

# Modern Nyelvoktatás

**A Magyar Alkalmazott Nyelvészek  
és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata**

*A tartalomból:*

- ❖ Zsolnai József (1935–2011) ❖
- ❖ Az angol mint lingua franca a szaknyelvet tanuló egyetemisták gondolkodásában ❖
  - ❖ Anyanyelvi és irodalmi nevelés ❖ A hangos olvasás és a szövegértés kapcsolata angol mint idegen nyelvből ❖
- ❖ Desztinációs reklámok főcímeinek pragmatikai szempontú vizsgálata ❖
  - ❖ Spontán beszéd és felolvasott szöveg megértése ❖
- ❖ A nyelv modularizálódó hálógrammatikája és az alkalmazott nyelvtudomány ❖
  - ❖ Tanuljuk-e a másik nyelvet? ❖ Az információs kor írástudásai ❖
- ❖ Könyvszemle ❖ Szoftver ❖



**XVII. évfolyam 2–3. szám**

**2011. augusztus**

## TARTALOM [TABLE OF CONTENTS]

<b>SZÉPE György: Zsolnai József (1935–1911) (Obituary of József Zsolnai)</b> .....	3
*	
<b>KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ Edit – CSIZÉR Kata: Az angol mint lingua franca a szaknyelvet tanuló egyetemisták gondolkodásában (English as a lingua franca: The language learning dispositions of university students of ESP)</b> .....	9
<b>SZABÓ Veronika: Anyanyelvi és irodalmi nevelés (Sprachliche und literarische Erziehung)</b> .....	26
<b>HUSZTI Ilona: A hangos olvasás és a szövegértés kapcsolata angol mint idegen nyelvből (The relationship between reading aloud and reading comprehension in English as a foreign language)</b> .....	49
<b>CSAPÓNÉ HORVÁTH Andrea: Desztinációs reklámok főcímeinek pragmatikai szempontú vizsgálata (Untersuchung an Headlines von Destinationswerbungen aus pragmatischer Sicht)</b> .....	69
<b>GYULAYNÉ BATA Bernadett: Spontán beszéd és felolvasott szöveg megértése (Comprehension of spontaneous speech and recited text)</b> .....	79
<b>FEHÉR Krisztina: A nyelv modularizálódó hálógrammatikája és az alkalmazott nyelvtudomány (Modularizing Network-Grammar of Language and Applied Linguistics)</b> .....	87
<b>MARTON Enikő – VINCZE László: Tanuljuk-e a másik nyelvet? Megértés, attitűdök és az egymás nyelve iránti érdeklődés erdélyi magyar és román fiatalok körében (Should we learn the other language? Intergroup understanding, attitudes and interest in learning the other regional language among Hungarian and Romanian youth in Transylvania)</b> .....	101
<b>KOLTAY Tibor: Az információs kor írástudásai (Literacies of the information age)</b> .....	108
<b>KÖNYVSZEMLE [BOOK REVIEWS]</b>	
<b>BORGULYA Ágnes ♦♦ Dobos Csilla (szerk.): Szaknyelvi kommunikáció (Communication in languages for special purposes)</b> .....	113
<b>HUSZÁR Ágnes ♦♦ Csernicskó István, Fedinec Csilla, Tarnóczy Mariann, Vančoné Kremmer Ildikó (szerk.): Utazás a magyar nyelv körül. Írások Kontra Miklós tiszteletére (Festschrift honouring Miklós Kontra: Travelling around the Hungarian language)</b> .....	115
<b>ABONYI Andrea Tímea ♦♦ Cs. Jónás Erzsébet: Kultúrák találkozása. Fordításstiliztikai tanulmányok (Встреча культур. Статьи о стилистики перевода)</b> .....	117
<b>JÓZSA Judit – OSZETZKY Éva ♦♦ Bárdosi Vilmos – Kiss Gábor (szerk.): Szótárak, szólások, nevek vonzásában. Köszöntő könyv Fábián Zsuzsanna tiszteletére (Festschrift honouring Zsuzsanna Fábián: Attraction by dictionaries, phraseology and onomastics)</b> .....	120
<b>DRÓTH Júlia ♦♦ Menyhárt József – Presinszky Károly (szerk.): Fordítás – kétnyelvűség. Nyelvészeti tanulmányok a fordítás elméletéről és gyakorlatáról, valamint a magyar–szlovák kétnyelvűségről (Translation – Bilingualism. Studies in the theory and praxis of translation and in Hungarian–Slovak Bilingualism)</b> .....	123
<b>GÉCSE Zsuzsanna ♦♦ Florea, Ligia Stela – Fuchs, Catherine – Mélanie-Becquet, Frédérique: Dictionnaire des verbes du français actuel. Constructions, emplois, synonymes (Mai francia igeosztár. Konstrukciók, használat, szinonimák)</b> .....	128
<b>GOLDMANN Eleonóra ♦♦ Jobst Ágnes: A nyelv kisajátítása. A második világháború utáni média elemzése szótárral és szövegmutatványokkal (Expropriation of language. An analysis of post Second World War media with dictionary and text samples)</b> .....	130
<b>KÁROLY Márton ♦♦ Balaskó Mária – Balázs Géza – Kovács László (szerk.): Hálózat kutatás. Hálózatok a társadalomban és a nyelvben (Research into networks. Networks within society and language)</b> .....	132
<b>KOVÁCS László ♦♦ Navracsecs Judit: Szóaktiváció két nyelven (Activation of words in two languages)</b> .....	137
<b>SZOFTVER [SOFTWARE]</b>	
<b>GAÁL Péter: OneLook® Dictionary Search (Keresés a OneLook® szótáregyüttesben)</b> .....	140

# Modern Nyelvoktatás

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata

## Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Debreceni Egyetem, Észak-amerikai Tanszék  
GÓSY MÁRIA, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest; Eötvös Loránd Tudományegyetem,  
Fonetikai Tanszék; Budapest  
HIDAS JUDIT, Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Főiskolai Kar, Társadalmi Kommunikáció és Média Intézeti Tanszék; Szolnoki Főiskola, Nemzetközi Gazdálkodási Tanszék  
KLAUDY KINGA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Fordító- és Tolmácsképző Tanszék, Budapest  
KONTRA MIKLÓS, Szegedi Tudományegyetem, Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék  
LENGYEL ZSOLT, Pannon Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém  
MANHERZ KÁROLY (elnök), Eötvös Loránd Tudományegyetem, Germanisztikai Intézet, Budapest  
MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Nyelvpedagógia Tanszék, Budapest  
SZÉKELY GÁBOR, Nyíregyházi Főiskola, Modern Filológiai Intézet, Német Nyelv és Kultúra Csoport  
SZÉPE GYÖRGY (főszerkesztő), Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék;  
Zsigmond Király Főiskola, Budapest

ZSOLNAI JÓZSEF, Pannon Egyetem, Neveléstudományi Intézet, Pápa

\*

**Szerkesztőség** (tartalmi kérdésekben levelezés): szeva1@freemail.hu; 1126 Budapest, Kiss János altbnagy u. 48/B; Szerkesztő: SZÖLLŐSY ÉVA, Budapest

Szemle-rovat: TERTS ISTVÁN, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék  
Szoftver-rovat: HORVÁTH JÓZSEF, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék  
Hírek-rovat: SZÖLLŐSY-SEBESTYÉN ANDRÁS, Budapesti Műszaki Egyetem

\*

**Kiadó:** TINTA Könyvkiadó, info@tintakiado.hu; 1116 Budapest, Kondorosi út 17. Tel.: 371-0501, fax: 371-0502 ♦ Felelős kiadó és felelős szerkesztő: KISS GÁBOR igazgató ♦ Tördelés és hirdetésfelvétel: BAGU LÁSZLÓ ♦ Nyomás és kötés: Akaprint Nyomda ♦ ISSN 1219-638X

\*

A Modern Nyelvoktatás alkalmazott nyelvészeti folyóirat; a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok egyesületének (MANYE) hivatalos orgánuma. Az egyesület valamennyi tagja tagilletményként megkapja az évente négyszer (két egyes és egy dupla számban) megjelenő folyóiratot.

Az alkalmazott nyelvészet komplex interdiszciplináris terület, amely a nyelvtudomány, a neveléstudomány és a pszichológia – valamint a feladattól függően egyéb diszciplínák – igénybevételével oldja meg a nyelvvel kapcsolatos feladatokat. A MANYE tevékenységének központja az idegen nyelvek magyarországi tanításának segítése (a magyar anyanyelvű tanárok számára). Mivel a nyelvtanárok alkotják az alkalmazott nyelvészek többségét, ezért egyrészt az ő számukra, másrészt az ő tollukból az alkalmazott nyelvészet szélesebb spektruma jelenik meg a folyóiratban. Ezek a következők: nyelvészeti ismeretek az anyanyelven, valamint az anyanyelvi nevelés; kontrasztív nyelvészet, interkulturális kommunikáció; alkalmazott szociolingvisztika és alkalmazott pszicholingvisztika; nyelvpolitika, az emberi nyelvi jogok kérdése; kétnyelvűség; a magyar mint idegen nyelv tanítása; valamint az informatika hatása a nyelvhasználatra. Helyet adunk az alkalmazott nyelvészet történetével foglalkozó írásoknak is.

Cikkeink jelentős része a tantervek, a tananyagok és a mérések témakörébe esik; egyre nagyobb mértékben foglalkozunk a tantermi interakció kérdéseivel is. Írásaink egyaránt vonatkoznak a gimnáziumok, szakiskolák, általános iskolák feladataira: mind az „általános”, mind a „szaknyelv” oktatására. Figyelmünk előterében áll a felsőoktatásbeli „lektori nyelvoktatás”; és kiváltképp foglalkozunk a nyelvtanárok képzésével. Helyet biztosítunk magániskolák, magántanulók és a tananyagpiac friss problémáinak is.

Tanulmányaink és recenzióink rendszeres témája az Európai Unió nyelvi világa; az ezekről szóló írásokban szerzőink között van EU-tolmács professzor és nyelvpolitikával foglalkozó filológus. Látókörünkben állandóan jelen vannak Európa középső és keleti részének országai is.

Fontos célunknak tartjuk a különböző (elsősorban kormányzati) idegennyelv-oktatási koncepciók bemutatását. Recenzióinkban főleg a friss hazai kiadványokról adunk számot, de bemutatunk néhány kiváló külföldi művet is. Szoftver-rovatunkban a nyelvoktatás digitális anyagának kritikai bemutatására törekszünk. Végül Hírvonatunkban elsősorban saját egyesületünk tevékenységéről igyekszünk tájékoztatást adni.

A folyóirat minden egyes írását lektorálják; a tanulmányokat általában egy külső lektor bírálja el (amennyiben egy ilyen kis országban lehetséges: „vak lektorálás” keretében); a tanulmányokat és valamennyi egyéb írást elolvasva, véleményezi és szerkeszti a főszerkesztő, a szerkesztő és az egyes rovatvezetők.

A folyóirat következetesen magyar nyelvű. A tanulmányok címét idegen nyelvű (általában angol) fordításban is megadjuk. Minden egyes tanulmány és szemle cikk elején idegen nyelvű (általában angol) „absztrakt” található.

HUSZTI ILONA

# A hangos olvasás és a szövegértés kapcsolata angol mint idegen nyelvből

## **The relationship between reading aloud and reading comprehension in English as a foreign language**

This study presents a part of a larger investigation on reading miscues. It seeks answers to the question how reading aloud and reading comprehension are related. The aim of the study was to establish whether readers understand the meaning of the text they read out loud. Participants were 44 twelve-year-old learners of English as a foreign language. Learners were interviewed about their own perceptions of how much they understood of what they had read aloud. The answers were checked with the help of two comprehension measures, retelling and comprehension questions. The results suggest that reading aloud is not an effective way of developing reading for comprehension because it does not allow readers to focus on meaning. Rather, it forces learners to concentrate on how to pronounce separate words and phrases.

## **Bevezetés**

A kutatás a hangos olvasás és az olvasott szöveg értése közötti kapcsolat feltárását tűzte ki célul, 44 magyar anyanyelvű, kárpátaljai iskolában angolul tanuló 12 éves diák vizsgálatával.

Kárpátalja Ukrajna egyik közigazgatási régiója, lakosságának száma 1250 000, akik közül mintegy 150 ezren magyar nemzetiségűnek vallják magukat. Ennek a nemzeti kisebbségnek 106 magyar tannyelvű iskolája van, melyek szerves részét képezik Ukrajna közoktatási rendszerének. Ezen iskolák mindegyike legalább három nyelvet tanít: a magyart mint a tanulók anyanyelvét, az ukránt mint az állam hivatalos nyelvét és egy idegen nyelvet: angolt, németet vagy franciát. Az utóbbi időben nagyobb az érdeklődés és az igény az angol iránt.

A Szovjetunió 1991-es összeomlásáig az országban a legelterjedtebb idegennyelv-oktatási módszer a nyelvtani-fordító volt. Azóta a kommunikatív módszer alkalmazása a mérvadó (Nemzeti Idegennyelvi Tanterv a 2–12. osztály számára 2001), bár a „régiságok” egyes maradványai (mint például a hangos olvasás) most is jelen vannak az iskolákban.

A kárpátaljai magyar iskolákban az angolórakon elterjedt a tanulói hangos olvasás alkalmazása (Husztai 2002, 2003). Néhány kutató (például Helgesen és Gakuin 1993) ennek az eljárásnak a hagyományos módon történő alkalmazása ellen érvel. Empirikus bizonyítékokat kell keresnünk, hogy megbizonyítsuk vagy megcáfoljuk a szakirodalomnak a hangos olvasásról szóló téziseit. Ez volt a legfőbb oka és célja a jelen kutatásnak.

## 1. Elméleti háttér: a hangos olvasás

Az olvasásnak két megvalósulási formája van: a hangos és a néma olvasás. Az anyanyelvén olvasni tanuló kisgyermek először hangosan olvas, a magának való (néma) olvasás csak később alakul ki, általában az alsó tagozat harmadik-negyedik tanévének végére (Adamikné Jászó 2007). Mindkét olvasási típus egyformán fontos. Steklács János (2009) szerint, ha bármelyikre a kettő közül nem fordítunk elegendő figyelmet, romlani fog a diákok olvasási képessége. Úgy véli, a hangos olvasás előnye a némával szemben abban rejlik, hogy az olvasástechnikai hibákat csak ennek a típusnak a segítségével tudja a tanító észrevenni, és ennek alapján képes segíteni a diákoknak a hibák kiküszöbölésében. Meg kell jegyeznünk, hogy a magyarban, az angoltól eltérően, a hang-betű megegyezés jellemző.

Az idegen nyelven történő olvasásról szóló összefoglaló művében Alderson (2000: 13) azt állítja, hogy „az olvasás magában foglalja a nyelv írott felfogását vizuálisan vagy kinezmetikusan (a Braille-írás mód segítségével)”, tehát az olvasó végcélja a szövegértés. Ezt a végcél-t vagy néma, vagy hangos olvasáson keresztül érhetjük el. A hangos olvasást némely kutató a szakirodalomban értékelési eljárás-ként említi, melynek során az olvasást tesztelik (Alderson 2000; Fordham, Holland és Millican 1995), míg mások más jelentőséget tulajdonítanak neki. Az anyanyelven történő hangos olvasás „elsősorban a szöveg-hű, helyesen hangsúlyozott, megfelelő tempóban és hangerővel való felolvasás, valamint a kifejező olvasás gyakorlásának eszköze” (Vörös 1997). Panova (1989) szerint az idegen nyelvű szöveg hangos olvasása fontos a tanulók kiejtésének javítása céljából. Úgy gondolja, hogy a hangos olvasás segítségével lehetséges egy idegen nyelv hangrendszerének az elsajátítása, ezenkívül erősíti az olvasóban azt a hangtani képességet, mely újrakódolja a jeleket a betűszinten csakúgy, mint a szó, a mondat és a szöveg szintjén. Panova azt állítja, hogy a nyelvtanulás kezdeti szakaszában a hangos olvasás fontos eszköz a tanulók számára a hangzó olvasás fejlesztésében, míg a haladó szinten főleg a kifejező olvasás szerepét játssza. Ezt Kontra Edit is hangsúlyozza, aki szerint „bár általában csendben olvasunk, a tanárok gyakran tapasztalják, hogy a legtöbb diák élvezi az irodalmi szöveg fennhangon történő olvasását. A hangos olvasás növelheti a szöveg hatását, dramatizálhatja a cselekvést és olyan aspektusokra is fényt deríthet (pl. humor), melyek különben rejtve maradnának” (Kontra 2006: 92).

A fentiekkel ellentétben Dwyer (1983) kifogásolja a hangos olvasás tanítását: 1. a hangos olvasás lelassítja az olvasási folyamatot, mert arra készíti az olvasót, hogy minden egyes szóra külön koncentráljon; 2. hangos olvasás közben a tanuló teljesen elveszítheti a szöveg értelmének a fonalát, így az olvasás lényegét, célját veszélyezteti; 3. amikor a tanulók félreajtenek és félreolvasnak bizonyos szavakat, a tanár félbeszakítja az olvasást, hogy kijavítsa a hibát (félreolvasást), ezáltal tovább akadályozva a jelentésalkotás menetét.

Helgesen és Gakuin (1993) szintén felsorolnak néhány hátrányt. Ezek között kiemelik, hogy a hangos olvasás lassúbb, mint a néma olvasás. Rámutatnak, hogy az olvasók képtelenek a jelentésalkotásra összpontosítani, mikor hangosan olvasnak, és a hangos olvasás haszna a nyelvtanulók szemszögéből megkérdőjelezhető. Hangsúlyozzák, hogy a hagyományos értelemben vett alkalmazása a nyelvtanórán, amikor egy tanuló hangosan felolvas egy szöveget, a többiek pedig feltehetően figyelmesen hallgatják, egyáltalán

nem vezet nyelvtanulási sikerhez. Mindazonáltal nem szabad elfelejtenünk, hogy Helgesen és Gakuin nem hivatkoznak empirikus bizonyítéokra érveik alátámasztásához, de állítják, hogy a hangos olvasás a mai napig igen népszerű az egész világon az angolórákon, ezért különböző gyakorlatok alkalmazását javasolják. A nyelvtanulás kezdetén fontosnak tartják hangosan olvastatni a tanulókat, mivel ez segít nekik elsajátítani a helyes betű-hang megfeleltetést.

Goodman (1970) szerint az olvasó három jelentéskódoló rendszert alkalmaz, hogy megértse az általa olvasott szöveget: 1. a grafo-fonikus, 2. a szintaktikai és 3. a szemantikai rendszert. A grafo-fonikus rendszer a betűk, a szavak, a középpontozási jelek megértésére utal, illetve a betű-hang megfeleltetés szabályainak ismeretét igényli. A szintaktikai jelek mondattani szerkezetekre mutatnak rá, míg a megértendő szöveg fogalmai alkotják a szemantikai rendszert. Ez a három rendszer segíti az olvasót a szöveg írója által kódolt üzenet megértésében.

A jelen kutatás céljainak megfelelően és a szakirodalmi tézisekre alapozva a hangos olvasást a következőképpen határozzuk meg: a hangos olvasás az a folyamat, amelynek során a tanuló nyomtatott szöveget olvas fennhangon. A szöveg, amelynek mondatait a tanuló hangosan kimondja, számára „ismeretlen” nyomtatott szövegrész a tankönyvben, vagyis korábban még nem olvasta sem hangosan, sem némán.

Kutatásunk során arra a kérdésre keresünk választ, hogy mit és mennyit értenek meg a tanulók abból a szövegből, amelyet hangosan felolvasnak angolul.

## **2. A kutatási módszer**

### **2.1. A résztvevők**

Negyvennégy hatodik osztályos 12-13 éves tanulót választottunk ki egy 133 fős mintából egy angol készségmérő teszt eredményei alapján. Ezek a gyerekek az említett teszten közepesen teljesítettek. Az átlageredményt elért tanulók kiválasztásával azt értük el, hogy nem a legjobb olvasási készséggel rendelkezők lettek kutatásunk alanyai, de nem is a leggyengébbek. Hipotézisünk szerint ezek a tanulók elegendő mennyiségű félreolvasást produkálhattak a félreolvasások vizsgálatához (amelynek az eredményeit jelen tanulmányunkban nem tárgyaljuk, vö. Huszti 2009). Alanyaink hét kárpátaljai magyar iskolát képviseltek, ezeket tanulmányunkban betűkkel jelöljük A-tól G-ig. A hét iskola közül öt városi és kettő falusi volt, tanulói létszámukat tekintve 100 és 500 tanuló közöttiek. A tanulókat sorszámokkal jelöltük, így például A1 esetében az A az iskola kódja, az 1 pedig a tanulóé.

Bár minden tanuló hatodik osztályba járt a kutatás idején, életkoruk különbözött: 12 éves volt 38 tanuló (30 lány és 8 fiú) és 13 éves 6 tanuló (5 lány és 1 fiú). Jegyeik angol olvasásból 7-es és 11-es között mozogtak (Ukrajnában a közoktatás 12 pontos rendszert alkalmaz a tudásszint értékelésére: 1 a legalacsonyabb, 12 a legmagasabb érdemjegy). A legtöbb résztvevőnek 9-ese volt (11 fő), ők a tanulók angol olvasási készségének felmérésére szolgáló Kritériumok (2001) szerint képesek irodalmi szövegeket megérteni, és el tudják mondani a szövegek tartalmát; 10-ese volt 16 tanulónak, ez a jegy azt jelenti, hogy a tanulók olyan szövegeket is képesek megérteni, melyek nem feltétlenül tartoznak a kompetenciájukba (pl. különböző gépek működésének szakleírása).

Két diák kivételével (E iskola) a kutatási adatok rögzítésekor a gyerekek két éve tanultak angolul. A kivételt képező két tanuló az iskolai kötelező kezdő életkornál egy

évvel korábban kezdte tanulni a nyelvet, otthon magántanárral, a szülők kezdeményezésére.

## **2.2. A kutatás eszközei**

### **2.2.1. Szövegek**

Két szöveget választottunk kutatási eszközként (1. sz. függelék) a következő kritériumok alapján, melyeket korábbi félreolvasási kutatásokból adaptáltunk (Goodman és Burke 1973; Rigg 1988; Rha 2002):

1. különböző típusú szövegeket kell választani (pl. leíró, elbeszélő, párbeszéd stb.) annak érdekében, hogy elkerüljük a szöveghatást;
2. a szövegnek valamilyen történetet kell tolmácsolnia, mivel feltételezzük, hogy a gyerekek jobban megértik és megjegyzik egy történet eseményeit, mint a tényyszerű felsorolásokat (pl. tényeket a biológia, kémia, történelem vagy fizika területéről), tehát a leíró szöveg vagy a párbeszéd is egy egész történetről szóljon;
3. a kiválasztott szövegeknek szemantikailag teljes egységet kell alkotniuk;
4. 12 éves nem angol anyanyelvű tanulók által olvasandó 200–300 szavas idegen nyelvű szövegek max. 5–7% teljesen ismeretlen szót tartalmazhatnak (Nemzeti Idegennyelvi Tanterv az 5–11. osztály számára 1998);
5. egy szöveg olvasása nem tarthat tovább tíz percnél, hogy a tanulók ne fáradjanak ki, és ne veszítsék el az érdeklődésüket;
6. a tanulók ne ismerjék a szövegeket.

### **2.2.2. Szövegértést ellenőrző eszközök**

Két szövegértési tesztet alkalmaztunk annak megállapítására, mit és mennyit értettek meg a tanulók mindabból, amit hangosan elolvastak (2. sz. függelék). Az első teszt során a tanulóknak el kellett mondaniuk az elolvasott szöveg tartalmát. A második mérőeszköz egy 16 kérdésből álló szövegértési teszt volt (szövegenként nyolc kérdés), melyek a szövegekben olvasott szereplőkről, helyekről, eseményekről kérdeztek. Korábbi hasonló kutatások során mindkét mérőeszközt széleskörűen alkalmazták a szövegértés ellenőrzésére (Goodman és Burke 1973). Mindkét szövegértési tesztet a tanulók anyanyelvén, magyarul folytattuk le. Mindkét mérőeszközt kipróbáltuk a kutatás előtt (vö. Huszi 2009).

### **2.2.3. Tanulói interjúk**

A tanulókkal interjúkat készítettünk (szintén az anyanyelvükön) azzal a céllal, hogy megtudhassuk a véleményüket azokról a dolgokról, melyek alapvető fontossággal bírtak a kutatás kérdéseinek a megválaszolásában (3. sz. függelék). Rákérdeztünk arra, hogy a tanulók szerint mi a hangos olvasás szerepe az angolórán, hogyan segít nekik a hangos olvasás az olvasott szöveg megértésében, hogyan tanulnak a tanár által kijavított hibákból, milyen tevékenységeket végeznek az órán a hangos olvasás után, és miért vagy miért nem szeretnek hangosan olvasni angolul.

## **3. Az adatgyűjtés**

Az adatokat 2002 és 2004 között gyűjtöttük. Az adatgyűjtés minden iskolában egy külön erre a célra kijelölt teremben folyt. Egyszerre egy gyerek teljesítményét rögzí-

tettük, a többieknek addig a saját osztálytermükben a megszokott módon folyt a tanítás. A tanulók hangos olvasása a hagyományos módon történt: mielőtt elkezdtek volna olvasni, röviden átnézhatték az olvasandó szöveget, erre minden gyereknek két perc állt a rendelkezésére. Úgy gondoltuk, ez a rövid idő feltétlenül szükséges, hogy oldjuk a gyerekekben az amúgy is nagy izgalmat, melyet a feladat miatt éreztek.

Míg a tanulók a szövegeket hangosan felolvasták, minden elhangzott félreolvasási hibát jelöltünk egy előre elkészített munkalapon, amely ugyanazokat a szövegeket tartalmazta, amelyeket a tanulók olvastak. A munkalapokon dupla sorköz szerepelt, hogy legyen hely a hibák bejelölésére.

Az egyes szövegek felolvasása után a gyerekeket megkértük, hogy a lehető legrészletesebben mondják el a szöveg tartalmát. A tartalommondás alatt a szöveget már nem látták. Ezután került sor a szövegértést ellenőrző kérdésekre. Minden tanuló teljesítményét hangszalagra rögzítettük a későbbi elemzések céljából.

Minden tanulót azután interjúvoltunk meg, hogy hangosan felolvasták a két kiválasztott szöveget, és elvégezték a szövegértési teszteket. Az interjújuk általában 10–15 percig tartottak.

## 4. A kutatási eredmények bemutatása

### 4.1. A szövegértést ellenőrző mérőeszközök

#### 4.1.1. A tartalommondás

A Goodman-féle félreolvasás-kutatási rend szerint (Goodman és Burke 1973) megkértük a tanulókat, mondják el a tartalmát mindannak, amit hangosan felolvastak: utaljanak a szövegek témájára, térjenek ki a főbb eseményekre, említsék meg a szereplőket. Az 1. táblázat összegzi az egy tanuló által elért maximális tartalommondási pontszámot szövegenként.

Az 1. táblázat azt mutatja, hogy ha egy tanulónak sikerült minden eseményt felsorolnia a két szövegből, megneveznie minden szereplőt, és megjelölnie a két szöveg központi témáit, akkor maximum 83 pontot (100%) kaphatott a tartalommondásáért. Ilyen tanuló nem akadt. A táblázatból láthatjuk, hogy az első szövegben a tanulók 28 különféle eseményről számolhattak be, a történetnek 3 szereplője volt, és 2 témával foglalkozott. Ugyanezek az adatok a második szöveg tekintetében: 41 esemény, 7 szereplő és 2 központi téma.

	Események		Szereplők		Témák		Összesen	
	Pontszám	Százalékos arány	Pontszám	Százalékos arány	Pontszám	Százalékos arány	Pontszám	Százalékos arány
1. szöveg	28	84,84%	3	9,09%	2	6,06%	33	39,75%
2. szöveg	41	82%	7	14%	2	4%	50	60,24%
Összesen	69	83,13%	10	12,04%	4	4,81%	83	99,98% ≈100%

**1. táblázat: Tartalommondási pontszámok egy tanulóra számítva és a pontszámok százalékos aránya (n=44)**



A 2. táblázatban szintén jelöljük az „események”, „szereplők” és „témák” kategóriáinak arányát. A tartalommondási eredmények átlagát is a 2. táblázatban közöljük.

Pontszám (n=44)		Események	Szereplők	Témák	Összesen
1. szöveg	Legmagasabb elérhető	1232 (100%)	132 (100%)	88 (100%)	100%
	Elért átlag	232 (18,83%)	84 (63,63%)	56 (63,63%)	48,70%
2. szöveg	Legmagasabb elérhető	1804 (100%)	308 (100%)	88 (100%)	100%
	Elért átlag	227 (12,5%)	175 (56,8%)	29 (32,9%)	34,07%
Összesen	Legmagasabb elérhető	3036 (100%)	440 (100%)	176 (100%)	100%
	Elért pontszám	459 (15,12%)	259 (58,86%)	85 (48,29%)	40,76%

**2. táblázat: A diákok (n=44) tartalommondási pontszámai (valós és százalékos)**

A „szereplők” (58,86%) és „témák” (48,29%) kategóriák összpontszámai magasabbak, mint az „események” (15,12%) kategóriáé. Ez arra utal, hogy a tanulók általában megértették, megjegyezték és fel tudták idézni tartalommondáskor a két szöveg szereplőit és azt, miről szóltak a történetek. Azonban nehézséget okozott nekik a történetek eseményeinek megértése vagy megjegyzése. Az alacsony, 15,12 százalékos eredmény azt mutatja, hogy a tanulók vagy nagyon keveset értettek a szövegek eseményeiből, vagy nem tudták megjegyezni azt, amit megértettek.

Néhány tanuló az interjú során jelezte, hogy nem értett az olvasott szövegből bizonyos részleteket, például nem értette bizonyos szavak jelentését: „Nem tudom, mit jelent a *pigeon* szó” (C3, D7, F4, F8, G2, G10, G15). Néhányan sikeresen kikövetkeztették a jelentést a szövegkörnyezetből: „Nem tudom, mit jelent a *pigeon* szó, de a fán élt, tehát biztosan egy madár volt” (F8).

Huszonegy tanuló tudta jól elmondani a két történet tartalmának lényegét. Az ő tartalommondási eredményük 41% (az átlag) vagy a felett volt. Ezek a tanulók beszámoltak azokról a szövegbeli elemekről is, amelyeknek a segítségével sikerült megérteniük a szöveg jelentését. Például F2 megértette, hogy a második szövegben a Harry nevű vízilónak a foga fájt, mert

- 1) *...egy reggel Harry felébredt és azt mondta, hogy OH, AH. Azt hiszem, akkor monddunk ilyet, mikor valamink fáj. No és aztán meg ott volt a szövegben a „fog”, hát az is tud fájni.* (F2)

Amikor F3 a második szöveg tartalmát mondta, egy szemantikai jelet használt segítségül, amikor a „gorilla” szót „majom”-ként értelmezte:

- 2) *Van Harriet, Harry felesége, Milly, a majom, Ziggy, az oroszlán, Polly, a madár, amelyik repül és Ella, az elefánt.* (F3)

Volt egy eset, amikor az egyik tanuló a szöveg megértéséhez az írásjeleket használta:

- 3) *Az állatok sokat beszélgetnek egymással, és sok kérdést is tesznek fel, mert sok a szövegben a kérdőjel.* (F1)

A tartalommondás valószínűleg nem a legmegfelelőbb mérőeszköz a tanulók szövegértésének mérésére, mert a tanulóknak jó memóriára is szükségük van, ahogy arra az egyik gyermek helyesen rá is mutatott:

- 4) *Ez egy történet, melyben állatok szerepelnek. Mindegyiküknek van neve: Harry, Ella, Gorilla, Polly, ... Ziggy, ... és ... Milly. Volt egy gorilla, egy elefánt, és ... többet nem tudok felsorolni, mert egyszerűen nem emlékszem.* (D9)

Összességében tehát a tartalommondás eredményei azt mutatják, hogy a tanulók többsége nem tudta felidézni az olvasott szövegek részleteit, bár volt rá bizonyíték, hogy megértették azok tartalmát.

Ebből kifolyólag elengedhetetlen volt egy másik szövegértést mérő eszköz (szövegértést ellenőrző kérdések) használata. Így kétszeresen is ellenőriztük a tanulók szövegértését, bár a szövegértést ellenőrző kérdések az említett célnak jobban megfeleltek és hasznosabbnak bizonyultak a tanulók szövegértési profiljainak a felállításában, mint a tartalommondás, mely inkább a memóriát, mint a szövegértést méri.

#### 4.1.2. A szövegértést ellenőrző kérdések

Nyílt végű kérdéseket is alkalmaztunk annak mérésére, mennyire értették meg a tanulók a két olvasott szöveg jelentését. Tizenhat kérdést tettünk fel (szövegenként nyolcat), egy helyes válasz egy pontot ért. A válaszadás közben a tartalommondáshoz hasonlóan ekkor sem nézhették a gyerekek a szövegeket. A 3. táblázat mutatja az elért átlagpontokat szövegenként és összesen, az átlagos eltérés (szórás) értékeivel együtt.

	Átlag	Szórás
1. részteszt (1. szöveg, n=8)	4 (50%)	2
2. részteszt (2. szöveg, n=8)	4,4 (55%)	1,68
Az egész teszt (n=16)	8,09 (52,5%)	3,24

3. táblázat: Leíró statisztika (n=a szövegértési kérdések száma)

A 3. táblázatban található átlagok arról tanúskodnak, hogy a tanulók jól teljesítettek az ellenőrző kérdéseket alkalmazó teszten (minden helyes válaszra egy pontot kaphattak, összesen tizenhatot, vagyis szövegenként nyolcat). Ebből egyértelművé válik, hogy a tartalommondás mint szövegértést mérő eszköz nem ad teljesen valós képet a tanulók szövegértéséről, illetve nem tudjuk pontosan meghatározni, hogy a tanulók szövegértéséről vagy memóriájuk kapacitásáról ad-e képet.

Összegezve a fentieket megállapíthatjuk, hogy a szövegértési kérdések, illetve válaszok tartalmának elemzése bebizonyította, hogy a történetek eseményeinek megértése és megjegyzése okozta a legnagyobb gondot, és kevésbé volt nehéz válaszolni

azokra a kérdésekre, amelyek a történetek szereplőire vonatkoztak. 6% és 34% között volt azoknak a tanulónak a száma, akik helyes válaszokat adtak az eseményekre vonatkozó kérdésekre, míg a szereplőkkel kapcsolatban a tanulók 52–93%-a tudott helyes választ adni (az eredmények részletes elemzését vö. Huszi 2009). A legkönnyebben azokat a kérdéseket válaszolták meg a gyerekek, melyek a történetek témáira kérdeztek rá.

#### **4.2. A tanulókkal készített interjúk**

Az interjú első kérdése arra vonatkozott, hogyan élték meg a tanulók a hangos olvasási feladatot, támadt-e nehézségük az olvasás és szövegértés közben. Kilenc tanuló említette, hogy semmi sem okozott neki nehézséget az olvasás és szövegértés során.<sup>1</sup>

Ez összhangban van azzal, hány helyes választ adtak a tanulók a szövegértést ellenőrző kérdésekre: a helyes válaszok százalékos aránya 50% és 100% között mozgott. Harmincöt tanuló jelezte, hogy gondjai voltak az olvasással, leginkább az ismeretlen szavakról panaszkodtak, ami az alábbi idézetből is kitűnik:

- 5) *Voltak gondjaim, különösen a szövegek közepén. Néhány számomra ismeretlen szó. Azt hiszem, még nem tanultuk őket. Megpróbáltam kitalálni a jelentéseiket, de elég nehéz volt. (A16)*

Mások bizonyos szavak nehéz kiejtésére panaszkodtak. Néhányan azt állították, nem tudtak a szavak jelentésére összpontosítani, mert a szavak kiejtésével voltak elfoglalva.

- 6) *Volt néhány szó, melyet nem tudtam elolvasni. Nem igazán tudtam a két szöveg jelentésére figyelni, mert leginkább arra koncentráltam, hogy jól ejtsem ki a szavakat. (C3)*

Egy tanuló beszámolt egy olyan stratégiáról, melynek segítségével próbálta megfejteni a szövegek jelentését. Az alábbi esetben egyértelmű, hogy a saját sémáit alkalmazta, hogy rájöjjön a jelentésre:

- 7) *Úgy érzem, megértettem a lényegét. Nem tudom, mit jelent a 'vine', de úgy gondolom, ez valami madzag lehet, melyet foghúzásra használnak. Legalábbis, egyszer anyukám is madzagot használt, mikor a kistestvérem fogát akarta kihúzni. (F10)*

Az interjú második kérdése a szövegekben előforduló tanulói félreolvasásokra vonatkozott. Azt kérdeztük a tanulóktól, mi lehetett az oka egyik vagy másik félreolvasásnak, miért történtek meg ezek a tanulók szerint. A félreolvasások okának általános

---

<sup>1</sup> Ennél az adathoz nem szabad elfelejtenünk, hogy az ilyen jellegű válasz nem feltétlenül utal jó teljesítményre. Azok a gyerekek is hajlamosak ilyen választ adni, akik rosszul teljesítenek az adott olvasási teszten, azonban hiányzik a metakognitív tudatosságuk saját olvasási folyamataikra vonatkozóan.

értelmezését vártuk a tanulóktól, nem pedig minden „hiba” okára kérdeztünk rá, időhiány miatt erre nem is lett volna módunk. Ezért a tanulóktól a munkalapokon leggyakrabban előforduló félreolvasások okait kérdeztük. Úgy gondoltuk, a tanulók meg tudják magyarázni, miért hibáztak. A tanulók több mint fele (23 fő) azonban nem tudott magyarázattal szolgálni az okokra vonatkozóan. Azt válaszolták, hogy „Nem tudom.” vagy „Nem tudom megmagyarázni.” Ez az eredmény érvelő képességük alacsony szintjére is utalhat, de lehet egyszerű elkerülő stratégia is. A tanulók válaszait a 4. táblázatban összesítjük:

Válaszok	A tanulók száma
Nem tudta megmagyarázni	23
Megadta az olvasási szabályt	5
Izgatott volt, zavarba jött	4
A 'say' ige egyszerű múlt idejű alakja – helytelen kiejtés rögzítése: [sed] helyett [seid]	3
Nem tudta, hogy kell olvasni, ezért magyarul (fonetikusán) olvasta	3
Nyelvbotlás	2
Nem tudta elolvasni	1
Véletlenül	1
Biztos volt benne, hogy helyesen olvasott	1
Analógia alapján próbálta kitalálni a jelentést	1
<b>ÖSSZESEN</b>	<b>44</b>

**4. táblázat: A félreolvasások okai**

Összesen hét tanuló említette, hogy észre sem vette, mikor hibázott, és az valószínűleg csak nyelvbotlás volt, vagy csak véletlenül olvasott valamit félre, vagy a hangos olvasási feladat miatt túlságosan izgult, vagy az zavarta kicsit őket, hogy magnóra rögzítették a teljesítményüket. Például:

- 8) *Miért olvastál „on the”-t „one” helyett?  
Valóban? Azért történhetett, mert nagyon izgultam. (G10)*

Öt esetben a tanulók különböző olvasási szabályokra hivatkoztak, melyeket még 5. osztályban tanultak, mikor írni és olvasni tanultak angolul:

- 9) *Mi történt, amikor „what” helyett [wæt]-et olvastál?  
Itt az „a” betűt úgy kell olvasni, mint a zárt szótagban, pl. „bat” és „rat”. (C10)*

A 9. idézetben közölt szituációban úgy tűnt, a tanuló tisztában van az általános olvasási szabállyal, de az elkövetett hiba éppen kivételt képez a szabály alól, mivel az „a” betű a „wh” betűkapcsolat után áll és [ɔ]-nak kell olvasni.

A következő idézet azt tükrözi, hogy három tanuló hogyan dolgozta fel azokat a szavakat, melyeket nem tudtak kiejteni. Mindenképp el akarták végezni az olvasási feladatot, ezért az angol szót magyar kiejtéssel olvasták:

- 10) *Mi történt, amikor a „was” szót „wash”-nak olvastad, mintha magyar szó lenne? Nem voltam benne biztos, hogy kell helyesen kiejteni, ezért inkább magyarul olvastam.* (F22) (A magyar „s” hang általában az angol „sh” betűkapcsolatnak felel meg.)

A harmadik kérdésre, miszerint olvasnak-e hangosan a gyerekek szövegeket a tankönyvből az angolórán, a válaszok egybehangzóak voltak: mind a 44 tanuló igennel válaszolt. Ez azt jelenti, hogy mind a hét vizsgált iskolában a hangos olvasás elterjedt gyakorlat.

A negyedik és ötödik kérdés arra vonatkozott, hogy a gyerekek szeretnek-e hangosan olvasni angolul, és mi ennek az oka. Ezzel azt szerettük volna kideríteni, vajon a gyerekek élvezik-e a hangos olvasást, és bátorítja-e őket jobb teljesítmény elérésére különböző szövegtípusok megértésében.

Harminchat tanuló (81,8%) állította, hogy szeret hangosan olvasni angolul, és csak nyolc (18,2%) tanuló mondta, hogy nem kedveli ezt a feladattípust az angolórán. A harminchat pozitív választ adó tanuló közül hatan általuk ismert szövegeket szeretnek hangosan olvasni, míg hárman olyat, amit könnyűnek tartanak. Hat tanuló nem tudott semmilyen indokot említeni.

Az alábbiakban néhány tanulói véleményt idézünk, melyek arról szólnak, miért szeretnek vagy nem szeretnek hangosan olvasni angolul a gyerekek. A 11. és a 12. idézetben olyan tanulók szavai olvashatók, akik kedvelik ezt a feladattípust az angolórán, míg a 13. és 14. idézetben olyanokéi, akik egyáltalán nem élvezik a hangos olvasást. Ezeknek a tanulóknak az iskolai érdemjegye angol olvasásból általában 10-es alatt volt, tehát „jó”, nem pedig „jeles”. Minden alábbi esetben ugyanaz volt a kérdés: Szeretsz hangosan olvasni angolul? Miért? / Miért nem?

- 11) *Mert így gyakorolhatom a kiejtést. Ha hibázom, a tanárnő kijavítja, én pedig tanulhatok a hibámból.* (B9)
- 12) *Amikor hallom, mit olvasok, jobban tudok figyelni a jelentésére. Amikor magamban olvasok, a figyelmem elkalandozik, és nem tudok a szöveg jelentésére koncentrálni.* (C4)
- 13) *Mert amikor magamban olvasok, biztos vagyok benne, hogy senki nem hall, és ha hibázom, ez nem probléma. Amikor magamban olvasok, úgy érzem, jobban értem a szöveget. Elég gyenge vagyok angol olvasásból.* (B1)
- 14) *Nem tudom, de jobb, amikor magamban olvasok, és senki nem hall engem. Így jobban tudok a jelentésre figyelni, mert nem kell azzal törődnöm, hogyan kell kiejteni az egyes szavakat.* (C12)

Három tanuló említette, hogy nem szeret az órán hangosan olvasni, mert amikor hibáznak, a többi tanuló kineveti őket. Ez a negatív tapasztalat bizonyára gátlásossá teszi őket, és megakadályozza, hogy fejlesszék és javítsák a hangos olvasásukat.

A 12. idézetben olvasható vélemény, mely szerint az olvasó figyelme teljesen „elkalandozik” a szövegtől néma olvasás közben, ellentmond a szakirodalomban olvasható állításnak (Rayner és Pollatsek 1989; Helgesen és Gakuin 1993), mivel fontosnak tartja azt, hogy hallja is, amit olvas. Ez egy tizenkét éves gyermek véleménye a saját olvasási és dekódolási folyamatáról.

Vizsgáltuk a félreolvasások ún. makroszintjét is, annak a módját, hogy a hangos olvasás és az olvasási „hibák” milyen formában jelentkeztek az angolórákon: milyen gyakorlatokat végeztek, hogyan kezelte a tanár azokat a szituációkat, melyekben a tanulók valamit félreolvastak, illetve a tanulók szerint vajon a tanár javításai segítettek-e nekik az olvasási készségük fejlesztésében és javításában.

Arra a kérdésre, hogy „Mi történik az angolórán, miután elolvastatok egy szöveget?”, a tanulók különböző válaszokat adtak, bár mindannyian egyetértettek abban, hogy a fordítás ilyenkor döntő szerepet játszik. A tanulói válaszokat az 5. táblázatban összesítettük.

Az 5. táblázatból nyilvánvalóvá válik, hogy az angolórán a hangos olvasást követő leggyakoribb feladat az angol szövegértési kérdések megválaszolása szóban (38 tanuló említette ezt a tevékenységet – 86,4%). Ezek a kérdések leggyakrabban a tankönyvben található (Plakhotnyk és Martynova 1996), a hangosan felolvasott szövegek után. Néha a tanárok is tesznek fel kérdéseket az olvasott szöveg alapján, de ez nem gyakori, mert csak hatan említették ezt a lehetőséget. Az is jellemző, hogy a tanulók a tanárok vagy a tankönyv kérdéseit írásban válaszolják meg (14 tanuló – 31,8% adott ilyen választ). A szövegértést ellenőrző kérdések magyarul történő megválaszolása (akár szóban, akár írásban) egyáltalán nem elterjedt, csak két tanuló jelezte, hogy néha ezt is alkalmazza a tanár.

Gyakorlat	A tanulók száma
A tankönyvben a szövegek utáni angol kérdések megválaszolása szóban	32
Az olvasott szöveg szóbeli fordítása mondatonként	21
Tartalommondás angolul	11
A tankönyvben a szövegek után lévő angol kérdések megválaszolása írásban	9
Az olvasott szöveg szóbeli fordítása bekezdésenként	8
A tanár által készített behelyettesítési feladatok elvégzése írásban	6
Tanári angol kérdések megválaszolása szóban angolul	6
3-4 mondat szóbeli fordítása egyben	5
Tanári angol kérdések megválaszolása írásban angolul	5
A tanár által adott igaz/hamis feladat megoldása	4
Tartalommondás magyarul	4
Ismeretlen szavak lefordítása és megtanulása	2
Kérdésalkotás és a kérdések megválaszolása a szöveg alapján	2
Mondatalkotás a szöveg nyelvtani szerkezetei alapján	2
Tanári kérdések megválaszolása szóban magyarul	1
Tanári kérdések megválaszolása írásban magyarul	1
Tartalommondás házi feladatként	1
Párosítási feladat megoldása írásban	1
Tartalomírás angolul	1
A szöveg megvitatása magyarul	1

Gyakorlat	A tanulók száma
A szöveg lefordítása, miután a tanár megtanította az új szavakat; az új szavak beírása a szótárfüzetbe	1
A tanár megad a szövegből egy szót, azzal kell új mondatot alkotni	1
Hangos olvasás után az ismeretlen szavak beírása a szótárfüzetbe	1
A szöveg lefordítása után annak újraolvasása, fordítás nélkül	1
Szövegrészek bemagolása	1

**5. táblázat: Hangos olvasást követő gyakorlatok az angolórán**

A hangosan felolvasott szövegek fordítása szintén bevett gyakorlat az angolórán. Különböző formákban végzik: a szöveg mondatonkénti fordítása szóban (21 tanuló említette – 47,7%), bekezdésenkénti fordítás szóban (8 – 18,2%), három-négy mondat szóbeli fordítása egy tanuló által egyszerre (5 – 11,4%). Négy tanuló utalt a fordításra, de nem jelezte, konkrétan milyen formában zajlott a feladat. A szövegek tartalmát vagy angolul (11 tanuló említette – 25%), vagy magyarul (4 – 9,1%) mondták el a gyerekek. Azoknak a tanulóknak az eloszlása, akik ezt a gyakorlatfajta nevezték meg, egyenlő volt a hét iskolában, vagyis ez a feladatfajta ismerős volt minden tanulónak. A tanulók megneveztek még egyéb, nem túl gyakori és elterjedt gyakorlatot is, többek között behelyettesítési feladatot, a tanár által elkészített igaz/hamis állításokat, írásbeli párosításos feladatokat, mondatalkotási feladatokat stb.

A 7. kérdés arra irányult, hogyan kezelték a tanárok a tanulók félreolvasásait: a tanulók által felfogott és értelmezett félreolvasás-kezelési tanári módszerekre voltunk kíváncsiak. A gyerekek csak két típusról számoltak be: azonnali javításról (24 tanuló – 54,5%) és késleltetett javításról (20 tanuló – 45,5%). A gyerekek azokról az eseményekről is beszéltek, melyek a tanári javítások után történtek. Ezek általában arról szóltak, hogy a tanár megkérte a „hibázó” tanulót, ismételje meg a kijavított szót helyesen, vagy pedig minden gyermek az osztályban meg kellett, hogy ismételje kórusban a szót. Az is előfordult, hogy a tanár beíratta a gyerekekkel a szótárfüzetükbe az ismeretlen szavak kiejtését.

Egy másik eredmény arra utalt, hogy mielőtt a tanárok jelezték volna a gyerekek felé, hogy félreolvasás történt, időnként megkérdezték a tanulókat, észrevették-e a félreolvasást. A gyerekek szerint a tanárok ily módon ellenőrizhették, vajon mindenki figyel-e a szöveg fennhangon történő olvasására:

- 15) *A tanárnő vár, míg befejeződik az olvasás, aztán megkérdezi a többiektől, milyen félreolvasást észleltek, és megkéri őket, hogy javítsák is ki. Így ellenőrzi, hogy figyelünk-e a szövegre és az olvasásra. Persze mi figyelünk, és követjük a szöveget a könyvünkben, és ha hibát hallunk, és ismerjük a helyes kiejtést, jelentkezünk és megmondjuk. (G5)*

A nyolcadik és a kilencedik kérdés tartalmilag kapcsolódott egymáshoz. Mindkettő arról kérdezte a gyerekeket, megjegyzi-e a tanárnő javításait, és nem ejtenek-e hasonló hibát, amikor legközelebb hangosan olvasnak az angolórán. A nyolcadik kérdésre adott válaszokat két csoportra lehet osztani: 'igen' és 'nem mindig'. Huszonegy

tanuló (47,7%) állította, hogy megjegyzi a tanár javításait, bár mikor arról kérdeztük őket, hogy a legközelebbi hangos olvasásnál ejtenek-e hasonló hibákat, 29 tanuló (65,9%) állította, hogy legközelebb is elköveti ugyanazt a hibát. Mindössze hatan állították, hogy nem hibáznak annál a szónál, melyet a tanár egyszer már kijavított és ők megjegyeztek. Hét tanuló kijelentette, mindent elkövet, hogy ne hibázzon hangos olvasáskor, de legtöbbször nem sikerül. Két tanuló saját bevallása szerint meg tudja jegyezni a tanár javításait, de nem azonnal. Ebből következik, hogy a legközelebbi hangos olvasásnál megesett, hogy ugyanazt a hibát ejtették. Két-három angolórának kellett eltelnie hasonló hibák elhangzásával és kijavításával ahhoz, hogy az említett két tanuló megjegyezze és megtanulja a helyes alakokat. Az alábbi példákban olvasható, hogyan számoltak be a gyerekek ezekről a kérdésekről.

16) *Lehet, hogy másodszor is elkövetem ugyanazt a hibát, de harmadszor már nem.*  
(F4)

17) *Legalább harmadszorra vagy negyedszerre már nem ejtem ugyanazt a hibát.*  
(F22)

### 4.3. Összegzés

Levonhatjuk a következtetést, hogy mind a hét iskolában, ahol az interjúkat készítettük, az angolórakon a hangos olvasás igen elterjedt, és bármilyen típusú szöveghez értek a tankönyvben, a gyerekek többnyire hangosan olvasták azt.

A tanulók 79,5%-ának gondot okozott a két kiválasztott szöveg felolvasása. Leggyakrabban az általuk nem ismert szavakra panaszkodtak. Néhányan azt is megállapították, hogy nehéz volt számukra a szövegek értelmére figyelni, mert a szavak helyes kiejtésével voltak elfoglalva, és igazán csak erre tudtak összpontosítani. Néhány tanulónál (főleg az F iskolában) fontos szerepet játszott az, hogy pontosan és helyesen ejtse a hangosan felolvasott szavakat.

Szembetűnő, hogy a megkérdezett tanulók több mint fele nem tudott magyarázatot adni arra, miért olvastak félre bizonyos szavakat. Legtöbbször nem vették észre, hogy hibáztak. Ennek oka bizonyára az életkorukkal és kognitív fejlettségükkel volt összefüggésben. Azok, akik mégis meg tudták indokolni, miért hibáztak, egyszerű „nyelvbötlésre” hivatkoztak, vagy úgy vélték, azért hibázhattak, mert túl izgatottak voltak az olvasási feladat és az ismeretlen szöveg miatt. Az is előfordult, hogy a tanulók egy korábban tanult olvasási szabályt „hoztak fel mentségükre”. Az említett szabály minden esetben helyes volt, de a szabály alkalmazása az adott szövegkörnyezetben helytelen.

A tanulók nagy többsége (81,8%) említette, hogy szeret angolul hangosan olvasni. A leggyakrabban két okot jelöltek meg a gyerekek:

- a hangos olvasás jó lehetőség a helyes kiejtés gyakorlására;
- könnyebb megérteni a hangosan felolvasott szöveget.

A szövegértési teszteredményeik az utóbbi állítást nem támasztották alá; a tanulóknak csak mintegy a fele ért el 50% feletti eredményt a szövegértést mérő teszteken, ami igazán kevés, összehasonlítva azok arányával, akik azt állították, kedvelnek az angolórán hangosan olvasni (81,8%).

A gyerekek egy pszichológiai tényezőt neveztek meg annak fő okaként, miért nem szeretnek angolórán hangosan olvasni: tartanak attól, hogy kigúnyolják őket a társaik,



márpedig ez történik, ha hibáznak olvasás közben. Ezek az esetek mindig negatívumként rögződnek bennük. A gyengébb hangos olvasók azért is kedvelik inkább a néma olvasást, mert olyankor nem kell kényszerűen arra figyelniük, nehogy hibázzanak, hiszen néma olvasáskor senki sem hallja, főleg nem a tanár, mikor hibáznak.

Az interjúkból kapott adatok azt bizonyítják, hogy bármilyen szövegtípus fordítása bármilyen formában gyakori az angolórán. Harmincnyolcan állították, hogy a hangosan felolvasott szövegek fordítása gyakori osztálytermi eljárás. Leggyakrabban szóban végezték, mondatról mondatra fordítottak a gyerekek. A G iskolában a szövegek fordítása bekezdésként zajlott, vagy ha a bekezdés túl hosszúnak bizonyult, akkor egy tanuló átlagosan három-négy mondatot olvasott és fordított. A leggyakoribb feladattípus a gyerekek szerint a szövegértési kérdések megválaszolása volt szóban, angolul. Ezeket a kérdéseket általában a tankönyv tartalmazta, az olvasott szöveg után adta meg. A tartalommondás nem volt szokványos feladat a hét vizsgált iskolában, mivel mindössze 15 tanuló (34,1%) utalt erre a gyakorlattípusra. Az egyéb szövegfeldolgozó feladatok között szerepelt, de igen ritkán, a párosítás, hiányos mondatok pótlása stb.

A tanulók kétféle reakciót ismertek fel abban, ahogyan a tanárok kezelték a tanulói félreolvasásokat vagy olvasási hibákat: azonnali javítás (24 tanuló – 54,5%) és késleltetett javítás (20 tanuló – 45,5%). Miután kijavította a félreolvasást, a tanár megkérte a hibázó tanulót, ismételje el a kijavított szót helyesen, esetleg az egész osztállyal kórusban ismételtette meg a szót.

Általánosságban elmondhatjuk, hogy a gyerekek legtöbbször nem jegyezték meg a tanár javításait, leginkább azért, mert a tanárok figyelmen kívül hagyták a tanításnak ezt a területét: csak 19 gyermek állította, hogy a tanáruk elismételtette velük a kijavított hibát. Ez a megkérdezett tanulók kevesebb mint felét jelenti. Persze az ismétlés még nem jelenti automatikusan azt, hogy a tanulók meg is tanulják a javított szavakat, és emlékeznek majd a helyes kiejtésükre. Időre és sok gyakorlásra van szükségük ahhoz, hogy a helyes formák rögződjenek bennük.

## 5. Az eredmények értelmezése

Fő kutatási kérdésünk így hangzott: mennyit értenek meg a tanulók mindabból, amit hangosan olvasnak? Különböző kutatási eszközök segítségével gyűjtöttünk adatokat ennek a kérdésnek a megválaszolására: tanulói interjúval és két szövegértést ellenőrző teszttel (tartalommondás és szövegértést ellenőrző kérdések).

Mikor megkérdeztük a tanulóktól, mennyit értettek meg az általuk hangosan elolvasott szövegekből, szinte mindenki azt válaszolta, hogy nem tudott a jelentésre összpontosítani, mert a helyes kiejtésre figyelt, hogy ne hibázzon. Ugyanakkor olyan tanuló is akadt, aki éppen hangos olvasás közben tudott csak igazán figyelni a történet jelentésére, mert néma olvasás során a figyelme elkalandozik és nem tud a megértésre összpontosítani.

A tanulók meg is lepődtek ezen a kérdésen, hiszen senki nem várta még el tőlük, hogy azonnal megértsék a hangosan felolvasott szöveget. Szövegrészeket fordítottak a tankönyvükből, először csendben és gyorsan átnézték a szöveget, majd csak aztán kezdték el a fordítást. Ez azt jelentette, hogy egyáltalán nem volt gond, ha nem tudták kikövetkeztetni a mondatok jelentését a szöveggörnyezetből, az volt a legfontosabb, hogy képesek legyenek a mondatokat szavanként lefordítani, ezeket a fordításokat

pedig mindig angol–magyar szókincslisták segítségével végezték. A listákat mindig a tanárok adták meg, és ezek mindig az olvasandó szövegben előforduló ismeretlen szavakat tartalmazták.

A gyerekeknek meggyőződése, hogy a kiejtés a legfontosabb dolog az olvasásban, és azért kell hangosan olvasniuk, hogy gyakorolják a helyes kiejtést. Mindazok számára viszont, akik magukban jobban szerettek olvasni, mint hangosan, ez az egész folyamat óriási „terhet” jelentett.

Mivel a hangos olvasás folyamán a gyerekek túlzottan a pontos és helyes kiejtésre figyeltek, nagyon kevés tanuló alkalmazta az először Goodman (1969) által említett jelrendszerek valamelyikét (grafo-fonikus, szintaktikai, szemantikai) a szövegértés során. Mégis akadtak tanulók, akik a szöveg grafikai jeleit használták, hogy felfogják annak értelmét.

Két tesztet használtunk arra, hogy megvizsgáljuk a tanulók szövegértésének szintjét. Először arra kértük a tanulókat, mondják el az olvasott szövegek tartalmát. Az átlagos tartalommondási érték 41% volt. Huszonegy tanuló (47,7%) érte el ezt az értéket, vagy e felett teljesített. Huszonhárman (52,3%) teljesítettek az átlagérték alatt. Ezeknek az eredményeknek két oka lehet: a tanulók több mint fele 1. valóban nem értett túl sokat a két hangosan elolvasott szövegből, 2. nem emlékezett az apróbb részletekre.

A szövegek tartalmának elmondásakor a tanulók minden megemlített eseményért, szereplőért, illetve témáért egy-egy pontot kaptak. Ez a teszt szellemileg nagy megterhelést jelenthet a tanulók számára, hiszen elvárja tőlük, hogy eseményekre, szereplőkre és témákra pontosan emlékezzenek vissza. Sok függ attól, mennyire fejlettek a kognitív készségeik és a memóriájuk. Egyenlő lehetőségeket szerettünk volna biztosítani minden tanulónak, ezért külön kérdésekkel is mértük a szövegértésüket.

Ennél a tesztnél az átlag 47,25% volt, kicsit magasabb, mint a tartalommondásnál, vagyis a tanulók ezen a teszten jobban teljesítettek. Egyenlő arányban teljesítettek az átlag felett (22=50%) és alatt (22=50%) (szórás=21,86). Nyolc tanuló nagyon alacsony megértési szintet ért el (6,25–25%). Azok a kérdések bizonyultak a legkönnyebbeknek, melyek a szövegek szereplőire, illetve témájára vonatkoztak. Csakúgy, mint a tartalommondásnál, a kérdéseknél is az eseményekre vonatkozóak bizonyultak a legnehezebbeknek. Mindazonáltal több tanuló is utalt a szemantikai jelek és a saját maguk által ismert sémák alkalmazására a szövegek jelentésének a megértésében (pl. mi a teendő, mikor fáj valakinek a foga). Végül meg kell említenünk, hogy a szövegértési teszt arra utal, hogy a tanulók kiegyensúlyozott eredményt értek el, és összességében jól teljesítettek.

Összegezve a fentieket el kell mondanunk, hogy az interjúból nyert adatok nem szolgáltattak teljes mértékben megbízható evidenciával a tanulók szövegértését illetően. Amire azonban mégis felhívták a figyelmet, az az, hogy a kárpátaljai magyar iskolákban a tanulók inkább a fordításra hagyatkoznak, amikor meg akarják érteni az angolul elolvasott szövegeket. A szövegértési kérdésekre adott tanulói válaszokból nyertünk bizonyosságot afelől, hogy a tanulók fele a hangos olvasás negatív tulajdonságai és hatásai ellenére is elég jól teljesített a teszten.

## **6. Pedagógiai vonatkozások és a kutatás korlátjai**

A tanulók fele teljesített jól a szövegértési teszten, vagyis értette meg az olvasott szöveget. Ez az eredmény semmiképpen sem elfogadható, ezért a tanároknak minden

tőlük telhetőt meg kell tenniük, hogy a tanulók többet és jobban értsenek meg a szövegekből.<sup>2</sup>

Néhány interjúból kiderült, hogy nem elég hangosan elolvasni egy szöveget ahhoz, hogy a tanulók megértsék a jelentését. A tanulóknak magukban is el kell azt olvasniuk, csendben. Ezért jogosan tehetjük fel a kérdést: ha csak a néma olvasás segíti a szövegértést, akkor miért kell a tanároknak és a tanulóknak a hangos olvasásra olyan sok időt fordítaniuk?

A kutatás során bebizonyosodott, hogy a tartalom elmondása mint részletekbe menő szövegértést ellenőrző teszt kevésbé valid, hiszen inkább a tanulók memóriáját ellenőrzi, nem pedig a szövegértési szintjüket. Továbbá gátlások fejlődhetnek ki a tanulóknak, tudva azt, hogy a szövegek minél több részletét meg kell jegyezniük. Ezt elkerülendő célszerű inkább kérdéseket feltenni a szöveg alapján, hogy a tanulók szövegértését ellenőrizzük. (Ugyanakkor az is megjegyzendő, hogy ha egy szöveg átfogó megértését kívánjuk ellenőrizni, a tartalommondás mint mérőeszköz szintén megfelel a célnak.)

Mikor a tanulók feladata egy szöveg megértése volt, legtöbbször a fordításra hagyatkoztak, melyet vagy a tanár, vagy saját maguk végeztek. Ennek alapján vélhetjük azt, hogy a tanárok szerint a tanulóknak ismerniük kell minden olyan angol szó és kifejezés magyar megfelelőjét, melyekkel a különböző szövegekben találkoznak. A tanárok még akkor sem tűntek elégedetteknek, mikor a tanulók általában megértették az olvasott szövegek értelmét. Ezért lefordították a szöveg minden egyes szavát. A rendszeres fordítás ahhoz vezethet, hogy a tanulók ezt az egy stratégiát használják, ahelyett, hogy megpróbálnák kikövetkeztetni a jelentését annak, amit olvasnak. A fordítás megakadályozza a tanulókat abban, hogy kitalálják a jelentést, közvetetten pedig abban, hogy kompetens nyelvhasználókká váljanak.

Nagyon kevés tanuló állította, hogy grafikai és szemantikai jeleket használt a szövegek megértésénél. Arra kellene a tanároknak törekedniük, hogy megtanítsák a gyerekeknek a három szövegértést segítő jelrendszer (grafo-fonikus, szintaktikai, szemantikai) használatát, azt, hogy hogyan tudnak a segítségükkel jelentést kikövetkeztetni. Ezáltal hatékonyabb lehetne a szövegértésük, ami az olvasás legfőbb célja.

A kutatás módszertani korlátjai közül a legfontosabb, hogy csak két szövegtípust alkalmaztunk: narratív és párbeszédes szövegeket. További vizsgálódásokat igényel annak a megválaszolása, vajon más szövegtípusok (pl. leíró) hasonló eredményre vezettek volna vagy sem. A kutatás egy másik korlátját a tanárok kompetenciájának az ellenőrzése jelentette. Ezt a változót csak egyféleképpen igazolhattuk, a kutatást megelőző osztálytermi megfigyelésekkel. Végül pedig az egy tanulóra szánt kutatási idő túl hosszú volt egy 12 éves gyermek számára (két szöveg hangos felolvasása, tartalmuk elmondása, szövegértést ellenőrző kérdések megválaszolása, interjú). Mindezek ellenére úgy gondoljuk, hogy az eredmények relevánsak a kárpátaljai angol nyelvű olvasástanításra nézve, és mindazok érdeklődésére számot tarthatnak, akik az idegen nyelvű olvasást kutatják.

<sup>2</sup> Mivel jelen kutatásunknak nem képezte részét az, hogy vizsgáljuk a gyermekek néma olvasáskor tapasztalható szövegértési szintjét, nem állíthatjuk bizonyosan, hogy néma olvasás során jobb eredményt értek volna el. A jövőben célszerű összevetni a szövegértési szinteket hangos és néma olvasás után.

## 7. További kutatási irányvonalak

Kutatásunk során újabb vizsgálandó kérdések merültek fel, melyeket a jelen keretek között nem állt módunkban tanulmányozni, ezért további kutatásokra van szükség. A következőképpen fogalmazhatjuk meg a további kutatási irányvonalakat:

1. Meg kell vizsgálnunk a gyermekek néma olvasási szövegértési szintjét, és össze kell hasonlítanunk a hangos olvasáskor tapasztalt eredményekkel annak megálapítására, melyik olvasástípus során jobb vagy könnyebb a szövegértés.
2. Célszerű lenne megvizsgálni a gyerekek szövegértési stratégiáit, elsősorban azt, hogy ezek a stratégiák különböznek-e hangos, illetve néma olvasáskor, anyanyelven, illetve idegen nyelven.
3. Érdeemes volna a tanárok véleményét is megvizsgálni a hangos olvasás és a szövegértés közötti összefüggésekkel kapcsolatban annak érdekében, hogy összehasonlíthassuk a tanári és tanulói nézeteket, rávilágíthassunk az egybeesésekre és különbségekre. Egy ilyen vizsgálat a jelen tanulmányban részletezett kutatás triangulációjául is szolgálhatna.

---

## IRODALOM

Adamikné Jászó Anna (2007): *Okozat és okok korunk olvasáskultúrájában*.

[http://www.tanszertar.hu/eken/2007\\_02/aja\\_0702.htm](http://www.tanszertar.hu/eken/2007_02/aja_0702.htm)

Alderson, J. C. (2000): *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dwyer, M. (1983): Some strategies for improving reading efficiency. *FORUM* 12, pp. 5–10.

Fordham, P. – D. Holland – J. Millican (1995): *Adult literacy: A handbook for development workers*. Oxford: Oxfam / Voluntary Service Overseas.

Goodman, K. S. (1969): Analysis of oral reading miscues: Applied psycholinguistics. *Reading Research Quarterly* 5, pp. 9–30.

— (1970): Psycholinguistic universals in the reading process. *The Journal of Typographic Research* 4, pp. 103–110.

Goodman, K. S. – C. L. Burke (1973): *Appendix for theoretically based studies of patterns of miscues in oral reading performance*. Wayne State University, U.S. Department of Health, Education and Welfare.

Helgesen, M. – M. Gakuin (1993): Oral reading – a fresh look. In: Day, R. R. (szerk.): *New ways in teaching reading*. Alexandria, Virginia: TESOL, pp. 261–262.

Husztai, Ilona (2002): *Using learners' reading aloud in the English lessons in Transcarpathian Hungarian schools*. (Kézirat.) Budapest: ELTE.

— (2003): Why teachers of English in Transcarpathian Hungarian schools apply the oral reading technique at the English lessons. *Acta Beregsasiensis* 3, pp. 35–42.

— (2009): *The use of learner reading aloud in the English lesson: A look at the micro and macro levels of oral reading*. Ungvár: PoliPrint.

Kontra, Edit H. (2006): *Topics in the methodology of teaching EFL*. Budapest: OKKER.

Kritériumok (2001): Про використання нової 12-бальної шкали при оцінюванні навчальних успіхів учнів. *Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumának Közlönye* 8, pp. 14–20.

*Nemzeti Idegennyelvi Tanterv az 5–11. osztály számára* (1998): Kijev: Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma.

*Nemzeti Idegennyelvi Tanterv a 2–12. osztály számára* (2001): Kijev: Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma.

- Panova, L. S. [Панова, Л. С.] (1989): *Обучение иностранному языку в школе*. Киев: Радянська Школа.
- Plakhotnyk, V. M. – R. Y. Martynova [Плахотник, В. М. – Р. Ю. Мартинова] (1996): *Англійська мова: Підручник для 6 класу середньої школи*. 2-е видання. Київ: Освіта.
- Rayner, K. – A. Pollatsek (1989): *The psychology of reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rha, K.H. (2002): Reading miscue analysis of an English language learner's reading comprehension: A case study. *Journal of the Korea English Education Society* 1, pp. 1–30.
- Rigg, P. (1988): The Miscue-ESL project. In: Carrell, P. – J. Devine – D. Eskey (szerk.): *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 206–219.
- Steklács János (2009): *Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak*. Budapest: OKKER.
- Vörös József (1997): *Irodalomtanítás az általános és középiskolában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

## 1. sz. függelék: Hangosan felolvasandó szövegek

### The ant and the pigeon

A pigeon lived on a tree. An ant had its home under the same tree. The pigeon and the ant were good friends. One day it rained and rained. There was much water under the tree and the ant got into the water.

The pigeon saw the ant in the water and thought, 'My friend is in trouble, I must help him.'

He threw a leaf in the water and told the ant to climb on it. Then the pigeon flew down, picked up the leaf and brought the ant safely on the land.

One day a hunter came to their tree. He wanted to catch the pigeon and he put a net under the tree. He put some grains near the net. The pigeon saw the grains. He came down from the tree and was going to eat the grains.

The ant saw it and thought, 'My friend will be in trouble if he goes near the grains. I must stop him.'

Then the ant ran to the pigeon and pricked him in his foot. The pigeon flew away. He saw the hunter and said to the ant, 'You saved my life. Thank you, dear ant. A friend in need is a friend indeed.'

(205 szó)

### Hippo's toothache

Harry Hippo awoke early one morning.

'OWWWW!' he moaned. 'I have a horrible, terrible toothache.'

Harry moaned and groaned. He moaned and groaned so loudly he woke everyone up.

'What is wrong?' they asked. 'Why is Harry moaning and groaning so loudly?'

'Harry has a toothache,' said his wife, Harriet.

'What shall we do?' asked Polly the Parrot.

'We will have to pull out the tooth,' said Harriet.

'But who will pull it out?' asked Polly.

'I will,' said Milly the Gorilla.

'But how will you pull it out?' asked Ziggy the Lion.

Milly went off to find a vine. She tied the vine to Harry's tooth, and she pulled on the vine. She pulled and pulled, but the tooth did not come out.

‘Let me help,’ said Ziggy.

So Ziggy and Milly pulled but the tooth did not come out.

‘What will we do now?’ asked Polly.

‘I have an idea,’ said Milly.

They took Harry to a cliff and tied the vine to a big rock. They pushed the rock over the cliff. But Harry’s tooth did not come out.

‘Now what?’ asked Ziggy.

‘I have a better idea,’ said Polly, and she flew off.

Harry moaned and groaned even louder. Later, Polly came back with Ella, the Elephant.

‘Ella will help us pull Harry’s tooth,’ said Polly.

They tied the vine to Ella. She pulled and pulled, but the tooth did not come out. Then out of the jungle crept a mouse. Ella saw the mouse and took off running very fast. Out came Harry’s tooth. Harry stopped moaning and groaning. Once again the jungle was quiet. Everyone was happy, especially Harry.

(275 szó)

## 2. sz. függelék: A szövegértést mérő kérdések

### The ant and the pigeon

1. Kik voltak barátok ebben a történetben?
2. Hol éltek ők?
3. Mi történt egy nap?
4. Hogyan segített az egyik szereplő a másiknak?
5. Ki ment oda hozzájuk egy nap?
6. Mit akart csinálni?
7. Hogyan segített a második szereplő az elsőnek?
8. Mi ennek az egész történetnek a lényege?

### Harry’s toothache

1. Mi volt a gond Harry Hippóval?
2. Hol élt ő?
3. Kivel élt?
4. Ki akart segíteni Harrynek?
5. Hogyan akartak segíteni Harrynek?
6. Mit csinált Milly, a gorilla?
7. Mikor jött ki Harry foga?
8. Ki volt boldog a történet végén?

## 3. sz. függelék: Retrospektív tanulói interjúvázlat

### Az interjúalany személyes adatai:

Életkor:

Nem:

Hány éve tanulja az angolt:

Iskolai érdemjegye angol olvasásból:

1. Mit gondolsz / hogy érzed, voltak a megértésben nehézséget okozó részek az általad elolvasott szövegben?
2. Mi történt, amikor ... (A KÉRDEZŐ SZÖVEGPÉLDÁNYA ALAPJÁN)?
3. Szoktatok hangosan olvasni szövegeket a tankönyvből az angolórákon?
4. Szeretsz hangosan olvasni angolul?
5. Miért? / Miért nem?
6. Mi történik, miután elolvastatok egy szöveget vagy szövegrészt a tankönyvből hangosan?
  - a) a megértést ellenőrző kérdésekre válaszoltok, amelyek a tankönyvben vannak megadva,
  - b) a tanár kérdéseket tesz fel a szöveg alapján és azokra válaszoltok,
  - c) elmondjátok a szöveg tartalmát angolul,
  - d) elmondjátok a szöveg tartalmát magyarul,
  - e) elmondjátok a szöveg tartalmát angolul is, magyarul is,
  - f) lefordítjátok az elolvasott szöveget / szövegrészt magyarra,
  - g) valamilyen írásbeli gyakorlatot végeztek a szöveg alapján, például hiánypótlást,
  - h) egyéb.
7. Ha hangos olvasás közben valamilyen hibát ejtetek, mit csinál a tanár? (Kijavítja? Azonnal vagy csak később?)
8. Te tanulsz ezekből a tanár által kijavított hibákból?
9. Legközelebb már nem követed el ugyanazt a hibát?

**Válaszaidat köszönöm.**

## **A XVII. évfolyam 2–3. számának szerzői**

ABONYI ANDREA TÍMEA, Nyíregyházi Főiskola, Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszék  
(abonyia@zeus.nyf.hu)

BORGULYA ÁGNES, Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar (vetoag@gmail.com)

CSAPÓNÉ HORVÁTH ANDREA, Nyugat-magyarországi Egyetem, Apáczai Csere János Kar,  
Idegen Nyelvi és Irodalmi Intézet, Győr (cs.andi@kabelnet.hu)

CSIZÉR KATA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék,  
Budapest (weinkata@yahoo.com)

DRÓTH JÚLIA, Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Idegen Nyelvi  
Kommunikáció és Fordítóképző Tanszék, Gödöllő (Droth.Julia@gtk.szie.hu)

FEHÉR KRISZTINA, Debreceni Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék (krfeher@gmail.com)

GAÁL PÉTER, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program  
(gaal.peter.hun@gmail.com)

GÉCSEGE ZSUZSANNA, Szegedi Tudományegyetem, Francia Nyelvi és Irodalmi Tanszék  
(gecsegz@lit.u-szeged.hu)

GOLDMANN ELEONÓRA, Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar,  
Veszprém (goldmanl@sanet.hu)

GYULAYNÉ BATA BERNADETT, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola,  
Budapest (bata.detti@freemail.hu)

HUSZÁR ÁGNES, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola  
(agnes.huszar2010@gmail.com)

HUSZTI ILONA, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológiai Tanszék  
(ilonahushti@gmail.com)

JÓZSA JUDIT, Pécsi Tudományegyetem, Olasz Nyelv és Irodalom Tanszék (judit0127@gmail.com)

KÁROLY MÁRTON, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék (harczymarczy@gmail.com)

KOLTAY TIBOR, Szent István Egyetem, Informatikai és Könyvtártudományi Tanszék,  
Jászberény és Nyugat-magyarországi Egyetem, Könyvtár- és Információtudományi Tanszék,  
Szombathely (Koltay.Tibor@abk.szie.hu)

KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ EDIT, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti  
Tanszék, Budapest (ehkontra@gmail.com)

KOVÁCS LÁSZLÓ, Nyugat-magyarországi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szombathely  
(klaszlo1@gmail.com)

MARTON ENIKŐ, Helsinki Egyetem, Nyelvészeti Tanszék Doktori Programja  
(eniko.marton@helsinki.fi)

OSZETZKY ÉVA, Pécsi Tudományegyetem, Francia Tanszék (eoszet@btk.pte.hu)

SZABÓ VERONIKA, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program  
(sz.veronika@freemail.hu)

SZÉPE GYÖRGY, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék és Zsigmond Király Főiskola,  
Budapest (szepe.gyorgy@chello.hu)

VINCZE LÁSZLÓ, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program  
(laszlo.vincze@helsinki.fi)