

Olvasás és szövegfeldolgozás a felsőoktatási képzésekben

Csizmadia Gábor¹

1. Idegen nyelvi tudás mint felvételi feltétel a felsőoktatásban

Felsőoktatási felvételihez az állam követelményként írja elő valamely nyelvből az érettségi letételét. Ennek eldöntését azonban a felsőoktatási intézményekre bízzák, hogy milyen plusz nyelvet kívánnak meg a hallgatótól, vagy a diplomához milyen nyelvi vizsgakövetelményt támasztanak. A jövőben a kötelező nyelvvizsga-kötelezettség helyett a képzés során kell az egyetemeknek biztosítani a megfelelő nyelvi kompetenciákat. A változás következtében a nyelvvizsgáztatás és nyelvoktatás területén is nő a felsőoktatási intézmények autonómiája, ugyanakkor gondoskodniuk kell arról, hogy hallgatóik rendelkezzenek az adott szakon szerezhető szakképzettség gyakorlásához szükséges idegen nyelvi ismeretekkel.

Több tucat alap- és mesterszakon nemcsak általános, hanem szaknyelvi nyelvvizsga is kell a diplomához. Ezekben a szakokon egy legalább B2-es szakmai nyelvvizsgát kell tenni, amit csak felsőfokú általános nyelvvizsgával lehet kiváltani.

Az Állami Számvevőszék a felsőoktatásról készített 2021-es elemzésében azt javasolta, tegyék vizsgálat tárgyává, melyek azok a szakterületek, „amely idegen nyelv használata nélkül is magas szinten és eredményesen művelhetők, ezekben az esetekben a kormányzat akár el is tekinthet a nyelvvizsga megkövetelésétől” (ÁSZ, 2021) Maguk az egyetemek, főiskolák dönthetnek arról, törlik-e a diplomaszerezés előtt állók nyelvvizsgakövetelményét. A legnépszerűbb egyetemek, pl. a Budapesti Corvinus Egyetem, a Budapesti Műszaki és Gazdasági Egyetem, az ELTE, a NKE, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem, a Semmelweis stb. esetében az elsőévesek zöme (80–90%) ugyanis eleve nyelvvizsgával érkezik.

Bár már az oklevél megszerzésének nem feltétele a nyelvvizsga megléte, a szaknyelvi ismeretek fejlesztéséhez kapcsolódó oktatás és mérés a felsőfokú intézmények feladata. Az ELTE meghatározó szerepet tulajdonít a hallgatók idegennyelv-ismeretének, hisz abban, hogy ez nélkülözhetetlen eleme az értelmiségi létnek, ezért az egyetem által közvetített tudás szerves részének tekinti az idegen nyelvek ismeretét.

Míg mostanáig a magyartól eltérő idegen nyelv tudása minden alapszaknál 40, de legfeljebb 80 pont pluszt jelentett a felvételizők számára, a MATE felvételi rendszerében 2024-től megszűnik a többletpontok jelenleg ismert rendszere, és a helyére az intézményi pontok lépnek. A MATE a pontértékek módosítása mellett megtartja a korábbi többletpontok rendszerét, többek között a nyelvtudás tekintetében is, és emellett speciális, az intézmény képzési területeire és egyes szakjaira szabott intézményi pontokat is alkalmaz.

¹ MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Anyanyelvi és Gyermek kultúra Tanszék adjunktusa, csizmadia.gabor@uni-mate.hu, <https://orcid.org/0000-0002-5136-9401>

Az Egyetem hallgatói tanulmányaik során – szakonként eltérő módon – a kezdetektől találkoznak idegen nyelvű szakirodalommal, valamint a szakképzettség gyakorlásához szükséges idegen nyelvi ismeretekkel. A közelmúltig az Idegen Nyelvi Igazgatóság nyelv-tanárainak és oktatóinak segítségével négy tudományterület: a pedagógia, művészettudomány, agrártudomány és gazdaságtudomány, és az ezeken belül tanult szakok: tanító, óvodapedagógia, gyógypedagógia, kézműves tárgykultúra, látványtervezés, képi ábrázolás, mozgókép-kultúra és médiaismeret, mezőgazdasági mérnök, állattenyésztő mérnök, lótenyésztő-lovassportszervező agrármérnök, kereskedelem és marketing hallgatói járhattak szaknyelvi kurzusokra (Szilvási-Bódis, 2022).

Szilvási-Bódis tanulmánya szerint a kurzusok mérsékelt sikere az egyetem vezetőségének a nyelvi kurzusok fontosságához való változó hozzáállására, nem kevésbé pedig a hallgatók gyenge motivációs szintjére vezethető vissza. Tekintet nélkül a hallgatók motiválásának módszertanára, egy kötelező kurzus, amire a hallgatók nem kapnak kreditet, inkább demotiváló, továbbá oktatásszervezési kérdésekben a hallgatók ma még sokkal inkább hajlamosak követni a mindennapi ügyekben bevált gyakorlati észjárást, mint a magasröptű távlati célokat, pl.: „eredetiben olvasni a Modern English Teacher-t”, vagy „előadni a tanulmányomat egy nemzetközi lótenyésztési konferencián, majd válaszolni a hallgatóság kérdéseire, mindezt szakértő angolsággal”. Ez a fajta motiváció valóban inkább a szakoktató, mintsem a nyelvtanár feladata.

2. Az olvasás

„Az olvasás (literacy) az egyén az irányú érdeklődése, attitűdje és képessége, melynek révén a kommunikációs eszközöket, ideértve a digitális technológia és kommunikáció eszközeit is, megfelelő szinten képes felhasználni az információ-hozzáférés, -felhasználás, -integrálás és -elbírálás céljából, hogy új ismereteket szerezzen, és másokkal kommunikálni tudjon” (OECD Factbook, 2009).

Az olvasás egy vizuális és kognitív folyamat, amely az írott szöveg megértése, az információ feldolgozása és a meglévő tapasztalatokhoz való viszonyítása révén értelmet von ki az írásból. Az olvasás lehet szövegvezérelt (a szöveg érdekes), feladatvezérelt (a szöveget a tanuló a tanulmányi feladat miatt olvassa el) és célirányos (a szöveg egy lépés egy cél felé, ami az olvasáson kívül esik) (Millrood, 2001).

Az olvasás folyamatát az olvasás dinamikája, azaz az olvasás időbeni előrehaladása jellemzi. Ez nagyban függ az elért nyelvi kompetenciától és az olvasási készségtől. A szöveg típusa is szerepet játszik az olvasás dinamikájában. Az olvasás folyamata a cél, a stratégia és az eredmény szempontjából szemlélhető. Az olvasás célja az, ami szükségessé teszi a folyamatot az olvasó számára. A célhoz kapcsolódóan választják meg az olvasás stratégiáját. A folyamat leírására a következő olvasási stratégiákat különböztetjük meg: átfutó, (skimming), pásztázó (scanning) és értékelő (critical). Az első a lényeg kiszűrését jelenti, míg a második a részletek kikeresésére koncentrál. A harmadik kritikai elemzésre és a szövegben leírtak igazságtartalmának ellenőrzésére alkalmas. A stratégiák alkalmazása által az olvasással előrelátható eredményeket kapunk, például általánosságokat, részletes információkat vagy személyes véleményeket (Millrood, 2001).

Az olvasás folyamata lehet szöveg- és/vagy olvasó-orientált. A szövegorientált elmélet a szövegeket információforrásnak tekinti, amelyből az olvasó megszerzi a kívánt tartalmat. Az olvasóorientált elmélet a szövegeket olyan eszközöknek tekinti, amelyek gondolkodási folyamatokat indítanak el az olvasóban. Az olvasó információforrásnak számít, amikor kölcsönhatásba lép a szöveggel, és meghatározza az olvasás eredményét. Az olvasót, mint információforrást, a „sémaelmélet” tanulmányozza. A sémaelmélet fontos az olvasástanításban.

A séma (többes számú „schemata”) a tanuló elméjében meglévő előzetes tudás, és nemcsak adathalmaz, hanem egy referenciakeret, amelyben a tudás rendszereződik (Royer és Cunningham, 1978).

Három fő módja van az információ feldolgozásának olvasás közben. Alulról felfelé irányuló megközelítés vagy „nyelvi elemzés”. Ez abból áll, hogy egy idegen nyelvű szöveget anyanyelvi, általunk érthető jelentéssé dekódolunk. A felülről lefelé irányuló megközelítés arra helyezi a hangsúlyt, hogy feltételezéseket fogalmazzunk meg a jelentésről, ahelyett, hogy dekódolnánk azt a szövegből. Az olvasó hipotéziseket fogalmaz meg a szövegről, és a folyamatba előzetes tudást, olvasás előtti feltételezéseket, tantárgyi tudást, motivációt, szelektív érdeklődést és attitűdöt (sémát) visz be. Az interaktív megközelítés azt jelenti, hogy a felülről lefelé és az alulról felfelé irányuló modellek kölcsönhatásba lépnek az olvasás folyamatában (Nunan, 1991).

3. Az olvasás és a szövegfeldolgozás problémái az egyetemen

Az egyetemek magától értetődőnek veszik, hogy az egyetemisták tudnak olvasni. Ez igaz, ha valaki az általános olvasáskészségre gondol, de általában nem ismert, hogy a hallgatók úgy jönnek-e az egyetemre, mint azok a felnőtt, képzett olvasók, akiknek feltételezik őket. Az idegen nyelvi tanárképzésben szinte egyáltalán nem lehet tudni, hogy a célnyelvi olvasási készség kívánt szintjének elérésében a legnagyobb akadályt a gyenge általános olvasási készség vagy a célnyelvi készség gyengesége jelenti-e. A hallgatóknak el kell érniük egy küszöbszintet a nyelvi készségben, mielőtt kompetens olvasók lesznek egy idegen nyelven.

Általános tapasztalat szerint az egyetemre bekerülő hallgatók nagyon keveset tudnak az olvasási folyamatról, semennyit a metakognícióról, és önállóságuk is csekély. Alapvető ismeretekkel rendelkeznek a szövegtípusokról, vagyis a szűkebb értelemben vett irodalomról, mint egy regényről vagy egy versről, vagy a tágabb értelemben vett didaktikai vagy pedagógiai irodalomról. Meg tudnak különböztetni egy nyelvészeti szöveget egy országismereti szövegtől. Más szóval, világismeretüket a szöveg általános tartalmára alkalmazzák. De a probléma a szöveg céljának meghatározásával kezdődik, pl. leírás, érvelés, utasítás; hogy a szerző tényeket vagy saját véleményét közöl; hogy tájékoztatni vagy meggyőzni akarja-e az olvasót. Ugyanígy a hallgatók nehezen ismerik fel és különböztetik meg a bevezetést, a tárgyalást és a befejezést. Sőt gyakran úgy tűnik, hogy nem tudják alkalmazni meglévő ismereteiket egy adott szöveg értelmezéséhez, pl. történelmi ismereteket irodalmi szöveghez vagy fordítva, illetve nyelvi ismereteket olyan szöveg-

hez, amely az idegen nyelv tanításának módszertani problémáit tárgyalja (Hermes, 2003).

Keveset tudunk arról, hogy pontosan mi nehezíti meg a tudományos szöveget a hallgatók számára. A lexikális problémákat – legalábbis látszólag – nagyon könnyen meg lehet oldani, ha a tanulók kikeresik azokat a szavakat, amelyeket nem ismernek. De köztudott, hogy a szövegértési képesség nullára zuhanhat, ha túl sok szónak kell utánanézni, és az általános jelentést már nem lehet megérteni. Ez megtörténhet tudományos szakcikkekkel és kulturális témájú szövegekkel is. Ha a szövegértés a szófelismerés szintjén kudarcot vall, magasabb szintű készségek nem érhetők el.

A tanulóknak gondjaik lehetnek az igen elvont szövegek megértésében. Az absztrakció annál nehezebben érthetővé válik, minél távolabb kerül a tanulók világától vagy előzetes tudásától. Például az angol mint idegen nyelv oktatásáról szóló bevezető szemináriumon a felhasznált jegyzet (szöveggyűjtemény) tartalmazhat példákat, és bőségesen idézhet más tudósok munkáiból, akiknek a nevével a hallgatók még soha nem találkoztak, és ezért nem tudják könnyen beilleszteni őket meglevő ismereteik közé; gyakran hiányzik belőlük az a történelmi vagy elméleti kontextus is, amely megkönnyítené egy adott szerző besorolását. Ez a probléma gyakran fennáll az anyanyelvi szövegnél is, de az idegen nyelv még egy plusz akadályt épít a megértés elé.

Idegen nyelvű szövegek feldolgozása közben, miközben egy szövegből jelentést próbál felépíteni a kezdő szintű hallgató, sokkal inkább kénytelen a kontextusra és találgatásra hagyatkozni, mint az anyanyelvi szöveg esetében, egyszerűen azért, mert kompenzálnia kell a jó nyelvi készség hiányát. Annak érdekében, hogy pótoljuk a jól fejlett automatizált készségek hiányát, az idegen nyelven olvasók számára olyan feladatokat kell adni, ahol a háttértudás, a kontextus és a feladat együtt hat, hogy segítsen a hallgatónak elérni célját. Az idegen nyelvi szövegolvasás tanításának egyik célja az, hogy az olvasókat egyre inkább függetlenítse a top-down szövegfeldolgozási folyamattól, és segítse őket az alulról felfelé építkező stratégiákra való nagyobb támaszkodás felé, ahogy egyre több jártasságot szereznek (Paran, 1996).

Grabe (2004) kiterjedt kutatások által alátámasztott észszerű implikációkat, egyben tanulói részkészségeket sorol fel, amelyek mentén eredményes olvasástanítás és tananyagfejlesztés valósítható meg:

- szavak felismerésének folyékonyasága,
- szókincstanulás fokozása és szókincsben gazdag környezet teremtése,
- a háttérismeretek megfelelő módon történő aktiválása,
- a hatékony nyelvtudás és az általános szövegértési készségek biztosítása,
- a szövegstruktúrák és a diskurzusszervezés megtanítása,
- inkább a stratégiai olvasáskészség, mint egyéni stratégiák támogatása,
- az olvasás folyékonyaságának és sebességének fejlesztése,
- extenzív olvasás támogatása,
- fejlesszen ki belső motivációt az olvasáshoz,
- koherens tananyag.

Hermes (2003) szerint öt kompetenciaszintet kell megkülönböztetni:

1. szint: egyszerű feleletválasztós feladatok megoldása, könnyen azonosítható információk megkeresése a szövegben.
2. szint: az alapvető olvasási feladatok megoldása, információk felkutatása és az alacsony szintű következtetések levonása.
3. szint: közepes bonyolultságú feladatok.
4. szint: beágyazott információk felkutatása és jelentés alkotása a nyelv árnyalataiból.
5. szint: nehezen megtalálható információk kiszűrése, részletekbe menő megértés és kritikai értékelő készség bizonyítása.

A haladó szintű olvasási tevékenységek lehetnek nyomkereső olvasás (a megadott nyomra vonatkozó információk megtalálása a szövegben), irányított olvasás (a szövegben a feltett kérdésekre válaszolva), kirakós olvasás (információk összeillesztése a két vagy több hallgató között szétosztott szövegekből), közös olvasás (ugyanazon szöveg olvasása egy csoportban, de minden tanulónak más-más feladata van, majd ezt követően meg kell osztaniuk egymással az információikat), kritikai olvasás (gondolati folyamatok aktiválása a szöveg felett).

4. Szövegértési feladatok angol nyelvű szövegekre

4.1. Egyéni írásbeli feladatok

A szövegfeldolgozás koncentrálni lehet a szöveg szókincsére, nyelvtanára és mondattanára. Ezek a feladatok többnyire egyénileg megoldhatók, akár házi feladatként adhatók, amivel a szöveg részletes, órai, tartalmi feldolgozását előkészíthetjük. Ha rövidebb szövegről van szó, órán csoportos feladatként is adhatjuk, és közösen ellenőrizhetjük, amivel értékes társalgási gyakorlati időt is nyerünk.

- a. Szókereső (Wordsearch)
- b. Kettős puzzle (Double puzzle)
- c. Keresztrejtvény (Crossword puzzle)
- d. Szópárok (Standard compounds)
- e. Hiányzó információ pótlása (Cloze)
- f. Feleletválasztós feladat (Multiple choice)
- g. Igaz-hamis (True-False)
- h. Bekezdések sorrendje (Order of passages)
- i. Bekezdések címe (Title of passages)
- j. Mondatpárok (Matching sentence halves)

A szöveg

Where Does School Time Go?

Frederick Hess

<https://rb.gy/meugut>

As the new school year gets underway, there's a lot of talk about programs, technology, and staffing challenges. But one opportunity for school improvement seems to consistently get overlooked: time.

0 Three decades ago, the National Education Commission on Time and Learning observed, "Learning in America is a prisoner of time. For the past 150 years, American public schools have held time constant and let learning vary. The rule, only rarely voiced, is simple: learn what you can in the time we make available." And yet there's little attention to just what gets done with the time schools already have. As I suggest in *The Great School Rethink*, the way out of this dilemma starts not by adding time but by making better use of the time we have.

_____ Advocates and public officials routinely argue that our kids need more time in school. As I've noted before, though, the reality is that American students actually spend about 100 hours more in school each year than their peers in other advanced economies. This doesn't mean that American students necessarily get enough schooling. But it suggests that simply boosting the number of hours kids sit in school may be the wrong goal. If students spend more time in school than one might guess, why does it feel like there's never enough time? It's because too much time gets lost and wasted.

_____ In 2021, in a far-too-unusual study of schools in Providence, Rhode Island, researchers Matt Kraft and Manuel Monti-Nussbaum documented just how many disruptions there are in the course of a school day. They estimated that a typical Providence classroom is interrupted over 2,000 times per year, with interruptions adding up to 10 to 20 days of instructional time. Major disruptions included intercom announcements, staff visits, and students entering class in troublesome ways, with most interruptions leading to spillover disruptions. Administrators underestimated the frequency of disruptions and the time they consumed. When all was said and done, the analysts estimated that total instructional time in this school during a given year added up to just 62 percent of the 1,076 hours estimated by OECD. That means more than 400 hours were devoted to stuff other than instruction. That 1,076-hour year turns into a 670-hour year.

_____ While all of this can tell us important things about how much instruction students receive, it still can't say much about whether those students are actually engaged. That's a problem because tuned-out students aren't learning—whether or not they're sitting in classrooms. As it turns out, a lot of students spend most of their school time feeling bored and disengaged. The High School Survey of Student Engagement reports that four out of five public high school students say they're sometimes bored in class and half say

they're often bored. Students also tend to say that they're less engaged as they get older. Gallup has reported that four in five elementary students said they were engaged in school, a ratio that fell to three in five middle schoolers and just two in five high schoolers.

____ Think about it this way: if students are engaged 60 percent of the time, a 30-hour instructional week amounts to more like eighteen hours of actual learning. A 1,080-hour school year becomes a 650-hour school year (and our 670-hour "actual" instructional year shrinks to 420 hours). In short, boosting engagement could potentially dwarf the benefits of a longer school year. Heck, less time in school could conceivably yield more actual learning time—if less time in class meant students were more engaged. There are many ways to make fuller use of educational time. They may include more schools incorporating hybrid homeschooling, more extended learning time, more nontraditional models, more virtual learning, more apprenticeships, or much else.

____ But all of them should begin with parents, policymakers, and practitioners focusing on four simple questions. First, where is time going? Second, how do we reduce wasted time? Third, which uses of time are most valuable? And, fourth, how do we spend more time on the stuff that's valuable and less on everything else? When it comes to how schools use time, parents and educators can inevitably recall some school leader who squeezed out recess or music to add more test prep—and they justifiably fear that talk of using time better is being driven by some false notion of "efficiency." That has things exactly backward.

____ The point is to have kids spend less time doing busy work, staring at screens, or counting down the minutes to dismissal. The right response to demands for more time should not be to cut back on recess or race to lock students in school for extra hours or extra weeks. It should be to first figure out how to make the most of the time schools already have.

Szókereső

Az egyik legegyszerűbb, legkedveltebb tevékenység a szókincs feldolgozására, amelyhez a táblázat internetes alkalmazásokkal pillanatok alatt elkészíthető (1. ábra). A táblázatba kerülő szavak irányát az alkalmazásban a szerkesztés során megadhatjuk; a legnehezebb esetben a szavak bármilyen irányban, pozícióban a táblázatba kerülhetnek, kivéve a lóugrást stb. Érdeemes ezzel kezdeni a folyamatot. Nehezíthető azáltal, hogy a keresendő szavakat a táblázattól eltérő nyelven adjuk meg (jelen esetben magyarul, míg a táblázatban az angol szavak vannak). Haszna, hogy a feldolgozandó szókincs helyesírását is gyakoroljuk, tekintve, hogy a jó nyelvtudással a csoportba kerülő hallgatóknak is meglepően gyakran van gondjuk a betűzéssel.

A megoldást együtt, csoportszinten, csoportmunkában vagy párban is ellenőrizhetjük a rejtvényvilágban szokásos módon: a szavak pozícióját betűkkel és számokkal ellátott koordinátarendszer segítségével azonosítjuk (kezdő csoport esetén a betűk és számok

gyakorlása fontos), azok irányát pedig pl. az égtájak használatával adjuk meg újabb hasznos kifejezéseket gyakorolva. A megtalált szavakat a táblázat alatti magyar szavak alá/mellé kell írni.

```

C E C V O D F E D R P F D E P
O L X R Y O J F B Y M J I T W
M X B T E R L F J E U I S A J
M O R F E N F I J S D U R R I
I M T D C N O C T Z V X U O T
S H A V I Z D I L I Z V P P N
S V O K U E F E T Z O Q T R E
I E M N X I L N D I Q W I O M
O U H V A A F C L D T R O C E
N I E B A F D Y Q N A C N N V
M E L B A T I V E N I K A I O
H E B P O L I C Y M A K E R R
Y L E N I T U O R S C R B M P
J C O N S I S T E N T L Y B M
O N I Q T O F M Y D Q C B B I

```

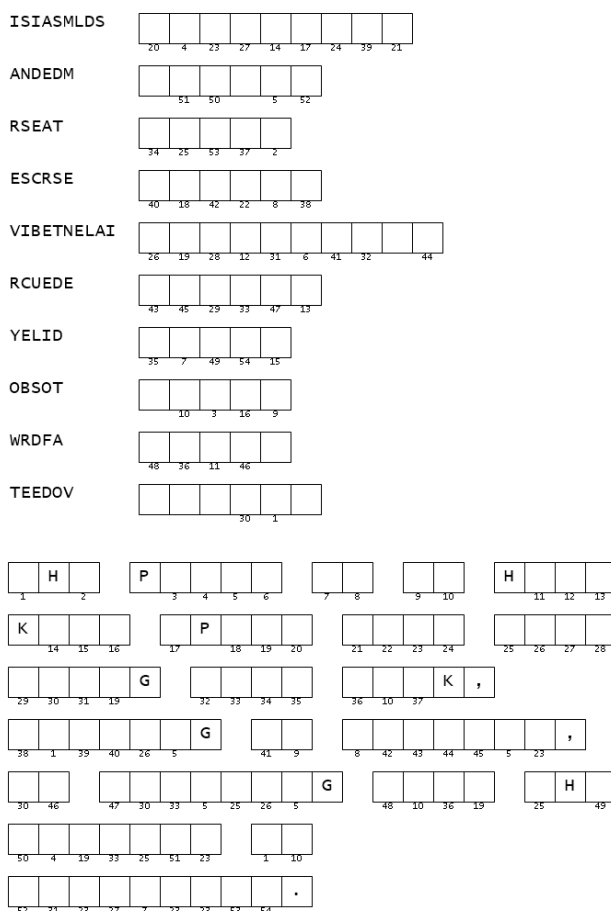
BIZOTTSÁGKÖVETKEZETESZAVAR
HATÉKONYSÁGKIBŐVÍTETTJAVÍTÁS
MAGÁBA FOGLALELKERÜLHETETLENINDOKOLHATÓ
DÖNTÉSHOZÓSZAKEMBERRUTINSZERŰEN

1. ábra. Szókereső

Forrás: <https://rb.gy/avll50>

Kettős puzzle

Szintén gyorsan összeállítható internetes alkalmazás (esetünkben *Discovery Puzzlemaker*) segítségével. Az általunk kiválasztott szavak betűit az alkalmazás automatikusan összekeveri; a szót a helyes sorrendben a megadott négyzetekbe kell írni. A megszámozott négyzetekben levő betűk az alul levő, megegyező számmal ellátott négyzetekbe kerülnek, amelynek kitöltésével mondatot kapunk; ezt a mondatot (egy fontos megállapítást, amely a szövegből származhat) a szerkesztés során adjuk meg, és az alkalmazás rendezi be. A szavak akár lehetnek ugyanazok, amelyekkel a szókeresőben találkoztunk, ezzel a szókinccs és helyesírása egyre inkább bevésődik.



2. ábra. „Double Puzzle”

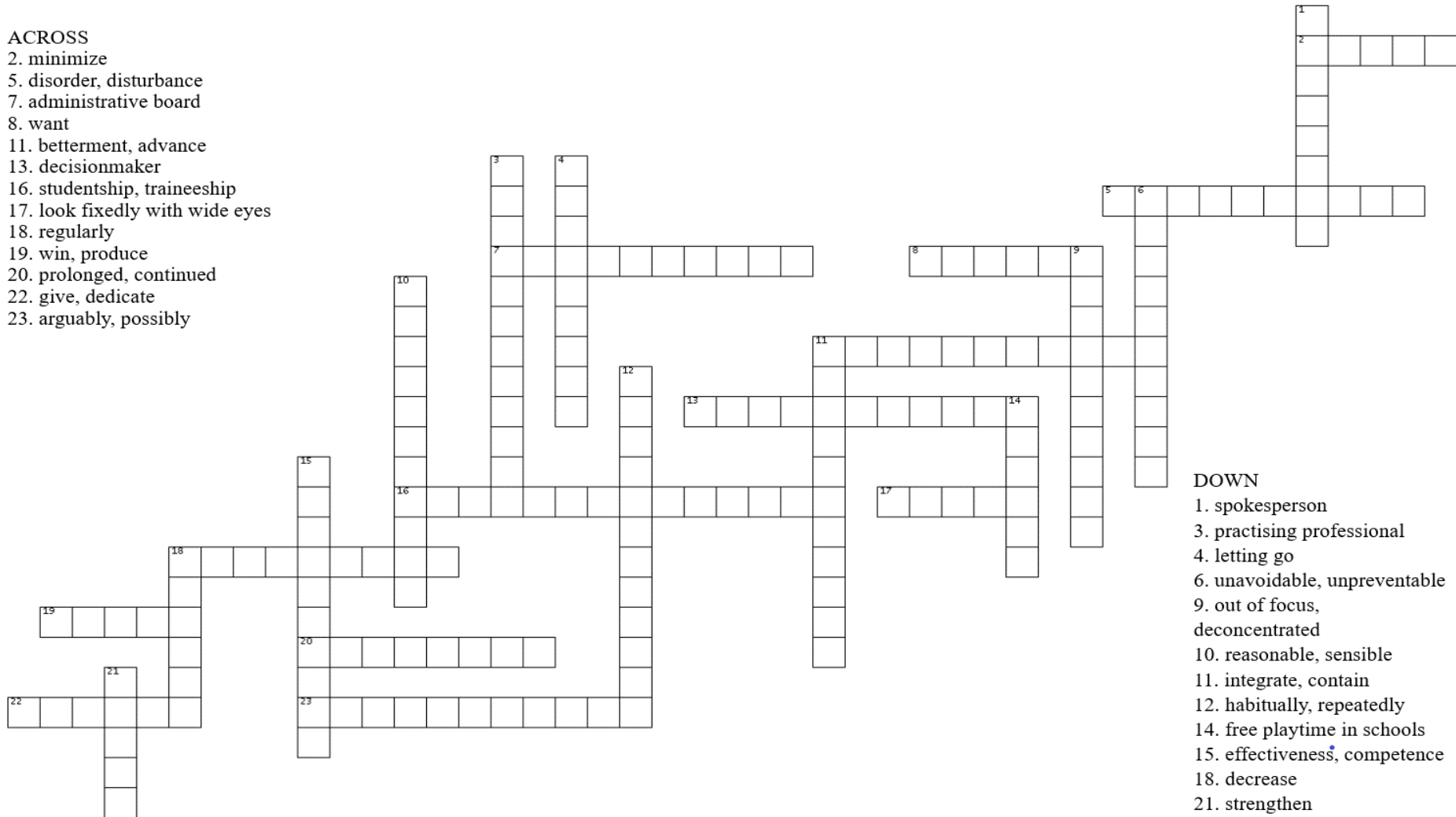
Forrás: <https://rb.gy/avll50>

Keresztrejtvény

Az alkalmazás automatikusan összeállítja a táblázatot az általunk megadott szavak és meghatározások alapján. Haladó csoport esetében érdemes a célnyelven megadni a meghatározásokat, illetve szinonimákat. Számos nehézségi szint képzelhető el a clipart formátumban megadott képektől a magyarul megadott magyarázatokig, vagy a szavak magyar jelentéséig, illetve a rejtvényben keresendő szavak számának variációiig.

ACROSS

- 2. minimize
- 5. disorder, disturbance
- 7. administrative board
- 8. want
- 11. betterment, advance
- 13. decisionmaker
- 16. studentship, traineeship
- 17. look fixedly with wide eyes
- 18. regularly
- 19. win, produce
- 20. prolonged, continued
- 22. give, dedicate
- 23. arguably, possibly



DOWN

- 1. spokesperson
- 3. practising professional
- 4. letting go
- 6. unavoidable, unpreventable
- 9. out of focus, deconcentrated
- 10. reasonable, sensible
- 11. integrate, contain
- 12. habitually, repeatedly
- 14. free playtime in schools
- 15. effectiveness, competence
- 18. decrease
- 21. strengthen

3. ábra. Keresztrejtvény

Forrás: <https://rb.gy/avll50>

Szópárok

A szövegben előforduló jellegzetes jelzői szerkezetek, összetett szavak, konnotációk fontos elemei egy szöveg kontextusának. Tanulmányi szövegek értelmezését jelentősen megkönnyíti, lerövidíti, ha a hallgató nem az alapegységek szintjén kezdi a munkát, hanem már „kliségyűjteménnyel” is rendelkezik, amelyek jelentését hasonló témájú magyar szakszövegek ismeretével azonosítani tud és megtanulja hasznosítani önálló szövegek szerkesztésénél is. Az alábbi gyakorlat során az összekevert párokat kell újrarendezni. Fel kell ismerni, hogy az egyes részelemek nemcsak egy párhoz rendelhetők hozzá úgy, hogy értelmes kifejezés jöjjön létre, de a végén, kizárásos módszerrel az eredeti pároknak kell kialakulni. Ideális esetben, mivel az ezt megelőző gyakorlatokhoz többször át kellett fésülni a szöveget, ez menni fog fejből is, ám ez a feladat nem veszít értékéből akkor sem, ha kicsit „puskázunk” hozzá.

1.	test	official	a.
2.	wasted	engagement	b.
3.	instructional	visit	c.
4.	elementary	economies	d.
5.	get	announcement	e.
6.	hybrid	year	f.
7.	public	prep	g.
8.	advanced	disruption	h.
9.	intercom	underway	i.
10.	staff	homeschooling	j.
11.	spillover	student	k.
12.	student	time	l.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.

4. ábra. Konnotációk

Mondatpárok/igaz-hamis

A következő feladat két gyakorlatból áll, amelyek már a szöveg mondanivalójának értelmezésére támaszkodnak, és külön-külön is alkalmazhatók. A mondatpárok rész két-két félmondat összeillesztéséből áll, amely a hallgató mondattani ismereteit is próbára teszi amellet, hogy az eredeti szövegből kiemelt állítások, gondolatok átfogalmazott megfelelőit is feladata felismerni. Annyiban új ez a gyakorlat, hogy a rekonstruált mondatok igazságtartalmára is referálni szükséges: Igaz/Hamis/Nincs információ.

1.	Hybrid homeschooling is an effective way of	they could actually end up with more learning time used effectively.	a.
2.	Only 40% of high-schoolers	to measure the engagement of secondary students since 2003.	b.
3.	About two thirds of the hours spent in school	when some students use the intercom in a disorderly way.	c.
4.	More useful learning time could be won	engaging students without adding extra school time.	d.
5.	If students spent less time in school,	how much time prisoners in America spend on learning	e.
6.	The High School Survey of Student Engagement has been used	cannot be called ordinary at all.	f.
7.	A lot of learning time is wasted	if instead of free play or art sessions students revised for tests.	g.
8.	M. Kraft's and M. Montinussbaum's research	is wasted on something else than learning.	h.
9.	American students can afford to spend more time in school	find the time spent at school useful.	i.
10.	The NEC on Time and Learning surveyed	because the USA has an advanced economy	j.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.

5. ábra. Mondatpárok/Igaz-Hamis

Hiányzó információ pótlása/Feleletválasztós feladat

Az egyik leggyakoribb és leghatékonyabb szövegfeldolgozási feladat, amely még többet szerepel a szövegértést tesztelő lapokon, az ún. cloze, amely egy szövegrészből eltávolított információ visszapótlásáról szól. A kivágott elemek a teszt szerkesztőjének szándéka szerint sokfélék lehetnek. Fókuszálhatnak a szókincre (pl. szakszókincre, főnevek, igék) vagy nyelvtani problémákra (névelők, előjárósók, segédigék, helyesírás). A hiányzó elemek egy szövegdobozban sorakoznak a szöveg alatt vagy felett, vagy akár dönthet úgy a feladatszerkesztő, hogy meg sincsenek adva, ez természetesen haladó változat. Az alábbi illusztrációban a lehetséges megoldásokat vagy a dobozból, vagy négy megadott opció közül kell kiválasztani. A dobozban két fölösleges szó is rejtőzik.

a. turnsb. analysts c. spillover d. unusual e. instructional
f. telecom g. added h. disruptionsi. underestimatedj. intercom k. devoted

In 2021, in a far-too-__(1)__ study of schools in Providence, Rhode Island, researchers Matt Kraft and Manuel Monti-Nussbaum documented just how many __(2)__ there are in the course of a school day. They estimated that a typical Providence classroom is interrupted over 2,000 times per year, with interruptions adding up to 10 to 20 days of __(3)__ time. Major disruptions included __(4)__ announcements, staff visits, and students entering class in troublesome ways, with most interruptions leading to __(5)__ disruptions. Administrators __(6)__ the frequency of disruptions and the time they consumed. When all was said and done, the __(7)__ estimated that total instructional time in this school during a given year __(8)__ up to just 62 percent of the 1,076 hours estimated by OECD. That means more than 400 hours were __(9)__ to stuff other than instruction. That 1,076-hour year __(10)__ into a 670-hour year.

1. A unusualB inusualC disusualD misusual
2. A interruptions B disruptionsC eruptionsD corruptions
3. A interruptionaB corruptionaC constructionaD instructiona
4. A overcomB incomC intercomD welcom
5. A moreoverB leftoverC takeoverD spillover
6. A underminedB undertookC understoodD underestimated
7. A analystsB analyticsC analyticalsD analyticians
8. A dividedB multipliedC addedD extracted
9. A devotedB deludedC destroyedD denoted
10. A goesB turnsC pullsD drops

6. ábra. Cloze-teszt, feleletválasztós verzió

Bekezdések címe/sorrendje

A szöveg hét bekezdésből áll, amelyek közül az elsőt __(0)__-val jelöltük, hiszen az újságcikk első bekezdése összefoglaló jellegű, így nehéz neki karakteres címet választani. Mivel az eredeti szöveg fentebb szerepel, nincs értelme a sorrend rekonstrukcióját illusztrálni. A helyes sorrendbe állított bekezdések végül a lényegükre tapintó címet kaphatnak. A megoldás helyességét itt is pár-, kiscsoportos és teljes csoportos munkával, szóban lehet ellenőrizni, amelynek során a szóbeli vitakészséget is lehet gyakorolni a célnyelven.

4.2. Pármunkában vagy kis csoportokban megoldható szóbeli feladatok

- a) Jóslat (Prediction)
- b) Kártyajáték: Fekete Péter (Go fish)
- c) Kirakós lap (Page puzzle)

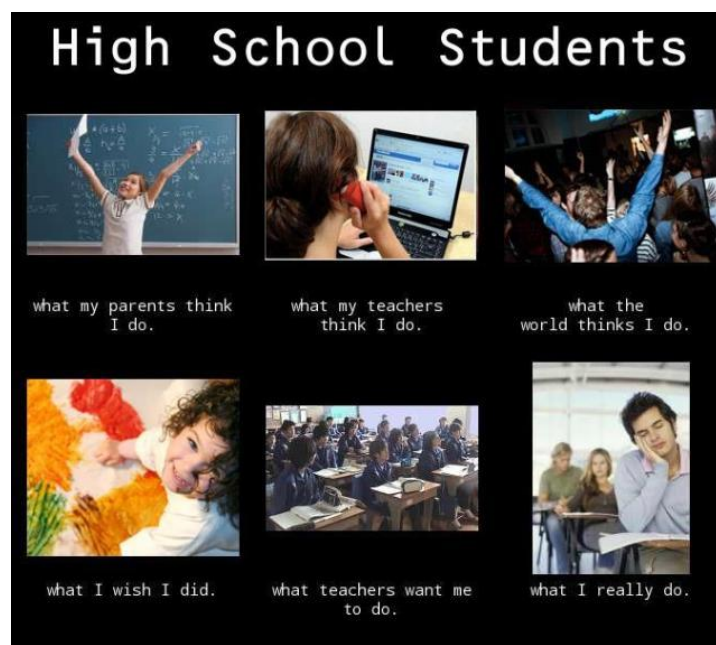
d) Infocédulák (Info slips)

Jóslat

A szövegfeldolgozás első lépése, amikor a szöveg elolvasása előtt valamilyen stimulus alapján megpróbáljuk kitalálni, hogy a szöveg miről szólhat nagy vonalakban; akár címversenyt is rendezhetünk, és a szöveggel való megismerkedés után díjat kap, aki a tartalomnak legmegfelelőbb címet találta ki. Illusztrációinkban képi stimulust használunk:



Forrás: <https://tinyurl.com/mpeu9ztd>



7. ábra. Jóslat: képi stimulus

Forrás: <https://tinyurl.com/3te8jjn>

Fekete Péter (Go Fish)

Ahhoz, hogy ez a játék eredményes és valóban élvezhető legyen, a szöveg alapos megismerésére van szükség. 4–6 db, négy-négy kártyából álló csoportból áll a csomag. A négy csoportok tematikusan nagyjából összetartozó szavakat tartalmaznak. A játékosok négy-négy kártyával kezdenek, a többi az asztal közepére kerül. A cél az, hogy a kezünkben tartott kártyáktól minél előbb megszabaduljunk, ami úgy lehetséges, hogy amint hozzánk kerül egy-egy csoport négy kártyája, lerakjuk. Úgy lehet ezeket megszerezni, hogy egymástól kérjük (húzhatnánk is, de úgy kevesebb lenne a dialógus). Ha szomszédunknak nincs az, ami nekünk kell, így szól: „Go fish”. Amíg tart a csomag közepén, mindenki húz, amikor rá kerül a sor. Készíthetünk egy „Fekete Pétert” is, amely egy olyan szó, ami nem tartozik egyik csoportba sem. Amikor elakadni látszik a játék, bárkitől lehet kártyát kérni, és a „halászatot” az a személy fogja folytatni.

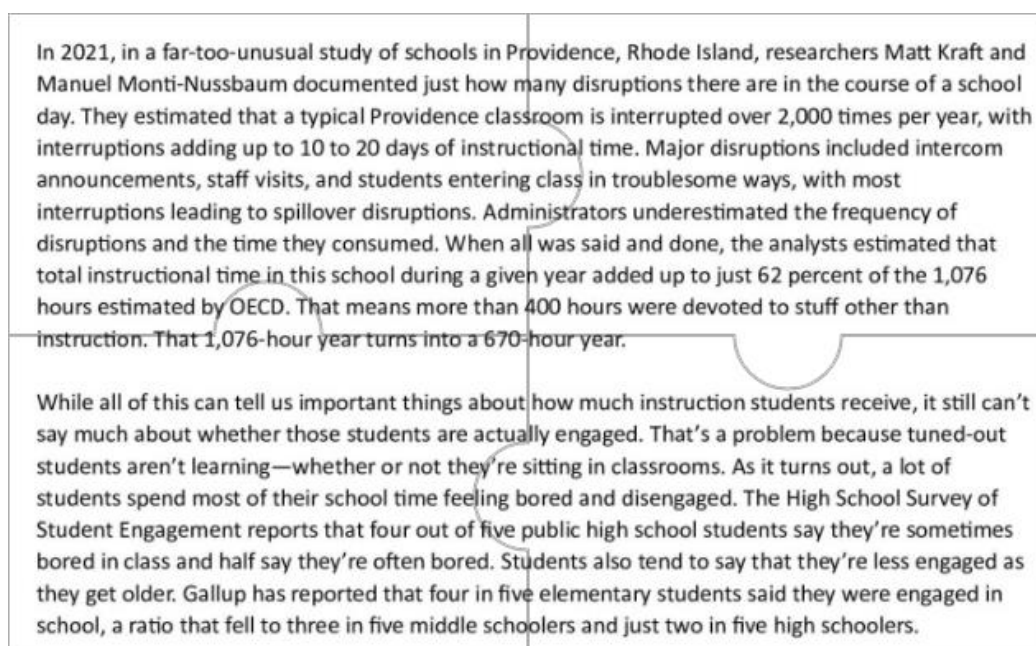
Ez a szöveg nem ideális az ilyen játékhoz, mert kevesebb a lehetséges rendszerezhető szakkifejezésekből kártyacsoportokat szervezni. Illusztrálás céljára ilyen megoldást sikerült elérni:

Kutatások	Iskolafajták	Tanulók negatív tapasztalata
National Educational Committee on Time and Learning	Elementary	bored
High School Survey of Student Engagement	Middle School	tuned-out
M. Kraft – M. Monti-Nussbaum in Providence, Rhode Island	High School	disengaged
Gallup	College (Fekete Péter)	inefficient
Alternatív módszerek	A probléma résztvevői	Az órai üresjárat okai
hybrid homeschooling	parents	intercom announcement
virtual learning	practitioners	staff visits
nontraditional models	policymakers	troublesome entry into classroom
apprenticeship	public administrators	spillover disruption

8. ábra. „Go fish” kártyák

Kirakós lap (Page Puzzle)

A kiválasztott szövegrészt annyifelé vágjuk, ahány csoport részt vesz a munkában, és mindegyik csoport kap egy részletet a négy közül, sorsolás alapján. A csoportokból egy-egy „küldött” végiglátogatja a többi csoportot (vagy külön küldött megy el egy-egy választott csoporthoz) és anélkül, hogy összeillesztenék a részleteket, vagy elolvassa az ott lévő szöveget, vagy kikérdezi annak tartalmáról a csoport tagjait. Ezután visszamegy saját csoportjához és segít az eredeti szöveg minél pontosabb rekonstrukciójában.



9. ábra. „Page puzzle”

Infocédulák

Ez a gyakorlat leggyakrabban pármunkában zajlik. Ugyanaz a bekezdés van mindkét hallgató kezében, de az info slipekről más-más információ hiányzik. Egyszerű felváltott kérdés-felelet formában kell megtudni a szükséges információt a partnertől.

Slip One

Think about it this way: if students are engaged **__(1)__** of the time, a 30-hour instructional week amounts to more like **__(2)__** of actual learning. A 1,080-hour school year becomes a **__(3)__** school year (and our 670-hour “actual” instructional year shrinks to 420 hours). In short, boosting engagement could potentially **__(4)__** the benefits of a longer school year. Heck, less time in school could conceivably yield more actual learning time—if less time in class meant students were more engaged. There are many ways to make fuller use of educational time. They may include more schools incorporating **__(5)__**, more extended learning time, more nontraditional models, more virtual learning, more apprenticeships, or much else.

Slip Two

Think about it this way: if students are engaged 60 percent of the time, a **__(1)__** instructional week amounts to more like eighteen hours of actual learning. A 1,080-hour school year becomes a 650-hour school year (and our **__(2)__** “actual” instructional year shrinks to **__(3)__**). In short, boosting engagement could potentially dwarf the benefits of a longer school year. Heck, less time in school could conceivably **__(4)__** more actual learning time—if less time in class meant students were more engaged. There are many ways to make fuller use of educational time. They may include more schools incorporating hybrid homeschooling, more extended learning time, more nontraditional models, more virtual learning, more **__(5)__**, or much else.

5. Részösszefoglalás

A fenti feladatok csupán töredéke annak, amit egy kreatívan gondolkodó tanár alkalmazhat idegen nyelvű szövegek megértéséhez és feldolgozásához, illetve annak teszteléséhez. A szöveg szókincsének tisztázása, begyakorlása és rögzítése, a szövegfordulatok megértése és fordítása a tanuló dolga marad, azt a feladatok nem pótolják, csak segítséget nyújtanak, és motiválják a tanulót. A nyelvtanulási folyamat kezdetén és a fejlődés első felében közérthetőbb és kevésbé speciális szakszövegek alkalmazandók az érdeklődés fenntartása érdekében, ám már ebben a kezdeti fázisban is számos olyan cikket, tanulmányt lehet találni a médiában, amelyek előkészítik a „terepet” a komolyabb, igényesebb, elmélyültebb akadémikus esszék befogadásához.

A fenti játékos tevékenységek elsősorban a szövegek megértését szolgálják anélkül, hogy szóról szóra le kellene azokat fordítani. Az ismeretlen lexikális elemekből eredő „fehér foltok” jó részét a kontextus aktív használatával át lehet hidalni. Ha mégis utána kell néznünk szavaknak, a világháló több alkalmazással szolgál a szakszövegek lefordítására. A Google fordító évről évre szaporodó internetes anyagot épít be, tehát bizonyos frekvenciát több témák fordítását többnyire megbízhatóan végzi. Kár lenne ezt hasznunkra nem fordítani – azzal a meghagyással, hogy gondos átnézésre szorul a fordított szöveg, mert ostobának ható félreértések is találhatóak benne: ez mégiscsak egy automata eszköz, és pontos képe nincs a lefordítandó gondolatról. A Glosbe fordító alkalmazás az egyes szavak és kifejezések tisztázására szövegrészleteket sorol fel, aminek segítségével pontosítható és visszakereshető a jelentés a tévedések elkerülése céljából. A Farlex szinonimaszótára szintén komoly támogatást nyújthat választékosabb kifejezések használatához.

Az egyetemen töltött idő kevés ahhoz, hogy a viszonylag szerény nyelvtudással érkező hallgatók az erre szakosodott órákon elérhessék azt a szintet, hogy önállóan feldolgozzanak terjedelmes, száraz tudományos szókinccsel és bonyolult, formális mondattannal átszótt tanulmányokat. Minden igyekezetünket latba vetve is csupán kedvet, motivációt teremthetünk ahhoz, hogy a hallgatók rendszeresen keressenek a kutatásukhoz, szakdolgozatukhoz, TDK munkához felhasználható szakirodalmat, és ne hagyják abba az önképzést az egyetemi tanulmányaik befejezése után sem.

6. Irodalom

- Állami Számvevőszék (2021). *Elemzés. Felsőoktatás a változások tükrében – verseny, minőség, teljesítmény.* [online] https://www.asz.hu/dokumentumok/felsooktatás_valtozasok_tukreben_20210406.pdf [2023.08.26]
- Discovery Puzzle maker. [online] <https://puzzlemaker.discoveryeducation.com/> [2023. 08. 26]
- Grabe, W. (2004). Research on Teaching Reading. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, pp.44–69.
- Hermes, L. (2003). *PISA and the Development of Reading Literacy in Teacher Training.* IATEFL Conference, Brighton, April 2003.
- Hermada, J. (2009). The Importance of Teaching Academic Reading Skills In First-Year University Courses. In: *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1419247>

- Royer, J. M. és Cunningham, D.J. (1978). *On The Theory And Measurement Of Reading Comprehension*. Bloomington: University of Illinois.
- Millrood, R. (2001). *Modular Course in English Teaching Methodology*. Tambov.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. Phoenix: Prentice Hall.
- Paran, A. (1996). Reading in EFL: Facts and fictions. In: *ELT Journal* 50(1), pp. 24–34. <https://doi.org/10.1093/elt/50.1.25>
- Szilvási-Bódis, Zs. (2022). Mire is jó a nyelvtudás? A MATE Kaposvári Campus különböző tudományterület hallgatói az idegennyelv-tanulás, illetve -tudás fontosságáról, hasznosságáról. In: *Modern Nyelvoktatás*, 28(3–4), pp. 122–129. <https://doi.org/10.51139/monye.2022.3-4.122.129>