Magyarnyelv-tanári segédkönyvek

A magyar írás és olvasás tanítása – az alfabetizálás folyamata

Schmidt Ildikó

Bölcsészettudományi Kar

KRE | Károli Gáspár Református Egyetem

2019

Károli Könyvek

Magyarnyelv-tanári segédkönyvek

Sorozatszerkesztő: Nádor Orsolya

Magyarnyelv-tanári segédkönyvek

A magyar írás és olvasás tanítása – az alfabetizálás folyamata

Schmidt Ildikó

Károli Gáspár Református Egyetem • L'Harmattan Kiadó

Budapest, 2019

Felelős kiadó: dr. Sepsi Enikő, a KRE BTK dékánja.
Károli Gáspár Református Egyetem
1091 Budapest, Kálvin tér 9.
Telefon: 455-9060
Fax: 455-9062

© Károli Gáspár Református Egyetem, 2019
© L'Harmattan Kiadó, 2019
© Szerzők, szerkesztők, 2019

Sorozatszerkesztő: *Nádor Orsolya*
Szerző: *Schmidt Ildikó*

Szakmai lektorok:
Lengyel Zsolt
Tóth Csilla

Technikai szerkesztő: *M. Pintér Tibor*
Borítóterv: *M. Pintér Tibor*

A könyvsorozat a *Bethlen Gábor Támogatáskezelő Zrt.* támogatásával valósult meg.

Készült a Magyar Kormány támogatásával

Miniszterelnökség Nemzetpolitikai Államtitkárság

Bethlen Gábor Alap

ISBN 978-615-5961-16-8

Kiadja a Károli Gáspár Református Egyetem és a L'Harmattan Kiadó
A kiadó kötetei megrendelhetők, illetve kedvezménnyel megvásárolhatók:

L'Harmattan Könyvesbolt
1053 Budapest, Kossuth L. u. 14–16.
Tel.: +36-267-5979
harmattan@harmattan.hu
www.harmattan.hu • webshop.harmattan.hu

TARTALOM

Magyarnyelv-tanári zsebkönyvek 7
Bevezetés 9
1. Az olvasás pszicholingvisztikája 10
1.1. Olvasási elméletek 10
1.2. Olvasási modellek 11
1.3. Az olvasás folyamata 12
1.4. A mentális lexikon 13
1.5. Az olvasástanulás elméletei 14
1.6. Az olvasástanulás folyamata 15
1.7. Az írásrendszerek és a literációs készségek kapcsolata 19
1.8. Összefoglaló kérdések a fejezethez 22
2. Az írás pszicholingvisztikája 23
2.1. Az írástanulásnak előfeltételei 23
2.2. Az írástanulás folyamata 26
2.3. Összefoglaló kérdések a fejezethez 30
3. Az alfabetizálás 31
3.1. Az alfabetizálás fogalma 31
3.1.2. Az alfabetizálás célcsoportja 31
3.2. Az alfabetizálás és a literációs készségek fejlesztésének elmélete és gyakorlata 33
3.2.1. Az alfabetizálás elméleti megközelítése 33
3.2.2. Az alfabetizálás és a literációs készségek módszertani háttere 35
3.3. Az alfabetizáláshoz kapcsolódó tanítási technikák 37
3.3.1. A szavak előhívása és tanítása 37
3.3.2. A fókuszban lévő hang kiemelése 38
3.3.3. A betűvázolás folyamata: a kiemelt hang és a betű összekapcsolása 39
3.3.4. A fonéma–graféma differenciáláshoz kapcsolódó feladattípusok 39
3.3.4.1. Betűkereső feladatok 41
3.3.4.2. Hangkeresés 42
3.3.4.3. Betűkiegészítés 42
3.3.4.4. Szótagkiegészítés 43

3.3.4.5. Nagybetűk írása 44
3.3.4.5.1. Személynevek írása 45
3.3.4.5.2. Helynevek írása 46
3.3.4.5.3. Választás kis- és nagybetűk közül 46
3.3.4.6. Számjegyek és kézjelek 47
3.4. A magyar nyelvre történő alfabetizálás jelentősége egynyelvű tanulók esetében 49
3.5. A magyar nyelvre történő alfabetizálás jelentősége kétnyelvű tanulók körében 51
3.6. Összefoglaló kérdések a fejezethez 54
4. Olvasási technikák 55
4.1. Az olvasás és a szövegértés fejlesztése 57
4.2. Az olvasás gyakorlásának technikái 61
4.2.1. A hangos olvasás 63
4.2.2. A néma olvasás 64
4.2.3. A néma és hangos olvasás kombinálása 65
4.3. Összefoglaló kérdések a fejezethez 67
5. Az írás és a szövegalkotás fejlesztése 68
5.1. Az írástechnikák alkalmazása 71
5.2. Az írás gyakorlásának technikái 73
5.3. Összefoglaló kérdések a fejezethez 77
Szakirodalom 78

MAGYARNYELV-TANÁRI ZSEBKÖNYVEK

Szerkesztői előszó a sorozat folytatása elé

Könyvsorozatunk a Károli Gáspár Református Egyetem és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola együttműködésével megvalósuló *magyar mint idegen nyelv szakirányú pedagógus továbbképzés* tapasztalatai nyomán alakult ki. Kidolgoztunk egy kétféléves képzési programot azoknak a pedagógusi képesítéssel rendelkező kollégáknak, akik valamilyen okból már kapcsolatba kerültek a magyarnyelv-tanítással, vagy ezután kezdik anyanyelvüket tanítani másoknak, de hiányzik az ehhez szükséges előképzettségük. Az egyes tantárgyakhoz készített tematikák sok érdekes olvasmányt tartalmaznak, de sajnos ezek egy része nem, vagy igen nehezen hozzáférhető. Igaz, hogy az egyetemi jegyzetek mára kimentek a divatból, a tapasztalataink alapján mégis úgy gondoltuk, hogy a lehető legtöbb tantárgyhoz elkészítjük azokat a zsebkönyv méretű, szabadon hozzáférhető, letölthető, kinyomtatható tankönyveket, amelyek egy-egy tantárgy legfontosabb tudnivalóit tartalmazzák. Az első köteteket 2018-ban adtuk közre, 2019-ben pedig újabb hét segédkönyvvel gazdagodik a sorozat.

Munkánkat a 2016. évi indulástól kezdve a Miniszterelnöki Hivatal Kárpátaljáért Felelős Kormánybiztosságának, illetve a Bethlen Gábor Alapnak az eszmei és anyagi támogatása teszi lehetővé.

Sorozatunk első kötetei, amelyek között megtalálhatók a leíró- és a funkcionális szemléletű összefoglalók, a fonetika, a kommunikáció és a pragmatika, a nyelv és társadalom, valamint a lexikológia-lexikográfia segédkönyvei, sikeresnek bizonyultak, a magyar mint idegen nyelv tanárok közösségében pozitív fogadtatásra találtak. Folytatásként ebben az évben tovább bővítjük a grammatikai ismereteket a MID-tanároknak szóló nyelvtörténeti áttekintéssel és egy újabb funkcionális grammatikával; a nyelvpedagógiai alapismereteket a régebbi és újabb nyelvoktatási módszerek áttekintésével és az idegennyelvi mérés és értékelés tudnivalóival, valamint a szakma által oly sokszor hiányolt „igazi" módszertani segédkönyvek közül is elkészült néhány, így az írás

és olvasás készségeinek tanítása, a játékok felhasználása a nyelvtanításban, valamint a kultúra tanítása. Talán ez utóbbiakat jövőre újabbak is követhetik majd…

Lectori salutem!

Budapest, 2019. június

Nádor Orsolya
sorozatszerkesztő

BEVEZETÉS

Az írás és olvasás ismerete és készségszintű használata elengedhetetlenül fontos a mindennapokban. Az információáramlás átalakult az elmúlt néhány évtizedben, a világ eseményeiről való tájékozódásban éppúgy, mint a közvetlen környezetünkkel folytatott interakciókban az írott információ uralja a kommunikáció legkülönbözőbb színtereit. Televízió és rádió helyett már az internetet böngésszük, ha arra vagyunk kíváncsiak, mi történt a nagyvilágban. Telefonhívás helyett a közösségi médiát használjuk, ha ismerőseinkkel, barátainkkal akarunk csevegni. Ma már bensőséges viszonynak számít, ha valakinek tudjuk a telefonszámát. A digitális forradalom következtében az írás- és az olvasáskészség jelentősen felértékelődött, az információfeldolgozás azonban más stratégiák mentén történik a jelen kommunikációs térben, mint évtizedekkel ezelőtt. Az emberi agy – jelen ismereteink szerint – kevésbé gyorsan változik, a tanítási és tanulási szokásaink viszont nagy mértékben átalakultak. Egy dolog azonban állandó maradt: olvasni csak olvasva lehet megtanulni, írni pedig csak írva.

Ebben a kötetben az olvasó az első és második fejezetben az olvasás, majd az írás pszicholingvisztikai sajátosságaival, az ezekkel foglalkozó és ezeket leíró modellekkel ismerkedhet meg. A harmadik fejezetben az alfabetizálásról olvashatunk bővebben, ami a magyar anyanyelvi nevelésben és a magyar mint idegen nyelv tanításában is relatíve újnak számító megközelítés. A negyedik fejezetben az olvasott szövegértés fejlesztésének módszertani háttere és technikai lehetőségei tekinthetők át. Az ötödik fejezetben az írástanítás sajátosságai és a szövegalkotás tanításának alternatíváit ismerhetik meg az olvasók. Az egyes fejezetek végén néhány összefoglaló kérdés segíti az olvasottak átismétlését és megjegyzését. A záró rész a kötetben felhasznált szakirodalom jegyzékét tartalmazza. A felhasznált szakirodalom egy része az interneten elektronikus formában elérhető, a többi pedig nyomtatott formában valamennyi közkönyvtárban megtalálható. A kötetet egy tudáspróba zárja, amely segít a tanulási folyamat sikerességének az értékelésében.

1. AZ OLVASÁS PSZICHOLINGVISZTIKÁJA

1.1. Olvasási elméletek

Az olvasás folyamatával régóta foglalkoznak a kutatók, így az idők folyamán több egymással versengő feltételezés alakult ki, amelyek a kutatási lehetőségek változásával együtt formálódtak. A kutatástörténetben két markáns paradigmaváltás volt megfigyelhető: az első az ú.n. hagyományos és a kognitív megközelítés között, majd a kognitív irányból a metakognitív modell felé (Pléh–Lukács 2014: 339).

Az olvasás hagyományos megközelítéséhez a szintmodellek, vagyis az olvasás hierarchikus modelljei tartoznak össze (Csépe–Győri–Ragó 2008: 160, Pléh–Lukács 2014: 340). Eszerint az olvasást tanuló hierarchikusan egymásra épülő készségeket sajátít el, amelyek birtokában képessé válik a szövegértésre. E modellt uralja az a gondolat, hogy az olvasó passzív befogadóként jelenik meg az olvasás folyamatában, és kizárólag a szövegből kell megértenie annak a jelentését. Ennek alapján az olvasás egy jelekre koncentráló dekódolási folyamatként értelmezhető. A hagyományos modellekben előtérbe kerül még az adatvezérelt értés, a *bottom-up* működés, vagyis a nyelv formális tulajdonságainak, a lexikai elemeknek és a nyelvi formák különböző szerkezeteinek a feldolgozása (Pléh–Lukács 2014: 340).

A kognitív fordulat hozta azt a szemléleti váltást, hogy az olvasó került a középpontba, hiszen a benne lejátszódó pszicholingvisztikai folyamatokon keresztül történik a szövegértés. Az olvasás jellege ebben a keretben interaktív tevékenységként jelenik meg, a szövegértés pedig konstruktív színezetet kap. Így az olvasás koncepcióvezérelt, *top-down* modellként értelmezhető (Csépe–Győri–Ragó 2008: 163, Pléh–Lukács 2014: 340). Az olvasó ebben az elméleti keretben hipotéziseket állít fel a szövegből vett minták alapján, amelyeket az olvasási folyamat során megerősít vagy elvet, illetve újabb hipotéziseket hoz létre. Ez a folyamat zajlik le újra és újra az olvasás során. A kognitív irányhoz kapcsolódik a sémaelmélet, amelynek alapját az a felfogás képezi, hogy a sémák a kognitív rendszer építőkövei. A sémákat valamennyi értelmezési folyamatban

és az emlékezeti előhívásban használjuk, illetve kulcsszerepet látnak el a különböző feldolgozó rendszerek vezérlésében és szabályozásában is.

Az olvasás metakognitív felfogásának kiindulópontja az, hogy a „metakogníció […] az olvasónak az olvasás részfolyamatairól való tudása, azaz mindaz a tudatosan hozzáférhető ismeret, amelyre az olvasói stratégia támaszkodik." (Pléh–Lukács 2014: 341). A felfogás szerint az olvasási folyamat adatvezérelt, egyúttal felülről vezérelt és lényeges az előzetes tudás jelenléte. Ezek a korábbi elméleti alapgondolatok azzal egészülnek ki, hogy az olvasó készségei és képességei is bevonódnak a szövegértés menetébe, és az ezek felett gyakorolt kontroll maga a metakogníció. A kontrollfolyamat kiterjed az olvasási stratégiákra, a szöveg és írójának céljaira, a megelőző tudás aktív használatára, a szövegértés során a logikai láncolatok megfigyelésére, és a szöveg főbb gondolatainak beazonosítására. A kontroll folyamatok magukban foglalják a kogníció során feldolgozott információkat és a belőlük levont következtetéseket éppúgy, mint a szövegfeldolgozás módszereit.

1.2. Olvasási modellek

A hagyományos olvasási elméletben gyökerező szintmodellek mellett kialakultak az útmodellek, amelyek az olvasást párhuzamosan folyó feldolgozási mechanizmusok működésével magyarázzák. Eszerint kettős és hármasút-modellek ismertek, azonban ezeknek markáns jellegzetessége az, hogy az utak elsősorban a gyakorlott olvasóknál figyelhetők meg. A kezdő olvasókra nem kifejezetten alkalmazhatók ezek az olvasási modellek. A két- és többutas elméletek kiindulópontja a Morton-modell, amelynek értelmében két feldolgozási út van jelen: (1) a szemantikai út, amelynek során a vizuális elemzés és az absztrakt jelek azonosítása történik és (2) a fonológiai út, ahol fonológiai elemzés megy végbe a graféma-fonéma megfeleltetési szabályok alapján (Csépe–Győri–Ragó 2008: 163).

A konnekcionista felfogásban a kognitív funkciókat értelmező modellek eredeti megjelenési formájában az olvasott szöveg feldolgozása áll a fókuszban, ezen belül a vizuális szófelismerés és a kiejtés viszonya. A feldolgozási metszéspontokat az ortográfiai, a fonológiai és a rejtett egységek adják, amelyekhez lazán kapcsolódik a szemantikai és kontextuális működés (Pléh–Lukács 2014: 342). A konnekcionista modellek

továbbfejlesztett változataiban erőteljesebben megjelenik a szemantika, amelynek tágabban vett részét alkotja a kontextus és a világról való tudás. Ebben a keretben nem szerepel még a mentális lexikon fogalma, nincs a kiejtési szabályoknak feldolgozási tere, mindössze a grafémafonéma megfelelésről való tapasztalatok uralják a feldolgozási mechanizmusokat. A konnekcionista modellek közül a hangos olvasáshoz kapcsolódik a CDP modell, a konnekcionista kettős feldolgozási modell, amely a kétutas modellek típusába tartozik (Csépe–Győri–Ragó 2008: 165). A CDP modell megkülönbözteti a lexikai és nem-lexikai feldolgozást, mert két különálló neuron hálózatot feltételez, amelyeknél a tanulási műveletek a klasszikus kondicionálásra emlékeztetnek. A kétutas modellek másik válfaja a kétutas kaszkád, a DRC modell. Ezt a rendszert merev kognitív struktúrák jellemzik, ahol a feldolgozási folyamatok során direkt, lexikai úton vagy indirekt, fonológiai és graféma-fonéma megfeleltetésen keresztül jut el az olvasó a szövegértéshez. A DRC modell napjainkig a kognitív pszicholingvisztika legmeghatározóbb modellje, mert képes modellálni az olvasás általános folyamatai mellett a diszlexia különböző típusait is (Pléh–Lukács 2014: 344–345, Csépe–Győri–Ragó 2008: 167).

1.3. Az olvasás folyamata

Az olvasás dekódolási készség, vagyis a leírt szövegek transzformációja kiejtett szövegekké. Az olvasás folyamata roppant összetett, de alapvetően két részre bontható. Az első részben végbemennek a dekódolási folyamatok, amelyek a vizuális tapasztaláson keresztül eljuttatják az olvasót a betűk feldolgozási mechanizmusain át a betűsorok beazonosításához, majd a betűknek a hozzájuk kapcsolódó hangokkal történő megfeleltetéséhez, végül a szavak szegmentálásához, amely a következő fázisban a morfológiai struktúrák felfedezéséhez szükséges. Az olvasási folyamat második része a megértésre fókuszál: a szegmentált szó morfológiai struktúrájának felismerésére és a jelentés azonosítására (Gósy 2005: 362). Az olvasástanulás kezdeti fázisában a két részfolyamat egymásutánisága a jellemző, ugyanakkor a legkorábbi időszakban is beindulnak a jelentéstulajdonító folyamatok, amelyeket a szöveg megértésének a vágya motivál. A már gyakorlott olvasóknál a két részfolyamat automatizálódik, és már csak olyan esetekben lép vissza az olvasó külön a dekódoláshoz, amikor számára ismeretlen betűsorral találkozik, vagy

olyan jelentéssel, amely eltér az általa ismert, korábban megtapasztalt formákból. A tapasztalt olvasónál alapvetően már a vizuális inger hatására azonnal bekövetkezik a szavak és a kapcsolódó toldalékrendszer azonosítása, és nem szükséges a betűsorokhoz a hangok megfeleltetése (Gósy 2005: 363). A betűsor és a kapcsolódó morfológiai egységek észlelése előhívja a megfelelő elemet a mentális lexikonból. Az aktivált elemmel együtt a kapcsolódó vonzatstruktúrák és szintaktikai szabályok is felidéződnek, így sok esetben a még nem olvasott elemeket is be tudja jósolni az olvasó pusztán a mentális lexikonból való előhíváson keresztül.

Az olvasó ember szemmozgása három részből áll: a szakkádból, amely gyors előre haladó mozgás, majd az azt követő fixálásból, ez egy relatíve hosszú szünet, valamint a regresszív szemmozgásból, amely a szem visszafelé mozgását jelenti. Ez a magyar nyelv esetében azt jelenti, hogy a szakkád balról jobbra irányul, a fixáláskor nem mozog a szem, a regressziónál viszont balra vissza és ismét balról jobbra halad. A fixáláskor történik a vizuális információ felvétele, a betűsorozat elemeinek felismerése és a jelentéshez kapcsolása. A fixálás ideje az adott egység tartalmától, megszokottságától és hosszától függ. A regresszív szemmozgás elmaradhat abban az esetben, ha gyakorlott olvasóról van szó, és a szöveg témája és nehézségi szintje nem igényel különösebb erőfeszítést az értési folyamatok lefutásakor (Csépe–Győri–Ragó 2008: 156–158, Gósy 2005: 362–365).

1.4. A mentális lexikon

A pszicholingvisztikában a „mentális szótár" kifejezésben a szótár jelentése a hétköznapi értelemben vett szótárakhoz hasonlóan a fejünkben lévő szavakra vonatkozik (Pléh–Lukács 2014: 167). A mentális lexikonban a szavak és a kapcsolódó reprezentációk vizsgálatával feltárható, hogy az egyes elemek miként aktiválódnak használatuk során a beszédfeldolgozás, a beszédprodukció, az olvasás és az írás folyamataiban. E téren négy különböző területet vizsgál a pszicholingvisztika (Pléh–Lukács 2014: 168): (1) a szavak felismerése és a hozzáférés, (2) a szótár és a nyelvtan viszonya, (3) a mentális lexikon szerveződése és (4) a szókincs elsajátításának folyamatai.

A lexikon pszicholingvisztikai modelljei összefüggést mutatnak a moduláris, az interakciós és a konnekcionista modellekkel. A moduláris

elképzelés szerint a komplex kognitív funkciók független, részben izolált modulok működéséből épülnek fel, amelyek működésük során a bemeneti egységen egy bizonyos feladat végrehajtására vannak optimalizálva, és egymástól elszigetelten történik a feladatvégrehajtás, vagyis a működési mechanizmus közben nem történik információcsere. Az interakcionista modellek szerint viszont van kapcsolat a működés során, a modellek transzparensek egymás számára, így hatással vannak egymásra a műveletek végrehajtása közben. A konnekcionista felfogás az információfeldolgozás során az interakciókat folyamatos és egyidejű hálózatban működő rendszerként látja (Pléh–Lukács 2014: 206–207).

A két- és többnyelvűek nyelvi tárolásának vizsgálatában a fő kérdés, hogy a nyelvek vajon egymástól elkülönülve, vagy egyetlen közös rendszerben tárolódnak. A kérdés megválaszolásakor sok szempont játszik közre, de általános konszenzus látszik kialakulni arról, hogy a nyelvek tárolása két- és többnyelvűek esetében közös helyen valósul (Navracsics 2007: 24, 31).

A legújabb kutatási eredmények, amelyek a *brain-mapping* technológia alapján az agyi működést kutatják, megkérdőjelezik a mentális lexikon létezését. Helyette a fogalmi tárolásra állították fel modelljüket az angol egynyelvű beszélők körében végrehajtott adatgyűjtés alapján (Navracsics 2019).

1.5. Az olvasástanulás elméletei

A szintmodellek elhíresült változata a Marsh-modell, amelynek kiindulási pontja a mély ortográfiájú angol nyelv, amelyre a globális olvasástanítási módszer épült. Mély ortográfiai sajátosságokra kialakított rendszerként kevésbé alkalmazható az alfabetikus nyelvekre, mint például a magyar nyelv. Továbbá aggályos az, hogy a tanítási módját a gyakorlott olvasók performanciájából vezeti le (Pléh–Lukács 2014: 347). A Marsh-modell négy szintet különít el az olvasás folyamatában: (1) a szóforma alapút, (2) az analógia alapút, ahol a kevésbé ismert elemek kiolvasása történik, (3) a szekvenciális dekódolást, vagyis a graféma-fonéma megfeleltetést és (4) a szintézist, amelynek során összekapcsolódik a kontextus és a dekódolás (Csépe–Győri–Ragó 2008: 160).

A szintmodellekkel szemben az útmodellek a kiolvasásra koncentrálnak, valamint a kódolás-dekódolás mellett a szószintű feldolgozás

közvetlen módjára. A későbbi modelleknél megjelenik az olvasási tapasztalatok rutinba szerveződése, így biztosítva az olvasás tempóját és az értési mechanizmusok sikerességét (Pléh–Lukács 2014: 347). A hatékony szövegértést befolyásolja még az előzetes tudás, a lexikai elemek ismerete és az olvasás terén szerzett gyakorlottság. A globális és analizáló olvasási út az olvasáskészség fejlettségi szintjének megfelelően változik. A gyakorlott olvasóra inkább a globális feldolgozás a jellemző, mivel a mentális lexikon jobban kiépült, és az előzetes dekódolási tapasztalataikra támaszkodva képesek egészlegesen felvenni a vizuális ingereket. Ezzel szemben a tanulási folyamat során jellemzőbb a graféma-fonéma megfeleltetés alapján történő feldolgozás. Ugyanakkor elmondható, hogy mindkét olvasási út aktív, és a szöveg típusának, nehézségi fokának megfelelően aktiválódik az olvasási folyamat során (Pléh–Lukács 2014: 348).

Az útmodellek tapasztalataiként az a következtetés vonható le, hogy a magyar nyelv transzparens ortográfiai sajátosságai miatt a magyar nyelvű olvasástanítás során jellemzőbb a graféma-fonéma megfeleltetési szabályok alkalmazása. Ez különösképpen igaz az olvasástanulás kezdeti fázisára, ezért célra vezetőbb szóképolvasó előprogramok alkalmazása. Egyrészt azért, mert nagy mértékben megterhelik a memóriatárat, másrészt pedig elvonják a figyelmet a graféma–fonéma megfeleltetési szabályokról (Csépe 2006: 174). A tanítás során tehát célravezetőbb a szavak hangokra bontásából kiindulva bevezetni a fonéma–graféma megfeleltetési szabályokat. Ezekből építkeznek a szótagok és a szóelemek, amelyek olvasásának az automatizációjával alakul ki a magas szintű olvasási készség (Pléh–Lukács 2014: 348).

1.6. Az olvasástanulás folyamata

Az előző részben láthattuk, hogy az olvasástanulás általános modelljei közül a magyar nyelvre az ortográfiai sajátosságai miatt az útmodell alkalmazható a leghatékonyabban.

A literációs készségek fejlesztési lehetőségeinek vizsgálatában az olvasástanulás vizsgálata és ismerete elengedhetetlenül fontos. Az olvasás műveleti tudásának a megszerzéséhez egy sor olyan készség megléte szükséges, amelyeknek kellő fejlettségi szintje nélkül csak nehezen, vagy extrém esetben egyáltalán nem tud a gyermek megtanulni olvasni és írni. Kutatási eredmények (Steklács 2013: 68, Szinger 2007, Gósy 2005: 369,

Adamikné 1995: 50) azt mutatják, hogy a literáció fejlődését kumulatív, hierarchikusan szerveződő folyamatok kísérik. Egymásra épülő készségekről beszélünk, amelyek kiegészítik, támogatják egymást a literációhoz kapcsolódó műveleti készségek és tartalmi elemek mozgósításakor. Műveleti készségen az írás és olvasás procedurális tudását értjük, tartalmi elemek alatt pedig a lexikai és grammatikai elemek ismeretét és alkalmazását a szó- és szövegszintű műveletek során. A mentális lexikonból az elemek előhívásának sebessége és pontossága alapvető fontosságú az olvasástanulás közben éppúgy, mint az olvasás során. A szókészlet aktivizálhatóságát a tanulási folyamat során monitorozni kell, és a tevékenységek előtt biztosítani a megfelelő szintű lexikai előfeszítettséget. Ezzel elérhetővé válik, hogy olvasás közben a dekódolási fázisban minél hatékonyabban működjenek a kapcsolódások az érzékelés, az azonosítás és az értés mechanizmusai között.

A készségek hierarchikus szerveződése miatt a készségrepertoár bizonyos elemei nem tudnak kialakulni, illetve egy ponton megrekednek ha más, előzetes készségek hiányounak. A literációs készségek fejlődésében két alapvető feldolgozási szint különböztethető meg: a szószintű és a szövegszintű készségek. Nyilvánvaló, hogy a szövegszintű készségek kialakulásához előzetes készségként szükség van a szószintű készségek meglétére (Lesaux et al. 2006). A szószintű készségek elaboráltságához szintén szükség van előzetes készségekre, vagy legalábbis párhuzamosan az előzetes készségek fejlesztésével elérhető, hogy a szószintű készségekre építve tovább lehessen lépni a szövegszintű készségek szintjére. A szószintű készségek alapkészsége a szófelismerési készség, amelynek magas szinten való működéséhez elengedhetetlen a jó dekódolás és a betűre bontás készsége. A gyors és precíz szófelismerési készség az alapja a kielégítő szintű olvasásértés elérésének (Lesaux et al. 2006). A szófelismerés sebessége szorosan kapcsolódik a vizuális egységek feldolgozási mechanizmusához, és központi szerepet tölt be a szavak mint jelegységek és a szöveg mint kontextualizált értelmezési tér használatában. Így a szavak értelme teremti meg a szöveg értelmezési mezőjét, és segíti a szöveg további megértését a mentális előfeszítettség jelenségén keresztül.

Az olvasott szöveg kontextualizálásának működése hasonlóságot mutat a beszéd/beszélgetés során végbemenő jelentésteremtéssel, mivel az olvasás felidézi a beszéd közben lezajló folyamatokat. A hallott és az írott nyelv közötti összefüggések jelentős szerepet játszanak az olvasáskészség

kialakulásában és fejlesztésében. A hangzó beszéd dekódolással, a hallással kezdődik, a halláson keresztül felvett ingerek dekódolásával. A hallást a beszédészlelési szint folyamatai követik az akusztikai, fonetikai és fonológiai felimerés útvonalát bejárva. Az írott szöveg dekódolásakor viszont a kiindulási pont a látás, vagyis a vizuális ingerek azonosítása. A látásból kiindulva a vizuális észlelési folyamatok során az optikai elemzést és a betűfelismerést követően a folyamat a graféma–fonéma megfeleltetés szintjén egybeolvad a beszédpercepciós szinttel (Gósy 2005: 368).

Fentebb láttuk, hogy a beszédpercepció megfelelő fejlettségi szintje így nem csak a beszéd megértésének folyamataiban játszik központi szerepet, hanem az olvasott szöveg feldolgozásában is. Ebből következően, ha a gyermek beszédpercepciós folyamatai elmaradnak az életkori sajátosságokhoz képest, vagy zavart mutatnak a feldolgozási processzus során, akkor ez kihathat az olvasás- és írástanulásra is, később pedig jelentős mértékben megnehezítheti a többi tanulási folyamatot is. Általában ennek észlelésekor a gyermek életkorát tekintve már jóval túl van azon a fázison, amikor pusztán a beszédpercepció fejlesztésével könnyen orvosolhatóak lennének a tünetek a korábbi hiányosságok pótlásával.

A beszédpercepción túl a beszéd fejlettsége és az olvasás minősége között is szoros kapcsolat van. Az a gyerek, akinek a beszédkészsége magas szintű, hamarabb és jobban tanul meg olvasni. Mivel az olvasástanítást a beszédprodukcióra alapozzuk, célszerű egy beszédfejlesztési szakaszt illeszteni az olvasástanítás elé és mellé, amely előkészíti az olvasástanuláshoz szükséges beszélt nyelvi elemek ismeretét. Az iskolába érkező gyermekeknél általában három éves korig megtörténik az alapfokú anyanyelvelsajátítás. Ezután még ugyanennyi idő szükséges ahhoz, hogy kialakuljanak, és megfelelő szintre jussanak azok a készségek, amelyek az anyanyelv írásbeliségének megtanulásához szükségesek (Gósy 2005: 262). A beszédfejlődés normál esetben az óvodai nevelésen és a családon belüli verbális interakciókon keresztül automatikusan megtörténik. Sajátos jelenség, hogy az otthoni tevékenységek közül kiemelten fontos a gyermekkel való dialogizálás, amelyen keresztül a gyermek belső narratívájának fokozatos kiépülése megtörténik. Ez a belső mentális tér segíti az információfeldolgozást, az ok-okozati összefüggések felállítását a társas kapcsolatokon keresztül, és a gyermek gyakorlatilag „önfejlesztő" módon alakítja a saját belső narratíváját. Ehhez társul a szülőkkel és nevelőkkel közösen történő olvasástevékenység, amelyen keresztül a kisgyermek a

szövegekre vonatkozóan éppúgy tapasztalatot szerez, mint a szöveg kontextusához való viszonyulás lehetséges módjaira vonatkozóan (Schmidt 2018b). A gyermeknek szóló felolvasás során a szövegértés és a szövegértelmezés lassú folyamata zajlik, épp ezért kérik a gyermekek, és veszik teljesen természetesnek, hogy ugyanazokat a meséket, könyvecskéket újra és újra meghallgassák, mert így tudnak egyre mélyebbre jutni a szövegek megértésében.

A beszédértésen és a szövegszerű szerveződésen túl a beszédprodukció is központi helyet foglal el az olvasástanuláskor. A beszédet alapvetően meghatározza a jól érthető kiejtés, amely egyfelől a hallgatósággal való kapcsolatfenntartást biztosítja, másfelől pedig a beszédfolyamatokat mutatja. Az életkornak megfelelő szinten álló beszédet az artikulációs biztonság jelzi, ami a fonéma–graféma kapcsolatok kiépülésének a kulcsa. A kiejtés és az artikulációs biztonság közti különbséget az adja, hogy az artikulációs biztonság kialakulhat a tökéletes első nyelvi beszélőre emlékeztető hangzás nélkül is. Ebben az esetben a kiejtett hangok közötti különbségen van a hangsúly, továbbá azon, hogy az eltérés mindig ugyanazokat a jegyeket viselje magán. A kiejtés következetessége jó alapul szolgál a hangok auditív differenciálásához és a fonéma–graféma differenciáláshoz.

Az olvasástanulás folyamatában nagy szerep jut az emlékezetnek, hogy a tanuló képes legyen az emlékezetében felidézni azokat a tapasztalásokat és tudáselemeket, amelyek segítik az olvasási tevékenységet. Ez a képesség teszi lehetővé, hogy a diák rendszerszerűen tudja használni a tanultakat, és az újabb elemek beépülhessenek a már meglévő struktúrák közé. Ehhez arra van szükség, hogy az ingerek emléknyomokat hagyjanak, amelyek az ismétlések során zajló bevésődés következtében emlékképpé állnak össze. A bevésődés két szinten történik: egyrészt mechanikusan, amikor az elemek önkényesen, logikai kapcsolódás nélkül raktározódnak; másrészt a kognitív feldolgozás eredményeként (Gósy 2005: 61). Ebben az esetben az ismeretek összefüggésrendszerében, a részek egymáshoz való viszonyának megfelelően történik a bevésés. Az emléknyomok és az emlékképek asszociatív kapcsolatban állnak egymással, a felidézés során ezek kontaktusok aktiválódnak.

A tárolás időtartama alapján megkülönböztetünk hosszú és rövid távú memóriát. A hosszú és a rövid idejű verbális és vizuális emlékezet működésének megléte előfeltétele a tanulás sikerének. A fejlesztés

során az emlékezet működésének aktivizálása segít a kontextusteremtés és szövegértés folyamatában. A tanulók belső narratívájának építésével és az emlékeik felidézésével, azok összekapcsolásával érhető el a szövegek témájára való ráhangolódás. Az érzelmi és mentális rákapcsolódás teszi lehetővé, hogy a tanuló az emlékezetéből elő tudja hívni a vonatkozó lexikai elemeket és asszociatív kapcsolatokon keresztül az értési folyamatok belső realizációja létre tudjon jönni.

Az emlékképek kialakulásának alapját képezi az auditív memória megtartó képessége. Ennek a rendszernek az elégséges működése szükséges az olvasás és a tanulása során a hangok közötti különbségek észleléséhez és az eltérések rögzítéséhez. Továbbá az auditív memória megtartó képessége elengedhetetlenül szükséges ahhoz, hogy a mechanikus bevésésen keresztül kialakuló emléknyomok létrejöjjenek. A hallásingerek felvétele és korábbi ingerekkel való azonosítása szorosan összefügg a kiejtéssel, és annak motorikus működésével. Az auditív memória fejlesztéséhez és a helyes artikuláció kialakításához a repetitív ismétlés vezet, amelynek során összekapcsolódik a hallott inger és a motorikus működés. Az olvasástevékenység során e kettő mozgósításával indul el a lexikai elemek előhívása a mentális lexikonból.

Összefoglalva megállapítható, hogy az olvasástanulást és a már kialakult olvasás minőségét erősen befolyásolja a gyermek általános tevékenységi tempója, figyelemkoncentrációja, tevékenységi türelme, kitartása, motiválhatósága, logikája, valamint az általános beszédkészsége és íráskészsége, a mentális lexikon és a grammatikai, szintaktikai szabályok ismerete és alkalmazási készsége, aktiválhatósága. Mindezen készségek fejlesztése mellett szükség van a nyelvi tudatosság kialakítására, amelynek megléte vagy hiánya az olvasástanulás egyik kulcskérdése. Az a kisgyerek tanítható könnyen, akinek van némi fogalma a nyelv szerkezetéről, mondatokról, szavakról, szótagokról, hangokról (Adamikné 1993), mert ezekre építve a későbbiekben gondolkodni és dönteni tud a saját nyelvhasználati stratégiáiról, bármilyen nyelv is legyen az.

1.7. Az írásrendszerek és a literációs készségek kapcsolata

A literációs készségek fejlődésében központi szerepet kap az írott információk megszokott elhelyezkedésének ösztönszerű beépülése és az

ebből következő automatikus iránytartás. A síkban való megjelenés és a síkon belül megjelenő irányok (fent – lent, bal – jobb, balra – jobbra) egyetemes jellegűek. Kultúrához kötött viszont a vizuális megjelenítés iránya, vagyis a leírt információ jobbról balra vagy balról jobbra való dekódolása, valamint az is, hogy adott esetben további két irány (fent és lent) kap-e szerepet a dekódolási folyamat során. A magyar nyelven való olvasás folyamatához szükséges, hogy készségszintű legyen a vizuális jelek balról jobbra történő perceptuálása (Schmidt 2018a). A téri orientáció fejlesztésével elérhető, hogy akiknél még nem fixálódott az orientáció síkban és térben a literáció kezdeti fázisában, azoknál is készségszintűvé tudjon válni az iránytartás. A már rögzült iránytartással rendelkező tanulók esetében a téri orientáció fejlesztésével elérhető, hogy a magyar nyelvspecifikus irányokra át tudjanak állni a literáció megfelelő tempójú elsajátítása érdekében. Különösen nehéz ez olyan gyermekek esetében, akik már gyakorlott olvasók, vagyis készségszinten állnak a literációs készségek terén, de a magyar nyelvhez képest ellenkező írás és olvasásirány használatában szocializálódtak. A tanítási folyamatban ezeknél a tanulóknál a tanárnak külön figyelmet kell szentelnie az irányok rögzítésének, alaposan meg kell figyelnie a gyermek írás és olvasás technikáját. Előfordul ugyanis, hogy a gyermek a szavakat visszafelé írja: oly módon kezdve a szavak írását – akár mondatokat is –, hogy kiméri a szavak hosszúságát, és visszafelé írja le a szöveget. Felnőttek esetében ez a jelenség csak a szavak tanulásakor, másoláskor tapasztalható, mert amúgy roppant nagy energiát igényel a tanulótól a szavak hátulról előre történő betűzése.

Az írás-olvasás elsajátítása során lényeges szerepet játszik az adott nyelv írásrendszere. Kétnyelvű gyerekek esetében, ha a két nyelv írásrendszere eltérő, fokozottan figyelni kell a nyelvi interferencia jelenségeire, amelyek pusztán fakadhatnak a betűk vizuális képének tévesztéséből. Az egyes nyelvekben az írás irányában (jobbról balra, balról jobbra, vagy fentről lefelé) megmutatkozó különbségek jelentősen befolyásolják a gyermek írásrendszer elsajátításának sebességét, pontosságát.

Az írásirány mellett olvasáskor jelentős szerep jut a fonetikai közvetítés időzítésének, vagyis a vizuális stimulus szekvencia jelenségének, amelynek során az optikai illetve grafikus jelek fonetikai egységekhez kapcsolódnak (Lengyel 1998: 13). A különböző írásrendszerek eltérnek e tekintetben, így a literációs készségek kiépítésében erre különös

figyelmet kell fordítani. Az alfabetikus írásoknál a betűnek tekintett vizuális elemek váltanak ki fonetikai eseményt. Ugyanakkor a gyakorlott olvasók esetében a nagy előfordulású jelkombinációk nem elemenként, hanem egészlegesen kerülnek feldolgozásra, szekvenciális szintű olvasást működtetnek. Az olvasni tanulók – főként a kezdeti szakaszban – többnyire elemenkénti azonosítást hajtanak végre, nem képesek még a szekvenciális szintű olvasásra. Az olvasási tevékenységek során automatizálódó folyamatok hatására, az elemenkénti olvasás átalakul szekvenciálisra, miközben az elemenkénti feldolgozásnak is megmarad, azokban az esetekben, ha a szövegben olyan helyhez ér az olvasó, amelynek azonosítása nehézséget okoz (Lengyel 1998: 13–14).

A nem alfabetikus írásoknál nem a betűk váltanak ki fonetikai eseményt, hanem más rendszerszerű kapcsolódási pontok. Ezek lehetnek idiogrammok vagy magánhangzó-jelölést kevésbé adó betűkapcsolódási egységek. Ebben a kontextusban más a vizuális stimulus szekvencia időzítése. Az elolvasandó szöveg más részein gyorsul fel a felismerés, és megy végbe az optikus-grafikus egységek fonetikai egységekhez kapcsolódása.

Az írásrendszerek sajátosságai és a különböző írásrendszerek közötti átjárhatóság nagy mértékben befolyásolja az írás és olvasás készségének elsajátítását. Olyan nyelvek esetében, ahol a nyelvtávolság kisebb, illetve a nyelvek alapvető nyelvszerkezeti elemeikben megegyeznek, ott az elsajátítás üteme is gyorsabb. A készség kialakítása nem feltétlen párhuzamosan megy végbe, de bizonyos időkülönbséggel, relatív rövid időn belül tökéletes elsajátítás következhet be. Ahol a nyelvtávolság nagy, és nehezen értelmezhető egyik nyelv a másik tükrében, felléphetnek olyan nehézségek, amelyek szélsőséges esetekben meggátolhatják az írás-olvasás tanulásának eredményességét. Rossz időzítés esetén a jelenség akár analfabetizmushoz vezethet.

1.8. ÖSSZEFOGLALÓ KÉRDÉSEK A FEJEZETHEZ

1. Az olvasási elméletek és az olvasástanulás elméletei milyen összefüggéseket mutatnak?
2. Az olvasás folyamata során hogyan jellemezhető a szemmozgás?
3. Foglalja össze az olvasástanuláshoz szükséges megelőző készségeket!
4. A mentális lexikon működése milyen modellekkel írható le?
5. Milyen kapcsolat áll fenn az írásrendszerek és az olvasás folyamata között?

2. AZ ÍRÁS PSZICHOLINGVISZTIKÁJA

Az olvasás folyamatához képest – amelyről sok információval rendelkezünk –, az írás folyamata kevésbé kutatott terület (Crystal 2003: 266, Gósy 2005: 362). A pszicholingvisztikával részben vagy teljes egészében foglalkozó magyar nyelven megjelent kézikönyvekben nincs az írás folyamatával foglalkozó fejezet (Csépe et al. 2008, Pléh–Lukács 2014, Gósy 2005). Az írást pszicholingvisztikai folyamatként értelmező meghatározás Crystalnál található, amely szerint „lennie kell egy tervező fázisnak, amelyben a gondolatok megszerveződnek, és készül egy lexikális/grammatikus vázlat" (Crystal 2003: 267). Az írás folyamatának részletesebb kifejtése helyett a szakirodalom az írás tanulásának a bemutatásáról szól, erről több tapasztalat és ismeret van, mint magáról a kialkult íráskészség működéséről. Ennek főként az lehet az oka, hogy az írás közben végbemenő mechanizmusok, vagyis a tervezési, szókészletbeli és nyelvi formákhoz igazodó vázlatkészítési, majd a lejegyzési fázisok rendkívül gyorsan váltakoznak.

Lengyel Zsolt (1998) részletesen ír a magyar írás ontogenezisének anatómiájáról, vagyis az írás elsajátításának, tanulásának és fejlődésének szakaszairól. Lényeges, hogy a mű, részletesen bemutatva a magyar nyelv sajátosságainak szerepét a tanulási folyamatban a magyar gyermekek írástanulásának a folyamatát írja le.

2.1. Az írástanulásnak előfeltételei

Az írás tanulásának előfeltétele, hogy az auditív-artikulációs, az optikai-vizuális és a motorikus készségeknek rendelkezniük kell egy bizonyos szintű autonómiával (Lengyel 1998: 180–181). Ez segíti elő azt, hogy a tanulási folyamatban a gyermek képessé tudjon válni a graféma-fonéma megfeleltetési szabályok, az ortográfiai jelenségek és az írás során hangsúlyos tervező műveletek készségszintű, majd később egyidejű alkalmazására.

Az írott nyelv tanulása általában a hangzó nyelv elsajátítása után történik, arra építve megy végbe. Az írott nyelv elsajátításának alapját a

beszélt nyelv megfelelő szintű ismerete biztosítja, az anyanyelvi biztonság megléte, de nem kizárólagosan elegendő feltétele a tanulás sikeres kimenetelének roppant fontos. Az íráskészség kialakításának kezdetén szükséges még a kézdominancia kialakultsága, és az ehhez kapcsolódó agyfélteke-dominancia megléte. Szükséges a kéz, az ujjak és az ezeket irányító izmok munkájának megfelelő koordinációja és az agykérgi területeinek szervezettsége (Ligeti 1982: 31). Az írástanulás során is fontos szerepet játszik a memória, mint ahogy a beszéd fejlődésének is elengedhetetlen feltétele az auditív memória megtartó képességének egy bizonyos szintje, az írás esetében is szükséges, hogy a vizuális memória megtartó képessége elérjen egy adott szintet.

A vizuális ingerek felvétele a látáson keresztül történik. Így írás közben, főként írástanulás közben a szem koordinálja a kéz mozgását, az irányítás mellett pedig visszacsatolást is ad, hogy a megfelelő szöveg került-e leírásra (Ligeti 1982: 32). Ezt a készséget, mint az az alfabetizálás részben olvasható, vizuomotoros koordinációnak nevezzük.

Az írástanulás előkészítő fázisában az auditív ingerek differenciált feldolgozása segíti a kisgyermeket abban, hogy ráébredjen a hangok sajátos működésére. Bár hang sokféle van, mégis a végtelen számú variáció invariánsát kell megtalálni, vagyis a változatlant a változók között. Ez azt jelenti, hogy az írás előfeltételezi a beszédfolyamat szegmentálását, majd az így nyert részek hasonlóság és különbség szerinti egybevetését, végül ennek eredményeképpen a hangzó nyelv szegmentumainak osztályba sorolását, vagyis a hangtípusok, fonémák ismeretét (Lengyel 1998: 183). A hallási ingerek hangokra történő beazonosítása mellett a tanulóknak a hangokat betűkre kell konvertálniuk, amihez szükséges a jegykonfigurációs blokkok kiépülése. A jegykonfigurációs blokk azokat a lehetséges betű együttállásokat jelenti, melyek az adott nyelvre jellemzőek. A magyarul írni olvasni tanuló gyermeknek meg kell tanulnia a magyar nyelv sajátos betűegyüttállásai, például azt a szabályt, hogy egy szóban három egyforma mássalhangzó nem állhat egymás mellett. Ezeknek a szabályoknak az ismerete segít az írás során a helyes betűsorrend tartásában, és kiküszöböli a betűfelcserélést, illetve az önkorrekció során támogatja a javítási mechanizmusokat.

A jegykonfigurációs blokkok használatának készségszintű ismerete hasonló a diszkriminációs képesség működéséhez. A diszkriminációs képesség segít a hangok megkülönböztetésében, amelyhez az auditív

differenciálás gyakorlatain keresztül vezet az út. A hangok megfelelő szintű diszkriminálttsága esetén a tanuló képessé válik a különböző beszédhangok beazonosítására és a különböző hangok egymásra hatásakor a fonológiai eltérések mellett is meg tudja különböztetni azokat egymástól. Az auditív diszkrimináció az egymásra nem igazán hasonlító beszédhangok esetében viszonylag könnyedén megy, de a csak egy megkülönböztető képzési jegyben eltérő hangoknál már nehezebb a gyermek dolga.

Az írás hasonlóan az orális nyelvhez, olyan megkülönböztető jegyekből építkezik, melyeknek nincs önálló jelentésük. A jegykombinációk betűket adnak, a betűk és kombinációik pedig grafémákba rendeződnek. A betűk és kombinációik nyelvspecifikusak, a használatukat társadalmi konszenzus szabályozza. Az írás funkcionális egysége a graféma, amely közvetlen megfelelésben áll a hangzó nyelv vonatkozó egységeivel (Lengyel 1998: 24). Emellett továbbá a fonematikus alapú írásrendszerekben ortográfiai szempontból ún. sekély és mély írásmód különböztethető meg (Lengyel 1998: 25). A kétféle írásmód a morfémaállandóság megőrzésében, illetve az attól való eltérésben különbözik egymástól.

Az írás elsajátítása során tehát a gyermek mindenekelőtt az ún. graféma-fonéma megfeleltetési szabályokat tanulja meg, amelynek alapja a sekély-mély írásmód váltakozása. Ehhez kapcsolódik a jegykonfigurációs blokkokhoz kapcsolódó tudás, amelyek együttesen adják az íráshoz szükséges ismereteket. A nyelvről való tudásban ezen a ponton jelenik meg látványosan a hangzó és az írott nyelv közötti kapcsolat. E tudás készségszintű használata biztosítja az írás automatizálódását, amikor már nem szükséges a szabályok felidézése, csak azokban az esetekben, amikor az írás során olyan beszélt nyelvi elemhez ér a tanuló, amely kevésbé gyakori, ebből következően mozgósítania kell a más nyelvi elemek leírásakor már automatizálódott tudás átvitelét az ismeretlen szóalak leírásakor. A sekély ortográfiai rendszer szabályait követő szavaknál (*gyertya, írja*) vizuálisan az a forma jelenik meg, amely a hangzó nyelvből következik. A mély írásmód szabályait érvényesítő szavak (*adja, mutatja*) ezzel szemben nem tükrözik az orális nyelven megjelenő formákat, mivel az írott és hangzó forma eltér egymástól. Írás közben a kétféle elv váltakozó mértékű érvényesülése figyelhető meg, mivel a nyelv váltakoztatva érvényesíti a kettőt. Az írni tanuló gyermek számára ez jelentős kihívást jelent, mert ahhoz, hogy valamennyi elemet helyesen le tudja

írni, mindkét írásmód sajátosságait meg kell tanulnia, nem beszélve a hagyomány szentesítette írásmódokról.

2.2. Az írástanulás folyamata

A fenti előfeltételek teljesülése esetén kezdődik a több szakaszból álló tanulási folyamat, azaz az egyes fonéma-graféma megfeleltetési szabályok megismerése.

A magánhangzó- és mássalhangzó-betűk közötti különbségtétel az iskolába lépő gyerekeknél nem okoz problémát – a fogalomnak és a definiálásának megtanulása sokkal inkább –, a betűk szinte sohasem cserélődnek fel, tehát az e grafémák reprezentálta fonémák megkülönböztetésére vonatkozó tudás hamar kialakul (Lengyel 1998: 183). Ez azt jelenti, hogy nem szükséges külön fejlesztési szakasz beépítése a magánhangzó- és mássalhangzó-betűk közötti differenciálásra.

A magánhangzók tanulása esetén a graféma és fonéma megfeleltetés a hangzó nyelvi egységekből kiindulva történik. Fontos szerepet kap a szótagolás és a magánhangzók közötti összefüggés felismerése, amely már az iskolába lépő kisgyermeknél természetes módon megjelenik a korábbi nyelvi tapasztalatai alapján, amelyek a gyermekdalokhoz és a mondókákhoz kapcsolódnak. A mondókák és kiszámolók skandáló hangoztatása segíti a gyermeket eligazodni a nyelv ritmikai szerveződésében, és közvetlen kapcsolatot épít ki a szótaghatárokat illetően. A ritmizált nyelvi egységek kiejtése összekapcsolódik a testmozgás és a kézmozdulatok ritmikus ismétlődésével, amely felerősíti a nyelvi egységeken belül megjelenő határokat. A kisgyermek így olyan tudás birtokában érkezik az iskolába, amely képessé teszi az íráshoz szükséges legelemibb szöveghatárok felismerésére, szavak esetében a szótaghatárok beazonosítására. Ebből kiindulva a magánhangzók szerepének felismerése bensővé vált, élményszerű tapasztalatra épül rá. Az auditív differenciálási gyakorlatokon keresztül a gyermek összekapcsolja előzetes tudását a hangokról, amelyek aztán a grafémák tudatosodásában teljesednek ki. A magánhangzók kiejtésének megkülönböztetése általában automatikus, viszont a megfelelő graféma hozzákapcsolása a nagyfokú vizuális hasonlóság miatt sok gyakorlást igényel. Ennek részint az az oka, hogy bizonyos optikai jeleket, például az ékezeteket a magyar nyelvben két funkcióban használjuk: egyrészt az időtartam kifejezésére (*i-í*), másrészt az egy

artikulációs jegyben eltérő magánhangzó jelölésére is (*a-á*). A jelenség szintjén a gyermek könnyedén gondolhatja, hogy az *a* és az *á*, valamint az *e* és az *é* betű mindössze időtartamában térnek el egymástól. A tanítás során ennek hangsúlyozása különösképp fontos, a tankönyvekben is jellemzően egymástól távol helyezkednek el ezek a betűk egymástól.

A mássalhangzók tanítása a magánhangzókhoz hasonlóan a hangzó nyelvhez kötődik. A mássalhangzók tanítása két lépésben zajlik: először azoknak a fonémáknak megfelelő grafémák használata alakul ki és rögzül, amelyek a megkülönböztető képzési jegyek alapján nehezen cserélhetők fel egymással. Második lépésben tisztázódnak az archifonémák tagjainak írásos képe. Archifonémát alkotnak azok a fonémapárok, melyeknek tagjai csak egy jegyben különböznek egymástól, így könnyen felcserélhetők, és betűi az írásképtől függetlenül felcserélődhetnek. Ilyen oppozíciók a zöngés-zöngétlen (*b–p*, *t–d*, *g–k*), vagy az egy képzési jegyben eltérő (*k-h, l-r, gy-ty-ny*) fonémapárok. Az írásnak ezt a stádiumát a hangzó nyelvre támaszkodva, annak sajátosságai szervezik. A gyerek ezen a fázison túljutva képes lesz a szó orális formáját fonémák szerint pontosan felbontani, amely folyamat eredményeként morfémakonstancia jön létre. A tanulás ütemében ez a folyamat elősegíti az olyan morfémacsoportok felismerési folyamatát, melyekben jelentős fonetikai változások maszkírozzák az összetartozás tényét. A maszkírozás pontos írásbeli kifejezése egy későbbi tanulási stádium tartalma lesz (Lengyel 1998: 184). A tanulás lépései a szavak beszédészlelési és feldolgozási folyamatainak megfelelő sorrendet követik, vagyis a szó elején indul, majd a szó közepén vagy végén folytatódik illetve zárul. A szó elejének kitüntetettségére a szóelem azonosítása és lehívása ad magyarázatot. Az írásnak ezt a stádiumát is a hangzó nyelv sajátosságai uralják (Lengyel 1998: 185). Ugyanakkor ezzel párhuzamosan az is jól érzékelhető, hogy a tanulási szakaszok nem csak az írott nyelv önálló fejlődési stádiumai, hanem az írás tanulásának hatására a beszélt nyelv ismeretében létrejött változások is egyben, vagyis egymásra kölcsönösen ható folyamatról beszélhetünk (Lengyel 1998: 186). Mindezek egyfelől szükséges előfeltételei a készségszintű írás kialakulásának, megtanulásának, másfelől pedig a hangzó és az írott nyelv kölcsönhatása miatt egyúttal mélyítik és finomítják is a beszélt nyelvre vonatkozó ismereteket. Az írás tanulása közben ezen keresztül a gyermek olyan tudásra

tesz szert, amelyet pusztán a beszélt nyelv elsajátítása közben nem lenne elérhető számára.

Az izolált betűk leírásának megtanulása után az írástanulás következő fázisában a graféma–fonéma blokk tudatosan magánhangzós és mássalhangzós ágra válik szét. A mássalhangzók pedig az egy, két és három karakterből építkező alblokkokra oszlanak. Az „egy betű – egy graféma" megfeleltetés a tanulás ennek az időszakára már kialakul a gyermekeknél, viszont a tanítási folyamatban a „két betű – egy graféma" ismeret kialakítására hosszabb időt kell szánni, mint az egyjegyű mássalhangzók esetében. A két betűből álló grafémák ismerete egyrészt analógiákon keresztül alakul ki, például a *gy*, *ny*, *ty* esetében. A tanítás támaszkodhat a graféma alkotóelemeinek kiemelésére, mint *s–cs* vagy *s–zs* pároknál, ugyanakkor ezek a stratégiák meg is nehezíthetik a tanulási folyamatot, mert ugyanezeknél a betűknél a *c–cs* vagy *z–zs* hasonlóság nem működik. Az adott tanulócsoport készségei és képességei figyelembevételével érdemes kialakítani a két- és háromjegyű mássalhangzók közötti különbségek bevezetésének módját. Mindemellett a tanulóknak meg kell tanulnia azt is, hogy bizonyos betűkapcsolatok grafémaként működnek, mivel a jelentés megragadásához egyidejűleg nem csak egy betűt kell használni. Továbbá írás közben azt is észre kell venni, hogy mikor kell egy betűből álló grafémák kapcsolódásából létrehozni egy olyan fonémakapcsolatot, amelynek tagjai a felszínen nem jelennek meg, csak morfematikus szintű elemzés segítségével azonosíthatók be. Ez a tanulási folyamat vezet át a sekély és mély írásmódok váltakozásának és különbségeinek felismeréséhez, illetve sikeres alkalmazásához.

A magyar nyelv fonetikai rendszerének alapját képezi a fonémák időtartam szerinti megkülönböztetése, amely jellegzetesség alapján a magyar ábécében külön betűként szerepelnek a magánhangzók rövid és hosszú alakjai. A magánhangzók és mássalhangzók hosszúsági fokának kifejezésmódját – ékezet vagy betűkettőzés – hamar megtanulják a gyerekek, nem cserélik fel a jelöléseket (Lengyel 1998: 183). Ugyanakkor a hosszúsági fok artikulációs támogatottsága különösen a magánhangzóknál sok esetben nem elég erős (*anyu, apu, kapu*), ezért a gyerekeknek ezeket az elemeket memorizálniuk kell.

Az ortográfia sekély és mély írásmódja mellett a további tanulás során el kell sajátítani az írott nyelv pragmatikus sávjába tartozó törvényeket: ezek közé tartoznak például a tulajdonnevek nagybetűs írása, a

mondatkezdő nagybetű, a központozás, a szövegtagolás eszközeit irányító szabályok.

Az írásnál – mint az olvasásnál is – a gyakran előforduló elemek és a technikai részeket tartalmazó műveletek magas szinten automatizálódhatnak (Ligeti 1982), ami lehetővé teszi, hogy a műveletek végrehajtása során a tartalmi oldal kerüljön a középpontba. Az írás során a tervezés és a kivitelezés mellett a kontroll folyamatok is teret nyernek, és az elsajátítás előrehaladtával egyre nagyobb szerephez jutnak. Végül strategiális szintre emelkedik az önkorrekció, amely direkt kapcsolatba kerül az írásfolyamattal. A javítás a kivitelezés részévé válik a folyamatos visszacsatolás kiépülésével, így a tervezési és a végrehajtási folyamatokat a tanuló szinkronizáltan tudja szervezni.

2.3. ÖSSZEFOGLALÓ KÉRDÉSEK A FEJEZETHEZ

1. Foglalja össze az írás folyamatára vonatkozó elméleteket!
2. Jellemezze az írástanuláshoz szükséges megelőző készségeket!
3. Vesse össze az olvasás és írástanuláshoz szükséges megelőző készségeket!
4. Írja le az írástanulás fázisait!
5. Milyen kapcsolat áll fenn az írásrendszerek és az írástanulás között?

3. AZ ALFABETIZÁLÁS

3.1. Az alfabetizálás fogalma

A magyar nyelv hangzórendszerének és betűkészletének megtanulása minden külföldit kihívások elé állít. Mindenképpen érdemes, és sok esetben egyenesen szükséges az alfabetizálást a nyelvtanulás kezdeti fázisába beiktatni.

Az alfabetizálás a latin betűs ábécét nem ismerők és/vagy írni-olvasni egyáltalán nem tudók írás-olvasás tanítását jelenti. Általában az elemi számolás elsajátítását is magába foglalja, amely elsősorban a számjegyekre, a számokra utaló kézjelekre és a műveleti jelekre irányul. A terminológiában annyi változás figyelhető meg, hogy a közelmúltban megjelent szakirodalom ezeket numerációs készségeknek (*numeracy skills*) nevezi (Windle–Miller 2012), és némiképp külön kezeli a literációs készségektől. Bármelyik elnevezést is használjuk, a lényeg, hogy a számjegyek és a kézjelek tanításának folyamata megegyzik a betűkével.

Majzik idézi az UNESCO alfabetizáltságra vonatkozó összefoglalóját: alfabetizáltnak az az ember tekinthető, aki rendelkezik literációs készségekkel, vagyis az írás-olvasás-számolás alapkészségeivel. Azok a személyek, akik részt vettek ugyan iskolai oktatásban –hozzájutottak az anyanyelvi neveléshez és számolási ismeretekhez –, azonban nem tudják azokat készségszinten használni az életük különböző területein, funkcionális analfabétának számítanak (Majzik 1998, Steklács 2013: 95). Az alfabetizálás alapdefinícióján túl a magyar nyelv nagyszámú és sajátos, más nyelvekétől nagymértékben eltérő fonéma–graféma megfeleléseinek tanítása fontos cél, amely a diákok kezébe eszközt ad a magyar mindennapok megértéséhez a vizuális közlések rengetegében való eligazodáson keresztül (Schmidt 2013). Az általános magyar mint idegen nyelvi kurzusokon az ábécű é tanulása, valamint a graféma–hang megfeleltetések kialakítása és rögzítése során gyakorlatilag tág értelemben vett alfabetizálás történik.

3.1.2. Az alfabetizálás célcsoportja

Az alfabetizálás alapdefiníciójából kiindulva a fiatalok és a felnőttek között egyaránt találhatóak olyan magyarnyelv-tanulók, akik a literációs

készségeinek jellege szükségessé teszi az extenzív alfabetizálás beépítését a nyelvtanulási folyamatba. Az első nagy csoportba tartoznak azok, akik egyáltalán nem tudnak az első nyelvükön írni-olvasni: vagy azért, mert nem jártak iskolába, vagy azért, mert rövid ideig, illetve megszakításokkal állt csak módjukban a tanulás. Így a literációs készségek nem tudtak magas szintű fejlettséget elérni és megszilárdulni, amely az idegennyelv-tanulás és az első nyelvüktől eltérő ábécé elsajátításának alapja. A másik kiemelt célcsoportba sorolódnak azok, akik ugyan írni-olvasni tudnak az első nyelvükön, viszont a latin betűs ábécé ismeretének hiánya megnehezíti a nyelvtanulásukat. Esetükben az írás-olvasás műveleti tudása kialakult, csak a jelrendszerhez kapcsolódó tartalmi tudás, az ábécé ismerete hiányzik. E csoportba tartoznak azok a tanulók, akik ugyan ismerik a latin betűs ábécét, de nem érik el a készségszintű használatot. Ez többnyire meglehetősen alacsony szintű angol-nyelvtudás esetén áll fenn. Természetesen az angol nyelvhez kapcsolódó latin betűs ábécé ismerete nem jelenti azt, hogy ne kellene a magyar nyelv betűkészletét is megtanulni, de nyilván könnyebb helyzetben vannak azok, akik már ismerik a jelrendszer egy részét. Így a súlypont átkerülhet a fonéma–graféma kapcsolatok differenciálására és az angol nyelvhez képest eltérő elemek tanítására.

Az alfabetizálás mindenkinek fontos, aki a magyar nyelv tanulására vállalkozik, mivel az integrációt erőteljesen befolyásolja a nyelvtudás. A Magyarországra érkezők közül sokan angol anyanyelvűek, vagy az anyanyelvük mellett beszélnek angolul. Így könnyen be tudnak illeszkedni az *expat* közösségbe. Az *expat* kifejezés az *expatriate* rövidítése, amely olyan személyekre utal, akik átmenetileg (vagy bizonyos esetekben véglegesen) egy olyan országba költöznek, amelynek kultúrája alapvetően más, mint az adott személy származási országa (A származási országot mint születési és felnőtté válási helyet határozzák meg.) (Randhawa 2007: 379). Ugyanakkor ezek a külföldiek nem integrációs törekvésekkel érkeznek, többnyire előre meghatározott időtartamra jönnek, nemzetközi környezetben dolgoznak, így nincs is szükségük mélyebben beilleszkedni a magyar társadalomba. Az expat közösségben találják meg a helyüket, amelyen keresztül csak áttételesen kapcsolódnak a magyar társadalomhoz. Ugyanakkor ahhoz, hogy ez az áttételes viszony közvetlenné tudjon válni, és a külföldiek ne csak az angolul magas szinten beszélő magyar munka- és diáktársaikkal tudjanak érintkezni, elengedhetetlenül szükséges a magyar nyelv ismerete.

A fiatalok és a felnőttek mellett az alfabetizálás célcsoportjába tartoznak az iskoláskorú gyermekek is. Az esetükben központi kérdés, hogy milyen életkorban érkeznek Magyarországra, és milyen gyorsan kerülnek be a közoktatásba. Ezen kívül lényeges még, hogy korábban mennyi ideig jártak iskolába, és ebből következően kialakult-e az írás és olvasás készségszintű használata. Ha gyermekkorban érkeznek, rövid alfabetizálás után relatíve zökkenőmentesen tudnak beilleszkedni az iskolai közegbe. Minél magasabb életkorban érkeznek, annál lényegesebb a teljes alfabetizálás beépítése tanulmányaik kezdeti szakaszától kezdődően.

3.2. Az alfabetizálás és a literációs készségek fejlesztésének elmélete és gyakorlata

3.2.1. Az alfabetizálás elméleti megközelítése

Az alfabetizálás során felnőttek és gyermekek esetében egyaránt az anyanyelvi sajátosságaiknak és a már meglévő literációs készségeinek a figyelembevételével kell kialakítani a nyelvi fejlesztés irányát. Az írás és olvasás tanulásakor a tanuló a már meglévő – halló emberek esetében – szóbeli tudására támaszkodik, éppúgy, ahogyan egy első osztályba lépő kisgyermek az első nyelvén magas szinten képes magát szóban kifejezni, amikor elkezd írni és olvasni tanulni. A magyar nyelvre rávetítve ez azt jelenti, hogy egy magyar anyanyelvű kisgyermek nyelvtudásbeli szintje lényegesen meghaladja a magyar nyelvet kezdő vagy akár A1–B2 szintek bármelyikén beszélő külföldi gyermekét.

A jelenlegi általános gyakorlat szerint az iskolákba belépő gyermekek a magyar anyanyelvi oktatásban használatos tananyagokból tanulnak írni és olvasni. Az ebből történő alfabetizálás sikeressége kérdéses, minthogy ezeket a tankönyvcsomagokat a magyarul első nyelvi szinten beszélő kisiskolásokra szabják. Ez elsősorban a szókészlet és a nyelvi formák tekintetében jelent akadályt; további nehézség, hogy az írni tanuló magyar első nyelvű gyerekeknek az írás műveletiségén túl a finommotorikus fejlesztésre összpontosítva írásképként a folyóírást tanítják.

A folyóírás tanítása az általános iskola első két osztályába beíratott 6–8 éves külföldi gyermekek számára megfelelő, mivel ők az első nyelvükön az életkorukból fakadóan még nem jutottak el a készségszintű írástevékenységhez. A 9 és 16 éves kor közötti bevándorló hátterű tanulók esetében gyakran előfordul, hogy az intézményvezető döntése alapján alacsonyabb

osztályba sorolódnak (Schmidt 2015b). Ezért gyakori, hogy tíz év körüli gyermekek első–második osztályban kezdik el az iskolát, annak ellenére, hogy már tudnak a saját első nyelvükön írni-olvasni, még ha nem is készségszinten. Az ilyen esetekben elengedhető lenne a folyóírás hosszadalmas folyamatának a beillesztése, melyet az is indokol, hogy a diákoknak a magyar nyelvet kell a lehető leggyorsabban olyan szinten megtanulni, hogy képesek legyenek a magyar nyelven folyó óravezetés megértésére és az órákba való bekapcsolódásra. Az idősebb tanulókra és felnőttekre fokozottan igaz a nyelvtanulás miatti leterheltség, és az ő esetükben még inkább valószínűsíthető, hogy az első nyelvükön képesek már készségszinten írni-olvasni, így nincs szükségük a folyóírás megtanulására. Ilyen esetekben a folyóírást felváltja a nyomtatott írásképhez közelebb álló technika, a funkcionális íráskép (Schmidt 2013). A literációs készségek fejlesztésekor az írás tanulásával párhuzamosan mindenképpen belép az olvasástanulás is, és ez is könnyebben halad, ha a tanuló a nyomtatott írásképhez közelebb álló írásképet tanul meg leírni és elolvasni.

A magyar mint idegen nyelv tanításába és tanulásába viszont szükséges beilleszteni az alfabetizálás folyamatát. Az alfabetizálás az általános nyelvtanulási folyamatba differenciáláson keresztül illeszkedik, vagy azt kiegészítve, a készségek fejlesztésének speciális jellegéből fakadóan beépülhet a magyar mint idegen nyelvi órákba. A kapcsolódó óraegységek kiegészítő, moduláris anyagként jelenhetnek meg az órai munkában. Az alfabetizálás a módszertani alapelvek szintjén támaszkodik egyrészt a magyar anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiájára, másrészt a magyar mint idegen nyelv sajátos, nyelvspecifikus módszertanára. A tanulók szempontjából kiindulva hangsúlyos szerepet kapnak a komplex nyelvi szintfelmérés során szerzett információk: az anyanyelvi háttér, a magyar nyelvtudás szintje, az életkor és a megelőző iskolai háttér, vagyis az írott szöveghez kapcsolódó műveleti készségek szintje. Az íráson és olvasáson túl az alfabetizálás harmadik egysége a számolás, melyet a kapcsolódó nyelvi anyag és kulturális ismeretek bevezetése kísér (Schmidt 2015a). Mivel a latin betűs íráshoz, azon belül a magyar nyelvhez kapcsolódó betűkön kívül a számjegyeket, a számokra utaló kézjeleket és a műveleti jeleket is magába foglalja az alfabetizálás, a számok kézzel történő mutatása erősen specifikus magyar jegyeket mutat. Elengedhetetlenül fontos a mindennapi kommunikációban ezeknek az ismerete, különösen abban a fázisban, amikor a beszédértés még kevésbé pontos, és a kézjeleken keresztül történő kommunikáció előtérbe kerül.

3.2.2. Az alfabetizálás és a literációs készségek módszertani háttere

A literációs készségekhez kapcsolódó módszertani háttér kialakításakor alapvető fontosságú a magyar anyanyelvi nevelési programokra való támaszkodás. A különböző megközelítésű programok közül a tanítási tapasztalatok alapján a Meixner-módszer bizonyult a leghatékonyabbnak az alfabetizálásra. A diszlexia prevenciós programokban résztvevő tanulók és az átlagos nevelési igényű magyar anyanyelvű tanulók mellett a magyar mint idegen nyelvet tanulók számára egyaránt ez a legmegfelelőbb, mivel figyelembe veszi a hangképzés és betűformálás során fellépő interferenciajelenségeket (Meixner 1993). A módszertani alapelveket tekintve a betűsorrend, vagyis a betűk egymás utáni sorrendje követi a hangképzés sajátosságait, amely elkerüli a hangok és betűk hasonló mivoltából fakadó interferenciajelenségeket. Ez a hangok esetében az egymáshoz közel eső hangképzési mozzanatokat mutató hangok közötti összemosódást jelenti, a betűknél pedig a formai jegyek közötti vizuális hasonlóságon alapuló felcserélést.

Az eltérő vizuális kultúrában felnövekvő gyerekek esetében a literációs készségek kialakulásakor kitüntetett szerep jut annak a ténynek, hogy az első nyelvüket jobbról balra haladó írásirány jellemzi, szemben a magyar nyelv balról jobbra tartó írásmódjával. Függetlenül attól, hogy a gyermekek adott esetben még nem tanultak írni-olvasni, a vizuális környezet, a megszokott képi valóság sajátosságai jelentősen befolyásolják a térbeli percepciót. Az így leírt vizuális tapasztalatokkal rendelkező gyermekek esetében fokozott hangsúlyt kell fektetni az írás-olvasást megelőző előkészítő fázisban a szenzomotoros képességek vizsgálatára és fejlesztésére (Gyarmathy 2007: 90–92). Kiemelten fontos terület a téri orientáció, a sorba rendezés: téri és időbeli sorozatok létrehozása, a szemmozgás és a finommotorikus mozgások iránya.

A literációs készségek kialakításának alapja a beszélt nyelvből kiinduló graféma–fonéma differenciálás. Az alfabetizálás módszertani alapelveinek megfelelően a graféma–fonéma differenciálás terén öt nagy fejlesztési terület határozható meg: az auditív differenciálás, az auditív-vizuális intermodalitás, a beszédmotorika, a vizuális differenciálás és a vizuomotoros koordináció (Gósy 2002, Porkolábné 2002, Porkolábné 2005, Vas 2002, Zsoldos 2002). Az egyes területek a következőképpen

definiálhatók. Az auditív differenciálás, vagyis a hangok és a hangsorok megkülönböztetése az azonos, illetve hasonló hangzású hangok, szótagok, szavak hallás utáni megkülönböztetésének, a finom hangzásbeli különbségek észlelésének a képessége. Az auditív-vizuális intermodalitás a szavak és a hangok felidézése képekkel és betűkkel. Ezen a területen lényeges, hogy a rövid távú emlékezet a tanulási folyamatok során kiemelkedően fontos szerephez jut, mert ezen keresztül válik lehetővé a hangok betűkhöz, illetve a szavak képekhez való kapcsolása. A felidézési folyamat eredményeképpen a rövid távú emlékezetben tárolt hang és hangsor vagy szó kiválasztása a betűk és képek közül elérhetővé válik. A beszédmotorika működése során a hallott hangok és szavak pontos észlelése és megismétlése történik, amely lehetővé teszi a beszédértés és a beszédprodukció sikeres működését. A vizuális differenciálás, a betűk és számok írott alakjának a megkülönböztetését jelenti. A látáson keresztül felvett információk pontos percepciója és feldolgozása adja az azonosság és a különbség észlelését a betűk és a számok összehasonlítása során. A vizuomotoros koordináció, vagyis a szem és a kéz összehangolt munkája képezi az írástechnika alapját. A pontos vonalvezetésből indul ki, ami a látás által pontosan irányított és kontrollált mozgás kivitelezésében nyilvánul meg.

A graféma–fonéma differenciáláskor a fentebb leírt fejlesztési területekből kiindulva a betűk közötti kiejtésbeli és vizuális különbségek szerepe hangsúlyossá válik, így több szempontból is figyelembe kell venni. Egyrészt a zöngés–zöngétlen párok (*v–f, b–p, g–k, d–t*) gyakoroltatását illetően, mivel ezeknek az oppozícióknak a készségszintű elsajátításához hosszú idő kell, amelyet jelentősen befolyásolnak a diák anyanyelve és előzetes nyelvi tapasztalatai. Másrészt a differenciálás különösen nehéz a hangképzés szempontjából egymáshoz közel eső hangok esetében (*l–r, cs–ty, gy–dzs*), ami főként a beszéd akcentualizáltságának mértékét határozza meg. A beszédprodukció szintjén lényeges, hogy a beszélő elérje a hallgatóság számára még jól feldolgozható akcentusminőséget, a Kenworthy által *kényelmes jólérthetőség*gel leírt szóbeli performanciát (Bárdos 2002: 106). Az írás terén belép az íráskép hasonlósága miatti betűtévesztés (*b–d, b–p, d–p, p–q, m–n*), ami az olvasás terén fokozottan érvényesül. Az olvasás során a betűtévesztés elsődlegesen értelemzavaró jelenség, másodlagosan pedig erőteljesen lelassítja az olvasást, olyannyira, hogy a betűzés lassúsága miatt a már elolvasott és megértett egységeket újra kell olvasni, mert az olvasó időközben elfelejti a korábbi elemeket. Írás esetében az általában

eleve nehezen olvasható szöveget roncsolja a nem megfelelő betűválasztás, ami demotiválja az olvasót a túlzott figyelmet igénylő művelet során.

Némileg távolabb esik az eddigi gondolatoktól a nagybetűk használata és tanítása. Vannak bizonyos betűk, amelyekkel gyakorlatilag nem kezdődnek magyarul szavak, így nagybetűs helyzetbe, mondat elejére nem kerülhetnek. Ezeknek a betűknek a nagybetűs alakját nem feltétlen szükséges beépíteni a tananyagba (*dz, dzs*). Azonban vannak olyan betűk, amelyekkel magyarul ugyan nem kezdődnek szavak, viszont más kultúrákban a személy- és a földrajzi nevek írásánál gyakori a megjelenésük. Bizonyos nyelvekről latin betűs ábécére átírt nevek esetében használatos a *Q, Y* és *X* betű, így ezen nagybetűknek a tanítása mindenképpen szükséges.

3.3. Az alfabetizáláshoz kapcsolódó tanítási technikák

A literációs készségek kialakítása során alkalmazott alfabetizáláskor speciális módszertani fogásokra van szükség, mert a kapcsolódó tanítási technikák pontos alkalmazása segíti a tanulási folyamatot. Ezek a technikák feladattípusokba rendeződnek, amelyek alapvetően négy nagy csoportba sorolhatók: műveletek a graféma–fonéma differenciálás terén, írástechnika, műveletek a nyelvvel, vagyis az írás összekapcsolása az idegennyelv-tanítás módszertanával és a számok bevezetése. A feladattípusok között nyilvánvalóan akadnak átfedések, vagyis bizonyos feladatok végrehajtásakor egyszerre több készség is fejleszthető.

A következő rész a három fő tanítási lépést fejti ki, melyek minden betű tanításánál megegyeznek. Ezt követi a feladattípusok bemutatása, melyek a fonéma–graféma megfeleltetések sajátosságainak függvényében változnak. A feladatok középpontjában a hangok képzési szabályai és a betűk vizuális képe alapján a célzott differenciálás megvalósítása áll.

3.3.1. A szavak előhívása és tanítása

Az alfabetizálás során a graféma–fonéma differenciálás a diák már meglévő tudására épül. A vizualitásnak nagy szerepe van: a képek segítségével jól előhívhatóak a korábban tanultak. Amennyiben a tanuló által korábban megszerzett ismeretek nem elégségesek, akkor az aktuális óra tananyagába be kell illeszteni az adott betűhöz kapcsolódó szókészlet tanulását is. A már meglévő tudás előhívásakor éppúgy, mint az új ismeretként bevezetett

szókészlet esetén fokozott figyelmet kell fordítani a megfelelő kiejtés beállítására, mert ez a folyamat az auditív differenciálás kiindulópontja. A pontos hang és hangsor hangoztatásán keresztül fedezi fel és rögzíti a diák a hangokat, amihez aztán később társul majd a betű vizuális képe. A folyamat automatizálódásának eredményeképpen a diák képes lesz ismeretlen vagy kevésbé ismerős szavak esetében is a graféma–fonéma kapcsolatok megteremtésére, mind az írás, mind az olvasás terén. A tanórák első fázisában a szótanulás központi helyet foglal el. A szavakat a képek segítségével hangoztatva érdemes tanítani, az írott kép bevezetése nélkül. Fontos, hogy a jó kiejtést, a pontos hangképzést ebben a fázisban tanulják meg a diákok a fonológiai sajátosságoknak megfelelően. Az így elsajátított hangalakokból kiindulva kerül sor az egyes fonéma–graféma kapcsolatok kiemelésére, ami átvezet a betűtanulás fázisába. E tanítási folyamat elméleti alapja az, hogy a literációs készségek, az olvasás és írás a beszélt nyelvből indul ki. Azok a diákok, akik tanításához alfabetizáló tananyagot választunk, nagy valószínűséggel még nem beszélik a magyar nyelvet elégséges szinten ahhoz, hogy saját beszédprodukciójukból emelhessük ki a fonéma–grafémakapcsolatok tanításához szükséges szóelemeket. Azok számára is szükséges azonban a szavakhoz kapcsolódó hangalakok átismétlése, a helyes kiejtés rögzítése, akik már megfelelő szintű nyelvtudással rendelkeznek, mert ezen keresztül válik lehetővé, hogy más szókészlet esetében is tudják használni a megtanult betűket, betűkapcsolatokat olvasás és írás közben.

A szóképek segítségével a szavak tanulása során az egyes szavakat 10-15-ször ismételve rögzül a szóhoz kapcsolódó hangalak. Az ismétlések száma talán soknak tűnik, de megéri az időt és az energiát.

3.3.2. A fókuszban lévő hang kiemelése

A képek segítségével átismételt szavakban különböző helyzetekben – szókezdő, szóközépi és szózáró, valamint magánhangzók és mássalhangzók melletti hangkapcsolódások formájában – jelenik meg az adott lecke betűjéhez kapcsolódó hang. Így a tanulónak lehetősége van gyakorlatot szerezni a különböző kiejtési technikák terén, valamint kifinomul a hallása, hogy felismerje az egyes hangokat különböző pozíciókban. A gyakorlatban a hívókép segítségével hangoztatjuk a szót, például „*medve*”, majd az „*m*” hangot önállóan. Ezt követően a különböző szavakban hallás után megkeressük az „*m*” hangot.

3.3.3. A betűvázolás folyamata: a kiemelt hang és a betű összekapcsolása

Az „*m*" hang fentiekben történt bemutatása után bevezetjük az „*m*" betűt, felírjuk a táblára. Az első fázisban a kisbetűs formát tanítjuk. Többször átírjuk, ezen keresztül szemléltetve a betűformák kialakítását és az irányokat.

Ezt követően az anyanyelvi nevelés tantárgypedagógiájából ismert módon történik a betűvázolás. A tanulók felállnak és a karjuk segítségével először a tanári bemutatással párhuzamosan vállból kell a levegőben leírni a betűt, miközben folyamatosan hangoztatjuk a hangot. Ezt követően a kart könyöktájban rögzítve a könyökből folytatódik a vázolás, majd a csuklóból, végül az ujjakból. Fontos, hogy a tanár jól látható legyen, és minden diáknak lehetősége legyen megfigyelni, miként mozgatja a karját a levegőben.

Ezt követően a betűvázolás írásban folytatódik az adott hanghoz kapcsolódó kis- és nagybetűk gyakorlásával, a hívóképekre támaszkodva. Először a kisbetűt írjuk át többször, immár finommotorikával összekapcsolva a síkra vetített betűformákat a korábbi térbeli nagymozgásos betűvázolás alapján. Ezután az írástechnikai gyakorlósorokat írják a diákok, a kisbetűs sorokkal kezdve. A csökkenő sortávolság segíti a tanulókat a helyes betűformák kialakításában, gyakorlásában, hogy elérjék a normál írásban használatos betűméretet.

A nagybetűk bevezetése és vázolása történhet közvetlenül a kisbetűk vázolása után, vagy egy későbbi fázisban, miután a kisbetűt megismerték a tanulók. A másik lehetőség, hogy egy távolabbi időpontba eltolva történik a nagybetűk tanulása. Ebben az esetben a tanár dönt arról, hogy mikor tér vissza a korábban tanult kisbetű nagybetűs párjához. Ez a módszer alkalmat teremt a korábban tanult hangokhoz kapcsolódó szavak ismétlésére, a fonéma–graféma kapcsolatok felidézésére, elmélyítésére.

3.3.4. A fonéma–graféma differenciáláshoz kapcsolódó feladattípusok

A fonéma–graféma differenciálás során a beszélt nyelvből kiindulva, annak kisebb egységei felől halad a fejlesztés. A feladatok először szavakra irányulnak, aztán mondatokhoz kapcsolódnak, a végső cél pedig a szövegírás. A szavak szintjén az alapozás során egy adott hang keresése, a megfelelő betű beírása és a betűsorrend meghatározása áll a középpontban. Az

alfabetizáláshoz kapcsolódó nyelvi készségek kialakítása során különböző fejlesztési területekhez fűződő feladatokat kell végrehajtani. A tevékenységek változatosak ugyan, de a végrehajtásuk menete hasonlóan alakul. A tanári munka módszertani részét, vagyis a feladatmegoldáshoz kapcsolódó tanítási lépések feladattípusonként kerülnek kifejtésre.

A különböző feladattípusoknál a fonéma–graféma megfeleltetések gyakorlása a hangtani oppozíciók mentén mutatkozik a leghatékonyabbnak, melynek során betű, illetve hangpárok megkülönböztetése és szavakban történő kiegészítése történik. A magánhangzók esetében a rövid és hosszú magánhangzók alkalmazása (*ö–ő*), aztán a nyelvállás szerinti (*a–o*), illetve ajakkerekítés szerinti (*a–á*) differenciálás. Mássalhangzóknál a megfelelő mássalhangzók kiválasztása zöngés-zöngétlen szembenállás esetén (*g–k*), a hangképzés szempontjából egymáshoz közel eső hangoknál (*l–r*) és az íráskép hasonlóságán alapuló betűpárokkal (*b–d*).

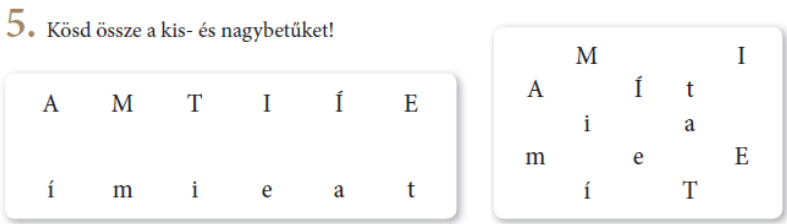
Általánosságban elmondható, hogy az írástechnika gyakorlását minden írástevékenység kiváltja; ugyanez igaz a képek és a lexikai elemek kapcsolatán alapuló írott szóelőhívásra is. Az írástevékenység során a hangoztatott szóalak a diákban némán kerül felidézésre, ezért szükséges a korábbi fázisokban a lexikai elemek jó kiejtésének és hangoztatásának biztos elsajátítása. Az ehhez kapcsolódó módszertani technika az, hogy az írásbeli feladatok végrehajtása előtt mindenképpen szükséges az adott képhez kapcsolódó hangalak felelevenítése, mert a tananyagban szereplő lexikai egység kizárólag így tud a tanuló beszédével összekapcsolódni. Az írástechnika primér szintű gyakorlásának alapját a másolási feladatok adják, amikor a diák a benne élő hangalakot ismételgetve ír. Ezt a tanár a hangalak sokszori ismétlésével tudja segíteni. Megfigyelhető, hogy a kezdeti fázisban a diákok hangosan ismételgetik az éppen írott szóalakot, majd fokozatosan válik ez hangtalan, belső folyamattá. A másolás az első lépésben a funkcionális íráskép másolását jelenti, aztán a nyomtatott betűvel írott elemeket. Az írás inputja eleinte izolált betűk gyakorlása, aztán betűkapcsolás, szótagírás, szóírás és végül mondatírás. A szavak szintjén túllépve mondatmásolási gyakorlatok következnek. A mondatok esetében külön funkciót kap a szavak közti hely, amelynek a gyakorlására kifejezetten szükség van, hiszen nem minden nyelv[1] választja el térben a szavakat egymástól. Ugyanakkor az egybeírt szófolyamok a magyarban

[1] Példa erre a perzsa, a dari és a pastu nyelv, amelyeken arab ábécével írnak (Fodor 2004: 8889).

illetve általában a latin betűs ábécével operáló nyelvekben gondot okoznak, mert az olvasást megnehezítik, nyelvtanilag és lexikailag hibás szöveg esetén pedig egyenesen ellehetetlenítik a szövegértést. Az idegennyelv-tanítás módszertanával összekapcsolt írásgyakorlás során fokozottan előtérbe kerül a szókészlet és nyelvtani szerkezetek gyakorlása. Lényeges, hogy az anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiája és az idegennyelv-tanítás módszertana határozott átfedéseket mutat ezen a ponton. A grammatika a szavak hangrendjének megállapításával, a toldalékolási és mondatalkotási feladatokon keresztül gyakorolható. A mondatalkotási feladatokban kérdőszavak alapján kell ragokat használni, birtokos és jelzős szerkezeteket alkotni és igeragozási feladatokat is végre lehet hajtani. A földrajzi nevekből képzett melléknevek esetén belép a szóképzés is, amihez a jelzős szerkezetek, illetve a többes számú alakok kapcsolódnak. A nagybetűk bevezetésével indul el a mondatalkotás, amely a toldalékolásos feladatok magasabb szintű alkalmazása.

3.3.4.1. Betűkereső feladatok

A betűkereső feladatok elsősorban a vizuális differenciálásra koncentrálnak A feladat tartalmának megfelelően kell bizonyos betűket keresni és bekarikázni, vagy kis- és nagybetű párokat összekötni. A feladat bevezető szakaszában a tanár bemutatja a keresett betűt, amely általában az adott leckéhez kapcsolódik, vagy gyakorlásul szolgál a korábban tanultak ismétlésére. A bemutatás során a hívóképek segítségével hangoztatjuk a hangot, majd leválasztjuk a szóról, felírjuk a táblára a megfelelő alakot. Ezt követi a feladat írásbeli megoldása, végül a tartalmi ellenőrzés után megszámolhatjuk hány betűt vagy betűpárt találtak a tanulók.



Forrás: Schmidt 2018: 20

3.3.4.2. Hangkeresés

Az auditív differenciálás fejlesztésének egyik alaptechnikája a hangkeresés. A hangkeresés feladatának célja, hogy a tanuló képessé váljon a szavak hangsorát hangokra bontani, és azonosítani a szavakat alkotó betűkkel. Első lépésben a szavakat a szóképek segítségével átismételjük, vagy szükség esetén megtanuljuk. A tanár kiejti a szavakat, és az egész csoport egyszerre dolgozva beírja a szavakhoz a keresett betűt. A szavak végére érve az ellenőrzés közösen történik oly módon, hogy a tanár a táblára annyi vonalkát húz, ahány betű van a szóban, a diákok pedig megmondják, hányadik vonalkán áll benne a keresett betű.

Forrás: Schmidt 2018: 7

3.3.4.3. Betűkiegészítés

A feladat középpontjában a gyakorlásra szánt betűk sajátosságainak megfelelően az auditív és a vizuális differenciálás áll, vagyis az, hogy a diákok a hallott inger alapján ki tudják választani a megfelelő betűt, és be tudják írni a szóalakokba. A betűkiegészítéses feladatok első lépése a szavak szóbeli rögzítése a szóképek segítségével. A következő lépésben a tanár kiejti a szavakat, a diákok pedig beírják a megfelelő betűket. Az ellenőrzés pármunkában majd közösen történik, a tanár a táblán szavanként írja be a betűket a vonalkákra.

Forrás: Schmidt 2018: 34

3.3.4.4. Szótagkiegészítés

A betűkiegészítéses feladatok egyik altípusa a szótagkiegészítés. A magyar nyelvben a szótagolásnak kiemelt szerepe van a beszédészlelés és a beszédértés terén, így fontos, hogy beszélőként és hallgatóként egyaránt képesek legyünk a szótag szerinti beszédszervezésre,- és értésre.

A feladat bevezetésekor a képkártyák segítségével felidézzük a gyakorlatban előforduló szavakat, majd a diákok többször megismétlik a tanári mintát utánozva. Ezt követően a szótagolás bevezetése vagy gyakorlása következik. A feladat lényege, hogy minden magánhangzónál tapsolni kell, ami rávezeti a tanulókat a szavak szótag szerinti szegmentálására. A szótagolás tanítása nem igényel tanári magyarázatot, a tanulók utánzáson keresztül értik meg a tevékenységet. A tapsolás a diákoknak megfelelő bal oldalon kezdődik (a tanár értelemszerűen tükörképet mutat, vagyis jobbra kezdi a tapsolást). A tanár a szó hangos kiejtése közben a megfelelő helyen tapsol, amit a diákok utánoznak. Néhány szó után, először nagycsoportban, aztán kiscsoportban, majd párban, végül pedig önkéntes (!) alapon egyedül is gyakorolhatják a tanulók a szótagolást. Ezt követően a feladatban szereplő szavakat szótagolva tapsolják, majd a hiányzó szótagokat beírják. Ellenőrzésképpen a táblára felírjuk a kiegészített szavakat (Schmidt megj. alatt).

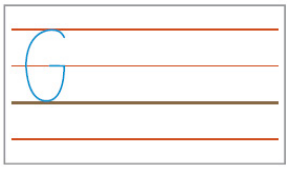
Forrás: Schmidt 2018: 13

3.3.4.5. Nagybetűk írása

A nagybetűk tanításának két útja van. Az egyik esetében rögtön a kezdeti fázisban elkezdjük a bevezetésüket, és egy időben belép az ország- és a földrajzi ismeretek átadása. Egyrészt magyarországi városok, községek, régiók neve a tananyag, másrészt európai ország- és városnevek, kiegészítve további olyan országokkal, amelyeket nagyságuk, illetve a diákok származási helye valószínűsíthetően fontossá tesz. A nagybetűk másik megjelenési tere a személynevek írása. A magyar és külföldi névhasználat sajátosságai a maga hasonlóságaival és különbségeivel a kulturális ismeretek egy szeletét tárják a tanulók elé.

A nagybetűk bevezetése és vázolása a kisbetűkkel megegyező módon történik. A hívóképek a nagybetűk esetében földrajzi nevekhez kapcsolódnak. A nagybetűk vázolásának és írásának gyakorlási folyamatát éppúgy végig kell vezetni, mint a kisbetűknél, mert a két betűtípus között az alaki hasonlóságok mellett nem feltétlen van vizuális megfelelés (Schmidt megj. alatt).

G



4. Gyakoroljuk újra a nagy *G* betűt!

G

Forrás: Schmidt 2018: 62

3.3.4.5.1. Személynevek írása

A nagybetűk használatának gyakorlására jó lehetőség a keresztnevek írása. A nevek ezen túl kulturális ismereteket is továbbítanak, a diákok megtanulhatják a női és férfi keresztneveket. Ennél a feladattípusnál is hangoztatással vezetjük be a hangalakokat, mintha szótanulás lenne, azzal a különbséggel, hogy a hívóképek a nőt és a férfit jelölő piktogramok. A nevek hangoztatása után a diákok a személynevek nagy kezdőbetűit írják le tanári bemutatás alapján, majd elolvassák a neveket, és összekötik a megfelelő piktogrammal.

4. Hogyan becézzük Írd le a párokat!
Példa: Tamás – Tomi

Barnabás	Bori	Női nevek	
Barbara	Bendi	_____ –	_____
Beáta	Detti	_____ –	_____
Benedek	Bazsi	_____ –	_____
Bettina	Barnus	_____ –	_____
Béla	Barbi	Férfi nevek	
Bernadett	Betti	_____ –	_____
Balázs	Bence	_____ –	_____
Bendegúz	Bélus	_____ –	_____
Borbála	Bea	_____ –	_____

Forrás: Schmidt 2018: 89

3.3.4.5.2. Helynevek írása

A nagybetűk gyakorlásának másik terepe a helynevek írása. A feladat végrehajtása a személynevek írásának megfelelően történik, azzal a különbséggel, hogy a helynevek beazonosításához térképet kell használni, ami segít a magyar helynevek földrajzi elhelyezésében. Az országneveket világtérképen vagy földgömbön érdemes megkeresni és beazonosítani.

6. Egészítsd ki a szavakat *M* betűkkel!
Helynév vagy személynév? Kösd össze a neveket a megfelelő képpel!

__árk __adrid __ogyoród __iklós __agyarország __ónika __exikó

helynév

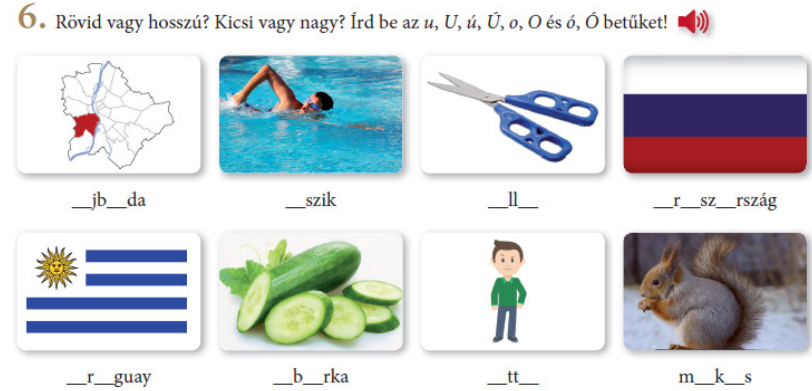
személynév

__elinda __arokkó __akó __arcell __ária __iskolc __áté

Forrás: Schmidt 2018: 14

3.3.4.5.3. Választás kis- és nagybetűk közül

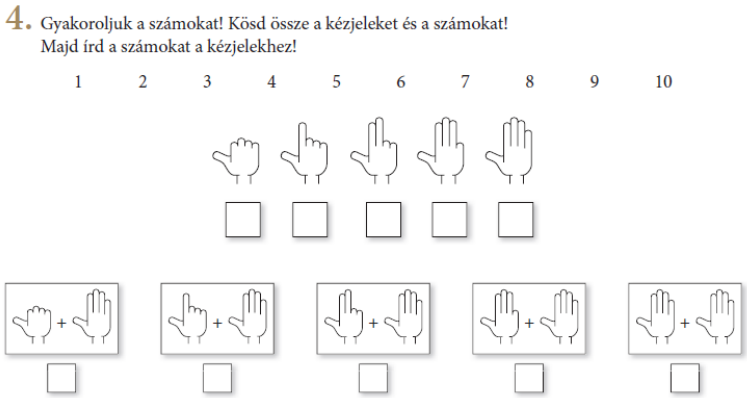
A feladat célja, hogy a tanulók a szavak jelentése alapján eldöntsék, hogy kis- vagy nagybetűvel írják a szót. A hívóképek segítségével tanári bemutatás alapján a tanulók hangoztatják a szavakat, majd a feladatmegoldás során beírják a hiányzó kis- és nagybetűket. Ellenőrzéskor a tanár a táblára felírja a szavakat a kiegészített betűkkel.



Forrás: Schmidt 2018: 25

3.3.4.6. Számjegyek és kézjelek

A számok tanulása a kezdő tananyag szerves részét képezi, így ennek gyakorlása párhuzamosan történik az alfabetizálással. A tanárnak ezen a ponton alkalma nyílik a két terület – az alfabetizálás és az általános magyar tananyag – összekapcsolására. A számjegyek primér írástechnikai gyakorlása másolással történik. A számjegyek mellett – az egytől tízig terjedő számokhoz kapcsolódóan – a számokra utaló kézjelek bevezetése és gyakorlása is hangsúlyt kap. A tanóra során a számokat a tanár egyesével tanítja a kézjelekhez kapcsolva. Fontos, hogy a kézjelek kultúránként változhatnak, így mi a kodifikált magyar kézjeleket tanítjuk, még akkor is, ha adott esetben megértenénk más kézjelek alapján is a számosság jelentését. Ezt követően a diákok a számjegyek írását gyakorolják másolással. Végül a kézjeleket és a számjegyeket összekötik, és ha bizonyos feladatoknál mód van rá, akkor ott a kézjelekhez beírják a kapcsolódó számjegyeket is.



Forrás: Schmidt 2018: 28

A tartalmi oldal bevezetése, vagyis a számoláshoz kapcsolódó lexikai elemek tanítása a számossághoz kapcsolódik (Matematika 1995: 86). Ezen belül a mennyiségeket kell számjegyekkel leírni, és fordítva, mennyiségeket számokkal lerajzolni (*2 alma=* _____). A számjegyeket érdemes a tanulás kezdeti szakaszába részekre bontva beiktatni, amelyre egy lehetséges változat négy fázisa következik példaként: (1) 0–4, (2) 5–10, (3) 11–20, (4) 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100, 1.000, 100.000. A számok szókészleten keresztüli bevezetése a számossággal összekapcsolva lehetővé teszi, hogy ezt követően bizonyos betűket elérve fokozatosan kapcsolódjon be a számok betűvel való leírása. A számcsoporton kívül eső számok (*28, 79, 189, 12.346*) gyakorlása folyamatosan történik az alapvető matematikai műveleteket is igénybe véve (*12+1=* ___), amelynek fókusza a műveleti jelekre irányul. A számjegyek írása mellett a műveleti jelek megtanulása is lényeges része a literációs készségek elsajátításának. Az elemi műveletek – összeadás, kivonás, szorzás, osztás – bevezetésénél először a számokat kell a feladatban szereplő számolási feladat végeredményének megfelelő számkörben átismételni (tízes, húszas, százas). A következő lépés a műveleti jelek bemutatása, és néhány feladaton keresztül a jelentésük értelmezése. Majd a tanulók a tankönyvben szereplő feladatot megoldják, beírják a számjegyeket. Az ellenőrzéskor felírjuk a táblára a műveleteket az eredményekkel együtt.

6. Számoljunk! Írd le a számjegyeket!

Példa: 1 + 1 = 2

1 + 2 = ____	2 + 2 = ____	2 + 3 = ___	4 + 1 = ___	1 + 1 = ___
3 – 1 = ____	4 – 3 = ____	5 – 1 = ___	5 – 2 = ___	2 – 1= ___

Forrás: Schmidt 2018: 8

3.4. A magyar nyelvre történő alfabetizálás jelentősége egynyelvű tanulók esetében

A magyar nyelvet változatos nyelvi háttérrel rendelkező gyermekek tanulják. Ebben a részben olyan tanulók alfabetizáláshoz való viszonyáról lesz szó, akik egynyelvűek és a magyart idegen nyelvként kezdik tanulni. Esetükben többnyire nyelvelsajátítási folyamatról beszélhetünk, mivel általában a magyar nyelvvel való találkozásuk közoktatási intézményekbe bekapcsolódva indul. Korábbi tapasztalataik, tanulmányaik nincsenek, amelyek a magyar nyelvet érintenék, így ez jellemzően az első iskolában eltöltött nappal kezdődik. A magyar közoktatási rendszerbe érkező gyermekek nem kapnak előzetes nyelvi felkészítést, és leszámítva a magyar mint idegen nyelv órákat, saját készségeikre támaszkodva kell elsajátítaniuk az oktatás nyelvét. A magyar mint idegen nyelv órák szervezése az iskolák hatáskörébe tartozik, és többnyire az iskolavezetéstől függ, hogy egyáltalán szerveznek-e ilyen foglalkozásokat. Amennyiben a tanulók lehetőséget kapnak nyelvi felzárkóztatáson való részvételre, kérdéses, hogy az adott pedagógus mennyire ért a nyelvtanításhoz, illetve mennyire érzi magáénak a feladatot. Kutatási eredmények bizonyítják, hogy a nyelvi fejlesztésre szükség van, melynek tartalmi vonatkozásai is kirajzolódtak (Schmidt 2017, Schmidt 2019a). A fejlesztés megkezdése előtt szükséges felmérni a tanuló szociális és nyelvi készségeit. A készségek feltérképezéséhez jól használható a komplex nyelvi szintfelmérés, amely tágan értelmezi, és járja körül a tanuló általános és nyelvi fejlettségét, figyelembe véve a családi háttérből fakadó sajátosságokat is. A komplex nyelvi szintfelmérés használatának eredményeiből látszik, hogy az iskolába lépő gyermekek esetében gyakorlatilag minden esetben szükséges az alfabetizálást beépíteni az iskolába lépés kezdeti szakaszában a literációs készségek kiépítéséhez, mivel az alfabetizálás segítséget nyújt

mind a magyar nyelv hangzó- és betűkészletének megtanulásához, mind a literációs készségekhez kapcsolódó műveleti tudás megszilárdításához és magyar nyelvre való alkalmazásához (Schmidt 2014).

Az alsó- és a felsőtagozatra beiratkozó gyermekekről egyaránt elmondható, hogy a nyelvi integráció több színtéren valósul meg egyszerre, az iskolán kívül is számos élmény és tapasztalat éri a gyermekeket. A nyelvtanulóknak még a folyamatos nyelvi kitettség mellett is évekig tart, míg a legalapvetőbb kommunikációs helyzeteken keresztül eljutnak a mindennapi élet változatos nyelvhasználatáig. E mellett az elsajátítási folyamat mellett a gyermekeknek az iskolában a tanórákon használt szókészletet és a nyelvi formák széles skáláját kell megtanulniuk és használniuk ahhoz, hogy sikeresen tudják befejezni az adott évfolyamot, és megalapozott tudással felvértezve kezdjék el a következő iskolaévet. Az integráció jósolt idejének kiemelkedő szerepe van, mivel az első nyelvi beszélőt megközelítő szintű nyelvi integráció eléréséhez (Baker 2011: 12) szerint összesen 5–8 évre van szükség. Ezen belül a mindennapi nyelvhasználat magas szintű alkalmazása 2–3 év után várható, míg az ezzel párhuzamosan zajló oktatási nyelv elsajátítása akár nyolc évig is eltarthat. Az időbeli folyamat hosszúsága miatt mindenképpen alapos fejlesztési tervre van szükség annak érdekében, hogy az alfabetizálás és az írásbeli nyelvhasználathoz való hozzáférés a lehető leggyorsabban történjen. Különösképpen akkor, ha egy tanuló nem alsó tagozatos gyermekként kerül szembe a nyelvi integráció kihívásaival, hanem a felső tagozatnak megfelelő életkorban. (Schmidt 2017).

Az alsó tagozatos gyermekeknek az életkorukból fakadóan hosszabb idő áll rendelkezésükre, így látszólag könnyen beilleszkednek magyar első nyelvű osztálytársaik közé, és várhatóan gyorsabban történik a nyelvelsajátítás. Kérdéses azonban, hogy az első nyelven milyen szintre jutott el a tanuló a literációs készségek kiépülésében: vajon elegendő időt tudott-e eltölteni a származási ország iskolarendszerében az írás és olvasás műveleti tudásának elsajátításához és a készségszintű megszilárdításához. Általánosságban elmondható, hogy az alsó tagozatos gyermekek esetében az első nyelven megszerzett literációhoz kapcsolódó műveleti tudás magyar nyelvre történő transzferálása nehézségekbe ütközhet. További akadály lehet, hogy a meglévő procedurális tudás a megszilárdítása a tanuló számára idegen nyelven kell megtörténnie, párhuzamosan az új nyelv elsajátításával. Az említett két folyamatot – a

műveleti tudás transzferálását és megszilárdítását – hátráltathatja, hogy bizonyos nyelvekkel szemben a magyar nyelvnek az írásiránya ellentétes. Ebben az esetben a már akár automatizálódott iránytartás az olvasás és az írás terén is zavart okozhat, ezért hosszabb idő szükséges az új irány a megszokásához. Az átállás ideje alatt a biztonságos beidegződés hatékonyan segíthető fejlesztő pedagógiai módszerek alkalmazásával.

A felső tagozatra érkező egynyelvű tanulók éppúgy, mint az alsó tagozatosak, nem tudnak magyarul, így a nyelvelsajátítás az iskolába lépéssel indul. Az életkorukból fakadóan ez a folyamat lassabb és az eredményessége nehezebben jósolható meg, mint kisebb gyermekeknél (Schmidt 2019a). A tanulóknál számítani lehet arra, hogy a magyar nyelvű osztályba érkezésük előtt jártak már iskolába, így kialakult, biztos literációs készséghátterrel rendelkeznek az első nyelvükön (a szélsőséges példáktól eltekintve). A komplex nyelvi szintfelmérések eredményei alapján látható, hogy az iskolában eltöltött évekből következtethetünk arra, hogy a tanulók készségszinten állnak-e az írás- és az olvasás terén. Valószínűleg nem okoz majd nehézséget számukra a már meglévő műveleti tudásuk alkalmazása, és a magyar nyelvre való transzferálása. Emellett a magyar hangzórendszer és az ábécé megismerése elengedhetetlenül fontos a nyelvtudás hatékony és gyors megszerzéséhez. Különösképpen fontos a sebesség, mert az iskolába lépéskor a nyelvhez kapcsolódó órákkal párhuzamosan a szaktárgyi órákon is részt kell venniük. A tankönyvszövegek és az órán elhangzó szóbeli megnyilatkozások a lexikai terheltség és a nyelvi formák eltérő volta miatt nagy mértékben eltérnek a mindennapi életben használtaktól, így ennek elsajátítása roppant nagy erőfeszítést igényel a tanulóktól.

3.5. A magyar nyelvre történő alfabetizálás jelentősége kétnyelvű tanulók körében

Kétnyelvű gyermekeknél lényegesen egyszerűbb a magyar nyelvű literáció kiépítése, mivel a beszélt nyelvből kiindulva az alfabetizálás során a már meglévő nyelvtudásra alapozva történhet ez a folyamat. Nem nehezedik rá a párhuzamosan végbemenő nyelvelsajátítás, hanem a már jól működő nyelvi rendszerre simul rá, még akkor is, ha akcentualizált a beszéd, vagy a lexikai elemek főként a hétköznapi beszédhelyzetekhez

kapcsolódnak, vagy a nyelvi formák használata ingadozó, akár köztesnyelvre emlékeztető is.

A kétnyelvű tanulóknál a magyar nyelv mint származásnyelv vagy mint környezetnyelv jelenik meg a tanulás során (Nádor 2018: 16). Környezetnyelv esetén az otthon használt nyelv jellemzően nem a magyar nyelv, hanem a szülők által beszélt származásnyelv, vagy az egyik szülő anyanyelve. Amennyiben a gyermek az iskolába lépéstől kezdődően a magyar közoktatásban tanul, akkor probléma nélkül tanulhat meg magyarul írni és olvasni. Abban az esetben viszont, ha a tanuló Magyarországon él, de nemzetközi iskolában folytatja tanulmányait, nem feltétlen épülnek ki a literációs készségei magyar nyelven, amelyből következően kialakításuk során szükségessé válhat az alfabetizálás beépítése. A fonéma–graféma kapcsolatok kiépítésekor a kétnyelvű gyermekeknél nem pusztán a magyar nyelvre jellemző intralingvális megfeleltetéseket kell differenciálni, hanem a két nyelv között meglévő fonéma–graféma kapcsolódásokat is. Így a nyelvek közötti, interlingvális kapcsolódási pontokat is érdemes beemelni a fejlesztésbe. Ezzel a megközelítéssel elérhető, hogy a gyermek az írás és olvasás folyamata során a felmerülő hangok és betűk közül az adott nyelvnek megfelelő formát tudja választani. Az egyes jelek bár egy rendszerben jelennek meg, de a két nyelv rendszeréhez igazodóan válnak választhatóvá, amivel elkerülhetőek a nem kívánt transzferjelenségek úgy az olvasás során a kiejtésben manifesztálódva, mint íráskor a megfelelő betűsor lejegyzésénél.

Sok gyermek él külföldön a családjával, ahol a domináns nyelv jellemzően nem a magyar nyelv, hanem az élethelyükön beszélt környezetnyelv. Ebben az esetben beszélünk származásnyelvi kétnyelvűségről a magyar nyelv viszonylatában. A gyermek ilyen helyzetben nem találkozik a magyar nyelvvel az oktatásban, többnyire hétvégi/vasárnapi iskolákban tanulja a magyar nyelvet célzó literációt. A középpontban rendszerint a hagyományőrzés és a magyarországi mindennapok kontextusának a megteremtése áll. E cél mellett elengedhetetlenül fontos, hogy a tevékenységek között megjelenjenek az anyanyelvi nevelés szempontjai is. Ezek a gyermekek változó szinten beszélnek magyarul, sokuk közülük veszít a nyelvtudásából, amint az új ország nyelvét elsajátítja, és domináns helyzetbe kerül a gyermek anyanyelvével szemben. Ez egy természetes szociolingvisztikai folyamat: a kommunikációban többet használt nyelv egyszerűen átveszi a korábban domináns nyelv szerepét.

Ez azonban nem jelenti azt, hogy a gyermek elveszíti az anyanyelvét vagyis nyelvvesztés áll be (Kiss 2002: 223), csak egy időre a magyar nyelv a háttérbe szorul, nyelvgyengülés történik. (Schmidt 2019b). Lényeges viszont, hogy a nyelvgyengülés folyamata közben megtörténjen a nyelvfenntartás, amely meggátolja a – szakirodalomban használt kifejezéssel élve – nyelvvesztést (Gal 1992). A nyelvfenntartáshoz elengedhetetlün fontos a literációs készségek minél magasabb szintű kiépítése, amelyhez viszont szükséges az alfabetizálás beépítése a nyelvi fejlesztésbe. Ez a folyamat hasonló a fentebb leírt nemzetközi iskolákban tanuló diákok nyelvi fejlesztéséhez, amikor a nem-domináns nyelvre irányulnak a tevékenységek. A nyelvfenntartás gondolatát az is erősen motiválja, hogy a Magyarországtól távol élő családok életében beállhat olyan változás, amikor visszatérnek az anyaországba. Ennek bekövetkezésekor a gyermekeknek készen kell állniuk a magyar oktatási rendszerbe való bekapcsolódásra illetve visszakapcsolódásra. Felnőttekkel végzett retrospektív életútinterjúk bizonyítják (Schmidt 2019a), hogy a magyar közoktatásból kilépés, majd az oda visszatérés folyamata érzelmileg jelentősen terhelt élményként jelenik meg az élettörténetükben, némelyeknél traumatizáló hatású volt. A leírt élmények középpontjában a nyelvi idegenség érzése áll, mind az elvándorláskor a másik (idegen) nyelvi környezetbe való belépéskor, majd a hazatéréskor, a magyar nyelvi környezetbe való visszakapcsolódáskor. Ezt a kutatási eredményt felhasználva a lehető legtöbb támogatást kell adni azoknak a gyermekeknek, akikkel teoretikusan bármikor megtörténhet ennek a folyamatnak az átélése.

3.6. ÖSSZEFOGLALÓ KÉRDÉSEK A FEJEZETHEZ

1. Definiálja az alfabetizálás fogalmát!
2. Milyen kapcsolatban áll az alfabetizálás a literációs készségekkel?
3. Jellemezze az alfabetizáláshoz kapcsolódó tanítási technikákat!
4. Nevezze meg a fonéma–graféma differenciáláshoz kapcsolódó feladattípusokat!
5. Vesse össze a magyar nyelvre történő alfabetizálás sajátosságait egynyelvű és kétnyelvű tanulók esetében!

4. OLVASÁSI TECHNIKÁK

Ebben a fejezetben az olvasás gyakorlásához, a szövegértés fejlesztéséhez mutatok be néhány technikát. Igyekeztem részletesen leírni, miként érdemes dolgozni ezekkel, de természetesen mindenki kedvére alakíthatja őket. Egyetlen vezérfonalat érdemes követni: mindig az adott tanulócsoport igényeire szabjuk a feladatmegvalósítást, és mindenképpen a pozitív megerősítést segítő módon vezessük a gyerekeket az olvasás gyakorlása közben. Megéri a fáradságot és a türelmet, amelyet ezeknek a feladatoknak szentelünk.

A technikák alkalmazását az alfabetizálás fázisával és a literációs készségek kiépítésével párhuzamosan el lehet kezdeni. A magyart mint idegen nyelvet tanulóknak a nyelvi szintjüknek megfelelő kurzuskönyvekben lévő szövegeken kerülhet sor a gyakorlásra. Az alacsonyabb A1–A2 nyelvi szinteken a rövidebb mondatokat tartalmazó, kevésbé összetett szövegek jelenléte jellemző. Gyakoribbak a párbeszédek, mint magasabb szinteken, mivel a mindennapi élethez szükséges szituatív nyelv tanítása ezeken a nyelvi szinteken történik. Az A1-A2 szintek az információkereső és -transzferáló olvasási stratégiái után a B1 szinten lexikai robbanás következik be a diákok nyelvtudásában, az alapszókészlet elkezd az elvontabb szintű szóismeret irányába haladni. Ennek hatására a szövegértési kompetenciájuk is ugrásszerűen fejlődik, és képesek lesznek leíró és eseményeket elbeszélő szövegek értelmezésére. A B2 szinten történik a szövegértési stratégiák megalapozása, ekkor ismerkednek meg a tanulók a különböző szövegtípusokkal. A szöveget felépítő lexikai és nyelvi elemek széles körét tanulják meg, miközben jelentősen bővül a szókincsük is. A C1 szinten a diákok képessé válnak a legkülönbözőbb témájú, típusú és stílusregiszterbe tartozó szövegek feldolgozására. A lexikális, a nyelvi és a pragmatikai elemek mellett a szövegek szerkezeti felépítésének értelmezésére is képessé válnak, így az olvasáskészség fejlesztése során eljuthatnak az első nyelvi beszélőkhöz hasonló szövegértési stratégiák alkalmazásáig.

A két- és többnyelvű tanulók esetében a magyarnyelv-tanulás során igen lényeges az életkornak megfelelő témájú szövegek használata, mert

ez biztosítja a motivációt. A szöveg szerkezeti felépítése, utalásrendszerének bonyolultsága szintén fontos kritérium az olvasásgyakorlás során, amihez még a lexikai terhelés is kapcsolódik. Itt elsősorban a szavak általános előfordulási gyakorisága számít, valamint az, hogy a kétnyelvű gyermek a magyar nyelvet milyen környezetben használja, mennyire épül ez a beszélt nyelv köré, és mennyire érik írott nyelvi hatások. Beleértve ebbe a vele és neki való olvasást, amely a szülő kezdeményezésére történik, és ami beépül mindennapok rendjébe. A könyvek és az olvasástevékenység jelenléte a gyermek környezetében szintén kihat arra, hogy nyelvileg milyen módon szocializálódik, a magyar nyelvhez is kapcsolódik-e az írott tartalmak feldolgozása.

Az olvasott szöveg értésének egyik kulcsa a megfelelő olvasási stratégiák alkalmazása. A stratégiák bevezetése már az olvasástanulás kezdeti fázisában megjelenik. Steklács János a következőképpen definiálja az olvasási stratégiákat:

> „Az olvasási stratégia nem más, mint egyrészt magának az olvasási folyamatnak, a folyamat módszerének, eljárásának a tudatos tervezése, kivitelezése, ellenőrzése és monitorizálása, másrészt a választott olvasási mód elemeinek elnevezése." (Steklács 2013: 21)

Ebből a meghatározásból kiindulva egyértelműen látszik, hogy olvasástanulás során mindenképpen tudatosítani kell a tanulókban, hogy pontosan milyen folyamatok zajlanak az elméjükben, miként jutnak el a szövegértéshez, és milyen technikák állnak rendelkezésükre ahhoz, hogy elérhetővé váljon számukra a szöveg tartalma. Ehhez az első lépés annak beazonosítása, hogy mi a céljuk a szöveg olvasásával, mit szeretnének elérni azzal, hogy elolvassák azt. Tanárként nekünk fontos szerep jut abban, hogy különböző célokat tűzzünk ki a diákjaink elé, mert az általunk generált helyzeteken keresztül tudják majd megérteni, átlátni a különböző olvasási módok közötti eltéréseket. A tanulás induktív megközelítése különösen jól illeszkedik a metaszintű készségek kialakításához, mint jelen esetben az olvasásról való metaszintű gondolkodás elérése. A metanyelvi tudás kialakulásakor az olvasó képes a szöveg tartalmából, az ahhoz való személyes kapcsolódásából és a céljaiból kiindulva beazonosítani, hogy milyen olvasástípust kell alkalmaznia. Az olvasás típusához kapcsolódik az olvasási stratégiák közül a legmegfelelőbb kiválasztása.

Az olvasás leggyakoribb típusai: ismeretszerző olvasás, tanulási célú olvasás, élményszerző olvasás, kereső olvasás, áttekintő olvasás, feladatazonosító olvasás, javító/ellenőrző olvasás, korrektúraolvasás (Gósy 2005: 370–371, Steklács 2013: 21). A tanóra szervezése és a pedagógusok átgondolt tervező tevékenysége elengedhetetlenül fontos a különböző olvasástípusok és stratégiák megismerésében, és alkalmazásuk lehetőségének biztosításában. Az iskolai olvasásfeladatok jellemzően a tanulási célú olvasást és az ismeretszerző olvasást támogatják. Az élményszerű olvasást a kötelező olvasmányok és az irodalmi művek biztosítják, de tanárként érdemes a diákjaink szemén keresztül (is) megvizsgálni az olvasmányokat, hogy vajon valóban élményszerűek lesznek az általunk kiválasztott művek. Sokszor talán jobb a kevésbé tanulságos és érzelmileg könnyebben elérhető szövegek irányába mozdulni, minthogy az olvasás nyűg legyen a diákoknak. Továbbá fontos szempont, hogy egy átlagos felnőtt a mindennapokban és a munkája során nem szépirodalmi szövegekkel találkozik, hanem sokkal inkább a hivatalos vagy tudományos regiszterrel, amelynek megértése szókészlete és nyelvtani megformáltsága miatt sajátos fejlesztést igényel a pedagógusok részéről.

4.1. Az olvasás és a szövegértés fejlesztése

Az olvasás tanítása során két aspektusból érdemes a készségfejlesztést szervezni. Egyrészt az olvasástechnika, másrészt az értő olvasás irányából. A technikai oldalhoz erőteljesen tapad az anyanyelvi nevelés tantárgypedagógiájának ide vágó módszertani bázisa. Gondolok itt a hang és betűtanításon túl az összeolvasás és a szótagolás tanítására. A tanulási folyamat alapját képezi a beszélt nyelv, a gyermek által beszélt nyelv. A pedagógusnak ezt hangsúlyosan figyelembe kell vennie, mivel csak olyan nyelvi mintán tud a tanuló absztrakt műveleteket végrehajtani, amelyek már készségszinten beépültek a tudásába. Így kritikával érdemes használni az anyanyelvi oktatás olvasás és írás tankönyveit, munkafüzeteit. Ezeket magyar anyanyelvű gyerekeknek szerkesztették, ezért elsősorban a szókészlet az egynyelvű gyermekek óvodai anyanyelvi nevelésére épít. Az oktatási anyag összeállításakor a diák tényleges nyelvi szintjének és az ismereti anyagnak a meghatározása után azokhoz képest alacsonyabb szintű tananyag választásával elérhető, hogy a gyereknek egyszerre ne két műveletet kelljen alkalmaznia; úgyis mint új anyag

tanulása, és azon keresztül egy absztrakt folyamat elsajátítása. Sok példán és gyakorló feladaton keresztül a nehézségi fok graduális változtatásával elérhető, hogy a könnyebb elemektől a nehezebbek felé, az egyszerűtől a bonyolultabb műveletekig a gyerek ne csak izolált elemeket tanuljon meg, hanem egy folyamatában szabályozott készségre tegyen szert, mely elválik a példáktól, és formális műveleti szinten is alkalmazhatóvá válik. Az értő olvasás fejlesztése során a tantárgypedagógiai sajátosságok mellett a magyar mint idegen nyelv olvasáskészség-fejlesztési módszerei is jól használhatóak. Ezen a területen is alkalmazandó a fentiekben ismertetett fokozatosság elve, azonban már a szöveg értésének irányából megközelítve. Jelentős szerepet kell kapnia a módszertani sokszínűség mellett a szövegkohéziónak, a vonatkozások felismertetésének, a különböző szövegalkotási módszerek beazonosításának; az úgynevezett *bridgelési*, áthidalási folyamatokra utaló nyelvtani elemek kiszűrésének, értelmezésének. Mindezen folyamatok együttesen adják a szövegértés készségét. Ennek során egyfelől az olvasás mint pszicholingvális folyamat valósul meg, melynek bizonyos mozzanatai nem nyelvspecifikusak, másfelől pedig mozgósításra kerülnek a nyelvspecikfikus elemek. A nyelvspecifikus elemek nagymértékben kapcsolatban állnak a nyelvtudás szintjével, ami tartalmazza az adott nyelvre vonatkozó lexikai-grammatikai elemeket is. Az itt elhelyezkedő struktúrák változékonyságuk és szituativitásuk által egyaránt bírnak lexikai és grammatikai tulajdonságokkal.

Mint azt a pszicholingvisztikai fejezetben olvashattuk, az olvasás folyamatában kulcsfontosságú szerepet tölt be a már meglévő ismeretek előhívása. A másik lényeges elem az olvasott szöveg kontextusának megteremtése, mert a tematizálás és az előzetes tudás felidézése segíti a szövegértés folyamatát. Így az olvasási tevékenység bevezetésekor mindenképpen érdemes előorganizátorokat és sémaaktivációt alkalmazni. Tóth László definíciója szerint „az előorganizátorok olyan kognitív építmények, amelyekbe az új információ belehelyezhető" (Tóth 2002: 123). A különféle olvasási stratégiák során az olvasó aktiválja az előorganizátorokat, amelyek biztosítják a szövegtípusok és az olvasás céljának megfelelő technikai lépések használatát. A tanulók meglévő ismeretei és a tudásról való tapasztalatok előhívása során a tanulók képessé válnak a szöveg tartalmát, az abban lévő új információkat hozzákapcsolni a már meglévő ismereteikhez. Így hatékonyabb szövegértési stratégiák birtokába jutnak, amelyeket az önálló olvasási gyakorlatuk

során is tudnak majd alkalmazni. A szövegértés mellett a sémaaktiváció és az előorganizátorok használatának jelentős szerep jut még a szövegekre való emlékezés folyamatának kiépítésében is azáltal, hogy a régi és az új ismeretek összekapcsolását beépítjük a szövegfeldolgozás tanításának rendszerébe (Tóth 2002: 124). A különféle gyakorlottsági szinten álló olvasók között jelentős különbség mutatkozik az előzetes tudás előhívása és a szövegértési stratégiák alkalmazása során, így a tanulási folyamatban hangsúlyos helyet kell kapjon az ezeket segítő készségek és ismeretek fejlesztése. Az olvasási tevékenység során az olvasó ismereteket szerez a világ egy szeletéről, amelyet céljainak megfelelően különböző olvasási stratégiákkal ér el. Ezek kialakításában nyújt segítséget a kritikai olvasás fejlesztése, amit Tóth László így definiál: „A kritikai olvasás alapos, aktív, elemző olvasást jelent." (Tóth 2007: 44). Hét stratégia alkotja a kritikai olvasás vázát: az áttekintés, a kontextusba helyezés, kérdések megfogalmazása, a reflektálás és a vázlat/összegzés írása (Tóth 2007: 36). A következő részben található módszertani fogások a kritikai olvasáshoz szükséges stratégiák gyakorlásának módjait mutatja be.

Az olvasás metakognitív felfogásából fakad, hogy az olvasó kontrollt gyakorol a saját készségei és képességei felett az olvasás során. Ebből következik, hogy a metakognitív olvasási képességek fejlesztése rendkívüli módon segíti a szövegértés hatásfokát, azonban ehhez mindenképpen szükség van olvasási rutinra. A gyakorlott olvasók képesek hatékonyan alkalmazni a metakognitív képességeket és a szöveg értelmezése közben a megfelelő stratégiát kiválasztani a feldolgozáshoz.

A szövegfeldolgozás tekintetében a módszertani fogások kontrollált alkalmazásához mindenképpen szükség van a működésük megismerésére, ezért ezeket a pedagógiai munka során be kell építeni a tanítási folyamatba. A fokozatosság elvét maximálisan érvényesíteni kell, mert a szövegértési technikák kimunkálása magának a szövegértésnek a fejlődésével egy időben történik. Az értés megalapozásához rá kell vezetni a gyermekeket a szöveg gondolati egységeinek a felismerésére. Ehhez tájékozódni kell tudni a szövegben, így alaphelyzetben mindenképpen érdemes a szöveg részekre bontásának gyakorlása. Az egyes részek kulcsszavainak és kulcsmondatainak kikeresése és kiemelése, aláhúzása segít a szövegben eligazodni.

A szövegtagolás gyakorlására alkalmas a részekre bontó technika reciproka, amikor részekből kell összeállítani a teljes szöveget. A nyelvi

utalásrendszer lexikai, nyelvi elemeit valamint a kötőszók rendszerét felismerve a tanulók felfedezhetik a szövegek logikai összefüggéseit. Eleinte érdemes a tényleges szöveget kiosztani, majd később lehet kakukktojás részeket is beleszerkeszteni a szövegbe: először szembetűnő, akár nyilvánvalóan, más témájú vendégszöveget is be lehet csempészni, aztán nehezítve a feladatot egy látszólag jobban illeszkedő rész beiktatásával. Ilyen típusú kakukktojás keresésre alkalmasak lehetnek még a szövegben elhelyezett hibás szavak és mondatok is. A hibás szó alatt itt tematikai, lexikai esetleg grammatikai hiba, nem pedig helyesírás értendő.

A szövegrészek beazonosítása után adhatunk címet a részeknek, esetleg készíthetünk vázlatot, amelynél már a szöveg nagyobb egységeire vonatkozik a cím. A vázlat állhat kulcsszavakból, kulcsmondatokból vagy tételmondatokból. Ez a folyamat vezet át a jegyzeteléshez, ahol a vázlat pontjait kiegészítjük további, a szövegből származó információkkal. Ehhez segítséget adnak a szövegekben található különböző tipográfiai jelzések, mint például a bekezdések jelölése, a számozás, a központozás, a zárójeles felsorolások. Így a szöveg rövidített, vázlatpontokba szervezett vázát kapjuk, amely később jól használható a szöveg felidézésekor. A tanulók figyelmét érdemes felhívni arra, hogy ez a módszertani fogás segít majd nekik későbbi tanulmányaik során a tananyag feldolgozásában és a kritikai olvasás folyamatának kimunkálásában (Tóth 2007: 38).

A vázlatszerű jegyzetkészítés mellett hasznos technika az összefoglaló készítése, amely a szöveg rövidített verziója. Ez a technika magas fokú nyelvi szervezettségre épül, és átvezet a szövegértésből a szövegalkotásba, mert összefoglaló készítésekor át kell fogalmazni a szöveget, miközben törekedni kell a tartalom arányos és lényegi megragadására.

Az összefoglaló mellett magas szinten álló szövegértést feltételez az a feladat, amikor az olvasottak alapján következtetések vonunk le. Az ehhez vezető úton érdemes eleinte állítások igazságtartalmának megállapítását adni feladatul. Ennek haladóbb változata a szöveg explicit és implicit információinak szétválasztása, mivel ez alapján történhet később a logikai következtetések levonására való pedagógiai rávezetés.

A szövegértés szoros kapcsolatban áll a szövegek hosszúságával. Kezdő olvasók nehezen dolgoznak hosszú szövegekkel, mert nagyobb figyelemoncentrációt igényel az elemi feldolgozási folyamatok futtatása. A gyakorlottabb olvasóknak ugyanerre kevesebb energiára van szükségük, így nagyobb terjedelmű szövegekkel is sikeresen meg tudnak birkózni. A

szövegértés fejlesztésében központi szerep jut a szövegre irányuló kérdések megválaszolásának. Ez egyrészt méri a szövegértés mértékét, tehát diagnosztikus jellegű mind a tanuló, mind a tanár számára; másrészt segíti az olvasót a szövegben való eligazodásban, kijelöli a főbb gondolati irányokat, és fejleszti a koncentrációt és a megértés folyamatait. A különböző kérdéstípusok eltérő szervezettségi szintű feldolgozási mechanizmusokat igényelnek a válaszadás során. A kérdések lehetnek alacsonyabb és magasabb szervezettségűek. Az alacsonyabb csoportba tartoznak az eldöntendő kérdések, az adatvezérelt kérdések és a sorrendbe állítás. A magasabb szintű kérdések a szövegnek és részeinek globális értését célozzák, az idekapcsolódó feladatok közül néhány: a címadás vagy címkeresés, a szöveg részeinek sorrendbe állítása, érvelés a szöveg állításai mellett vagy ellen. A szövegértés didaktikai szervezése szempontjából fontos, hogy a tanulók a magasabb szervezettségi szintű kérdéseket a szövegolvasás előtt, az alacsonyabb szervezettségi szintűeket pedig a szövegolvasás után kapják meg. A magasabb szintű kérdések megválaszolását a globális szövegértés támogatja, amely jóval átfogóbb értési folyamatokat igényel, így erősebben jelen vannak a metakognitív kontrollmechanizmusok. Ha a kérdések nem ismeretesek a szöveg elolvasása előtt, akkor valószínű, hogy a diákok az emlékezetükre hagyatkozva oldják meg a feladatot. Fordított esetben az első olvasás közben a szövegben beazonosíthatják azokat a részeket, amelyek az átfogó jellegű kérdésekre a válaszaadásban segítségükre lesz (Tóth 2002: 134).

4.2. Az olvasás gyakorlásának technikái

A korábbiakban láthattuk, hogy az olvasás középpontjában – a kommunikációban elfoglalt szerepét tekintve – a szövegértés áll. Ebben a részben olyan olvasásgyakorlási technikákat mutatok be, amelyek segítségével a szövegértés 'láthatatlanul' indul fejlődésnek.

A konkrét technikák bemutatása előtt szükséges, hogy az olvasás közben lejátszódó lelki folyamatokra is kitérjünk, mivel nagy mértékben meghatározza a figyelemkoncentrációt, hogy milyen hangulatban, menynyire magabiztosan vagy rossz esetben szorongva fog neki az olvasásnak a tanuló. A koncentráció mellett természetesen nem elhanyagolható az olvasási kedv sem, amely elengedhetetlen a gyakorlott olvasóvá váláshoz. Nem szerencsés, ha a gyermeknél az olvsáshoz negatív érzések kapcsolódnak.

A gyermekek között jelentős különbségek lehetnek a műveleti tudás kiépülése során az olvasástanulás tempójában, a betűk tanulásában, a betűk beazonosításától a szövegértésig való eljutásban. A tanulók közötti eltérések között vannak, amelyek indikatív jellegűek, így célzott fejlesztésre van szükség a részképességek fejlesztése érdekében, ugyanakkor vannak olyanok, amelyek esetében a hagyományos olvasástechnikák – láncolvasás, csillagolvasás, felszólító olvasás – fejlesztő ereje kétséges, különösképpen akkor, ha a szövegértést helyezzük a középpontba. A hangos olvasáshoz kapcsolódó technikákkal a hangos olvasást gyakorolhatjuk sikeresen: a szép kiejtést, a kifejező intonációt, többszöri gyakorlás után a szöveg jelentéséhez kapcsolódó művészi jellegű előadást (Ash–Kuhn–Walpole 2009, Ash–Kuhn 2006). A hangos olvasás nem segíti a nehezen olvasó gyermekeket sem az olvasás technikai oldalát illetően, sem pedig a szövegértésben. A jól olvasó – legalábbis a hangzás tekintetében jól performáló – gyermekeknek sikerélményt ad, ha szépen fel tudnak olvasni egy szövegrészt, miközben persze nem biztos, hogy ugyanolyan jól értik a tartalmát is. Ezzel szemben a kevésbé könnyedén olvasó tanulóknak marad a sikertelenség, a félelem, hogy mikor szólítják fel, a szorongató érzés, hogy bárcsak kimaradna. Mindez stigmatizáltsághoz vezet, és mindenki számára egyértelművé válik, hogy kik azok, akik még nem tudnak (annyira vagy elég jól) olvasni. A hangos olvasás a szövegértést mindenképpen megnehezíti mind a hangosan olvasó, mind pedig az olvasást elvben követő társak számára. Jellemzően azok a diákok, akik éppen nem olvasnak, általában lemaradnak a szövegben, elkalandoznak a gondolataik, pedig az elhangzottakból kellene megérteniük a szöveget. Ez nem valószínű, hogy könnyű feladat, mert a gyengén olvasót eleve nehéz követni, vagy megérteni, amit olvas, mert a szavak és a mondatok darabjaikra hullanak. Ehhez jön még a következő tanuló felszólításakor kialakuló rövid szünet, amely sok esetben elnyúlik, mert a tanuló nem tudja pontosan hol tartanak, jellemző, hogy a felszólítás rajtaütésszerűen alkalmazható fegyelmező eszközzé alakul át. A hangos olvasás hagyományos technikáinak harmadik problémája az olvasási hibák javításának módja. Jellemzően a hibát vétőt hangosan kijavítja a tanár, vagy egy erre a feladatra kijelölt társ, vagy koppintással jelzi valaki, hogy hiba esett, és a diák saját magát próbálja kijavítani (Montero–Newmaster–Ledger 2014, Stauffer–Harrell 1975).

4.2.1. A hangos olvasás

Mindemellett hangsúlyozni kell, hogy a hangos olvasás nagyon jól fejleszti az olvasás folyamatosságát. A következőkben bemutatok néhány technikát, melyek alkalmazásával kiküszöbülhetőek a fentebb említett negatív hatások.

1.a *Kórusban olvasás*
A tanár és a tanulók közösen olvassák a szövegrészeket, figyelve arra, hogy a nehezen olvasókról ne derüljön ki nyilvánosan a gyengeségük. A feladat bevezetésének kezdeti fázisában türelemre van szükség, hogy összeszokjanak az együtt olvasók, így a tanári segítség elengedhetetlenül fontos. Amint a 'kórus' hozzászokik a technikához, észrevehető lesz, hogy az egyes tanulók folyékony olvasása is javul (Kuhn 2009: 38).

1.b A kórusban olvasás másik típusa, amikor párbeszédet tartalmazó szöveget a szerepeknek megfelelően olvassák a gyermekek csoportokba rendeződve, és a tanár lehet a narrátor. A tanárnak külön feladat jut a csoportok összehangolásában, mert váltogatva kell „vezényelnie" az egymás után következő kórusokat. Türelemre van szükség a pedagógus részéről, amíg a tanulócsoport megtanulja ezt az olvasási módot, de érdemes időt és energiát szánni rá, mert a már leírt olvasáskészség fejlesztő hatáson túl, további pedagógiai hatása is van: a gyerekek közötti együttműködés és egymásra figyelés is fejlődik.

2. *Párban olvasás*
A párban olvasás megegyezik a kórusban olvasással, csak itt két tanuló olvas egyszerre (Shanahan, 2012).

3. *Visszhangolvasás*
A tanár felolvas egy részt, a diákok visszhangozzák, megismétlik, amit hallottak. A felolvasott rész lehet egy szó, egy mondatrész, egy mondat, vagy néhány mondat együtt. A tanulók között lesznek, akik eleinte nem tudják visszaolvasni (visszamondani) az elhangzott egységet, de ettől még a szövegértés fejlődik, bár kétségtelen, hogy nem a diák által történő olvasás hatására.

4. *Hangos tanári olvasás*
A gyermekek (még a kamaszkorban lévők is) örömüket lelik a tanári felolvasásban, amely megfelelő tempóban, jól érthető módon és kifejezően

történik. Könnyebben megértik a szöveget, jobban átélhetővé és feldolgozhatóbbá válik a tartalma.

5. *Az őrült professzor felolvas*
A tanár különböző hangnemben, extrém érzelmi állapotot imitálva olvassa fel a szöveget mint például szomorúan, boldogan, mérgesen vagy éppen hisztérikusan. A diákoknak a tanár prezentációjának megfelelően kell a kérdésekre válaszolniuk.

4.2.2. A néma olvasás

A néma olvasástechnikák kevésbé népszerűek a tanárok körében, mert kevésbé kontrollálható, hogy a tanuló hol tart a szövegben. Ugyanakkor a fentebb említett lelki folyamatok negatív jellegét minimalizálja azzal, hogy minden tanuló a saját tempójának megfelelően hajtja végre a feladatot. Álljon most itt néhány példa a néma olvasás fejlesztésére.

7. *Néma olvasás extenzív előkészítéssel*
A tanulók ebben az esetben egyedül, magukban olvassák a szöveget, amelynek megértéséhez bevezető feladatokon keresztül segítséget kapnak: az esetleg nehezen olvasható vagy ismeretlen szavak bevezetésével, a történet szereplőinek bemutatásával, a szöveg tartalmának olvasás előtti vázolásával. Ezek a technikák segítenek a koncentráció fenntartásában és a szövegben való elveszés veszélyét nagymértékben csökkentik. Az olvasást követően jól lemérhető, hogy a feladatok megoldásánál ki mennyit tudott még hozzátenni a szövegértéshez, viszont elkerülhető az a helyzet, hogy a gyermeket újabb sikertelenség érje, amikor fény derül arra, hogy nem tudja megoldani a feladatokat.

8. *Reciprok tanítás*
A gyermekek kiscsoportban dolgoznak egy szövegen, amelynek csak egy-egy részét kapják meg. A feladatuk, hogy elolvassák, majd röviden összefoglalják, és néhány kérdést fogalmazzanak meg a szövegrészekre vonatkozóan. Ezután mindegyik tanuló beszámol a saját szövegéről, és az összefoglalója alapján a többi csoporttagnak válaszolnia kell a kérdésekre. Végül a csoport feladata az, hogy sorrendbe rendezze a szöveg részeit.

9. *Gyorsolvasás*
A tanulóknak a szövegben meg kell keresniük azokat a szavakat, amelyeket a tanár mond. Ebben az esetben nincs idő a szöveget végigolvasni, hanem csak azokra a betűsorokra kell koncentrálniuk, amelyek a szót alkotják, vagy hosszabb szavak esetében a szó egyes részeire jellemzőek. Izgalmas játék a szókeresés után a tartalomra vonatkozó kérdéseket feltenni, mert rá lehet világítani arra, hogy a szöveg részletes elolvasása nélkül is megjósolhatóak a válaszok, sőt akár lehetnek olyan diákok, akik így is megértik a szöveget.

10. *Olvasói műhelymunka* (Bárdossy et al 2002: 215)
Pedagógusok részéről gyakorta elhangzik problémaként, hogy a mai fiatalok nem olvasnak (eleget), nem értik, miért jó olvasni. A gyermekek olvasóvá nevelése során elengedhetetlenül fontos, hogy legyen olyan visszatérő olvasási élményük, amikor a saját maguk által kiválasztott szöveget, könyvet olvassák. E helyzet megteremtésére egy lehetséges technika, amikor a tanár alakít ki a tanórák alatt olyan időszakokat, amikor a gyermekek a saját érdeklődésüknek megfelelő olvasmányt választanak, és önállóan olvassák azt. Az előkészítés során a pedagógus feladata, hogy kellő motivációt biztosítva elérje, hogy minden gyermeknél legyen szöveg. Az óra elején egy rövid ráhangolódás után következik a 10–30 perces aktív olvasási fázis, amelyet a tanár és a gyermekek közötti eszmecsere zárja. Alkalmanként más-más gyerekekkel beszélget a pedagógus négyszemközt a személyes reflexióikról az olvasottakkal kapcsolatban. Ez a technika lehetőséget ad az olvasóvá válás mellett arra, hogy a gyermek az élményeiről való beszédet, beszámolót gyakorolja; továbbá a pedagógussal olyan személyes helyzetbe kerüljön, amikor az őt foglalkoztató témákról egy felnőttel beszélgethet.

4.2.3. A néma és hangos olvasás kombinálása

Léteznek olyan olvasásfejlesztési technikák, amelyek esetében elérhető, hogy a tanuló néma olvasással folyamatosan kövesse a szöveget akkor is, amikor nem ő maga olvas. Ezek a kevert technikák roppant nagy figyelemkoncentrációt igényelnek, így nagy energiabefektetéssel is járnak, tehát a tanóra felépítésében érdemes ezt a szempontot figyelembe venni.

11. *Kétszavas olvasás*
A tanulók ebben az esetben megegyezés szerint két (vagy három) szót olvasnak hangosan, majd előre megbeszélt sorrendben a következő gyermek folytatja a szövegben következő szavakkal. A gyermekek egymást gyors tempóban váltják, erősen kell figyelni, nincs idő félni az olvasástól, ezért szívesen olvasnak ebben a formában. A tanár olvasás közben nem javítja a hibás alakokat, a szöveg folyamatos elhangzásának a fenntartása a lényeg.

12. *Írásjelnél párcsere*
A tanulók láncszerűen ülnek, ha a tanterem megengedi, körformában. Két gyerek hangosan olvassa együtt a szöveget, majd amikor írásjelhez érnek (vessző, pont…), akkor az óramutató járásához képest a pár első tagja abbahagyja az olvasást, a másik taghoz pedig becsatlakozik a következő gyermek, és így olvasnak tovább a következő írásjelig. Ez a technika jó gyakorlat a figyelemösszpontosításra éppúgy, mint a hangos és néma olvasás közötti váltásokra, miközben további feladatként belép az írásjelekre való koncentrálás, amely átvezet a szövegfonetikai eszközök tudatos alkalmazásához.

13. *Begyakorolt szöveg olvasása*
A tanulócsoport feloszt egy szöveget kisebb részekre. Minden gyermek kap egy-egy szövegrészt. Mindkét lépést a tanár irányítja és szervezi, annak érdekében, hogy a tanulóknak képességeik szerint megfelelően differenciált hosszúságú és nehézségű szöveg jusson. Ezt követően a gyermekek néhányszor elolvassák némán, majd párokban felolvassák egymásnak, ezzel begyakorolják, hogy fel tudják olvasni mások előtt is. Ezt követően a párok együtt, vagy külön-külön olvassák a szövegrészt, amikor a szövegben rájuk kerül a sor. Az egyéni vagy közös olvasásról a párok egyedül döntenek. A tanulók könnyedén olvasnak ilyen keretben, mert az esetleg hibás elemek olvasását rajtuk kívül más nem veszi észre, illetve biztonságot ad a társ támogató magatartása.

4.3. ÖSSZEFOGLALÓ KÉRDÉSEK A FEJEZETHEZ

1. Milyen különbségek figyelhetők meg az olvasáskészség fejlesztésében a nyelvtudás tekintetében?
2. Gyűjtse össze a fejezetben a szövegértés fejlesztését segítő módszereket! Egészítse ki saját ötleteivel!
3. Mi az olvasási stratégiák szerepe a szövegértés fejlesztésében?
4. Foglalja össze a hangos és a néma olvasás technikáit a szövegértés szempontjából!
5. A néma és a hangos olvasás kombinált alkalmazása mivel éri el fejlesztő hatását a szövegértés terén?

5. AZ ÍRÁS ÉS A SZÖVEGALKOTÁS FEJLESZTÉSE

A fejezet az írásbeli szövegalkotás fejlesztéséhez kapcsolódó módszertani fogásokat és feladattípusokat mutatja be. Az írás technikai és kreatív oldala szorosan összekapcsolódik, egymásba fonódik a fejlesztésük, így az írás tanításánál fokozottan érvényesül a gradualitás elve. Kis lépésekben haladva, a már meglévő készségekre és ismeretekre építkező pedagógiai munka hoz eredményt.

Az írástanulás a különböző nyelvi háttérrel rendelkező tanulók esetében eltérő módon szerveződik. A két- és többnyelvű gyermekek esetében a magyar nyelvtudásuk és az első nyelvi literációs készségek kiépültségének szintjéhez igazodva indul az írástanulás. A nem magyar anyanyelvű tanulók esetében a magyar nyelvtanulással párhuzamosan kell a literációs készségek kiépítését elkezdeni. Azoknál a tanulóknál, akik az első nyelvükön nem tanultak még írni-olvasni, a literációs készségekhez kapcsolódó műveleti tudás kialakítása is fontos szerepet kap. Általánosságban elmondható, hogy minden tanulónál, aki magyarul még nem tanult írni az életkortól függetlenül szükséges az alfabetizálás beépítése a tanulás kezdeti szakaszába. Az alfabetizálás és a literációs készségek kiépítése időben egymás mellett halad ugyan, de a kreatív írás bevezetése némileg később lép be, amikor már kialakult az íráselemek viszonylagos állandósága, és a betűk írása biztos képet mutat. A betűtanulás és az írás tanulásának folyamatáról *Az alfabetizálás* című fejezet foglalkozik részletesen.

A magyar nyelv tanulásakor az írás tanítása az alacsonyabb nyelvi szinteken kevésbé hangsúlyosan jelenik meg, mert a középpontban a beszédkészség fejlesztése áll. Természetesen A1–A2 szinten is gyakorolják az írást a tanulók, de az önálló szövegalkotás kevésbé hangsúlyosan jelenik meg a tanítási folyamatban. A nyelvi szint emelkedésével egyre nagyobb teret kapnak az írásbeli feladatok, a fejlesztés átlép a kreatív írás területére. A B1–B2 szinttől kezdődően a diákok nyelvtudása a szókészlet, a nyelvi formák és a pragmatikai ismeretek tekintetében már egyaránt megfelelő nagyságú ahhoz, hogy változatos formában tudják megfogalmazni gondolataikat. A C1 szinten a tanulók minden írásbeli

kommunikációs helyzethez kapcsolódó szövegalkotásra képessé válnak, már magas szinten tudják alkalmazni a szövegszerkezeti elemeket és a nyelvi utalásrendszert is.

Az írás és az olvasástanulás általában párhuzamosan történik, bár nem tekinthető egymás kiegészítő készségeinek. Mégis megfigyelhető, hogy a tanulási folyamat során támogatja egymást a két készség egyidejű kialakítása. Írás közben a kontrollfolyamatok során a tanuló aktívan használja az olvasást, mint visszacsatolást. Ugyanakkor az írás a technikai fejlesztés kezdeti szakaszában az összetettségéből fakadóan lassabban indul el, mint az olvasás. A kéz motorikus mechanizmusainak megfelelő szintű működtetéséhez roppant sok és időigényes gyakorlásra van szükség, amellyel elérhető a szabályos, jól olvasható betűformák elsajátítása. A betűk szavakká rendeződnek, majd a szavak mondatokká állnak össze, végül pedig szövegeket kezd írni a tanuló, ahol már a saját gondolatai is megfogalmazódhatnak.

Gondolataink összerendezése és a nyelvi megformálás már a kreatív írásba vezet át, ahol a szövegalkotás az írástechnikai ismeretek felhasználásával történik. A kreatív írás fejlesztése roppant összetett, lassú folyamat, ezért sok türelmet, és időt igénylő feladat. A gyerekek általában nehezen írnak, nem találnak ötletet, ha egy adott téma mentén kell írniuk, nem érzik magukénak a feladatot. Így rendkívül fontos a kellő motivációs háttér megteremtése. Jól szerkesztett előkészítő feladatsorokkal, rávezető, ötletadó felvezetéssel elérhető, hogy a gyerekek lelkesen fogjanak neki az írásnak, ne pedig szorongva, hogy „vajon tudok-e majd annyit írni, amennyit kell, és nem lesz-e unalmas, kínos, amikor valaki elolvassa". Megfelelő mennyiségű szerkesztési ponttal a diákok felszabadultabban tudnak a feladathoz fogni, és több gyakorlás után talán örömüket is lelik benne. A különböző típusú szövegek alkotásának gyakorlata a legtöbb tanmenetből hiányzik (Samu 2004: 11), aminek fő oka az, hogy az írás a helyesírás tanulásában és gyakorlásában, valamint meghatározott irodalmi művekhez kapcsolódó fogalmazások írásában merül ki. A tanórákon a kreatív írás során a személyes jellegű szövegalkotás áll a középpontban: versek, naplók, magánlevelek, rövid történetek, dramatizálható jelenetek tartoznak ide. A tanulók számára ezek a műfajok nagyfokú motivációt nyújtanak a személyes önkifejezés lehetősége miatt, mivel saját magukról, érzéseikről, a bennük zajló belső folyamatokról és világlátásukról írhatnak (Samu 2004: 11). Az írástevékenységek során kiemelten fontos a motiváció

folyamatos fenntartása, mert a feladat nehéz, időigényes, vagyis hosszantartó figyelemkoncentrációt igényel. Az oktatási folyamatban rendszeresen megjelenő írásfeladatok gyakorlottá teszik a tanulókat abban, hogy egyrészt elviseljék az írással járó monotóniát, másrészt pedig tudják, hogy a kitartó munka eredményeként jól megoldott, nyelvileg és a műfaji sajátosságoknak megfelelő sikeres szövegeket képesek létrehozni. Ehhez meg kell tanulniuk, hogyan kell szövegeket írni, milyen technikákat és stiláris elemeket kell használniuk a különböző műfaji sajátosságok érvényesítésekor. A műfaji változatosság jól fejleszti a szövegekről való tudást, amely visszacsatolásként segíti az olvasott szövegek értését; illetve fordítva, a szövegértelmezés segíti az írásbeli alkotó munkát (Samu 2004: 12–13). A kreatív írás tanításakor a diákokat hozzá kell szoktatni a műfaji jellegzetességek ismeretéből fakadó tervezésre, vagyis milyen részei lesznek a szövegnek, kinek szól a szöveg, és ehhez milyen szövegszintű nyelvi elemek alkalmazása lesz a leghatékonyabb. A tervezésből kiindulva, a részletes vázlat megfogalmazása, majd a szöveg megszerkesztése és a végleges szöveg lejegyzésének metakompetenciáit kell tudnia mozgósítani a tanulónak az írástevékenység során.

Alaptételként kimondható, hogy írni csak írva lehet megtanulni, de ez időigényessége miatt sok esetben kimarad a tanórai rutinból, és átcsúszik a házi feladatok közé, ahol a tanulónak egyedül kell – vagy szülői segítséggel – megalkotni a szövegeket. Így a feladat a szabadidőre terhelődik rá, és a diákmagára marad az ömnagában is nehéz feladattal, melynek során a motiváció elhal, és kínlódásba fullad a szövegalkotás. Ehelyett – bár rövid távon ezt tanárként nehéz belátni – érdemesebb a tanórákon írni a szövegeket, amikor a tanár jelenléte és a csoport támogató jellege ösztönzőleg hat a tanulóra, és elakadás esetén helyben igénybe vehető a segítség. A csoportos munka, a közösen átélt szövegalkotás megerősíti a gyermekközösséget, egymástól sok izgalmas ötletet vehetnek, láthatják társaik szövegalkotó módszereit, együtt hozhatnak létre szövegeket. Ez mind erőteljesen fejleszti az egyéni és szociális készségeket, segíti a diákok önértékelését és társaik munkájának az értékelését, és elősegít a viszonylagos fejlődés megélését. A végső cél, az írásbiztonság, így védett keretek között tud kibontakozni, megerősítő jelleget kap, és eltűnik a kiszolgáltatottság, a kellemetlen érzés, amely általában az írástevékenységtől való félelemből fakad. Hosszú távon megtérül a kezdeti lassabb tempójú írás, miközben az osztály nem halad a tananyaggal az

előírtaknak megfelelően, mert kimenetként a dolgozatokban általában fogalmazást, esszét kell írnia a diákoknak, amelyeknek sikeressége nagy örömet jelent a diákoknak éppúgy, mint a pedagógusoknak.

5.1. Az írástechnikák alkalmazása

Az írástevékenység gyakorlása során elválnak az írástechnikát és szövegalkotást fejlesztő feladatok. Az írni tanuló kisgyermek az iskola első két évében tanulja meg a fonéma–graféma kapcsolódásokat, a betűk kis és nagybetűs változatát, a betűkötéseket. A magyar oktatási rendszerben az első osztálytól kezdődően folyóírást tanulnak a gyermekek. Ebből alakul ki pubertáskorban az egyéni íráskép, amely vagy megőrzi a folyóíráson alapuló karakterét, vagy részben illetve egészében szakít vele, és áttér a betűírásra. A lényeg, hogy a tanulók meg tudják őrizni az írástempójukat, és követni tudják a tanórákon a jegyzeteléssel a tanáruk vagy az osztálytársuk beszédtempóját. Az írásuk olyannyira legyen automatizált, hogy közben kizárólagos figyelmet tudjanak szentelni az elhangzott információk lejegyzésére, és ne vegye el az írástechnikai kivitelezés a koncentrációt a tartalomról.

A gyermekek harmadik osztályos koruktól kezdenek fogalmazásokat írni, eleinte csak néhány mondatos rövid szövegeket. Majd ebből épülnek fel a nagyobb tervezéssel járó hosszabb írások, amelyek fejlesztése az érettségi idejére éri el a maximumát. Ezt követően a felsőoktatásban a már kimunkált készségeiket csiszolják tovább a hallgatók.

Az írásfeladatok leírása során a fokozatosság elvét alkalmazva bemutatom, milyen szakaszoknak kell egymást követniük ahhoz, hogy kimenetként a diákok képesek legyenek a magas szintű önálló szövegalkotásra.

A írástechnika kialakulása után, melynek során betűk, szavak és rövidebb mondatok másolása és írása történik, kezdődhet az önálló szövegalkotás kialakítása. Ebben a folyamatban is – mint az olvasás során – a beszélt nyelvre alapozunk. A kezdeti fázisban, a tanulók néhány mondatos szövegeket írnak, melyeknek lényege, hogy lejegyzik a beszélt nyelvi megnyilatkozásaikat. A legelső fázisban a beszédből származó egységeket kell mondatokra bontani, és ezeket leírni. A témája ezeknek a szövegnek a tanuló mindennapi életéből vett események köré szerveződnek, mint például a kedvenc állata, étele; iskolán kívüli tevékenységek:

sport, zenetanulás, szakkörök; a szabadidejében történt események leírása: hétvége, szünetek; a napi rutinjához kapcsolódóan étkezések, reggeli készülődés vagy esti tevékenységek a lefekvés előtt; személyleírás: a családja, családtagok és barátok; gyermekkorára visszaemlékezések: óvodai, bölcsődei vagy korábbi iskolai tapasztalatai. Ezeknek a témáknak megvan az a pozitív sajátossága, hogy a gyermekek a saját élményeiket írják le, ezért a feladat roppant motiváló, mert nagy az érzelmi bevonódás és a közlésvágy. Könnyen kapcsolódik hozzá a beszélt nyelvi megformáltság, mert a tanuló feltehetőleg már sokszor beszélt ezekről a témákról. Így az írás során egyszerűen aktiválódik a szókészlet, és a nyelvi formák automatikusan jelennek meg, és nem igényel különösebb tervezési munkát sem a tartalmi, sem a formai oldal. Ezen keresztül a gyermekek megtapasztalhatják az írás könnyedségét, és az írástevékenységre koncentrálhatnak, ekkor még a tervezésre nem kell, mert azt a beszélt nyelvi váz adja.

A beszélt nyelvi megnyilatkozások lejegyzése utáni fázisban, amikor már van a tanulónak tapasztalata a gondolatai lejegyzéséről, megkezdődik az írás gondolati tervezéssel való összekapcsolása. Ebben a folyamatban kulcsfontosságú, hogy a gyermeket megtanítsuk vázlatot írni, ami a későbbi szakaszban lesz segítségére. Így elkerülhető, hogy írás közben elakadjon a tanuló, mert nem tudja, mit írjon, és az írástevékenység közben kelljen még gondolati tervet is készítenie. A kettő együtt túl nagy kognitív energiát igényel, és általában motivációvesztésbe torkollik. Érdemes a vázlatírás fázisát párban, kiscsoportban végeztetni, mert a közös gondolkodás segíti a tervezés tanulását, mivel az egyes tanulók információt gyűjtenek arról, hogy mások hogyan terveznek. Fontos ebben a szakaszban, különösképpen az elején, hogy a tanárral együtt is készítsenek vázlatot, mert ezen keresztül megtapasztalhatják, hogyan végzi ezt a feladatot egy gyakorlott író, miközben az egész csoport részt vesz a munkában. A nagycsoportos tervezéstől a pármunkán keresztül jutunk el az egyéni vázlakészítéshez.

Eközben elindul a vázlathoz kapcsolódó írástevékenység alapozása. A kezdeti fázisban rövidebb terveket és szövegeket kell alkotni, amelyek még mindig kapcsolatban állhatnak a gyermek mindennapi életével, de már egy magasabb szerveződési szinten kell gondolkodnia a saját életeseményeiről, tudva, hogy azt egy írott szövegbe kell transzformálnia. Általában elmondható, hogy a konkrét szövegírás nehéz dolog, ritka az, amikor egy

gyermek könnyedén ír. Így mindenképpen célszerű a csoportban vagy párban írás, ez elveszi a gondolatok megszövegezésének a súlyát, és segít átlendülni azon, hogy miként is kezdjünk hozzá az íráshoz.

A tanulók szövegolvasási tapasztalataikból tudják, hogy a szövegek felépítésének vannak meghatározott szabályai, tipikus szerkezeti sajátosságai. Ebből a tudásból kiindulva érdemes tudatosítani a gyermekekben, hogy a mások által írt szövegek szerkezeti sajátosságai érvényesek az őáltaluk írt szövegekre is. Így a vázlatírás során az olvasott szövegek modellként szerepelhetnek. Technikai szempontból kimenetként az olvasott szöveghez hasonló típusú szöveget kell alkotni, az alapján kell elkészíteni a vázlatot is, mindössze a témán kell változtatni. Ezzel a módszerrel elérhető, hogy a szerkesztési elemekre induktívan találjanak rá a tanulók, és a konkrét szövegíráskor mankóként használható az olvasott szöveg, melyből akár bizonyos mondatfordulatokat és szerkezeti építőelemeket át is vehet a saját szövegének megalkotása során. Ez a módszer egyaránt támogatja a tervezési és a lejegyzési fázist, és a metakognitív olvasási és íráskészségeket is bevonja a tanulási folyamatba. A két rendszer így egymás közt átjárhatóvá válik, pozitívan hatnak egymásra a szövegértési és a szövegalkotási részfolyamatok.

A szövegek gondolati tervezése és a szerkezetére vonatkozó ismeretek összekapcsolása átvezet az absztraktabb szövegek alkotási folyamataiba. A szövegalkotási feladatok tematikájukban eltávolodnak a mindennapi élethelyzetektől, és elvontabb területeken is elindul az írásbeli tevékenységek fejlesztése. Ezen a ponton a meglévő háttértudásra támaszkodó előkészítő feladatok még nagyobb szerepet kapnak a lexikális elérés és a nyelvi formák tekintetében egyaránt. Az írott nyelvre jellemző szerkezetek, kodifikált nyelvi fordulatok használatára kerül át a hangsúly. A leíró és történetelbeszélő műfajok mellett megjelennek új típusok, amelyeknek alapját a gondolati érvelés adja, a cél a kritikai észrevételek megfogalmazása. A fokozatosság elvének megtartásával az egyszerűbb témáktól érdemes a tartalmasabbak felé haladni, az összehasonlító írásművektől a bonyolultabb belső dinamikájú érvelések irányába.

5.2. Az írás gyakorlásának technikái

Az írás technika kivitelezésének elsajátítása után a kreatív írás gyakorlása következik. Az ennek kialakításához szükséges metodikai lépésekről

az előző alfejezetben lehetett olvasni. Most néhány olyan módszer következik, amelyek a tervezés és kivitelezés már bemutatott folyamatának gyakorlásához használhatók.

A gördülékeny és olvasmányos írásművekhez az írástevékenység sokszínű gyakorlásán keresztül vezet az út. A tanulók érdeklődésének felkeltését és az írás közbeni megtartását számukra érdekes témák választásával biztosíthatjuk. A tárgykijelölés lényeges eleme a kontextus megteremtése, ami történhet audiovizuális eszközök segítségével, például zene-, film-, hangfelvétel-, rádiószöveg-, videórészlet, reklám; statikus vizuális illusztrációval, mint festmény, plakát, fotó, fotómontázs; nyomtatott szövegekkel úgy, mint könyv-, novellarészlet, vers, levél, naplóbejegyzés, újságcikk, hirdetés; egyéb nyelvi inputokkal, mint rövid mondatok, szavak, mottó, szólás, közmondás. A tanulók ezekkel az indukciós elemekkel hangolódnak rá az írásfeladatokra, megteremtődik a kontextus. Emellett szükséges a témához kapcsolódó előzetes tudás, szókészlet, nyelvi formák, stíluselemek vagy pragmatikai ismeretek előhívása. Ily módon megalapozva, a tanulókban felidéződnek a témához kapcsolódó saját emlékek, viszonyulások, tapasztalatok. Ha nincsenek, akkor pedig ebben az előkészítési fázisban teremtődnek meg a tanár és a tanulócsoport tagjaival való együttműködés eredményeképpen. Ezt követi a tervezési rész, amikor a diákok vázlatot készítenek, szerkezeti tervet, és ha csoportban vagy párban dolgoznak, felosztják a feladatokat egymás között az írásfeladat végrehajtásához.

A témaválasztás mellett a szövegek logikai rendszerének megteremtésével operáló feladatok is erősen motiváló hatásúak. Itt a diákok a szövegek különböző részeit kapják meg: elejét, közepét, végét vagy egy hiányos szöveget, amelyből néhány mondat eltűnt. A feladat pedig az, hogy meg kell írni azt a részt, ami hiányzik. A tanár megszabhatja, milyen hosszú legyen a megírandó rész: hány szóból vagy mondatból álljon; esetleg tartalmazzon bizonyos szavakat, vagy információkat, vagy ellenkezőleg, bizonyos szavak használata tiltott. Az ilyen típusú feladatok előkészítésekor a tanárnak is érdemes megírnia a diákoktól várt szöveget, mert így kiküszöbölhető, hogy végrehajthatatlan feladatot adjon a diákoknak. Ha túl nehéznek bizonyul a munka, akkor megmutathatja a saját megoldását, amely lendületet és újabb motivációt adhat a tanulóknak, hogy ismételten nekifussanak a feladatnak.

A szövegek és szövegrészek megírása után a diákok összevethetik munkáikat, kérdéseket tehetnek fel egymásnak, megbeszélhetik a

különböző feladatmegoldási lehetőségeket. Ha párban vagy csoportban írták a szövegeket, akkor más párokkal és csoportokkal megoszthatják a munkájukat, és összehasonlíthatják a szövegeket. Az értékelés történhet közös szempontrendszer alapján, azonban ezt a feladat bevezető szakaszában érdemes kijelölni, mert a diákoknak a szövegalkotás közben monitorozniuk kell a munkát az adott követelményrendszer szerint.

A tanulók együttműködésén alapuló írástechnikák alapját az olvasás és írás váltakozó használata adja. Ebben az esetben olyan szövegműfajok gyakorlásán keresztül zajlik a szövegalkotás fejlesztése, amelyek társas interakciókra késztetik a diákokat. A levél műfaja elfogadott tanítási technikai, vannak erre ismert irodalmi példák, amelyekre fel lehet építeni a kontextus kialakítását. Egy másik technika az, amikor tanár a szituációs játékok módszerével irányítja a levelezés témáját: szerepeket ad ki az egyes tanulóknak, és meghatározza a végcélt, amelyet közösen el kell érniük. Levelezéskor a párban, csoportokban vagy akár az egész tanulócsoport írhat egymásnak. Izgalmas a folyamat, mert levelet kapnak, elolvassák, és válaszolnak rá, aztán tovább küldhetik más csoporttagoknak. A feladat a közös interakció miatt roppant motiváló. Ehhez hasonló a „közös napló" feladattípus, ahol két-három diáknak egy együtt átélt élményről kell kell írnia, különböző aspektusokból. A feladat előkészítéseként a tanár személyiségeket ír le, és kijelölt szerepeket ad meg a diákoknak. Ezt a feladatot meg lehet oldani egy fiataloknak szóló filmrészletre építve, ilyenkor a diákok saját maguk választhatják ki a szereplőket, és írnak azok tapasztalatairól, érzéseiről. A klasszikus naplóíráskor a tanuló saját élményeit írja le, nincs más diák bevonva a folyamatba. A tanár adhat szempontokat a naplóbejegyzésekhez: inkább az érzésekre koncentráljon a diák írás közben, például szerelemre, szomorúságra, örömre, boldogságra, izgalmas események feszültséggel teli visszaadására, esetleg az ellenkezőjére, egy unalmas délután leírására. Az irodalmi művek feldolgozásánál használt technika az olvasónapló készítése, amely a hagyományos formájától kicsit eltérően, vagy azt kiegészítve is használható. A diákok önreflexió írására kapnak feladatot: írják le a saját véleményüket, fogalmazzák meg tetszésüket vagy szimpátiájukat az olvasott könyv eseményeire vagy szereplőinek viselkedésére vonatkozóan.

A klasszikus naplóírás átvezet az „írás saját magunk számára" technikába (Bárdossy et al 2002: 331), amelynél a diákok nem már megélt

eseményekről írnak, hanem előkészülnek valamire, és ehhez rendszerezik, gyűjtik össze gondolataikat, így készülve fel egy eseményre, vagy akár az óra tanítási céljához kapcsolódóan így hívják elő az előzetes tudásukat. Szintén nagyobb tanulóknak való a „rövid esszé" írása (Bárdossy et al 2002: 360). A szövegalkotás során 5-10 percben spontán érzéseiket, belső folyamataikat írják le, amely kapcsolódhat az óra anyagához, vagy általánosságban az adott pillanatban érzett állapothoz. A tanár jól tájékozódhat a diákok érzelmi állapotáról, mi foglalkoztatja őket, és erre építve motiválhatja őket a tanulási folyamat további szakaszaiban.

5.3. ÖSSZEFOGLALÓ KÉRDÉSEK A FEJEZETHEZ

1. Milyen különbségek figyelhetők meg az íráskészség fejlesztésében a nyelvtudás viszonylatában?
2. Mi a különbség az írástechnika és a kreatív írás között?
3. A magas szintű szövegalkotás kialakításának milyen szakaszai vannak?
4. Mi a szerepe a vázlatkészítésnek a szövegalkotás folyamatában?
5. Gyűjtse ki a fejezetből a írás gyakorlásának technikáit! Egészítse ki saját módszertani ötleteivel!

SZAKIRODALOM

Adamikné Jászó Anna (1993) A fonetikai kutatás újabb eredményeinek és a kiejtés tanításának kapcsolata. *Beszédkutatás* 1993. 194–212.

Adamikné Jászóné Anna – Kálmánné B. Irén – Kernya R. – H. Tóth I. (1996) *Az anyanyelvi nevelés módszerei. Általános iskola 1–4. osztály.* Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola és Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Rt., Kaposvár.

Ash, G. E.–Kuhn, M. R. (2006) Meaningful oral and silent reading in the elementary and middle school classroom: Breaking the Round Robin Reading addiction. In: T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices*. New York, The Guilford Press. 155–172.

Ash, G. E.–Kuhn, M. R.–Walpole, S. (2009) Analyzing "inconsistencies" in practice: Teachers' continued use of Round Robin Reading. *Reading and Writing Quarterly*, 25. 87–103.

Baker, Colin (2011) *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Multilingual Matters.

Bárdos Jenő (2002) *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (2002) *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécs–Budapest, Pécsi Tudományegyetem.

Bartha Csilla (1999) *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Crystal, David 2003. *A nyelv enciklopédiája*. Osiris, Budapest.

Csépe Valéria (2006) *Az olvasó agy*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Csépe Valéria–Győri Miklós–Ragó Anett (szerk.) (2008) *Általános pszichológia. Nyelv, tudat, gondolkodás*. Osiris, Budapest

Fodor István (2004) *A világ nyelvei és nyelvcsaládjai*. Budapest:Tinta Könyvkiadó.

Gal, Susan (1992) Mi a nyelvcsere és hogyan történik? In: Kontra, M.

(szerk.) *Társadalmi és területi változatok a magyar nyelvben*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest. 47-59.

Gósy Mária (2002) A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának zavarai. (A beszédfeldolgozás hibás működése. A beszédfeldolgozási zavar megjelenési formái. A beszédfeldolgozás zavarának okai. A beszédfeldolgozás zavarainak osztályozása) In: Martonné Tamás Márta (szerk.*) Fejlesztő pedagógia*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 121–126.

Gósy Mária (2005) *Pszicholingvisztika*. Osiris, Budapest.

Gyarmathy Éva (2007) *Diszlexia. A speciális tanítási zavar*. Budapest, Lélekben Otthon Kiadó.

Kiss Jenő (2002) *Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai alapfogalmak*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Közös Európai Referenciakeret (2002) Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.

Kuhn, R. Melanie (2009) *The hows and whys of fluency instruction*. Allyn & Bacon, Boston

Lengyel Zsolt (1998) *Az írás. Kezdet–Folyamat–Végpont*. Corvina, Budapest.

Lesaux, Nonie – Koda, Keiko – Siegel, Linda S. – Shanahan, Timothy 2006. Development of Literacy. August, Diane – Shanahan, Timothy (eds.) *Developing Literacy in Second-Language Learners*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. 53-74.

Ligeti Róbert (1982) *Az írástanulás pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Majzik Lászlóné (ford. és szerk.) (1998) Cseppben a tenger. Esélyegyenlőségről a felnőttoktatás perspektívájából L'éducation des adultes dans un monde deux vitesses. Éducation pour tous. Situation et tendances. (Oktatást mindenkinek. A helyzet és a tendenciák.) 1977, UNESCO, 47. alapján. *Új Pedagógiai Szemle* 1998. május: 89-101.

Matematika (1995) Tantárgypedagógiai Füzetek. Budapest Tanítóképző Főiskola, Budapest

Meixner Ildikó (1993) *Játékház - Betűtanítás írásfüzet I-II. az általános iskolák I. osztálya számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Montero, M. Kristiina–Newmaster, Sharon–Ledger, Stephanie (2014) Exploring Early Reading Instructional Strategies to Advance the Print

Literacy Development of Adolescent SLIFE. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 58 (1)

Navracsics Judit (2019) *A többnyelvű nyelvi feldolgozás feldolgozás összetettsége. Plenáris előadás*. Köztes terek – International Conference. Csíkszereda, 2019. április 26–27.

Navracsics Judit (2007) *A kétnyelvű mentális lexikon*. Balassi Kiadó, Budapest

Nádor Orsolya (2018) *Tanított (anya)nyelvünk*. Magyarnyelv-tanári segédkönyvek. Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.

Pléh Csaba–Lukács Ágnes (2014) *Pszicholingvisztika*. Akadémiai Kiadó, Budapest

Porkolábné Dr. Balogh Katalin (2002) A korai prevenciós fejlesztés. In: Martonné Tamás Márta (szerk.) *Fejlesztő pedagógia*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 11–31.

Porkolábné Balogh Katalin (2005) A tanulási képességet meghatározó pszichikus funkciók fejlődése, a tanulási nehézségek korai felismerésének lehetőségei, a fejlesztés perspektívái. In: Balogh László – Tóth László (Szerk.) *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Budapest, Neumann Kht.

Randhawa, Gurpreet (2007) *Human Resource Management*. New-Delhi: Atlantic Publishers and Distributors Ltd.

Samu Ágnes (2004) *Kreatív írás. Az ötlettől a kész írásműig – a fogalmazás tanítása másképp*. Holnap Kiadó, Budapest.

Schmidt Ildikó (2013) Alfabetizálás a magyar mint idegen nyelvi órákon. *Hungarológiai Évkönyv* 14. Pécsi Tudományegyetem. 88-96.

Schmidt Ildikó (2014) A magyar közoktatásba belépő migráns tanulók komplex nyelvi szintfelmérése. *THL2* 1- 2. 22-33.

Schmidt Ildikó (2015a) Az interkulturális bevezető kurzusok szerepe a társadalmi integráció elősegítésében. Miskolc, *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* X. évf. 213-218.

Schmidt Ildikó (2015b) Migráns gyerekek beiskolázásának gyakorlata csoportos esettanulmányon keresztül. *THL2* 1-2. szám. 106-114.

Schmidt Ildikó (2017) Bevándorló tanulók iskolai integrációja Magyarországon – Esettanulmány. In: Maróti – Nádor – Bándli (szerk.) *225-65-60 év a magyar mint idegen nyelv oktatásában*. Budapest, Balassi Intézet. 297-306.

Schmidt Ildikó (2018a) Az írás és az olvasás tanításának lehetőségei a magyar iskolákban az eltérő vizuális háttérrel rendelkező gyermekek számára: az írásirány különbözősége és a szenzomotoros képességek fejlesztése. *THL2* (Megjelenés alatt).

Schmidt Ildikó (2018b) Nyelvelsajátítás vagy nyelvtanulás? Óvodáskorú bevándorló kisgyermekek magyar nyelvi fejlesztése. *Gyermeknevelés*. 26–33.

Schmidt Ildikó (2018c) *Betűrend alfabetizáló munkafüzet*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem.

Schmidt Ildikó (2019a) *Migráns tanulók nyelvi integrációja a magyar közoktatásban. (Esettanulmány: egy afgán testvéspár egy budapesti iskolában)* Doktori disszertáció. Kézirat.

Schmidt Ildikó (2019b) *Szülői vélekedések kétnyelvű gyermekek nyelvi fejlesztéséről a nyelvfenntartás érdekében. Köztes Terek*. Sapientia EMTE, Csíkszereda (Megjelenés alatt)

Schmidt Ildikó (megjelenés alatt) Az alfabetizálás szerepe a magyar nyelvtudás kialakulásában. In: Domonkosi Ágnes (szerk.) *PeLiKon2018 – A nyelv perspektívája az oktatásban*.

Shanahan, T. 2012. Developing fluency in the context of effective literacy instruction. In: T. Rasinski, C.–Blachowicz, C.–Lems, K (Eds.): *Fluency instruction: Research-based best practices.* New York, Guilford Press. 17-34.

Stauffer, R. G.–Harrell, M. M. 1975. Individualizing reading-thinking activities. *The Reading Teacher*, 28, 8, 765-769.

Steklács János (2013) *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Budapest, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.

Szinger Veronika 2007. Kivárás és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás és olvasás előkészítésében. *Könyv és Nevelés* IX. évf. 1. sz.

Tóth László (2002) *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen

Tóth László (2007) *Kritikai olvasás, kritikai gondolkodás*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Vas Erika (2002) Az alapozó mozgásterápia egy eset tükrében. In: Martonné Tamás Márta (szerk.) *Fejlesztő pedagógia*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest, 67–71.

Windle, Joel – Miller, Jenny (2012) Approaches to teaching low literacy refugee-background students. *Australian Journal of Language and Literacy* 35/3. 317-333.

Zsoldos Márta (2002) Kognitív fejlesztőterápia a tanulási zavarok kezelésében. Brigitte Sindelar kognitív fejlesztő programja. In: Martonné Tamás Márta (szerk.) *Fejlesztő pedagógia*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 72–87.

Az írás és olvasás ismerete és készségszintű használata elengedhetetlenül fontos a mindennapokban. Az információáramlás átalakult az elmúlt néhány évtizedben, a világ eseményeiről való tájékozódásban éppúgy, mint a közvetlen környezetünkkel folytatott interakciókban az írott információ uralja a kommunikáció legkülönbözőbb színtereit. A digitális forradalom következtében az írás- és az olvasáskészség jelentősen felértékelődött, az információfeldolgozás azonban más stratégiák mentén történik a jelen kommunikációs térben, mint évtizedekkel ezelőtt. Az emberi agy – jelen ismereteink szerint – kevésbé gyorsan változik, a tanítási és tanulási szokásaink viszont nagy mértékben átalakultak. Egy dolog azonban állandó maradt: ***olvasni csak olvasva lehet megtanulni, írni pedig csak írva***.

Ebben a kötetben az olvasó az első és második fejezetben az olvasás, majd az írás pszicholingvisztikai sajátosságaival, az ezekkel foglalkozó és ezeket leíró modellekkel ismerkedhet meg. A harmadik fejezetben az alfabetizálásról olvashatunk bővebben, ami a magyar anyanyelvi nevelésben és a magyar mint idegen nyelv tanításában is relatíve újnak számító megközelítés. A negyedik fejezetben az olvasott szövegértés fejlesztésének módszertani háttere és technikai lehetőségei tekinthetők át. Az ötödik fejezetben az írástanítás sajátosságai és a szövegalkotás tanításának alternatíváit ismerhetik meg az olvasók. Az egyes fejezetek végén néhány összefoglaló kérdés segíti az olvasottak átismétlését és megjegyzését.

ISBN 978-615-5961-16-8