nehézségű kérdéseket írni.

Az olvasott szövegértéssel kapcsolatos tapasztalatok azt mutatják, hogy a hallgatók általánosságban nehezen birkóznak meg a szövegértési feladattal. Elmondásuk alapján a feladatokat nehéznek találják, és néhány kivételtől eltekintve megpróbálják a saját rossz megoldásukat elfogadtatni mondván, hogy válaszuk attól még jó, hogy sok fölösleges elemet tartalmaz.

A szövegértés tanításánál mindennapos eset, hogy már a feladattípus is elriasztja a nyelvtanulókat. Sok esetben a témát nem találják vonzóknak, a szókincset bonyolultnak ítélik meg. Ugyanazokat a hibákat követik el az egymást követő számonkéréseknél. Számos hallgatónak nincs elég türelme ahhoz, hogy többször figyelmesen elolvassa a szöveget. Ha nem találja meg rögtön a választ, úgy dönt, nincs válasz a kérdésre. Amikor a nyelvvizsga követelményekről beszélünk, sokszor azt gondolják, hogy tanáraiktól függ, hogy elfogadják-e egy megoldást vagy nem. Nehezen látják be, hogy van egy egységes mérce, ami alapján mérik a nyelvtudást és ezt a mércét mi nem befolyásolhatjuk, csupán abban segíthetünk nekik, hogy minél alaposabban felkészülhessenek a vizsgára. Akadnak, akik rádöbbennek hiányosságaikra, félév végére már általában mindenkinek van könyve, füzetje és házi feladata, de időhiányra panaszkodnak. Nem tudnak időt szánni a nyelvtanulásra, mert a fő tantárgyaikra kell koncentrálniuk, ami természetesen

érthető. Számos kiemelkedően tehetséges hallgatótól hallottam, hogy TDK dolgozatot ír, versenyeken vesz részt, nem kényelemszeretetből nem tud a nyelvre koncentrálni. A többség nagyon komoly hiányosságokkal érkezik, amit nem lehet rövid idő alatt pótolni. Az első félévet sokan időben teljesítik, azonban a második, harmadik félévet sokan jóval később, rendszerint államvizsga előtt végzik el.

A számtalan nehézség és kudarc elemzése mellett szeretném elmondani, hogy a szaknyelv tanításával kapcsolatban gyökeresen más tapasztalatokra tettem szert. Informatikai és járműipari szaknyelvi kurzust is vezetek. Középfokú nyelvvizsgával rendelkező hallgatók vehetik fel ezeket a szabadon választható kurzusokat. Érdeklődéssel fogadják a különböző típusú szaknyelvi szövegeket. Ők maguk is részt vesznek a tananyag alakításában és feldolgozásában. Szívesen olvasnak az érdeklődési körüknek megfelelő szövegeket, amelyek néha igen bonyolultak mind nyelvileg mind lexikailag. Már a ráhangoló feladatoknál lehet érezni, hogy könnyebben kommunikálnak, mivel szakmai háttérismereteik és nyelvtudásuk önbizalmat adnak nekik. Az általános angol tanításánál is megfigyelhető, hogy a hallgatók jobban kedvelik az érdeklődési körüknek megfelelő témákat a szövegértés esetében, mint például a telekommunikáció vagy a tudomány. Sok esetben a nyelvileg gyengébb szinten lévő hallgatók is nagyobb eredményességet mutatnak a feladat megoldásában.

3. Következtetések

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a jó olvasási képesség alapvető fontossággal bír, változatos olvasmányokkal és olvasási technikák alkalmazásával fejleszteni kell. Ösztönözni kell a hallgatókat arra, hogy az órán kívül is olvassanak angol szövegeket. Hasznosnak tartom, ha vizsgafeladatokon kívül érdeklődési körüknek megfelelő szövegeket is olvasnak. Tudatosítani kell bennük, hogy az órára járás mellett az önálló, tudatos nyelvtanulás is nagyon fontos a sikerhez. Másrészt viszont be kell látni, hogy az olvasási képesség fejlődése nem csak a tanáron múlik, sok tényezővel függ össze, amelyek befolyásolják a tanári munka eredményességét.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom Steklács Jánosnak, aki ötleteivel és hasznos tanácsaival segítette a munkámat és a hallgatóknak, akik aktív közreműködésükkel hozzájárultak a cikk létrejöttéhez.

Irodalomjegyzék

- [1] Grabe, W.: Reading in a Second Language. The Oxford Handbook of Applied Linguistics. Cambridge University Press. 2010, pp1-12.
- [2] Józsa Krisztián, Steklács János: Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez Nemzeti Tankönyvkiadó, 2012.
- [3] Grabe, W.: Reading in a Second Language. The Oxford Handbook of Applied Linguistics. Cambridge University Press. 2010. pp.1-12.
- [4] Steklács János, Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő: Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus mérések tartalmi kereteinek elméleti háttere. In: Csapó Benő, Steklács János és Molnár Gyöngyvér (szerk.): Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Nemzeti Tankönyvkiadó. 2015, 13-28. o.
- [5] Gósy Mária: Modell az olvasástanításhoz. Fejlesztő Pedagógia 2, pp.28-32
- [6] Nagy József: Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése. Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006. 17-42. o
- [7] Adamikné Jászó Anna: Az olvasás múltja és jelene. Trerzor, Budapest, 2006. 268. o.
- [8] Kingston, A.: Some thoughts on Reading comprehension. In: Hafner, L. (Ed): Improving reading comprehension in secondary schools. Macmillan, 1967. p. 72-75
- [9] Snow, C. E.: Reading for Understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. Santa Monica, CA: RAND, 2002. p.33.
- [10] Steklács János: Olvasási stratégiák tanítása és tanulása. Nemzedékek Tudása tankönyvkiadó Zrt, 2013. 14. o.
- [11] Grabe W.: Reading in a Second Language. The Oxford Handbook of Applied Linguistics, Cambridge University Press, 2010. pp 1-12.
- [12] Csapó Benő, Józsa Krisztián, Hódi Ágnes és Csikos Csaba: Diagnosztikus olvasás felmérések részletes tartalmi kereteinek kidolgozása: elméleti alapok és gyakorlati kérdések. Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. Nemzeti Tankönyvkiadó, 2012. 205. o.

- [13] Steklács János: Olvasási stratégiák tanítása és tanulása. Nemzedékek Tudása tankönyvkiadó Zrt, 2013. 20.o.
- [14] van den Broek, P. és Krémer The mind inaction: What it means to comprehend during reading. in Taylor, B. M., Graves, M. F. and van den Broek, P (ed.) Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades. Teacher's College Press, 2000. pp1-31.
- [15] Nagy József: Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián(szerk.):Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése. Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006.17-42.o.
- [16] Common European Framework for Languages. Cambridge University Press, 2002.pp.1-10.
- [17] Common European Framework for Languages. Cambridge University Press, 2002.pp 86.
- [18] Steklács János: Olvasási stratégiák tanítása és tanulása. Nemzedékek Tudása tankönyvkiadó Zrt., 2013. 20.o.
- [19] Bob Hastings, Martha Uminska, Dominika Chandler: Longman Exam Accelerator. Pearson Longman, 2012. pp 12-19.
- [20] Ujllakyné Szűcs Éva: A nyelvoktatás fejlesztésének lehetőségei a Kecskeméti Főiskolán hallgatói interjúk alapján GradusVol 2, No 1., 2015, pp. 111-118.
- [21] Steklács János: Olvasási stratégiák tanítása és tanulása. Nemzedékek Tudása tankönyvkiadó Zrt.,2013. 93.o.
- [22] Ujllakyné Szűcs Éva :A nyelvoktatás fejlesztésének lehetőségei a Kecskeméti Főiskolán hallgatói interjúk alapján GradusVol 2, No 1 ,2015 pp.111-118.
- [23] Ilona Leki: Academic Writing. Cambridge University Press, 2012. pp.75-124.
- [24] Bob Hastings, Martha Uminska, Dominika Chandler: Longman Exam Accelerator. Pearson Longman, 2012. pp.12-19.
- [25] Józsa-Steklács: Új utak az olvasástanítás kutatásában. In: Szávai Ilona (szerk.):Az olvasás védelmében. Pont, 2010. 78-79.o.