



# Közösségi főiskola regionális megvalósíthatóságának megalapozása

## Szerzők:

Beszédes Viktória, Bozsó Renáta, Dombi Edina, Döbör András, Fizel Natasa, Farkas Erika, Farkas Éva, Gábrity Molnár Irén, Juhász Valéria, Keczer Gabriella, Lizon Loretta, Szűcs Norbert

## Szerkesztők:

Döbör András, T. Molnár Gizella

## Technikai szerkesztők:

Domokos Csilla, Molnár Kitti, Szólik Ivett, Török Bianka

## Olvasószerkesztő:

Sütő Erika

## Szedés, gépelés, szövegszerkesztés:

Kasza Judit, Németh Tünde

## Kiadó:

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

## Felelős kiadó:

Döbör András

## ISBN szám:

978-615-5946-16-5

© Szerzők, 2019

© Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, 2019

TÁMOP-4.2.1.D-15/1/KONV-2015-0002

„Tudás-ipar igényeit kiszolgáló felsőoktatási szolgáltatások megalapozása a Dél-Alföldi régióban” projekt támogatásával jött létre.



Szeged, 2019

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG  
KORMÁNYA

Európai Unió  
Európai Szociális  
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

## TARTALOMJEGYZÉK

Előszó .....	4
--------------	---

### I. MODUL

<b>Keczer Gabriella:</b> A közösségi főiskola szervezeti modellje. Bevezetés .....	6
<b>Keczer Gabriella:</b> Közösségi főiskola az Amerikai Egyesült Államokban .....	9
<b>Lizon Loretta:</b> A közösségi főiskola megjelenési formái az európai országokban .....	24
<b>Keczer Gabriella:</b> A távoli képzőhelyek, multikampusz-rendszerek típusai, kihívásai .....	42
<b>Keczer Gabriella:</b> Többkampuszú rendszerek irányítása .....	57
<b>Keczer Gabriella:</b> A közösségi főiskola helyi szerepvállalása és kapcsolatrendszere .....	69
<b>Keczer Gabriella:</b> Külföldi reformok tanulságai .....	83
<b>Keczer Gabriella – T. Molnár Gizella – Vékony Tímea:</b> A közösségi főiskola a hazai felsőoktatásban .....	88
<b>Keczer Gabriella – Lizon Loretta:</b> Duális képzés, felnőttoktatás .....	135
<b>Keczer Gabriella:</b> A közösségi felsőoktatási képzési központok küldetése, feladatai .....	161
<b>Keczer Gabriella:</b> A közösségi felsőoktatási képzési központ státusa, szervezete.....	172
<b>Keczer Gabriella:</b> A közösségi felsőoktatási képzési központok irányítása.....	182
<b>Keczer Gabriella:</b> A felsőoktatási oktatók alternatív életpálya modellje .....	188
<b>Keczer Gabriella:</b> A javasolt szervezeti modell összegzése .....	194

### II. MODUL

<b>Farkas Erika:</b> A Dél-Alföld régió munkaerő-piaci helyzete .....	199
<b>Farkas Erika:</b> A Dél-alföldi régió foglalkoztatóinak emberi-erőforrással és felnőttképzéssel szemben támasztott igényei .....	218
<b>Farkas Erika:</b> Képzési igényfelmérés a Dél-alföldi régió foglalkoztatóinak körében .....	255
<b>Bozsó Renáta – Szűcs Norbert:</b> Képzési igényfelmérés Békés megye foglalkoztatóinak körében .....	286
<b>Farkas Erika:</b> A Dél-alföldi régió felnőttképzési intézményeinek azonosítása, képzési kínálata .....	308
<b>Gábrity Molnár Irén:</b> Vajdaság munkaerőpiacának jellemzése a szakképzettségi struktúra kialakulásának tükrében .....	326
<b>Gábrity Molnár Irén:</b> Munkáltatói igények a Vajdaságban. A képzési igények és a munkaerővel szemben támasztott elvárások felmérése a Vajdaság foglalkoztatóinak körében .....	362
<b>Beszédes Viktória:</b> Felnőttképzés Szerbiában és a Vajdaságban.....	431

### III. MODUL

<b>Döbör András:</b> A regionális felsőoktatási képzések (alap és szakképzések), és a helyi szak- és felnőttképzést folytató intézmények képzési tartalmainak feltárása és összehangolása, a regionális közösségi főiskola portfóliójába integrálása céljából .....	466
<b>Farkas Éva:</b> A Magyar Képesítési Keretrendszer és a tanulási eredmények megközelítés alkalmazása a szak- és felnőttképzésben.....	468
<b>Dombi Edina:</b> Egyéni tanulási utak lehetőségei a közösségi főiskolán .....	481
<b>Juhász Valéria:</b> A tanulási és a nyelvi kompetencia fejlesztése a közösségi főiskolán.....	499
<b>Fizel Natasa:</b> Módszertan kidolgozása a képzési és beiskolázási terv igényfelmérés vonatkozásában. A közvélemény-kutatás és az interjúkészítés elméleti kérdései a közösségi főiskola képzési portfóliójának megteremtése céljából.....	537
<b>Döbör András - Fizel Natasa:</b> Módszertan kidolgozása a képzési és beiskolázási terv igényfelmérés vonatkozásában. Adatok gyűjtése és adatbázisok elemzése, tervezés és alapelvek lefektetése a közösségi főiskola képzési portfóliójának megteremtése céljából.....	560
<b>Döbör András:</b> A közösségi képzési központ oktatási portfóliójának elvi kérdései.....	585
<b>Döbör András – Juhász Valéria:</b> Javaslat a békéscsabai közösségi főiskola képzési portfóliójára, figyelembe véve a helyi igényeket, helyi képzési portfóliókat és a kreditbeszámítási lehetőségeket .....	597

## **A tanulási és a nyelvi kompetencia fejlesztése a közösségi főiskolán**

### **1. Bevezetés**

A „Tudás-ipar igényeit kiszolgáló felsőoktatási szolgáltatások megalapozása a Dél-Alföldi régióban” című projekt kutatásai során kiderült, hogy mind a felsőoktatásban szereplők, mind a munkaerő-piaci szektor képviselői három fő sarkalatos pontot neveztek meg a fiatal felnőttek lemorzsolódása, illetve a munkaerőpiacon tapasztalt kudarcok okaiként:

- a nem megfelelő tanulási képességek, kompetenciák,
- a kommunikatív kompetencia magas/elvárható fejlettségének szintje,
- az idegennyelv-tudás hiánya.

A következőkben e három területre fókuszálva mutatom be az elméleti kutatásokra alapozva azokat a jó gyakorlatokat, amelyek bevezetésére, akár a középfokú és felsőfokú oktatás közé, illetve még hamarabb is általános szinten szükséges lenne azon fiatal felnőttek számára, akiknek a fent említett képességei nem fejlődtek ki a megfelelő szinten és elég széleskörűen ahhoz, hogy sikeres tanulók, illetve munkavállalók lehessenek.

### **A sikeres iskolai beválás sarkalatos pontjai**

A következőben egy olyan nemzetközi szakirodalmon alapuló kutatás eredményeit foglalom össze, amelyek górcső alá veszik azokat a tényezőket, amelyek jelentős mértékben meghatározzák az iskolai sikerességet.

Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők egyik legismertebb kutatója az új-zélandi John A. C. HATTIE. HATTIE Visible learning (2008) című könyve 50 000 tanulmány, ezek közt 800 oktatással foglalkozó metaanalízis metaanalízisét végezte el. HATTIE több évtizedes kutatásai során arra kereste a választ, hogy mely tényezők gyakorolnak befolyást az iskolai eredményességre. Alkalmazott, iskolákban elvégzett kutatásokat használt fel elemzéseibe, és 138 olyan tényezőt azonosított, amelyek számba vehetők e kérdés vizsgálatakor: statisztikai elemzéseket végzett, hatásméretet számolt annak megállapítására, hogy ezen tényezők közül mely elemek befolyásolják a leginkább és melyek kevésbé az iskolai sikerességet. A

következőkben ezekből a tényezőkből válogatok, a rangsorbeli helyüket (rs.), illetve a *d* hatásnagyságot zárójelben adom meg. Az egyes kutatásokban talált eredményeknél csak hatásnagyságot adok meg.

John HATTIE több évtizedes kutatásaival azt célozza meg, hogy az eddig elvégzett oktatással foglalkozó vizsgálatok sokaságát úgy összegezze, hogy a belőlük származó eredmények segítsék a tanárokat abban, hogy céltudatosabban sikerüljön olyan iskolákat működtetni, amelyben a tanítási és tanulási hatékonyság megtöbbszöröződik, amelyekben a tanulásra fordított idő, a tanulást meghatározó oktatási programok, a tanárok képzettsége, tanításhoz való hozzáállása, a gyerekek tanuláshoz való hozzáállása pozitívan formálódjon. John HATTIE metaanalízise szerint tehát a 25 legmeghatározóbb tényező a következő:

1. az önbevallásos értékelés,
2. a Piaget által megállapított gondolkodási műveletek szintjei,
3. a tanárok formatív értékelései,
4. a mikrotanítások tapasztalata,
5. a gyorsítás, gyorsított haladás,
6. az osztálytermi viselkedés,
7. a tanulási nehézséggel küzdők intervenciós programjai,
8. a tanárok egyértelműsége,
9. a reciprok tanítás,
10. a visszajelzések,
11. a tanár-diák viszony,
12. a gyakorlások sűrűsége, ideje és minősége,
13. a metakognitív stratégiák,
14. az előzetes teljesítmény,
15. a szókincsfejlesztő programok,

16. az ismétlő olvasóprogramok,
17. a kreativitásfejlesztő programok,
18. kérdésfeltevések a tanulnivalóval kapcsolatban,
19. a tanár szakmai fejlődése,
20. a problémaalapú tanulás,
21. a gyerekek beskatulyázása, címkéssel való ellátása,
22. a fonématudatosság,
23. a stratégiák tanítása,
24. a kooperatív vs. egyéni tanulás,
25. a tanulási képességek<sup>70</sup>.

A HATTIE által közölt eredmények vitára adhatnak alapot, azonban a kutatás méretéből következően mindenképp érdemes elgondolkodni a mindennapi gyakorlatokon. Az időben történő beavatkozások, a tanári/tanulói kompetenciák fejlesztése, az önértékelések és a kommunikációs aktusok számának megnövekedésével minden irányban (tanár-oktatástudomány, tanár-oktatáspolitikai, tanár-tanár, tanár-diák, diák-diák) a célok egyértelműbb megfogalmazásával, közös gondolkodással és odafigyeléssel nagymértékben megnövekedhetne a magyar társadalom közös kognitív szintje, aminek közvetlen hatása van többek között a gazdaságra, az életszínvonalra, az egyes emberek életminőségére, egészségi állapotára és a megelégedettség érzésére is.

Az előbb felsoroltak közül kiemelek néhányat, amelyre való fókusz, a magyar oktatásban is sikeresebb iskolai teljesítményekhez vezethet.

#### Az olvasásfejlesztő tényezők hatása

Az iskolákban használt kerettantervek, illetve a speciális oktatási programok iskolai teljesítményre gyakorolt hatása közül az olvasásra gyakorolt tényezőkre fókuszálok.

---

<sup>70</sup> A listában szereplő további tényezők itt olvashatók: <http://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>

Az olvasásképeességet leginkább meghatározó tényezők HATTIE kutatásai alapján a: *szókincsfejlesztő* programok (rs. 15,  $d=0,67$ ), az *ismételt olvasásprogram* (rs. 16,  $d=0,67$ ), a *fonématudatosság* (rs. 22,  $d=0,60$ ), a *szövegértés-fejlesztés* (rs. 28,  $d=0,58$ ), a *vizuális percepció fejlesztése* (rs. 35,  $d=0,55$ ), valamint a 12–20 hetes *olvasásfejlesztő programok* (rs. 47,  $d=0,50$ ).

STAHL és FAIRBANKS (1986) elemzése alapján, azok a tanulók, akiknek előzetesen megtanították a szövegekben található szavak jelentését, jelentősen jobban teljesítettek a szövegértési tesztekben ( $d=0,97$ ), és azok a gyerekek, akik egyébként is részt vettek szókincsfejlesztő programokban, általánosságban jobban teljesítettek ( $d=0,30$ ) a szövegértési feladatokban. Azok a tanítási módszerek bizonyultak hatékonyabbnak, amelyek több oldalról, többször „tanították” meg az adott szavakat, tehát a gyerekek többször találkoztak az új szavakkal, mind definíciókban, mind kontextusokban. Ezekre az általános szókincsfejlesztő programokra hazánkban is égető szükség lenne, mert nagymértékben meghatározzák a szövegértési, illetve a tanulási képességeket is.

### **Ismételt olvasásprogramok**

Az ismételt olvasásprogramok azt jelentik, hogy rövid szövegeket addig olvastatnak a diákokkal, amíg annak folyamatossága el nem éri a kielégítő szintet. Ennek a programnak a célja az olvasás automatizáltsági fokának a kialakítása és erősítése, amely általában második, harmadik osztályban alakul ki, azonban a tanulási zavarral küzdő gyerekeknek ezt külön kell tanítani. A felsőoktatási tapasztalatok is arra utalnak, hogy a fiatal felnőtteknek az olvasási és az olvasásértési szintje meglehetősen kihívásokkal küzd, ami azt jelenti, hogy alapvető olvasási gyengeséggel küzdenek már a rutinok szintjén is. Mindezek mellett az egyetemi tapasztalatok alapján az is egyértelműen megfogalmazható, hogy a kritikai szövegértés, a szövegek mély megértése, jelentésének felejtése is tanítandó feladat az érettségi után is.

A szódekódolási automatizmus fejlettsége meghatározza az olvasásértést, illetve az olvasás folyékonyosságát. Az automatizáltság kialakítása az alapja a nemzetközi gyakorlatban már alkalmazott 12–20 hetes olvasásfejlesztő programoknak („második-harmadik esély az olvasásért program”). Ezt azoknak írják elő, akik nem kielégítő szinten tanultak meg olvasni. Az olvasásprogram a tanítás mellett kiegészítő fejlesztés, nem azt helyettesíti, nem a tanítás helyett van. A fejlesztés után fel tudják venni a társaikkal a ritmust. ELBAUM és munkatársai (2000) kiemelik, hogy a jól tervezett program személyre szabott, és a fejlesztő csak egy gyerekkel foglalkozik egy időben.

## Fonématudatosság

A fonématudatosságnak az olvasástanítás korai szakaszában van nagyobb jelentősége: annak a képességnek a kialakítása, hogy a gyerek meg tudja különböztetni az egyes fonémákat egymástól, hogy majd az írás- és olvasástanulás során a fonémákat a grafémákhoz tudja illeszteni, azaz kialakítsa a betű-hang kapcsolatot. Fonémaizolációs, fonémaazonosító, -felismerő, a fonémaszintetizáló, -analizáló, -szegmentáló gyakorlatokkal lehet fejleszteni ezt a képességet. A vizuális percepciót fejlesztő programok a szóalak dekódolásának pontosságára irányulnak.

## Szövegértést fejlesztő programok

A szövegértés-fejlesztő programokkal kapcsolatban ROWE azt találta, hogy nagyobb hatása van a szókincs fejlődésére ( $d=1,77$ ), mint magára a szövegértési eredményekre ( $d=0,70$ ) (ROWE 1985). A szövegértést fejlesztő programok elősegíthetik az olyan feldolgozó folyamatok stratégiáinak kialakulását, mint például a következtető érvelés, az összefoglalás szabályai, illetve a szövegek tagolása. SENCIBAUGH (2005) olyan szövegértést fejlesztő programokat vizsgált, amelyek vizuális elemekkel ( $d=0,94$ ) segítették a jelentésteremtést, illetve amelyek auditív, nyelvi segítséget ( $d=1,18$ ) adtak, mint például az előolvasási, valamint utóolvasási stratégiák. Az utóbbi valamivel jobban hozzájárult a sikeres szövegértéshez.

GUTHRIE és munkatársai (2007) olyan gondolkodás-központú olvasási programot vizsgáltak, amely abból indul ki, hogy az olvasó belsőleg motivált a megértésre: keresi az új ismeret és a régi közti kapcsolatot, aktívan részt vesz a megértési folyamatának irányításában. A gondolkodás-központú program része, hogy a tanulók hangosan olvasnak, kérdéseket tesznek fel az olvasottakkal kapcsolatban, összefoglalnak, monitorozzák a megértésüket, önállóan írnak és olvasnak, illetve irányítottan végeznek olvasással kapcsolatos tevékenységeket, mint például a *scaffolding*, azaz részeire tagolják a szöveget, és azt mélységeiben értelmezik. Ez a gondolkodás-központú szövegértést fejlesztő program többféle típusú szövegnél eredményes ( $d=0,93$ ), a történet tartalmának megértésében segít ( $d=0,63$ ), és kihat az olvasási motivációra is.

Az olvasással kapcsolatban BLOK (1999) kifejti, hogy az olvasásnak a pusztán lehetősége nem elegendő ahhoz, hogy fejlődjön az olvasási képesség, továbbá a csendben való olvasásnak, illetve az önálló feladatoknak kevés a hatása, és nem segíti elő annyira a motivált olvasás



kialakítását, mintha az olvasás interakcióval kapcsolódik össze, azaz megbeszéljük, értelmezzük az olvasottakat.

### **A képesség szerinti csoportosítás**

A képesség szerinti csoportosítás azon az elgondoláson alapszik, hogy a képesség szempontjából a homogénebb összetételű csoportokat tanítani hatékonyabb. HATTIE 500 tanulmányban, 14 metaanalízisben vizsgálta meg, hogy milyen mértékben befolyásolja a tanulás eredményességét, ha nem heterogén képességű csoportban tanulnak a diákok. HATTIE eredménye szerint ennek nincs különösebb hatása (rs. 121,  $d=0,12$ ), ráadásul az egyenlőség szempontjából inkább negatív hatása van ennek, hiszen bebetonozza az így kialakított polarizált képességű gyerekeket a saját csoportjukba (HATTIE 2008: 90). Az alacsonyabb képességű csoportba soroltaknak korlátozza lehetőségeit, teljesítményeit és az életesélyeit, mert kevesebb, alacsonyabb fokú intellektuális kihívásnak vannak kitéve, ráadásul kevesebb magasan képzett tanárral találkoznak (OAKES 2005). A kis csoportokban (rs. 48.,  $d=0,49$ ) történő tanulásnak azonban, amely nem képesség szerint csoportosítja a tanulókat, hanem adott feladatot kooperatívan kell megoldaniuk a tanulóknak, szignifikánsabb jobb hatása van a teljesítményre, mint az egyedül végzett tanulásoknak.

### **A sikeres tanítás kulcsa**

A tanítás aktusa olyan beavatkozást jelent, amelynek során a tanulóban kognitív változás megy végbe. A szakember figyelemmel követi, hogy mikor történt tanulás, illetve mikor nem – a tanítási szándék ellenére sem. Amennyiben nem következett be a megfelelő változás, a tanár tervezetten és tudatosan beavatkozik, megváltoztatja a tanulási/tanítási stratégiát. Az eredményesen tanító tanár számos lehetőséget, alternatívát tud felkínálni adott helyzetnek megfelelően, és rávezeti a tanulót is, hogy megértse a sikeresen alkalmazott tanulási stratégia elvét, hogy azt a diák a jövőben is használni tudja. Az iskolai teljesítményt, ahogy talán minden más teljesítményt is, jelentős mértékben meghatározza a megfelelő időben és módon alkalmazott visszajelzés. Az állandó monitorozásra a tanulási folyamat szabályozása miatt van szükség, hogy abba, ha kell, bele tudjon avatkozni a tanár. Ha a tanulási folyamat nem a kívánt irányba halad, a tanár másik tanulási utat kínál, másik útra vezet rá, vagy segít, hogy a diák feltegye önmagának a megfelelő kérdéseket, hogy megfogalmazza saját maga számára a problémákat: azaz a tanár metakognitív stratégiák használatára készíti a diákot. A tanítási folyamatra tehát az is kihat,

hogyan ismeri-e a sikeres tanulásának a kritériumait, azaz hogy megérti-e, átlátja-e, hogy mikor és hogyan éri el a kitűzött célt megfelelően.

A tanulási célok meghatározásánál döntő, hogy a tanár mennyire egyértelműen fogalmazza meg a kitűzött célt, azt, hogy: mi jelenti a sikeres elsajátítást a diák számára (rs. 8.,  $d=0,75$ ). FENDICK (1990) összegzi, hogy ebbe a fogalomkörbe beletartozik, hogy a tanárnak:

- egyértelműen kell szervezni a feladatokat;
- világosan kell magyarázni;
- példákat kell mondani és mutatni;
- jól irányzott gyakorlatokkal kell segíteni a megértést;
- abban is jól érthetőnek kell lenni, hogy hogyan, milyen kritériumok mentén értékeli majd a diákat.

### **Az elvárások hatása az iskolai teljesítményre**

Hogyan hatnak a tanári *elvárások* (rs. 58.  $d=0,43$ ) az iskolai teljesítményre. Jól ismert, hogy a tanárok kialakítanak elvárásokat a gyerekek képességeiről és készségeiről, és ez kihat a tanulók teljesítményére (DUSEK - JOSEPH 1985). Azok, akikkel szemben nagyobb volt az elvárás, több lehetőséghez jutottak (SMITH 1980). Negatívan hat a teljesítményre, ha például megcímkézzük a diákokat a *tanulási nehézség* fogalmával (FUCHS et al. 2002). A diákok pontosan tisztában vannak azzal, hogy a tanárok másképp bánnak bizonyos emberekkel, mert más a feljük megnyilvánuló elvárás. A diákok képességeihez képesti alacsonyabb elvárás alacsonyabb teljesítményekhez vezet (RUBIE - DAVIS 2007). Ezért a tanároknak nagyobb hangsúlyt kell helyezni a haladásra, vagyis arra, hogy minden tanuló képes fejlődni.

### **Az értékelések, önértékelések hatása az iskolai teljesítményre**

A biztonságos tanulási környezetben a diák már a kezdetektől tisztában van azzal, hogy a tévedések, hibák a megfelelő visszajelzésekkel az ő tanulási eredményességét szolgálják, így ezek nemcsak szükségesek, de nélkülözhetetlenek is. Hosszú távon jobban teljesítenek, és bátrabban néznek az új kihívások elé azok a tanulók, akik rugalmasan (flexible mind) tekintenek

a saját tanulási folyamataikra, illetve a képességeiket nem rögzült (fixed mind) adottságként, eleve elrendelt tényként kezelik (DWECK 2012).

HATTIE metaanalízise szerint a diákok magukkal kapcsolatos értékelése a legbefolyásolóbb tényező mind közül (önbevallásos értékelés rs. 1,  $d=1.44$ ). A diákok, különösen már középiskolában (KUNCEL et al. 2005), jól meg tudják ítélni az előzetes tapasztalataik alapján, hogy milyen teljesítményre képesek. A kisebbségi tanulók ennek megítélésében nem voltak annyira pontosak.

### **Az előzetes teljesítmények hatása**

Az, hogy a képességek, az intelligencia és a teljesítmény között erős a korreláció ( $d=1,19$ ) (HATTIE - HANSFORD 1982), nem annyira meglepő. Ezzel kapcsolatban gyakran szokták a „Máté-effektust” emlegetni: a gazdag gazdagabb, a szegény szegényebb lesz. Vagyis az előzetes teljesítmények (rs. 14,  $d=0,67$ ) jól előrejelzik az azt követők sikerességét: az óvodai teljesítmény meghatározza az első iskolaéveket, a középiskola a felsőoktatási eredményeket, az iskolai jegyek a későbbi munkavégzést. DUNCAN és munkatársainak (2007) vizsgálatai azt igazolták, hogy az óvodáskori matematikatudás (a számok ismerete és sorrendisége) és kisebb mértékben az olvasási képesség összetevői, mint a szókincs fejlettsége, a betűk, szavak ismerete, valamint a szavak kezdő- és véghangjainak azonosítási képessége az, amelyek meghatározzák az azt követő iskolai évek teljesítményét.

### **A tanulásra való beállítódás**

Kulcsfontosságú az, hogy a gyerek mennyire nyitott az új tapasztalatok befogadására, hogy miként értékeli az új dolgok megtanulásába fektetett erőfeszítést és annak hozadékát. A tanulásra való beállítódást tehát egyrészt már magukkal hozzák a gyerekek, mire az iskolába kerülnek, másrészt az iskola is tudja befolyásolni ezt. HATTIE könyvének egyik sarokköve, hogy az iskolai eredményeket a tanulásra való beállítódás határozza meg. Sokan úgy vélik, ha javulnak az iskolai eredmények, az a beállítódásra, a tanuláshoz való hozzáállásra is pozitívan kihat, azonban ezt a nézetet nem lehet igazolni. Mindebből az következik, hogy a tanuláshoz való hozzáállást tudatosan és tervezetten kell alakítani, mert az ténylegesen segítheti, illetve akadályozhatja a későbbi tanulási sikerességet (HATTIE 2008: 40).

A tapasztalatokra való nyitottság magában foglalja, hogy valaki aktívan részt akar-e venni abban, hogy új dolgokat ismerjen meg, hogy a megszokott gondolkodási sémákból ki tud lépni és

ki is lép, vagyis nem zárja be magát a felkínált gondolkodásmódba. Sok iskolába lépő gyerekben megvan a késztetés arra, hogy új dolgokat fedezzen fel és értsen meg. Ha folyamatos ingereknek, tapasztalatszerzésnek tesszük ki a gyerekeket, az fenntartja a nyitottságukat, érdeklődésüket, ezzel együtt megnövelheti az önbizalmukat, azt hogy elismerik a tanulási képességeiket. Ez az elismerés különösen fontos a kamaszkorban, mert gyakran ebben az életkorban dől el, hogy valaki akar-e majd a későbbiekben is tanulni vagy sem (CARROLL et al. 2001). Tehát a tanulás iránti elköteleződésben nagy felelőssége és szerepe van az iskolai tanulási folyamatok szervezésének, a visszajelzéseknek.

### **A kreativitás és a tanulásra való beállítódás összefüggése**

FEIST (1998) kíváncsi volt arra, hogy milyen jellemző jegyekkel rendelkeznek a kreatív emberek (kreativitás rs. 78,  $d=0,35$ ), hogy megtudja, hogyan lehet az iskolában a tanulásra való pozitív beállítódást elősegíteni. Megnézte, hogy milyen személyiségjegyekben különböznek a tudósok a nem tudós emberektől, a kreatív és kevésbé kreatív tudósok egymástól, illetve a művészek a nem művész emberektől. Metaanalízise után arra jutott, hogy a kreatív emberek nagyobb fokú autonómiával rendelkeznek, introvertáltak, nyitottak az új tapasztalatszerzési lehetőségekre, megkérdőjelezzik a normát, magabiztosság és önelfogadás jellemző rájuk, erősen motiváltak, önvezérlők, ambiciózusak, domináns személyek és impulzívok. Ezen tulajdonságok közül a tanulásra való pozitív beállítódást mégis nyilvánvalóan az új tapasztalatok iránti fogékonyság befolyásolja.

### **A motiváció**

A tanulási eredményességet meghatározó tényezők közt mondhatjuk, hogy mindig megtaláljuk a motiváció (rs. 51  $d=0,48$ ) fogalmát és kérdését. A leggyakrabban azonban addig jutnak el a motivációról való gondolkodásban, hogy a tartós tanulás iránti attitűdöt és eredményességet a belső motivációval lehet elérni, nem pedig a külső támogatásokkal.

Az iskola egyre többet vár a gyerekektől, és mivel minden tanártól ezt hallják, egyre ellenállóbbak lesznek a feladatvégzéssel kapcsolatban. DÖRNYEI (2001) leírja azt az öt tényezőt, amelyek a legerősebb motiváltságot okozzák:

- ha a diák kompetensnek érzi magát;
- ha megfelelő autonómiával rendelkezik;

- ha a megfogalmazott célok számára is értékesek;
- ha kap visszajelzést a munkájáról;
- és ha erőfeszítéseit megerősítik a tanárai vagy társai.

A tanulási teljesítményt meghatározó tényezők közt tehát döntő fontosságú, hogy a tanulási célok világosak legyenek, hogy átlátható legyen, mi számít eredményes tanulásnak, azaz melyek az értékelés kritériumai, és hogy a tanulást láthatóvá tegyük az elkötelezett diák számára. KUMAR (1991) metaanalízisében az elköteleződést úgy fogalmazta meg, hogy az a hatékony, tanulóval töltött idő, amit a diák tanulásra fordít: kísérletezik, részt vesz a beszélgetésekben, jegyzetel, kérdez vagy válaszol. Az elköteleződés és a feladatra fordított koncentráció (rs. 49,  $d=0,48$ ) között erős korrelációt talált DATTA és NARAYANAN (1989). FELTZ és LANDERS (1983) azt írják, hogy a koncentráció javul, ha a feladatvégzés során használt stratégiákat vizualizáljuk a diák számára.

## IRODALOM

- BARRAT, H.–FUNG, I. Y. Y. - TIMPERLEY, H.–WILSON, A. (2007): *Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis iteration*. Wellington: Ministry of Education.
- BLOK, H. (1999): *Reading to young children in educational settings: A meta-analysis of recent research*. In *Language Learning*, 49. 2., 343–371. p.
- CARROLL, A. – DURKIN, K. – HATTIE, J. A. C.–HOUGHTON, S. (2001): *Goal-setting and reputation enhancement: Behavioral choices among delinquent, at risk and not at-risk adolescents*. In *Legal and Criminological Psychology*, 6. 165–184. p.
- CREDE, M. – KUNCEL, N. R. – THOMAS, L. L. (2005): *The validity of self-reported grade point averages, class ranks and test scores: A meta-analysis and review of the literature*. In *Review of Educational Research*, 75. 1., 63–82. p.
- DATTA, D. K.–NARAYANAN, V. K. (1989): *A meta-analytic review of the concentration-performance relationship: Aggregating findings in strategic management*. In *Journal of Management* 15. 3., 469–483. p.
- DÖRNYEI, Z. (2001): *Teaching and researching motivation*. New York: Longman.
- DOWSETT, C. J. – CLAESSENS, A – DUNCAN, G. J.– HUSTON, A. C – MGNUSON, K.– KLEBANOV, P. et al. (2007): *School readiness and later achievement*. In *Developmental Psychology*, 43. 6., 1428–1446. p.
- DUSEK, J. B.–JOSEPH, G. (1985): *The bases of teacher expectancies*. In DUSEK, J. B. (szerk.): *Teacher expectancies*. N J: Hillsdale. 229–249. p.
- DWECK, Carol S. (2012): *Mindset*. London: Robinson.
- ELBAUM, B. – HUGHES, M. – MOODY, S. W.- T.VAUGHN, S. (2000): *How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research*. In *Journal of Educational Psychology*, 92. 4., 605–619. p.
- FAIRBANKS, M. M. - STAHL, S. A. (1986): *The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis*. In *Review of Educational Research* 56. 1., 72–110.
- FEIST, G. J. (1998): *A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity*. In *Personality and Social Psychology Review*, 4. 2., 290–309. p.
- FELTZ, D. L.–LANDERS, D. M. (1983): *The effects of mental practice on motor skill learning and performance: A meta-analysis*. In *Journal of Sport Psychology* , 5. 25–57. p.
- FENDICK, F. (1990): *The correlation between teacher clarity of communication and student achievement gain: A meta-analysis*. Unpublished PhD. University of Florida.

- FUCHS, D.–FUCHS, L. S.– LIPSEY, M. W. – MATHES, P. G.–ROBERTS, P. (2002): *Is "learning disabilities" just a fancy term for low achievement? A meta-analysis of reading differences between low achievers with and without the label.* In BRADLEY, R.–DANIELSON,–L. HALLAHAN, D. P. (szerk.): *Identification of learning disabilities: Research to practice.* NJ: Mahwah (The LEA series on special education and disability).
- GUTHRIE, J. T.– KLAUDA, S. - L.Mc RAE, A. (2007): *Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading.* In *Educational Psychologist*, 42. 4., 237–250. p.
- HANSFORD, B. C. - HATTIE, J. A. C. (1982): *Self measures and achievement: Comparing a traditional review of literature with meta-analysis.* In *Australian Journal of Education*, 26. 1. 71–75. p.
- HATTIE, J. (2008): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* New York: Routledge.
- OAKES, J. (2005): *Keeping track. How schools structure inequality.* 2nd ed. New Haven, Conn., London: Yale University Press.
- ROWE, D. W. (1985): *The big picture: A quantitative meta-analysis of reading comprehension research.* Bloomington: Indiana University, Language Education Department.
- RUBIE-DAVIS, C. M. (2007): *Classroom interactions: Exploring the practices of high and low expectation teachers.* In *British Journal of Educational Psychology*, 77. 289–306. p.
- SENCIBAUGH, J. M. (2005): *Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: Strategies and implications.* St Louis, MO: Harris-Stowe State University.
- SMITH, M. L. (1980): *Teacher expectations.* In *Evaluation in Education* 4. 53–55. p.
- WADE, R. K. (1985): *What makes a difference in inservice teacher education? A meta-analysis of research.* In *Educational Leadership* 42. 4., 48–54. p.
- [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198412\\_wade.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198412_wade.pdf).

## **Az anyanyelv-elsajátítási zavarokról, a diszlexiáról**

A munkáltatókkal, egyetemi oktatókkal folytatott interjúk, beszélgetések alapján kiderült, hogy az egyik legproblematisabb pont a megfelelő szintű kompetenciák kialakulásának az anyanyelvi kommunikáció nem megfelelő szintje. Ennek okai egészen a korai fejlődésekre vezethetők vissza, amelyeknek megfelelő, időbeli kezelése sikeres iskolai beválást, tanulást és a képességekben való egyenletesebb fejlődést biztosít.

Az alábbiakban röviden összefoglalom, hogy melyek a legkritikusabb pontjai az anyanyelvi fejlődés elmaradásának, mert ezek speciális fejlesztése nélkül a kommunikációs képességek kialakulása korlátok közé szorul.

### **A tanulást befolyásoló anyanyelv-elsajátítási folyamatokról röviden**

#### **A diszfázia**

A beszédprodukciónál jóval könnyebb észlelni a problémákat, mint a rejtetten működő beszédészlelésben, beszédmegértésben. Ezek a beszédprodukciónál megjelenő zavarok már óvodáskorban, illetve valamivel azt megelőzően, a beszédindulásnál, annak késésénél (diszfázia), kivitelezésénél észlelhetők. Diszfáziáról akkor beszélünk, ha a gyerekeknek körülbelül kétéves korukig nem indul be a beszédük, holofrázisokban, gesztusokkal beszélnek sokáig, így kommunikációjukat elnyúlóan jellemzi a szituációhoz kötöttség. A diszfáziás gyerekek hallása, intelligenciája ép, valamilyen mértékben a beszédmegértésük is, azonban a beszédprodukciónál az életkorukhoz képest elmaradást mutat. A hosszabb ideig elhúzódó beszédkezésnél a gyermek anyanyelvi tudatossága lassabban fejlődik, ez megnehezíti az írott nyelv elsajátítását, ami a kognitív folyamatokra is kihat.

A diszfázia okai:

- örökletes sajátosság;
- neurológiai zavar;
- mentális retardáció;
- agyi károsodás;
- ingerszegény környezet. (GÓSY 2005)



- Az agrammatizmus

Az agrammatizmus főleg a megkésett beszédfejlődésű gyerekeket érinti. A magyar az agglutináló nyelvek közé tartozik, ezért a ragozási, toldalékolási rendszerre, valamint a szintaktikai szabályokra jellemző a magas fokú komplexitás. Az összetettségből eredően számos hiba jelentkezhet a beszédben.

Az angol izoláló nyelv. Abban azt találták, hogy a mondatok transzformációi okoznak nehézséget a gyerekeknek, ezért a diszfáziás gyerekek sokáig inkább egyszerűbb szerkezetű mondatokat használnak.

Ha a beszédprodukcióban problémát észlelünk, akkor célszerű a beszédfeldolgozási folyamatokat is ellenőrizni, mert a kettő összefüggésben lehet egymással. Előfordul, hogy a beszédészlelési és a beszédmegértési folyamatok nem megfelelő működése csak kisiskoláskorban derül ki egy hallásvizsgálat, beszédértés-vizsgálat alkalmával. Nem szakember a beszédfeldolgozási zavart nem súlyos esetben akár észre sem veszi. A beszédfeldolgozási zavarokat sokáig jól kompenzálhatják a gyerekek a kontextusból, illetve a vizuális környezetből. Ezek a kompenzációs stratégiák azonban 9-10 éves korban már nem tudják ellensúlyozni azt az esetleges szókincsbeli lemaradást, amely szükséges az iskolai sikerességhez.

A diszfáziás gyerekek beszédészlelése, szöveg- és mondatértése gyakran elmarad az életkori szinttől. A beszédprodukcióra jellemzőek lehetnek az artikulációs pontatlanságok, torzítások, hanghelyettesítések, a nyelvtani szerkezetek nem megfelelő használata. A beszédfeldolgozási zavar megjelenik a szókincs elmaradásában. A 6-7 éves diszfáziás gyerekek szövegértése körülbelül a háromévesek szintjén áll (GÓSY 2005: 217).

Nyelvi problémák a szövegértési és mondatértési nehézségeket a megkésett beszédfejlődésű gyerekeknél:

- az időviszonyokban való tájékozódás leképezése a nyelvi szerkezetbe;
- az azonos alakú toldalékok funkciójának elkülönítése;
- szokatlan szórendű tagadás;
- következtetések, ok-okozati viszonyok nyelvi kifejezésének nehézsége;

- a verbális memória elmaradott, a vizuális inkább a jobb;
- a nyelvi formákat nehezen sajátítja el a gyermek;
- jellemző még a lassan gyarapodó szókincs.

### **A diszlexia, diszgráfia felismerése**

Az emberek többsége évezredek óta spontán módon, utánzással, a nyelvi képességeik kibontakoztatásával képes elsajátítani a beszédet. Az írást viszont, amely egy mesterségesen létrehozott kódrendszer, már csak kevesebb ember képes megtanulni, függetlenül attól, hogy sekély vagy mély ortográfiájú nyelvről beszélünk-e. A diszlexia fogalmának meghatározására számos megközelítés született. A diszlexiát a tünetek és az okok alapján próbálták elkülöníteni az olvasási gyengeség egyéb formáitól. A diszlexia definíciójának pszichológiai, pedagógiai, neurológiai és logopédiai megközelítésébe az olvasási zavarral összefüggésben a következő fogalmak szerepelnek: intelligencia, iskolai teljesítményelmaradás, életkor, szövegértés-problémák, részképesség-zavarok, gyakorlás és eredmény diszharmóniája (vö. CSÉPE 2000).

### **A diszlexia tünetei, megjelenési formái**

Az olvasási zavarral küzdők:

- nem képesek pontosan felismerni, azonosítani a betűket;
- nem tudják akusztikailag pontosan elkülöníteni az egyes hangokat egymástól;
- kihagynak szavakat, szótagokat;
- betoldanak jelen nem levőket (betűket, szótagokat);
- felcserélik az ott lévő betűket, szótagokat;
- az előbbieket kombinációja is előfordul.

A nem megfelelő szófelismerés, szójelentés-azonosítás szövegértési problémákhoz vezet: nem érti meg az összefüggéseket, az ok-okozati következtetéseket. A pusztán gyakorlás kevés változást eredményez.

A beszéd nem pusztán hangok egymásutánisága. A beszédben a fonémák nagymértékben igazodnak egymáshoz, vagyis a szavakban a hangok nem diszkrét fonémákként jelennek meg. A fonémaszegmentálási és -megkülönböztetési képesség, azaz a fonológiai tudatosság, a fonológiai feldolgozás az olvasás és írás alapja (ADAMIKNÉ 2006, CSÉPE 2006, STEKLÁCS 2013, SZINGER 2005). Akiben ez nem fejlődött ki megfelelően, annak nehézségei lesznek a literációs fejlődése terén.

A diszlexiás gyermekekre jellemző tünetek:

- „hiányzó tudatosság: a szavak hangjaira, a hangok sorrendjére, a rímekre, a szótagok sorrendjére;
- a szavak „megfejtésének” nehézsége – különálló szavak azonosítása;
- a szavak „tárolásának” nehézsége – betűzés, helyesírás;
- a sorrendiség nehézségei: az olvasott és az írott szavak betűinek sorrendje, számok sorrendje (pl.: erdő – erőd, pék–kép, 12–21);
- az olvasott szöveg megértésének nehézsége;
- a gondolatok írásbeli kifejezésének nehézségei;
- megkésett beszédfejlődés;
- a hallott szöveg pontatlan és részleges feldolgozása;
- a gondolatok kifejezésének nehézségei a beszédben;
- tér- és időbeli viszonyok megítélésének zavarai (pl.: bal-jobb, lent-fent, korán-későn, tegnap-holnap, hónapok, napok);
- kézhasználat bizonytalanságai;
- hasonló problémák előfordulása a családban;
- a kézírás nehézségei;

- a matematika tanulásának nehézségei: a műveleti lépések sorrendjének bizonytalansága, irányok tévesztése, a matematikai szóhasználat megértésének problémái.” (CSÉPE 2006; 2000: 248)

## IRODALOM

ADAMIKNÉ JÁSZÓ A. (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Budapest: Trezor Kiadó.

CSÉPE V. (2000): *Az olvasás és írásképesség zavarai*. In: Illyés Sándor (szerk.) *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.

CSÉPE V. (2006): *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

GÓSY M. (2005): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris.

STEKLÁCS J. (2013): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Budapest: Nemzedékek Tudása Kiadó.

SZINGER V. (2005): *Az írás-olvasás előkészítése az óvodai programok tükrében*. In: B. NAGY Á. – SZÉPE Gy. (szerk.) *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I*. Iskolakultúra-könyvek 29. Pécs: Iskolakultúra. 184–199. p.

## **Az anyanyelvi készségfejlesztés területei**

A közösségi főiskola létjogosultságával, illetve a forma célorientáltságával kapcsolatban megfogalmazott igények közt hangsúlyos szerepet kapott az anyanyelvi készségek, a kommunikációs kompetencia általános fejlesztésének igénye. Olyan, tantárgy-független kompetenciafejlesztésre van szükség, amely általánosan fejleszti a mindennapi és a szakmai kommunikációban való aktív és adekvát részvételét azoknak, akik e képességeik hiányában nem tudnak megfelelően érvényesülni, előrébb jutni az általuk preferált tanulmányokban, illetve a szakmai élet területén.

Az anyanyelvi készségfejlesztés alapvetően két kommunikációs csatornához kötött: az írásbeliséghez, illetve a szóbeliséghez. A következőkben röviden sorra vesszük azokat a területeket, amelyek egyénre szabhatóan fejleszthetők az erősségek és a gyengeségek viszonylata szerint.

### **Szóbeli kommunikációs készségek**

Az előmenetel egyik alappillére a szókincs fejlettsége és hozzá kapcsolódóan a szövegértési és -alkotási képesség magas szintje. A következőkben leírt fejlesztési területek e köré szerveződnek, ezt erősítik, ennek vannak alárendelve.

### **Beszédpercepció, beszédmegértési gyakorlatok**

A beszédpercepció gyakorlatok alapja a beszédhang-hallási képesség megfelelő kialakítása. E nélkül a szókincs tipikus fejlődésének menete megreked. Erre alapozódnak a literációs ismeretek, az írás-olvasás elsajátítása. A beszédhang-hallási gyakorlatok fejlesztésének tipikus módja mellett bevett gyakorlat a logatomokkal (álszavakkal) való fejlesztés megkezdése. Ez a hallási figyelem fejlesztése nemcsak az anyanyelvi, de az idegennyelv-tanulási képességeket is remekül fejleszti, illetve alkalmazzák időskorúaknál is a szellemi frissesség megőrzésére (Norman DOIDGE: Változó agy című könyve részletesen ír erről.).

A beszédhanghallási gyakorlatok után szövegértési gyakorlatokat végzünk. Kezdetben csak mondatok visszamondásával (emlékezetfejlesztés, szerialitás, koncentráció), majd hosszabb szövegek tartalmi megismétlésével. Minden gyakorlatnak, a szövegek szóanyagának igazodnia kell a fejlesztett egyén szintjéhez, azonban új szavakat is kell tartalmazniuk.

### **Beszédprodukció gyakorlatok**

A beszédprodukciónak gyakorlatainak célja a társadalmi kommunikációban való adekvát részvétel, a megfelelő, beszédhelyzethez igazodó kommunikátumok megalkotása. A nyelvhelyességi ismeretek, a stílust meghatározó tényezők figyelembevétele kiemelt feladat. Egyszerű – gondolatot, érzelmet kifejező – gyakorlatok különböző helyzetekhez igazított változatainak kipróbálása – cél a kontextus gazdag összetevőinek felmérése, a stilisztikai elemek gondos válogatása, a választékos beszédre törekvés kialakítása, az anyanyelvi tudatosság fejlesztése. Szövegalkotási gyakorlatok szóban: mindennapi élethelyzetek, szakmai kommunikátumok megalkotása. Beszédpartnerhez igazított közlés kidolgozása. Beszédpartnerrel való együttműködés. Érvelés, cáfolat, érvek felkutatása, rendszerezése, álláspont, vélemény kialakítása, konfliktusok megértése, forrásuk elemzése, a konfliktus feloldása, asszertív kommunikáció alkalmazása.

A beszédprodukciónak gyakorlatainak része a megszólalás, a beszéd technikai megalapozása, a hallgató megértését elősegítő szupraszegmentális elemek tudatos alkalmazása, az intonáció és hangsúly mondanivalóhoz, hallgatóhoz való igazításának képessége.

### **Írott szöveg megértése**

Az olvasás fejlesztésénél a sikerélmény átélése a legfontosabb alapelvek, a szorongásmentes gyakorlás, a fokozatosság elveinek betartása. Kezdetben rövid, a hétköznapi élethez kapcsolódó szövegek olvastatása a feladat (természetesen az egyén fejlettségéhez igazítottan ez módosulhat), majd egyre összetettebb gondolatok írásban közölt mondanivalójának felfejtése, megértése, az értő-értelmező olvasás stratégiáinak megtanulása. Az előismeretek feltárása, az előzetes tudás lehívása az olvasásstratégiai módszerek alapja. Az olvasásstratégiai módszerek közül igen fejlesztők a következő metakognitív stratégiák: INSERT-technika, jóslás, szakaszos szövegfeldolgozás, *tudom, tudni akarom, megtanulom*, a Venn-diagram. Mindezek mellett jól bevált módszer a szövegek képpé, gondolkodástérképekké való transzformálása, hiszen a szöveg képpé való alakítása sajátos absztrakciós gondolkodást igényel, ami megnöveli az esélyét a megértésnek, a tudás valódi beépülésének.

## **Írásbeli szövegek alkotása**

Az írott szövegek létrehozását technikailag két nagyobb csoportra oszthatjuk: formális és informális szövegek. A formalizáltsági elvárások mindkettőnél megjelennek, azonban annak „megkötöttségi” foka műfajról műfajra eltérő jellemzőkkel bír. A fiatal felnőtteknek tapasztalatai e téren igen korlátozottak. A kis- és nagyközéleti műfajokban való jártasságuk igen csekélynek mondható, kreatív írástapasztalatokkal, az írásban való önkifejezés fejlesztésével is kevesen próbálkoznak annak ellenére, hogy az önkifejezés e módjának kapuja igen szélesre tárt az internet adta lehetőségek világában. Szükség van tehát olyan, a kreativitásukat felébresztő gyakorlatokra, amelyekben megtapasztalják az önkifejezés, önmegvalósítás lehetőségét, és amelyek alkalmazásával analízáló, szintetizáló, absztrakt gondolkodási folyamatok közepette ráébrednek összefüggésekre, tartalmakra, és a szavak erejében lévő lehetőséget arra, hogy más gondolkodását befolyásolni tudják.

A fogalmazási, szövegalkotási gyakorlatok velejárója a helyesírási, nyelvhelyességi, stilisztikai igényesség kialakítása. Ez folyamatos fejlesztést igényel.

### **Az idegennyelv-tanulás speciális figyelmet igénylőknek**

A munkaerő-piaci igények felmérésekor kiemelt fontosságúnak bizonyult a munkaadók részéről az alkalmazottak idegennyelv-tudásának megfelelő szintje. Mind a felsőoktatási diploma megszerzésekor, mind a munkavállalók elhelyezkedésekor közös hiányként jelenik meg a megfelelő idegennyelv-tudás. Kérdés, hogy a több mint 8 évnyi idegennyelv-oktatásban részesülők esetén hogyan fordulhat elő, hogy a KER (Közös Európai Referenciakeret) szerint meghatározottak alapján egy középfokú szintet sem tudnak megszerezni a fiatal felnőttek. Ez gyakran oka annak is, hogy nem tudják megszerezni a diplomájukat sem végül, illetve nem találnak képzettségükhöz megfelelő állást. Ezt a problémát általános szinten kezelni kell: legkorábban a közoktatásban, sikertelenség esetén pedig a középiskola végeztével egy olyan programon belül, ami az általános kompetenciákat fejleszti azoknál, akik a felsőoktatási tanulmányaikat ezek hiánya miatt nem tudják végül abszolválni, illetve a munkaerőpiacon nem tudnak megfelelően érvényesülni.

Az idegennyelv-tanulás/tanítás egyénre szabottsága egy olyan valós igény, amelyet a kimenetelekkor regisztrált eredmények igazolnak a leginkább. Azok a tanulók, akiknek a közoktatás során nem sikerült megfelelő szintű nyelvtudásra szert tenni, igazolják, hogy az



idegennyelv-tanítás módszertanában kell keresni a nyelvtanítás sikerességének a kulcsát. Látható, hogy a tanulók egy részéhez az integrált/inkluzív oktatás elveit szem előtt tartva az általános képzésben használt módszerekhez képest jóval speciális megközelítéseket, egyéni stratégiák kidolgozását kell használni már a közoktatás keretein belül.

Alább leírunk egy olyan új irányt, jó gyakorlatot, amely elősegíti azoknak a nyelvtanulóknak az idegennyelv-ismeret elsajátítását, akik különleges figyelmet igényelnek ezen a területen. Ezeknek a tanulóknak elsődlegesen a nyelvi tudatosságát kell fejleszteni számos más, olyan részképesség-fejlesztő feladaton keresztül, amely nemcsak a nyelvismeretüket gyarapítja, hanem az általános tanulási képességeik erősítésében is szerepet játszik.

*Az idegennyelv-oktatás a nyelvtanulási nehézséggel küzdők számára* módszer olyan komplex megközelítésből indul ki, amely az integráció nehézségeivel küzdő nyelvtanárok mindennapos gyakorlatában iránymutatást nyújthat a tanulók képességeinek, részképességeinek jobb megismeréséhez. Cél, hogy a pedagógusok felismerjék a nyelvtanulási nehézséggel küzdők problémáit, és azokhoz megfelelő tanítási módszereket tudjanak rendelni; hogy képesek legyenek: a fejlesztő- és gyógypedagógiai megközelítést beépítve idegen nyelvi óráikat személyre szabottan tervezni; a különböző típusú feladatokat, tananyagokat szintekre lebontva átadni a diákjaik speciális igényeihez igazítva. A pedagógusok a bemutatott feladatok alapján képesek lesznek ismereteiket kreatívan alkalmazni a mindennapokban; a megszerzendő tudást a tanuló képességeihez igazítva átadni, illetve a tanulóval megszerzettetni.

Jelen írás arra fókuszálja a figyelmet, hogy miként tudják az idegennyelv-tanárok a nyelvtanulási nehézséggel küzdők részképességeit, azon belül is a vizuális felismerő, koncentrációs és emlékezeti képességeiket fejleszteni idegennyelv-tanulásuk közben. Az auditív fejlesztés módszerei is hasonlóan részképesség-fejlesztéssel együtt történnek, azonban jelen tanulmány nem teszi lehetővé az auditív gyakorlatok megfelelő bemutatását. Az auditív, azaz beszédpercepciót fejlesztő gyakorlatok is a fonémaazonosításra, fonémadifferenciálásra, a morfémafelismerésre, a szintaktikai szerkezetek gyakoroltatására alapoz, amit követ a globális szövegértési gyakorlatsor autentikus hanganyaggal.

(Az 1. mellékletben található jó gyakorlatok a vizuális részképesség fejlesztésére angolórán. 2. melléklet: A vizuális emlékezet fejlesztése. 3. melléklet: Vizuális analízis, emlékezet, koncentrációfejlesztés.)

## Szótanulás, szócsaládok tanítása

### Szótanulás

A szótanulás az idegen nyelv elsajátításának alapja. Ezért a legfontosabb cél az, hogy a tanulók hosszú távú emlékezetébe kerüljenek a megtanult szavak. A bemeneti információk először a rövid távú memóriába kerülnek, és hamarosan ki is ürülnek onnan, kb. 2-3 percig tárolódnak. Minél nagyobb az egységnyi idő alatt betáplált adatmennyiség, annál hamarabb merül feledésbe. Ha időben jobban széthúzza és kisebb adagokban helyezzük az információkat a rövid távú memóriába, akkor hosszabban maradnak meg. De hogyan lehet ezen az időbeli korláton átlépni?

Repetitio est mater studiorum? A fentebb megadott időtávot viszonylag egyszerű technikákkal ki lehet tolni. Mindenki volt már olyan helyzetben, amikor egy számot, PIN-t vagy belépési kódot meg kellett jegyeznie, és a szám- vagy betűsor ismételtetésével, a rövid távú memóriába való újra és újra történő bevitelével hosszabban megőrződött az információ. Ez a technika azonban úgy tűnik, mégsem feltétlen alkalmas a tartós tárolás megvalósítására, mert pl. egy hosszú telefonszám még sok ismétlés után sem marad meg. A kulcs a felidézés lehet. Saját magunk időről-időre történő „kikérdezése” segít az információ elmélyítésében. Már maga a felidézés megkísérlése a keresési ösvények hatékony kialakításához és a lehívási stratégiák kialakulásához vezet.

### Feldolgozási szintek elmélete

Az emlékek (idegen szavak) tárolásának rendszere úgy épül fel, mint a könyvtári katalógus. Ha nem lenne szigorú rendszer, akkor minden egyes szó lehívásakor az egész memóriát át kellene pásztázni egy adott jelentésű szó megtalálásához. Az emlékezetben a hangalaknak megfelelő tároló is létezik, ez segít a hallás utáni szófelismerésben. Szótanulásnál ezért a rímeknek nagy jelentőségük van, mert pl. egy vers rímelő szerkezete alapján könnyebb megjósolni a sor végén álló szavakat.

A szótanulás egyik legfontosabb eleme éppen ezért a rímekbe szedett memoriter: versek vagy dalok. Az ilyen módon megszerzett tudás marad meg a legtovább, még akkor is, ha öregkori rövid távú memóriazavarok lépnek fel. A gyermekkorban bevéselt információk általában ilyenkor is lehívhatók.

Fiatal korban a tudás inkább a hangalak mentén rendeződik, míg a felnőtteknél inkább jelentés szerint. Szóasszociációs feladatokban azonban a felnőttek is a hangalakok hasonlósága alapján választják ki a szavakat. Hangalakon alapuló tanulás esetén a tanuló általában megpróbálja az új információt régiekre visszavezetni. Ezért fordul elő olyan gyakran, hogy az újonnan megtanult szót összetévesztjük a régebben tanult, de hasonló hangzású szavakkal.

### Szócsaládok tanítása

A szavak tanításának eredményességét abban lehet jól leméni, hogy a megtanított szavak milyen gyorsan és milyen mélységben rögzülnek. A dömpingszerűen, sebtében megtanult szavak nem rögzülnek olyan jól, mint az időben elnyújtva, kisebb „csomagokban” elsajátított szavak. A szócsaládok tanításával a tanulók olyan rendszerezett tudás birtokába kerülnek, amely jól illeszkedik a jelentés tárolásának modelljei által előre jelzett rendszerbe. A különböző szempontok szerint kategorizált „szócsomagok” gyors sikerélményhez juttatják mind a tanulókat, mind a tanárt.

Az emlékezés megerősítése a feldolgozási szintek elméletének fényében úgy támogatható leginkább, ha a szavakat fogalmi kategóriákba soroljuk. Ilyenkor a feladat mélyebb feldolgozást igényel, ami azt eredményezi, hogy a felidézési teljesítmény jelentősen megugrik.

Tanítástechnikai szempontból a szócsaládok tanítását három fő terület mentén szervezhetjük meg:

- Betűegyezés alapján
- Szóalak alapján (etimológiai)
- Jelentés alapján (szemantikai)

A betűegyezésen alapuló szócsaládokat angolul „Phonics word families”-nek hívják, mert a család tagjainak hasonló betűzési mintáiból adódóan hasonló hangzási mintái is vannak. Amennyiben jól választjuk meg a mintát, főleg kezdő nyelvtanulók esetében az idegen nyelven való olvasás elsajátításánál érhetünk el gyorsan, jó eredményeket. Tekintettel kell azonban lennünk arra, hogy az angol nyelv mély ortográfiája miatt ugyanaz a betűkapcsolat több hangot is kódolhat. A minta kiválasztásánál ezért különösen körültekintően kell eljárni, illetve időben elválasztva bemutatni a betűkapcsolat lehetséges további hangzását. Ez a fajta rendszerezés az idegen nyelv tanulása során az analitikai gondolkozást fejleszti.

a [æ]	e [e]	ea [i:]	en [en]	am [æm]
bat	bed	beat	Ben	dam
cat	beg	cream	hen	ham
dad	den	meat	men	exam
hat	get	seat	pen	jam
mat	keg	team	ten	Pam

1. ábra Szóalak alapján (etimológiai)

A szóalak alapján összeállított szócsaládok azért fontosak, mert olyan betűzési mintázatokra, szabályszerűségekre tudunk rámutatni a szavak helyesírásánál, amit a tanulóink már tudhatnak. A morféimák betűzésének ismerete az ugyanabból a morféimából képzett szavak helyesírásának megtippeléséhez nyújt segítséget.

A hasonló szóalakhoz általában hasonló jelentés is kapcsolódik, de a szóalakok közötti kapcsolat jelentésbeli kapcsolat hiányában is létezik. Például a „nightmare” szó nyilvánvalóan a „night” + a „mare” szavakból áll, de a „nightmare” jelentése nem kapcsolódik a „nőivarú ló” jelentéshez. Természetesen lehetséges a jelentésbeli kapcsolat is az egyes családok tagjai között, de nem szükségszerű. Erre példa a 4. oszlop: a „family” és a „familiar” jelentése jól elkülöníthető, azonban etimológiailag nyilvánvaló a kapcsolat közöttük.

word	fit	just	family	mind
wordy	fitness	justly	familiar	minder
wording	fitter	unjust	unfamiliar	mindful
wordless	fitting	unjustly	familiarise	mindless
wordplay	fitful	justice	familiarity	mindset

2. ábra Jelentés alapján (szemantikai)

A jelentés alapján összeállított szócsaládok azért jól használhatók, mert a jelentés olyan mintázatait mutatják meg a szavakban, amiket a tanulóink már ismerhetnek. A különös jelentéskapcsolatok az érveléstechnikák fontos összetevői is egyben.

Három különféle megközelítéssel vizsgálhatjuk a szócsaládoknak ezt a típusát:

- Szinonimák
- Különös jelentésbeli kapcsolatok
- Területek/tárgykörök (domain)

Szinonimák: a kiindulási szóhoz szinonimákat gyűjtünk. Itt nem kell arra törekednünk, hogy azonos jelentésű szavakat keressünk, lehet kiterjesztően értelmezni a szinonima fogalmát. A hasonlóságok mellett a második lépésben azonban meg kell határozni a különbségeket is. Az egyes szinonimák érvényességét, helyességét mindig a szöveggörnyezetbe helyezve kell megállapítani.

amazing	book	city	doer	eat
astonishing	booklet	municipal	achiever	bite
fascinating	copy	urban	motivator	chew
surprising	edition	civil	risk-taker	dine

Különös jelentésbeli kapcsolatok: itt a kiindulási szó és a célszó közötti jelentésbeli kapcsolat nem mindig olyan egyértelmű, mint a „drive” és a „driver” szavak esetén, amikor a toldalék jelzi azt a személyt, aki a cselekvést végzi. Abban az esetben, ha a kiindulási szó a „heal”, akkor, aki a cselekvést végzi, azaz a célszó lehet „doctor” vagy „nurse”. Ilyen esetekben a különös jelentésbeli kapcsolatok túlmutatnak az adott szavak alakjai közötti kapcsolatokon.

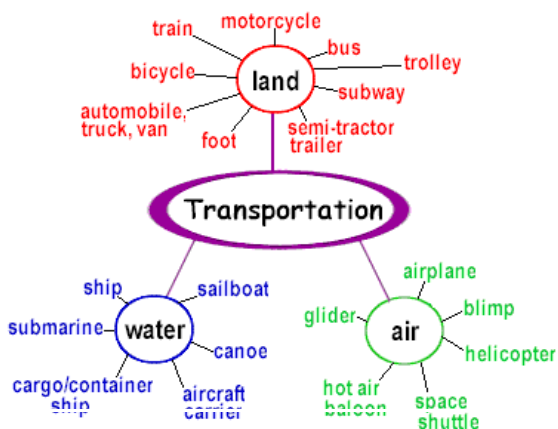
A már említett érvelési technikák kialakításában fontos szerepük van az ilyen szóalakon túli kapcsolatoknak.

A szavak osztályokba sorolása: penguin, crow, ostrich, eagle – bird; oak, larch, pine – tree

(A 4. mellékletben további feladatokat találunk a szócsaládok tanítására.)

Területek/tárgykörök (domain)

Itt a szinonimákon és a jelentésükben kapcsolódó szavakon túl olyan szavak is összefüggésbe hozhatók a kiindulási szóval, amik másfajta viszonyban vannak vele. Tipikusan itt lehet felsorolni a szótérképezés (word mapping) és a gondolatérképezés (mind mapping) során összegyűjtött szavakat.



## Színes angol

Az angol szórend a magyarnál sokkal kötöttebb, cserébe kevesebb ragozással találkozunk benne. A kötött szórend további előnye, hogy viszonylag gyorsan és könnyen meg lehet tanítani a mondatrészek helyét megfelelő vizuális elemek felhasználásával.

alany	állítmány	tárgy	határozók	jelzők
Sheila	brings	her pencil case	to school.	
Sheila	goes		to school happily.	
She	is			hard-working.

Kijelentő mondat szórendje

kérdő névmás	segédige	alany	állítmány	tárgy	határozók	jelzők
What	does	Sheila	bring		to school ?	
Where	does	Sheila	go		happily?	
Where	does	she	bring	her pencil case?		

Kiegészítendő kérdő mondat szórendje

segédige	alany	állítmány	tárgy	határozók	jelzők
Does	Sheila	bring	her pencil case	to school?	
Does	Sheila	go		to school happily?	
Is	she				hard-working?

Eldöntendő kérdő mondat szórendje

alany	segédige	tagadósó	állítmány	tárgy	határozók	jelzők
Sheila	does	not	bring	her pencil case	to school.	
Sheila	did	not	go		to school happily.	
She	is	not				hard-working.

### Tagadó mondat szórendje

A szórendi elemek mondatbeli pontos helyének elsajátításához érdemes elkészíteni a szavak kinyomtatott változatait, és kirakós játékot játszani akár a mágnes táblán, akár az iskolai asztalon.

A példamondatok lefordítása értékes információkat szolgáltat az angol-magyar szórendi eltérések azonosításához és kimondásához. Lényeges, hogy a tanulók legyenek tudatában annak, hogy a szórend másképpen épül fel a két nyelvben.

(Az 5. mellékletben található ezzel kapcsolatos minta feladatok.)

## IRODALOM

- BEDNORZ, P.–SCHUSTER, M. (2006): *Bevezetés a tanulás lélektanába*. Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- BERNÁTH L. (2004): *Tanulás és emlékezés*, In: N. KOLLÁR K.–SZABÓ É. (szerk.) *Pedagógia pszichológusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó. 224–242. p.
- COLLINS, A. M.–LOFTUS, E. G. (1975): *A spreading-activation theory of semantic processing*. *Psychological Review*, 82, 407–428. p.
- COLLINS, A. M.–QUILLIAN, M. R. (1990): *A szemantikus emlékezetből való előhívás ideje*. In: KÓNYA A. (szerk.): *Az emberi emlékezet pszichológiai elméletei*. Budapest: Tankönyvkiadó. 166–179. p.
- CRAIK, F. I. M.–LOCKHART, R. S. (1990): *A feldolgozás szintjei: elméleti keret az emlékezet kutatásához*. In: KÓNYA A. (szerk.): *Az emberi emlékezet pszichológiai elméletei*. Budapest: Tankönyvkiadó. 126–148. p.
- THOMSON, D. M. – TULVING, E. (1973): *Encoding specificity and retrieving processes in episodic memory*. *Psychological Review*, 80. 5. 352–373. p.



## 1. MELLÉKLET

### A vizuális részképesség fejlesztése idegennyelv-órán

A következőkben olyan vizuális elemzéssel kapcsolatos feladatokat mutatok be az angoltanuláshoz kapcsolódóan (más nyelv tanulásakor is használható), amelyeket a fejlesztőpedagógia, illetve a gyógypedagógia alkalmaz a tanulási problémákkal küzdők fejlesztésére az anyanyelvükön. Az egyes feladatok nem pusztán a vizuális észlelést fejlesztik, hanem a szerialitást, a memóriát, a koncentrációt, az elemző és szintetizáló képességet is. A feladatok nehézsége jól alakítható a különböző fejlettségi szinten lévő tanulókhöz.

*A vizuális diszkrimináció* (alak-háttér tagolás / megkülönböztetés) emlékezet fejlesztése – betűsorrend, koncentrációképesség

Figyeld meg a következő betűkombinációt, és karikázd be az alábbi betűsorokban!

*bup*

bub, pub, bup, dup, pab, bnp, bup, pnb, pup, buf, mub, pub, bup, nub, nnb, hub, bup, dnp, bnb, pup, bup, pnp, bnb, nun, hun, puh, bup, dup, pun, bup, puh, gup, hug, buh, pub, hup, bup, duo, pod, dup, hub, hnp, buh, pdu, bpu, bup, mub, bup, hud, nub, pun, bun, bnh, nun, pun, bup, bub, puf, dup, bup, pup, dud, bub, pub

Ezt a feladatot rövid, hárombetűs értelmes szóval is lehet gyakorolni, illetve, több, rövid betűsor-kombinációt is lehet figyelteni egyszerre a tanulóval a fejlettségi szintjéhez igazítva a nehézségi fokot.

A vizuális diszkrimináció (alak-háttér tagolás / megkülönböztetés) álszavakkal (+ koncentrációfejlesztés, szerialitás)

Figyeld meg a következő betűkombinációkat, jegyezd meg azokat, és karikázd be az alábbi betűsorokban!

*phutr, derfy*

cuhf, huner, derty, phutr, nerty, cherrf, nnuty, derfy, chirty, phutr, mepty, phutr, hcerfy, derfy, dhutr, berfy, ferfy, purfy, bhutr, derfy, dhutr, phutr, dhnr, perty, phutr, derfy, phutr, dnuty, purty, murfy, phetr, nurfy, nethry, derfy, perfy, duhrty, durfty, phutr, metry, betru

A feladat hosszúságát növelhetjük, ha a koncentrációs időt is szeretnék javítani. A bemutatott szavakat eleinte hagyjuk a tanulók előtt, később elvehetjük előlük, hogy csak az emlékezetből hívják elő újra és újra az eredeti „szóképet”.

## 2. MELLÉKLET

### A vizuális emlékezet fejlesztése

Jegyezd meg a szavakat az alábbi táblázatban! (Csak az alábbi táblázatot mutatjuk a tanulónak, amelyben értelmes szavak vannak!)

pan	baby
hub	moon
bed	lady
man	dead

20 másodpercig nézheti a tanuló a táblázatot, majd elveszük tőle, és a következőt kapja. Milyen különbséget látsz az előző táblázathoz képest?

pen	baby
hub	moon
bed	lady
man	dad

Megoldás: pan/pen, dead/dad

Táblázatszerűen könnyebb a szavakat megjegyeztetni, mint pusztán felsorolással, mert a téri elrendezés segíthet a felidőzésben.

Figyeld meg a következő mondatot!

*m&m's melts in your hands, not in your mouth*

(Jegyezd meg a szavakat tömbökbe rendezve! Így: 1. m&m's 2. melts in your hands 3. not in your mouth)



Mi a különbség a reklám szlogenjében található mondat és az előbb megfigyelt mondat között?

Megoldás: a mouths és a hands helyet cserélt.

A vizuális tömbösítés segíti a memóriában a tárolást. A „tömböket” könnyebb előhívni, mint az egészet egyszerre.

A vizuális emlékezet fejlesztése

Nézd meg a következő szót alaposan! (Betűsorrend emlékezetbe vésése – új szavak tanulásánál (szókártya mutatása).

resettlement
--------------

Elvesszük előle az előző szókártyát, majd a következőt kapja.

Az alábbi szavak közül melyik van úgy írva, mint az előbb megfigyelt szó?

a, resettlement
b, resettlement
c, ressettlement
d, resetlement

Megoldás: b

Kezdetben rövidebb, később nehezebb, hosszabb szavakkal végezzük ezt a feladatot.  
Vizuális emlékezet – verbális emlékezet: multimodalitások összekapcsolása.



Nézd meg a következő képet! Jegyezd meg a képen lévő szavakat, illetve azok sorrendjét!

Elvesszük az előbb megfigyelt képet.

Olvasd el az alábbi szavakat! Melyik szó hiányzik az előbb látott kép szövegéből?

careless, free, mean, speech, talk

Megoldás: doesn't

Rakd a (a képen látott) megfelelő sorrendbe a szavakat!

### 3. MELLÉKLET

#### Vizuális analízis, emlékezet, koncentrációfejlesztés

Színezd be azokat a szavakat, amelyekben nem ee, hanem ea betűkapcsolat található!

beach, bead, beak, bean, bear, beat, bee, beech, beef, been, beep, beer, beet, bleed, bread, break, breast, breath, breed, breeze, cheap, cheat, cheek, cheese, clean, clear, cream, creed, creek, creep, dead, deaf, deal, dear, death, deed, deem, deep, deer, dream, each, ear, earl, earn, earth, ease, east, eat, eel, fear, feast, fee, feed, feel, feet, flea, flee, fleet, free, geese, grease, great, greed, greek, green, greet, head, heal, hear, heart, heat, heel, jeans, jeep, keep, knee, kneel, lead, leaf, least, leave, leech, leek, leep, meal, mean, meat, meet, near, neat, need, pea, peace, peach, peak, pear, pearl, peek, peel, peer, plea, queen, reach, screen, sea, seal, see, seed, seek, seem, sheep, sheet, sleep, sleeve, sneeze, speech, speed, steal, steel, steep, street, sweat, sweep, team, tear, teeth, three, tree, tweet, weak, wear, weed, week, weep, wheel, year

#### 4. MELLÉKLET

**Sorold a következő szavakat két osztályba!**

London, Canada, Madrid, Malta, Chicago, Ireland, Munich, Belgium, Oslo, Mexico

Megoldás

Városok: London, Madrid, Chicago, Munich, Oslo

Országok: Canada, Malta, Ireland, Belgium, Mexico

Folyamat vagy fokozatosság érzékeltetése: soaked, wet, moistened, damp, dry

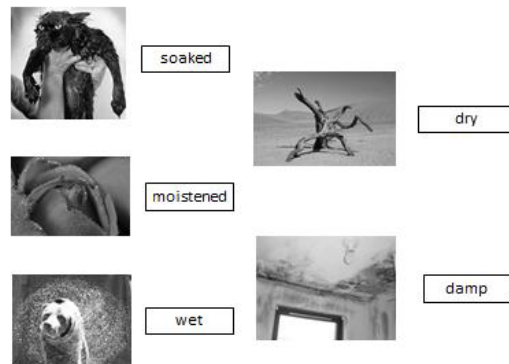
*Feladat*

Írd a képek mellé azt a melléknevet, amelyik legjobban jellemzi!

damp, dry, moistened, soaked, wet



## Megoldás



Ellentétpárok meghatározása esetén is igaz az a megállapítás, amit a szinonimáknál tettünk, azaz mindig a szövegkörnyezetbe ágyazva kell eldönteni, hogy helyesen használtuk-e őket.

Melléknevek: wealthy – poor, easy – hard, flexible – rigid

Főnevek: life – death, day – night, fire – water

Igék: come – go, buy – sell, borrow – lend

Határozószók: fast – slowly, firmly – loosely, hard – adjustable

*Feladat*

Kösd össze az ellentétpárokat!

length

spend

run

fall

rise

walk

save

width



## 5. MELLÉKLET

A következő feladatban jelölje a szavakat a színeknek megfelelően!

kérdő névmás	segédige	tagadószó	alany	állítmány	tárgy	határozók	jelzők
--------------	----------	-----------	-------	-----------	-------	-----------	--------

She	goes	abroad	in summer.
Does	he	live	at home?
Is	he	empathetic?	
Where	do	you	live?
It	does	not	see.

Megoldás

She	goes	abroad	in summer.
Does	he	live	at home?
Is	he	empathetic?	
Where	do	you	live?
It	does	not	see.