FELNŐTT NYELVTANULÓK ONLINE OLVASÁSI STRATÉGIAHASZNÁLATÁNAK FEJLESZTÉSE

DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS

Babóczkyné Szőke Edit

Témavezető: Dr. Bárdos Jenő

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Nyelvtudományi Doktori Iskola
Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program

TARTALOMJEGYZÉK

TARTALOMJEGYZÉK **1**

1. FEJEZET: BEVEZETÉS **6**

A probléma felvetése **6**

Nyelvtanulási stratégiák **9**

A dolgozat célja és jelentősége **11**

Kérdések **13**

Hipotézisek **13**

2. FEJEZET: NYELVTANULÁSI STRATÉGIÁK **15**

Bevezetés **15**

A nyelvtanulási stratégiák definíciója **17**

A nyelvtanulási stratégiák tulajdonságai **21**

A nyelvtanulási stratégiák osztályozása **22**

A nyelvtanulási stratégiák illeszkedése a kommunikatív kompetencia modellekhez **28**

A nyelvtanulási stratégiák és a kognitív elméletek **33**

A nyelvtanulási stratégiák vizsgálatának módszerei **35**
Kérdőív 35
Interjú 38
Hangos gondolkodás 39
Megfigyelés 40
Tanulási napló 41

A nyelvtanulási stratégiák használatát befolyásoló tényezők **43**
A nyelvtanulási stratégiák használatát befolyásoló állandó tényezők 45
Életkor *45*
Nem *45*
Tanulási stílus *46*
a) Mezőfüggőség/mezőfüggetlenség *47*
b) Agyfélteke-dominancia *48*
Nyelvi szint *49*

A stratégiák használatát befolyásoló, kurzusszinten változtatható tényezők 50
Motiváció *50*
Metakognitív tudatosság *52*
A nyelvtanulással kapcsolatos hiedelmek *54*
Feladattípus *54*

Nyelvtanulási stratégiák vizsgálata Magyarországon 55

3. FEJEZET: OLVASÁS ÉS STRATÉGIÁK 58

Idegen nyelvi vs. anyanyelvi olvasás 58

Olvasási elméletek 59
Sémaelmélet 59
Tranzakciós elmélet 60
Az olvasásértés hierarchiája 62

Olvasási modellek 63

Az olvasás alaptípusai 64

Az olvasási stratégiák metakognitív megközelítése 66

Olvasási stratégiák 70
Definíció 70
Az olvasási strtatégiák kutatása 71
Az olvasási stratégiák használatát befolyásoló tényezők 73
Az olvasási stratégiák hazai kutatása 73

4. FEJEZET: ONLINE OLVASÁS 76

Bevezetés 76

Olvasás az Interneten 77
Olvasási szokások az Interneten 77
Online olvasás és kogníció 78
Az online szöveg tulajdonságai 79

Online olvasási stratégiák 83
Az online olvasási stratégiák vizsgálatának eszközei 83
Az online környezet hatása az olvasásra 84
Az online olvasási stratégiák kutatása 85
Az online olvasási stratégiák használatát befolyásoló tényezők 87

5. FEJEZET: A NYELVTANULÁSI STRATÉGIÁK TANÍTÁSA 88

A stratégiák tanításának elméleti háttere 88

A stratégiai tréninget ért kritikák 89

A stratégiai tréning módszertana **91**
Anyanyelv vagy idegennyelv? 91
Explicit vagy implicit tréning? 91
Beépített vagy önálló tréning? 92

Stratégiai tréning modellek **93**
Explicit modellek 94
Metakognitív modellek *96*
Implicit tréningek 98

A stratégiák fejlesztését segítő anyagok **99**

A tanár szerepe a stratégiai tréningben **100**

Stratégiai tréningek **101**
Az olvasási stratégiák tanítása 101
Egyéb nyelvtanulási stratégiák tanítása 106
Az online olvasási stratégiák tanítása 106

Konklúzió **108**

6. FEJEZET: A KUTATÁS BEMUTATÁSA **109**

Bevezetés **109**

A kísérlet leírása **110**
A tréning bemutatása 112

A kísérlet résztvevői **114**

Felhasznált eszközök **117**
A kérdőívek szerkesztése 119
Az interjú 121

Az adatok feldolgozása **122**

7. FEJEZET: AZ EREDMÉNYEK ISMERTETÉSE **123**

Bevezetés **123**

Az előkérdőív eredményei **123**
Internethasználat 123
Kísérleti csoport 124
Átfogó stratégiahasználat *124*
Kategóriák szerinti stratégiahasználat *125*
Az egyes stratégiák használata *127*
A stratégiaválasztást befolyásoló tényezők *128*
a) Az Interneten töltött idő 128
b) Stratégiahasználat a nemek viszonylatában *129*
Kontrollcsoport 130

Átfogó stratégiahasználat *130*
Kategóriák szerinti stratégiahasználat *131*
Az egyes stratégiák használata *132*
A stratégiaválasztást befolyásoló tényezők *134*
a) Az Interneten töltött idő *134*
b) Stratégiahasználat a nemek viszonylatában *134*

Az utókérdőív eredményei **135**
Kísérleti csoport 135
Átfogó stratégiahasználat *135*
Kategóriák szerinti stratégiahasználat *136*
Az egyes stratégiák használata *138*
A stratégiaválasztást befolyásoló tényezők *140*
a) Az Interneten töltött idő *140*
b) Stratégiahasználat a nemek viszonylatában *141*
Kontrollcsoport 142
Átfogó stratégiahasználat *142*
Kategóriák szerinti stratégiahasználat *142*
Az egyes stratégiák használata *144*
A stratégiaválasztást befolyásoló tényezők *146*
a) Az Interneten töltött idő *146*
b) Stratégiahasználat a nemek viszonylatában *147*

Interjúk **148**
1. Interjú 148
2. Interjú 149
3. Interjú 150
4. Interjú 151
5. Interjú 153
6. Interjú 154

8. FEJEZET: A KAPOTT EREDMÉNYEK ELEMZÉSE **156**

Online olvasási stratégiák használata a tréning előtt **156**
Átfogó stratégiahasználat 156
A négy stratégia-kategória vizsgálata 157
Az egyes stratégiák vizsgálata 159

A stratégiák használatát befolyásoló tényezők **161**
Az internethasználat időtartamának hatása a stratégiahasználatra 161
A nem hatása a stratégiahasználatra 162

A tréning hatása a stratégiahasználatra **163**
Átfogó stratégiahasználat 165
Kategóriák szerinti stratégiahasználat 166

A résztvevők véleménye az interjúk elemzése alapján **171**

9. FEJEZET: KÖVETKEZTETÉSEK, KITEKINTÉS 174

Online olvasási stratégiahasználat az eredmények tükrében 174

Korlátok és tanulságok 180

További kutatásokra tett javaslatok 182

DEVELOPING ADULT LANGUAGE LEARNERS' ONLINE READING STRATEGY USE 183

FELHASZNÁLT IRODALOM 201

FÜGGELÉK 225

„A jelenlegi technológiák a nyelvtanításban lehetővé teszik a diák számára fordítások, szótári definíciók, nyelvtani magyarázatok ... elérését egyetlen kattintással az egér gombjára”
(De Ridder, 2002, 123. old.)

1. FEJEZET
BEVEZETÉS

Jelen disszertáció célja megvizsgálni milyen hatást gyakorol egy nyelvtanfolyamba beépített, 12 órás explicit stratégiai tréning a magyar anyanyelvű, felnőtt nyelvtanulók az Interneten található szövegek (hiperszövegek) olvasása során alkalmazott olvasási stratégiahasználatára. A tanulmány a stratégiák használatának intenzitása mellett az alkalmazott stratégiák típusára is koncentrál. Megfigyeli, hogy olyan változók, mint az alanyok neme és az Interneten töltött órák száma befolyásolja-e a stratégiaválasztást és a stratégiák használatának gyakoriságát. Emellett megvizsgálja azt is, hogy a tréningben résztvevő, az angolt idegen nyelvként tanuló alanyok hogyan viszonyulnak a stratégiai instrukciókhoz és milyen véleményt alkotnak azok hasznosságát illetően.

A fenti kérdések megválaszolására egy kísérlet keretein belül került sor. A megbízhatóság fokozásának érdekében a vizsgálatok vegyes módszer alkalmazásával történtek. A stratégiahasználat tréning előtti és azt követő felmérésére egy erre az alkalomra kifejlesztett kérdőív szolgált (kvantitatív). A tréninget követő interjúk (kvalitatív) betekintés engednek a tréning résztvevőinek gondolataiba és érzéseibe a tanfolyamot illetően. Az eredmények statisztikai elemzése átfogó képet nyújt az alanyok tréning előtti és utáni stratégiahasználatáról, mely információk eltérése rávilágít a stratégiák fejlesztésének eredményességére illetve esetleges eredménytelenségére.

A probléma felvetése

Világszerte, így hazánkban is napról napra bővül a számítógépet használók népes tábora. A digitális technika szép csendben belopta magát a mindennapjainkba, szinte lehetetlen olyan területet találni az életünkben ahol még nem tűnik fel valamilyen formában. Ma már elképzelhetetlen a bankok, iskolák, hivatalok vagy

boltok működése számítógépes hálózatok nélkül. 2005-ben a magyar háztartások több, mint 42%-a rendelkezett legalább egy számítógéppel (KSHI) és ez a szám folyamatosan növekszik azóta is.

A Világháló elterjedése robbanásszerű növekedést idézett elő a felhasználók számában. Az Internet az információ kiapadhatatlan (bár nem feltétlenül legmegbízhatóbb) forrása lett. Az Európai Unióban 2005-re már átlagosan minden második lakos internetfelhasználó lett, Magyarországon a lakosság 37%-a használta rendszeresen a Világhálót (KSHI). Napjainkban ez az érték valószínűleg sokkal magasabb. Az Egyesült Államokban 2006-ban a lakosság 73%-a böngészte az Internetet különböző célokkal, melyek között megtalálható a munkával, oktatással, vagy éppen vásárlással kapcsolatos információk keresése (Madden, 2006).

A számítógépek és az Internet alkalmazása gyorsan elterjedt az iskolákban is, és a programozási és felhasználói alapismeretek tanítása mellett a nyelvi képzésben is egyre nagyobb teret hódít. Az internethasználat elterjedése az oktatásban egy egészen újfajta kihívást jelent a tanárok számára. A tanári státusz inkább moderátori szerepkörre cserélődik, mely szerint a tanár feladata segítséget nyújtani a tanulóknak, hogy eligazodjanak a Világháló nyilvánvaló útvesztőjében. Az információ kereséséhez, szelektálásához és hitelességének ellenőrzéshez – különösen a kezdeti időkben – a tanulóknak nagy szükségük van egy hozzáértő támogatására. Különösen nagy jelentősséggel bír ebben a folyamatban a tanár szakmai felkészültsége. Ahhoz, hogy naprakész információval rendelkezzen, a tanárnak rendszeresen hosszú órákat kell a net böngészésével tölteni (Zsigó, dátum nélkül). Bár a valósághoz az is hozzátarozik, hogy gyakran a tanárok szorulnak „internetfüggő” diákjaik segítségére, akik lelkesen vezetik be tanáraikat egy-egy technikai újdonság rejtelmeibe. A tanárok feladata nem csupán az új, divatos technológia alkalmazása a tanítás során, hanem ezen túlmenően fel kell ismerniük annak a mai társadalomban betöltött szerepét is. Hozzá kell segíteniük diákjaikat ahhoz, hogy a technikai vívmányok ily gyorsan terjedő világában a mindennapok szintjén meg tudjanak felelni a modern tudomány támasztotta követelményeknek.

A Világháló adta lehetőségeket, melyeket a nyelvtanárok hasznosíthatnak a tanítás során Hajnal, Agócs és Veress (dátum nélkül) a következőképpen foglalja össze:

- információszerzés, az ehhez szükséges lehetőségek és programok megismerése mind a nyelvtanárok, mind a nyelvtanulók számára,
- anyaggyűjtés (szakmai jellegű, informatikai és kézikönyvszerűen használható anyagok feltérképezése),
- számítógépes ismeretek oktatása az angol nyelvvel párhuzamosan,
- a nyelvoktatásban közvetlenül használható, letölthető anyagok gyűjtése (szoftverek, szövegek, tesztek, irodalmi művek),
- kiindulópontok (starting off sites) megismertetése, ahonnan egyénileg lehet tovább keresni.

Bodomo, Lam és Lee (2003) Hong Kong-i egyetemisták körében végzett felmérése egyértelműen azt az eredményt mutatta, hogy a megkérdezett diákok döntő többsége (több, mint 70%-a) előnyben részesítette a nyomtatott forrásokat a digitálissal szemben. Ez mindenképpen arra utal, hogy a diákok még nem készültek fel a hagyományok megtörésére és a Világháló nyújtotta új lehetőségek kiaknázására. Ennek megismeréséhez és megtanulásához bizony erőfeszítésekre van szükség. Mindezt figyelembe véve felmerül a kérdés, hogy vajon a magyar olvasók eléggé felkészültek egy paradigmaváltásra és zavar nélkül át tudnak-e váltani a nyomtatott közegről az internet nyújtotta folyóiratok, könyvek olvasására, online könyvtárak katalógusainak böngészésére?

A számítógép és az Internet világa az eddig megszokott nyomtatott szövegtől eltérő olvasási közeget jelenít meg. Egy nyomtatott dokumentum margójára például lehet jegyzetelni, ami elképzelhetelen egy online dokumentum esetében. Egy könyvet, pár füzetlapot bárhová magunkkal cipelhetünk, ami egy számítógép esetében nehezen megvalósítható, hiszen a laptop ugyan hordozható, de a vezeték nélküli Internet kapcsolat napjainkban még csak korlátozottan elérhető Magyarországon. Ráadásul az online dokumentumok általában nagyobbak, mint amit a képernyő képes megjeleníteni, ebből következik, hogy gyakran fel-le kell görgetni az oldalt, míg végre összeáll a teljes kép. Ez nagymértékben megnehezítheti a megértést. Macedo-Rouet és munkatársai (2003) a kétféle olvasási közeg összehasonlítása során arra a következtetésre jutottak, hogy az online szöveg olvasásához nagyobb kognitív erőkifejtésre van szükség

mint nyomtatott szöveg esetén, és ez csökkentheti a megértés mértékét. Az olvasók az adott közegnek megfelelően állítják be mentális folyamataikat és választják ki a használandó stratégiákat. Ezekből a különbségekből adódóan „a szövegértési és dekódolási folyamatokat tanulni és tanítani kell" (Kinzer & Leander, 2003, 547. old.).

A Világhálón megjelenített szövegek olvasása a korábbiaktól eltérő készségek használatát követeli meg az olvasótól. A keresés folyamatában első lépés a cél meghatározása. Végig kell gondolni és tiszán megfogalmazni, hogy pontosan milyen információra is van szükség. Ezután következik az olvasóra zúduló hatalmas információ-tömeg szűrése és értékelése a forrás megbízhatósága szempontjából. Ez különösen fontos lépés, ugyanis a megbízható kinézet nem minden esetben vonzza magával a megbízható tartalmat. Ügyes weblapkészítők nagyon hitelesnek tűnő oldalakat tudnak feltenni az Internetre, de ezeknek az oldalaknak a megbízhatósága erősen megkérdőjelezhető.

Az Internetet böngészőket Lawless & Kulikowich, (1998) szerint három csoportra lehet osztani. A weblapok közötti navigálás alapján megkülönböztetnek tudást keresőket, működést felfedezőket és apatikus hipertext (hiperszöveg) felhasználókat. A tudást keresők szisztematikusan navigálnak a hiperszöveg tartalmához kapcsolódó információ megértését segítő irányába. A működést felfedezők rendkívül interaktív módon használják a hiperszöveg adta lehetőségeket, inkább a működésre mintsem a szöveg tartalmára koncentrálva. Ezzel szemben az apatikus felhasználók meglehetősen kevés energiát fordítanak a szöveggel történő interakcióra, mindenféle logikát nélkülözve navigálnak. Ezek az olvasók minimális érdeklődést mutatnak mind a szöveg mind a hiperszöveg adta lehetőségek felé. Rouet (2006) úgy véli, hogy az olvasó könnyen eltévedhet az online környezet útvesztőjében ha nem rendelkezik megfelelő metakognitív készséggel. Ezen akadály leküzdésének céljára hasznosnak ítéli az Internetet rendszeresen használók munkáját megkönnyítő tréningek szervezését.

Nyelvtanulási stratégiák

A tanulási stratégiák használata egészen az ókorig nyúlik vissza, ám tudatos vizsgálat tárgyává csak a XX. század második felében váltak. A 70-es években a jó

nyelvtanulók vizsgálatával elindult a stratégiakutatás első hulláma, amely megkavarta az állóvizet és újabb kutatások megindításához adott lendületet. Lelkes kutatók tollából különböző definíciók születtek (Rigney, 1978; Chamot, 1987; Oxford, 1990; Brown, 2000), melyek a tudatosság kérdésében ugyan eltérő nézőpontot képviselnek, azonban egyetértenek abban, hogy a stratégiák használatának célja mindenképpen a tanulási folyamat segítése, beleértve az elsajátítást, tárolást, előhívást valamint a használatot. Megfigyelték a tulajdonságaikat és a stratégiákat rendszer-kalodákba zárták (ld. Bialystok, 1978; Rubin, 1981; Oxford, 1990; O'Malley & Chamot, 1990). Ezek közül több (pl. Oxford, 1990; O'Malley & Chamot, 1990) még napjainkban is nagy jelentőséggel bír, az ifjabb kutatónemzedék előszeretettel támaszkodik rájuk.

Az általános stratégiák kezdeti vizsgálata idővel egyre inkább eltolódott az egyes alapkészségek (olvasás, írás, hallott szöveg értése, beszéd) tanulása során alkalmazott stratégiák megfigyelése felé. A kutatók különösen nagy hangsúlyt fektettek a stratégiahasználatot befolyásoló tényezők (pl. kultúra, motiváció, nem, célnyelvi tudásszint) alapos vizsgálatára. Elsősorban a motiváció (Oxford & Nyikos 1989), a tanuló neme, az idegen nyelv tanulásával töltött évek száma valamint a szakmai irányultság (El-Dib, 2004; Oxford & Nyikos 1989; Green & Oxford 1995; Szőke, 1999) mutatott komoly hatást a tanulók stratégiaválasztására. Az ezirányú vizsgálatok külön ágát képezte a sikeres és a gyengébb eredményeket felmutató tanulók által használt technikák összehasonlítása, ami azt az eredményt hozta, hogy a gyengébb nyelvtanulók is használnak stratégiákat a tanulás folyamán, bár sikeres társaiktól eltérő mértékben és módon (Chamot & El-Dinary, 1999; Khalideh, 2000; Szőke, 1999).

Az olvasás tanításával és egyáltalán taníthatóságával kapcsolatban egymással szembenálló elméletek születtek. Krashen (1993), a szabadolvasás (free voluntary reading) híve megkérdőjelezi az olvasás tanításának szükségességét, a tanítást kényszernek fogja fel ami nem segíti hozzá a tanulót az olvasási kompetencia megszerzéséhez. Ezzel szemben Bárdos – bár nem ellenzi az önkéntes szabadolvasást, de cáfolja annak egyeduralmát – határozottan kijelenti, hogy „a tudatos olvasástanításnak van helye a nap alatt" (2004, 57. old.). Amennyiben az olvasást tanítani kell, úgy a folyamatot segítő olvasási stratégiákat is szükséges ismerni és tanítani.

Az idegen nyelven történő olvasást célzó kutatások kimutatták, hogy a sikeres olvasást számos tényező befolyásolhatja, ilyenek a nyelvtudás szintje, háttérismeretek, valamint az olvasás kognitív és metakognitív aspektusainak ismerete. Különösen az olvasó metakognitív tudatossága kapott fontos szerepet a nyelvtanulók olvasási szokásainak vizsgálatában (Rasekh & Ranjbary, 2003; Mokhtari & Reichard, 2002; Sheorey & Mokhtari, 2001; Pressley & Afflerbach, 1995). Ezek a vizsgálatok rávilágítottak arra, hogy a nyelvtanulók széles körben alkalmaznak tervezésen és önellenőrzésen alapuló olvasási stratégiákat. Ezek közül megemlíthető többek között az olvasás céljának meghatározása vagy fokozott figyelmet fordítani a kiemelt vagy aláhúzott részekre. A jó olvasók és gyengén olvasók metakognitív tudatossága nagymértékben eltér egymástól, ugyanis a jó olvasók tudatosan használnak bizonyos stratégiákat azért, hogy biztosak legyenek abban, hogy jól megértették a szöveget (Sheorey & Mokhtari, 2001; Pressley, 2000). Az olvasó metakognitív tudatossága magába foglalja a megfelelő stratégiák ismeretét és tudatos használatát.

Az elmúlt évtizedekben sokan letették voksukat az olvasási stratégiák kutatása és tanítása mellett (pl. Padron & Waxman, 1988; Thompson, 1998; Sheorey & Mokhtari, 2001; Mokhtari & Reichard, 2002; Sheorey & Szőke, 2003a,b; Mónos, 2005). A digitális technika fejlődése következtében bekövetkezett változások azonban szükségessé tették a számítógép és az Internet hatásának figyelembevételét is a vizsgálatok során. Ilyen kiinduló gondolatok jegyében végezte kísérletét Tseng (2005), aki egy 16 órás stratégiai tréninget dolgozott ki tajvani egyetemisták online stratégiahasználatának vizsgálatára és fejlesztésére. A kísérlet igazolta azt a feltevést, mely szerint a stratégiák tanítása hozzájárulhat az olvasási készség és sebesség fejlődéséhez online szövegek esetében is. Ez az olvasásra irányuló kutatást egy egészen új irányba tereli, a multimédia világába.

A dolgozat célja és jelentősége

A nyelvtanulási stratégiák kutatása Magyarországon is elkezdődött és ennek eredményeképpen néhány igazán figyelemreméltó tanulmány született (Mónos, 2003, 2004; Sillár, 2004; Edwards, 2004; Kontráné, 2004), ám a stratégiák még mindig érdemtelenül kevés figyelmet kapnak a nyelvoktatás kutatásának frontján.

A fent említett kiváló tanulmányok elsősorban az általános stratégiahasználatot veszik górcső alá, az egyes készségek (pl. szövegértés, olvasás, írás) vizsgálatára nem terjednek ki. Kimondottan olvasási stratégiákkal csak Mónos (2005) és Sheorey & Szőke (2003a,b; 2008) foglalkozik de ezek a tanulmányok középiskolában vagy felsőoktatásban tanulókra, illetve nyomtatott szöveg olvasására fókuszálnak és nem fektetnek hangsúlyt a stratégiai instrukció szerepére valamint beillesztésére a tanítási folyamatba.

A technikai fejlődés, a számítógépek és az Internet használatának ilyen nagyfokú elterjedése mellett indokoltnak tűnik az online olvasás vizsgálata, a folyamat megértése és − a siker fokozásának reményében − a stratégiák tanítása. Miután bizonyítást nyert az olvasási stratégiák használatának a sikeres olvasási folyamatban betöltött szerepe (Tseng, 2005; Sheorey & Mokhtari, 2001; Pressley, 2000), feltételezhető, hogy hasonlóan hatékony szerepet tölthetnek be a stratégiák az online olvasás esetében is. Kutatási eredmények igazolták a feltevést, miszerint az olvasás a két eltérő közegben (nyomtatott és online) eltérő stratégiák használatát eredményezi (Anderson, 2003; Konishi, 2003; Liou, 2002). Ebből egyenesen következik az online olvasási stratégiák tanításának és stratégiai tréningek kidolgozásának szükségessége, természetesen a tanulók egyéni különbségeinek, céljainak figyelembevételével.

Hazánkban mindezidáig kevés kutatás tűzte ki céljául az online olvasási stratégiák megismerését. Jelen dolgozat célja betölteni ezt az űrt és egy kezdő lendületet adni az online olvasási stratégiák magyarországi vizsgálatának. Ennek első lépéseként egy 500 órás nyelvtanfolyamba beillesztett, 12 órás stratégiai tréning került kidolgozásra és tesztelésre. A tréning egy új, metakognitiv-kooperatív modellen alapul. Célja megvizsgálni, hogy a stratégiák explicit módon történő bemutatása majd használatuk alkalmaztatása a gyakorlatban eredményez-e pozitív változást felnőtt, az angolt idegen nyelvként tanuló alanyok stratégiahasználatában miközben Interneten található interaktív szövegeket olvasnak. Mint láttuk, Magyarországon az idegen nyelvi olvasás során alkalmazott stratégiák kutatása még gyerekcipőben jár, és a meglévő tanulmányok közül egyik sem fókuszál felnőtt nyelvtanulók internethasználat közben alkalmazott stratégiáinak megfigyelésére illetve a stratégiahasználat fejlesztésére. A dolgozat újszerűsége abban rejlik, hogy felnőtt nyelvtanulók internetes olvasás közbeni

stratégiahasználatra fókuszál. Emellett említésre méltó, hogy a csekély mennyiségű szakirodalom is szinte kizárólag az angol nyelv használatára szorítkozik. Megerősítendő a hazai, magyarul publikáló kollégák táborát és a magyar nyelvű publikációk számát gyarapítandó a disszertáció megírásához a magyar nyelvet választottam. Egyúttal lehetőséget biztosítok az online olvasási stratégiák kutatásának hazánkban tanított, más idegen nyelvekre való kiterjesztésére is.

Kérdések

A disszertáció a speciálisan erre a célra szerkesztett KOOS (Kérdőív az Online Olvasási Stratégiákról) kérdőív és interjú alkalmazásának segítségével választ keres a következő kérdésekre:

1. Milyen olvasási stratégiákat alkalmaznak az Internetet használó alanyok a stratégiai tréning előtt és milyen gyakorisággal?
2. Befolyásolja-e a Világhálón töltött órák száma valamint az alanyok neme a stratégiahasználat gyakoriságát és a stratégiaválasztást?
3. Milyen hatással van az új modellre épülő stratégiai tréning az alanyok stratégiahasználatára? Megváltozik-e a stratégiahasználatuk a tréning hatására?
4. Milyen véleményt alakítanak ki az alanyok a tréning egészét illetően?

Hipotézisek

1. Figyelembe véve korábbi tanulmányok eredményeit, az alanyok várhatóan az Oxford és Burry-Stock (1995) által javasolt három kategórián alapuló besorolás szerint közepes stratégiahasználatot mutatnak majd a tréning megkezdése előtt. [gyakori (3,5 vagy magasabb átlag), közepes (2,5 és 3,4 közötti átlag) és ritka (2,4 vagy alacsonyabb átlag)].
2. Várhatóan az Internetet gyakrabban használó, tapasztaltabb felhasználók több online olvasási stratégiát ismernek és használnak mint kevésbé tapasztalt társaik, különös tekintettel a navigációs stratégiákra. A nők gyakoribb átfogó és kategóriánkénti stratégiahasználatot mutatnak, mint a

férfiak, alátámasztva korábbi hasonló kutatások eredményeit (Oxford & Nyikos 1989; Green & Oxford 1995; Szőke, 1999; Kaylani, 1996).

3. A stratégiai instrukció hatására az átfogó stratégiahasználat egyértelmű növekedése várható, a "közepes" kategóriából a "gyakori" kategóriába eső átlagértékekkel. A négy stratégia-kategória esetében is fokozottabb használatra utaló átlagértékek várhatók, bár valószínűleg nem minden esetben érik el a gyakori használatot jelző 3,5 vagy annál magasabb átlagot.
4. Az alanyok várhatóan hasznosnak ítélik majd a tréninget, tapasztalják a tréningen tanultak és gyakoroltak pozitív hatását az online olvasási folyamatra.

A következőkben a vonatkozó irodalom ismertetését követően egy 12 órás, a nyelvi kurzus tananyagába beépített stratégiai tréning bemutatására kerül sor. A második fejezet az általános nyelvtanulási stratégiák jellemzői, a hozzá fűzhető kognitív elméletek, majd a hazai és nemzetközi kutatási irodalom prezentálására fókuszál. A harmadik fejezetben a stratégiák fogalma az olvasási stratégiákra szűkül. A nyomtatott szövegre vonatkozó olvasási elméletek, modellek és a metakogníció szerepének taglalása mellett a fejezetben helyet kapott az olvasási stratégiák bemutatása is. Az ezt követő negyedik fejezetben a megközelítés még tovább szűkül és a hangsúly az online olvasásra tolódik. Az Interneten található szövegek sajátosságainak ismertetését az online olvasási stratégiák bemutatása követi. Az ötödik fejezet a nyelvtanulási stratégiák tanítására összpontosít. A tréningek szervezéssének elméleti hátterének ismertetése után megvitatja a tanár stratégiai tréningben betöltött szerepét is. A következő, hatodik fejezet a disszertáció magját képező kutatás hagyományok szerinti részletes leírását tartalmazza. A hetedik fejezetben kapott helyet a kutatás eredményeinek táblázatokkal és ábrákkal illusztrált ismertetése, majd ezt követi a nyolcadik fejezetben a kapott eredmények megvitatása. Az utolsó fejezetben kerül sor a végső konklúzió levonására, valamint elhangzik néhány a jövőbeni kutatások irányának meghatározására tett javaslat.

„Nem az a célunk, hogy a nyelvtanulóknak a stratégiák sokaságát tanítsuk meg, hanem hogy segítsük őket annak a felfedezésében, hogy saját egyéniségüknek és nyelvtanulási stílusuknak megfelelően hogyan tudják eredményesen használni a különböző tanulási technikákat”
(Edwards, 2004, 78. old.).

2. FEJEZET

Nyelvtanulási stratégiák

Bevezetés

Az idegen nyelvek tanítása jelentős változáson ment át a 20. század második felében. Korábban a kutatók elkeseredett küzdelmet vívtak azért, hogy megtalálják a nyelvtanítás Szent Grálját, a legjobb tanítási módszert. A kívánt cél természetesen a nyelvtanítás hatékonyságának fokozása volt. Napjainkra a tökéletes módszer fogalma megkopott és egyre inkább háttérbe szorult miután beigazolódott a nyelvtanárok azon sejtése, miszerint olyan tökéletes módszer ami minden tanulónak bármilyen tanulási környezetben megfelel és a tökéletes nyelvelsajátításhoz segíti, nem létezik. Kiderült, hogy a legjobban képzett nyelvtanárok leghősiesebb erőfeszítései ellenére is akadnak olyan tanulók, akik nem mutatták az elvárt fejlődés jeleit. Felmerült a nyilvánvaló kérdés, hogyan lehetséges az, hogy míg egyes tanulók azonos körülmények között tanulva sikeresek lesznek, több társuk folyamatos kudarcok sorozatát éli át a tanulás folyamán?

> „… kevés módszerről bizonyítható, hogy valóban eredményes. Paradox módon ennek ellenkezője is igaz. Nincs olyan módszer, amelyben ne lehetne olyan ötletet vagy megoldást találni, mely illik mind a tanár egyéniségéhez, mind a diákok tanulási stílusához” (Bárdos, 2004, 30. old.).

A kutatások ezután egyre inkább a nyelvtanulókra mint egyénekre fókuszáltak, mind fontosabb szerepet tulajdonítva nekik a sikeres nyelvtanulási folyamatban.

Különösen nagy hatást gyakorolt a nyelvtanulási stratégiák kutatására a kognitív pszichológia fejlődése. A legtöbb kutatás célul tűzte ki a sikeres nyelvtanulók vizsgálatát remélve, hogy közelebb jutnak a siker titkához (Rubin,

1987). Elindult azon különböző, a nyelvelsajátítási folyamatot befolyásoló faktorok vizsgálata, melyeknek kulcsfontosságú szerepet tulajdonítottak a sikeres nyelvtanulási folyamat elérésében. E tényezők között szerepelnek olyanok, melyek állandóak és megváltoztathatatlanok, mint például az életkor, a tanuló neme vagy személyiségi jegyei. Józsa & Nikolov (2005) tanulmányában általános iskolás tanulók nyelvtanulási eredményeit vizsgálta és arra a következtetésre jutott, hogy a nyelvtanulás ideje és eredménye között pozitív korreláció áll fenn, azaz minél régebben tanul egy gyermek egy nyelvet, annál jobb eredményt ér el. Azonban a nyelvtanulónak hatalmában áll szabályozni más tényezőket, mint például a motivációját, a tanulási helyzethez történő hozzáállását éppúgy mint a tanulási stratégiák használatát (Sheorey, 2006). Az egyéni különbségek felismerése a fenti tényezők mélyreható vizsgálatát vonta maga után. A nyelvtanulókra irányult megújult figyelem elindította a nyelvtanulási stratégiák iránti érdeklődést azt kutatva, hogy milyen módon és mértékben járulhat hozzá a stratégiák alkalmazása a célnyelv sikeres elsajátításához. Több kutatás eredményei is bizonyítékul szolgáltak arra, hogy a tanulási stratégiák használata hozzájárul a nyelvtanulás hatékonyságához (Dörnyei & Skehan, 2003).

Bár a kutatók figyelme csak pár évtizede fordult a stratégiák vizsgálata felé, valójában az emberek már évezredek óta alkalmaznak különböző technikákat a tanulás megkönnyítésére. Ezek közé tartoztak például azok a memóriagyakorlatok, melyek segítségével a korabeli mesélők megjegyezték történeteiket. A történelem folyamán a legjobb nyelvtanulók valóban használtak stratégiákat, a természetes nyelvgyakorlást segítő technikákon át az elemző, szabályokon alapuló stratégiákig (Oxford, 1996).

Számos kutatás jutott arra az eredményre, hogy a tanárok és a diákok nézete eltér a nyelvtanulási stratégiák használatát és hasznosságát illetően. Például Griffiths & Parr (2001) tanulmányában a diákok a társas és a metakognitív stratégiák használatát hangsúlyozták, míg tanáraik a kognitív és azon memória stratégiák mellett érveltek, melyek a diákok listáján az utolsó helyezést érték el. Ez afelé mutat, hogy a tanároknak meg kell ismerniük tanulóik stratégia-preferenciáit ahhoz, hogy a stratégiai instrukciók során hasznos információval lássák el diákjaikat és ne erőltessenek rájuk olyan stratégiákat, amelyek alkalmazása

nemhogy nem könnyíti a nyelvtanulást de esetleg még frusztrációt is okozhat, ami pedig egyenesen gátolja a tanulási folyamatot.

A következőkben a nyelvtanulási stratégiák, valamint a stratégiai instrukciók és az ezekhez kapcsolódó hazai és külföldi kutatasok részletes ismertetésére kerül sor. Az első részben megismerhetjük az általános nyelvtanulási stratégiák néhány ismertebb definícióját, tulajdonságait, különböző osztályozását, illeszkedését a kommunikatív kompetencia modellekhez éppúgy, mint kapcsolatát ismert kognitív elméletekhez. Ezt követi a stratégiák kutatásához használt legelterjedtebb módszerek, a nyelvtanulók stratégiaválasztását befolyásoló tényezők, a stratégiai tréningek, valamint a témában Magyarországon végzett vizsgálatok bemutatása.

A nyelvtanulási stratégiák definíciója

A nyelvtanulási stratégiákat vizsgáló kutatók tollából különböző meghatározások születtek a elmúlt évek során, melyek célja a stratégiák minél pontosabb körülírása volt. A nyelvtanulási stratégiák kutatása során megfogalmazott számos definíció egyike szerint „Olyan mentális folyamatok ezek, amelyek segítségével összegyűjtjük, feldolgozzuk, összekapcsoljuk, osztályozzuk, memorizáljuk, majd abból visszanyerjük a szükséges információt” (Bárdos, 2000, 239. old.). A nyelvtanulási stratégiák meghatározása nagy utat tett meg az elmúlt évtizedek során, míg eljutott eddig a velős, lényegretörő de mégis könnyen áttekinthető formájáig.

A stratégia fogalma a háborúban használatos taktikákban gyökerezik. A szó a görög *strategia* szóból származik, amely hadvezetést vagy a háború művészetét jelenti (Oxford 1990). A Magyar Értelmező Kéziszótárban (2003) a következő meghatározás található a *stratégia* címszó alatt: „(tud) Sikerre vezető céltudatos cselekvés terve, módja” (1200. old.). Brown (2000) megfogalmazásában a stratégiák egy probléma vagy feladat különleges megközelítési formái; egy kitűzött végeredmény elérésében segítenek minket, „haditervek, melyek pillanatról pillanatra vagy napról napra vagy évről évre változnak” (113. old.). Egy probléma megoldására több lehetőség is kínálkozik, mi csak kiválasztunk egyet (vagy többet) amit a legmegfelelőbbnek tartunk az adott helyzetben.

A stratégia fogalmát a nyelvoktatásra vetítve egy korai tanulmányban Rigney (1978) úgy írja le a nyelvtanulási stratégiákat, mint a tanuló által használt műveleteket, melyek segítik az elsajátítást valamint az információ tárolását, előhívását és használatát. Ezt a definíciót Oxford (1990) elfogadja és még kibővíti azzal, hogy a nyelvtanulási stratégiák a tanulást „könnyebbé, gyorsabbá, élvezetesebbé, önállóbbá, hatékonyabbá és új helyzetekhez jobban alkalmazhatóvá teszik" (8. old). Edwards Melinda (2004) a következőképpen foglalja össze a tanulási stratégiák lényegét:

> „Tanulási statégiáknak nevezzük azokat a tudatos vagy intuitív eszközöket és technikákat, melyeket a nyelvtanuló ahhoz használ, hogy megértse, megjegyezze és előhívja az idegen nyelvi szókincset és nyelvtani szabályokat (66. old)."

Stern (1983) különbséget tesz a 'stratégia' és a 'technika' fogalma között, mivel a stratégiát a nyelv általános megközelítésének tekinti, ezzel szemben a technika a nyelvtanulási folyamat megfigyelhető része, amit a tanuló egy adott nyelvi terület (pl. nyelvtan, szókincs) tanulása során alkalmaz. Seliger (1984) viszont arra hívja fel a figyelmet, hogy nem szabad összetéveszteni a stratégiát a taktikával. Az ő nézőpontja szerint a stratégiák elvont kategóriák, mely alapján a külvilágból nyert információt a tanuló kategorizálja és kognitív struktúrákba rendezi, melyek egy hálózatot alkotnak. Ez esetben nem tudatos folyamatról van szó. A taktikák viszont változatos és egyéni sajátosságokkal bíró tanulási tevékenységek, melyeket a tanuló tudatosan végez azzal a céllal, hogy létrehozzon egy tanulási szituációt, a tanulási környezetre megfelelően reagáljon vagy megbirkózzon az adott feladatokkal. Ezek az eltérő megközelítési módok felvetik a kérdést, miszerint a nyelvtanulók stratégiahasználata tudatos vagy tudat alatti folyamat?

Chamot (1987) definíciójában egyértelműen leteszi voksát a tudatosság mellett:

> „A tanulási stratégiák olyan technikák, megközelítések vagy tudatos cselekvések, melyeket a nyelvtanuló abból a célból végez, hogy elősegítse a tanulást valamint a nyelvészeti és tartalmi információ előhívását " (idézi Ellis, 2000, 531. old.).

Chamot később finomít ezen a definíción, továbbra is fenntartva véleményét, de árnyaltabban úgy fogalmaz, hogy a „stratégiák legtöbbször tudatosak és célirányosak, különösen egy ismeretlen feladat megoldásának kezdeti szakaszában” (2005, 112. old.). Rubin (1987) értelmezése szerint is a stratégiák közvetlenül hatnak a tanulásra, Seliger (1984) viszont határozottan az indirekt, azaz közvetett hatás mellett érvel, szerinte a stratégiahasználatnak csak a megfelelő adatszolgáltatás a szerepe, mely adatok a mély tudatalattiban kerülnek feldolgozásra.

MacIntyre (1994) definíciója szerint „a stratégia alapvetően taktika vagy terv” (190. old.), amely mindkettő értelméből adódóan szándékot, tudatosságot rejt magában. A nyelvtanulási stratégiák meghatározásában MacIntyre (1994) kizárja az automatikus cselekvést, ezáltal is támogatva a tudatosság hangsúlyozását. Oxford & Cohen (1992) szintén kihangsúlyozza, hogy a nyelvtanulási stratégiák „tudatos cselekvések, melyek a nyelvtanulás fejlesztéséhez szükségesek” (12. old.). Ez tökéletesen összecseng MacIntyre szavaival: „a stratégiahasználat legyen szándékos és szabadon választható…a tanulónak tudatosítania kell magában a stratégiát mielőtt használja” (190. old.).

A legtöbb definíció azonban egyszerűen nem tér ki a tudatosság kérdésére. A nyelvtanulási stratégiák definíciójának ilyen színes kavalkádja meglehetősen megnehezíti a kutatást, ezért Ellis (2000) az egyszerűség kedvéért a következő – összefoglaló jellegű – meghatározást állítja fel, kikerülve a tudatosság kérdését: „a stratégiák tanulási problémák megoldására használt produktum egységek, melyek deklaratív tudás formájában fordulnak elő” (533. old).

Azonban a nyelvtanulók eredményességének vizsgálata közben egy folyamatos paradigmaváltás következtében a hangsúly eltolódott a tökéletes módszer kereséséről a tanuló személyének szerepe felé. A szerepek fontosságának ilyetén megváltozása éreztette hatását a nyelvtanulók által használt stratégiák meghatározásában is. Kiszélesedett a stratégiák fogalma, beleértve már nem csak a tanulási folyamat alatt hanem a nyelvhasználat során alkalmazott stratégiákat is. Ennek eredményeképpen a szakirodalomban megjelent egy új fogalom, a *tanulói* stratégiák fogalma, felváltva a *tanulási*

stratégiák fogalmát. Mindezek tükrében Cohen (1998) a következő definíciót állítja fel:

> „Az idegennyelv-tanulói stratégiák magukba foglalják az idegennyelv-tanulási és az idegennyelv-használati stratégiákat egyaránt. Ezek együtt alkotják a tanulók által tudatosan választott lépéseket illetve cselekvéseket, melyek egy idegen nyelv tanulásának, vagy használatának vagy mindkettőnek fejlesztésére irányulnak" (5. old., idézi Mónos, 2004, 22. old.).

Ennek ellenére számos tanulmány továbbra is a tanulási stratégia fogalmát használja (lásd Ellis, 1994, – a 2000-ben megjelent 7. kiadás változatlanul tanulási stratégiákról beszél.). Az elméleti szakemberek nem találták kielégítőnek a tanulói stratégia kifejezést sem, elsősorban a *stratégia* szó nem állta meg a helyét a meghatározásban. A *stratégia* és a *készség* fogalma közti határ gyakran elmosódott. Az 1990-es években a hangsúly méginkább a tanuló szerepére tolódott és a nevelési pszichológia tudományában kialakult egy új fogalom, az *önszabályozás* (self-regulation) fogalma, melynek célja leírni a tanuló tudatos hozzájárulását a saját tanulási folyamatához (Dörnyei & Skehan, 2003).

Jelen tanulmány szerzője megmarad a nyelvtanulási stratégia fogalmánál egy szélesebb értelmezésben használva, beleértve a tanulási folyamat és a nyelvhasználat alatti tudatos és nem tudatos stratégiahasználatot és a tanulási folyamat felügyeletét is. Ha megnézzük az önszabályozó tanulás egyre szélesedő irodalmát, láthatjuk, hogy a jelenség meghatározásai sem kiforrottak, esetenként egymásnak és önmaguknak is ellentmondók. Tseng, Dörnyei & Schmitt (2006) a tanulási stratégiák használatát az önszabályozó folyamat alkotórészeként jelöli meg egyéb összetevők mellett, melyek között megtalálható pédául a cél felállítása, stratégiai tervezés, monitoring vagy a saját teljesítmény értékelése, melyek maguk is stratégiának minősülnek. Perry, et al., (2003) szerint az önszabályozó tanuló kontrollálja a tanulását, meghatározza a céljait, felügyeli a fejlődést, reagál az teljesítményére és belsőleg motivált. Más tollából ugyanez: „Az önszabályozó olvasó megfigyeli önmagát és a cselekvéseit az egyéni tanulási szükségleteihez igazítja" (Davis & Gray, 2007, 33. old.). Ezek a jellemzők ugyanúgy vonatkozhatnak a

stratégiákat alkalmazó tanulóra is. Mivel a két jelenség közötti határ nem rajzolódik ki élesen és világosan, a tanulási stratégia fogalmát részesítem előnyben.

A nyelvtanulási stratégiák tulajdonságai

A korábban elhangzott definíciók alapján elmondható, hogy a nyelvtanulási stratégiák rendelkeznek bizonyos alapvető tulajdonságokkal. Oxford (1990) ezeket a közös tulajdonságokat a következőképpen foglalja össze:

1. Hozzájárulnak az alapvető cél eléréséhez, ami a legtöbb tanuló számára a kommunikatív kompetenciát jelenti.
2. Segítik a tanulókat abban, hogy egyre inkább önmagukat irányító, önálló tanulókká váljanak.
3. Kiszélesítik a tanár szerepét.
4. Problémaközpontúak.
5. A tanuló által végzett jellegzetes cselekvések.
6. A tanuló más oldalát is megmozgatja nem csak a kognitív oldalt.
7. Közvetlenül és közvetve is segítik a tanulást.
8. Nem mindig megfigyelhetők.
9. Gyakran tudatosak.
10. Taníthatók.
11. Rugalmasak.
12. Sokféle tényező befolyásolja őket.

Ellis (2000) a korábban említett definíciók sokfélesége miatt azt javasolja, hogy definíció helyett érdemesebb megvizsgálni a nyelvtanulási stratégiák alapvető jellemzőit:

- a stratégia szó az idegennyelv-tanulás általános megközelítését és a tanulás érdekében tett konkrét lépéseket és tecnikákat egyaránt magába foglalja;
- a stratégiák feladatok megoldására irányulnak, azaz a tanuló egy adott tanulási probléma megoldásának érdekében alkalmazza őket;

- a tanuló általában tudatában van annak, hogy milyen stratégiákat használ, és ha beszéd vagy cselekvés közben odafigyel rájuk, akkor meg tudja határozni, hogy milyen részekből tevődnek össze;
- a stratégia lehet verbális (például megkérdezzük egy szó jelentését), és nem verbális megnyilvánulás is (például rámutatunk egy tárgyra azért, hogy valaki megmondja a tárgy nevét);
- a verbális stratégiák használata az anyanyelven és a célnyelven egyaránt lehetséges;
- léteznek megfigyelhető stratégiák és vannak láthatatlanok amelyek az agyban játszódnak le;
- a stratégiák nagy része indirekt módon járul hozzá a tanuláshoz úgy, hogy ellátja a tanulót a célnyelvvel kapcsolatos adatokkal, amit az feldolgoz (például egy nyelvtani szabály elmagyarázása). Azonban néhány stratégia közvetlenül hat a tanulásra (például memória stratégiák használata bizonyos lexikai egységeknél);
- a stratégiahasználat a feladat jellege és a tanulói preferenciák függvényében változó.

Ebben az összeállításban könnyen felsimerhetők a korábban ismertetett definíciók főbb vonásai.

A nyelvtanulási stratégiák osztályozása

A nyelvtanulási stratégiák kiválóan jelzik, hogy a nyelvtanulók mi módon közelítenek egy feladathoz illetve egy probléma megoldásához a nyelvtanulási folyamat során. A különböző stratégiák használata azt is megmutatja a tanárnak, hogy a tanulók hogyan értékelik az adott helyzetet, milyen terveket keszítenek és hogyan választják ki a megfelelő készségeket, amelyek segítségével megérthetik az új információt, megtanulják őket és később vissza is tudnak emlékezni azokra. Számos kutató tett kísérletet arra, hogy osztályozza mind a célnyelvi környezetben, mind az anyanyelvi környezetben használt nyelvtanulási stratégiákat.

A nyelvtanulási stratégiák behatóbb tanulmányozása a sikeres, úgynevezett ´jó’ nyelvtanulók vizsgálatával kezdődött. A témában úttörő munkát végző Stern

(1975) és Rubin (1975) tanulókkal és kollégákkal folytatott beszélgetések során gyűjtöttek adatokat, amelyek alapján kialakították az első, korántsem teljes képet a sikeres nyelvtanulók által használt stratégiákról. Rubin (1975) szerint a következő hét stratégia használata jellemzi a sikeres nyelvtanulókat:

1. gyakran és pontosan ráérez a nyelvi problémák megoldására,
2. szívesen kommunikál másokkal,
3. nem gátlásos,
4. felfigyel a szabályszerűségekre, elemez és csoportosít,
5. minden alkalmat megragad a gyakorlásra,
6. képes tanulni a saját hibáiból, folyamatosan figyeli saját és mások beszédét,
7. figyel a szöveg jelentésére és a szövegkörnyezetre, amelyben a kommunikáció történik.

Bialystok modellje (1978) a nyelvtanulási stratégiák négy kategóriáját különbözteti meg:

1. következtetés (pl. következtetés a jelentésre a szövegkörnyezet alapján),
2. önmegfigyelés (pl. hibák észlelése),
3. formális gyakorlás (pl. drillezés),
4. funkcionális gyakorlás (pl. párbeszéd egy bolti eladóval).

A tanuló stratégiaválasztása az adott feladat által megkövetelt tudástípustól függ. Bialystok (1978) három tudástípust különböztet meg: az explicit nyelvészeti tudást, az implicit nyelvészeti tudást és a világról alkotott általános tudást. Az általa felállított hipotézis szerint a "formális közegben explicit módon bemutatott stratégiák hozzájárulhatnak az implicit nyelvészeti tudáshoz és ezáltal segítik a nyelvtanuló szövegértési képességét valamint a beszédprodukcióját" (32. old.). Ez a modell egyaránt súlyt helyez az osztálytermi és a célnyelvi környezetben történő nyelvtanulásra, emellett figyelembe veszi a tanulás kognitív és metakognitív aspektusait is.

Bialystok modellje szemben áll Krashen monitor modelljével (1982), amely határozott különbséget tesz elsajátítás és tanulás között. A tanulás a célnyelv szabályainak tudatos megtanulása, amely formális instrukció következtében jön

létre, míg az elsajátítás nem tudatos folyamat és célnyelvi környezetben történik. A monitor elemzi a nyelvi produktumot és összehasonlitja a megtanult szerkezeti szabályokkal. Krashen szerint a tanulás nem eredményez elsajátítást. Monitor modelljében nem tesz említést nyelvtanulási stratégiákról.

Naiman, Fröhlich, Stern és Todesco (1978) tanulmánya fontos állomás a nyelvtanulási stratégiák kutatásában. A kanadai kutatócsoport öt kategóriába sorolja a sikeres nyelvtanulók által használt stratégiákat:

1. a feladat aktív megközelítése,
2. a nyelv rendszerjellegének felismerése,
3. a nyelvet a kommunikáció eszközének kell tekinteni,
4. érzelmi feltételek kézben tartása,
5. a nyelvi produktum ellenőrzése.

Az adatokat magas szintű nyelvtudással rendelkező, tehát sikeresnek mondható felnőtt alanyokkal készített interjúk segítségével gyűjtötték. Bár ez a modell számos, sikeres nyelvtanulók által használt technikát gyűjt össze, O'Malley és Chamot (1990) véleménye szerint hiányzik belőle mind az idegen nyelvek elsajátításának elméleti háttere, mind a kognitív háttér. Skehan (1989) felhívja a kutatók figyelmét arra a lehetőségre, hogy ezeket a stratégiákat a gyengébb nyelvtanulók is használják, csak éppen az ő esetükben nem eredményeznek sikeres nyelvtanulást. Ezt a feltevést később több kutatás is igazolta (Vann és Abraham, 1990; Ehrman, 1996), melyek arra világítottak rá, hogy a sikertelen nyelvtanulók nemcsak használnak stratégiákat, de sok esetben ugyanazokat a stratégiákat alkalmazzák mint sikeres társaik.

Rubin (1981) modellje szintén a sikeres nyelvtanulókra fókuszál. A stratégiákat két nagy csoportba sorolja: direkt és indirekt stratégiák csoportjába. A direkt stratégiák közvetlenül hatnak a tanuló tanulására. Direkt stratégiák például a következők: tisztázás/megerősítés, ellenőrzés, memorizálás, találgatás/induktív érvelés, deduktív érvelés és gyakorlás. Az indirekt stratégiák, mint a nevük is mutatja, indirekt módon fejtik ki hatásukat a tanulási folyamatra. Ilyen stratégiák például a gyakorlási lehetőség megteremtése, körülírás vagy szinonímák használata.

O'Malley és Chamot (1990) taxonómiája három alapvető kategóriát tartalmaz:

1. metakognitív stratégiák (pl. tervezés, önértékelés),
2. kognitív stratégiák (pl. csoportosítás, jegyzetelés),
3. társas/érzelmi stratégiák (pl. visszakérdezés, együttműködés, önbiztatás).

Ezt a kognitív elméleteken alapuló csoportosítást számos kritika érte a pontatlan és túlzottan tág vonalú definíció miatt. Mónos (2004) véleménye szerint gyakoriak az átfedések, bizonyos stratégiákat több kategóriához is lehet kötni, ami félreérésre adhat okot. Dörnyei & Skehan (2003) úgy látja, hogy a modell gyenge pontja a társas/érzelmi stratégiák csoportja. Ez a kategória nem pontosan definiált, inkább a más helyre be nem illeszthető stratégiák gyűjteménye. Mindezek ellenére O'Malley és Chamot (1990) taxonómiája jelentős hozzájárulás volt a nyelvtanulási stratégiák kutatásának fő vonulatához.

Stern (1992) öt fő csoportba rendezi a nyelvtanulási stratégiákat:

1. tervező és menedzsment stratégiák (pl. célok meghatározása, módszer kiválasztása),
2. kognitív stratégiák (pl. találgatás, memorizálás),
3. kommunikatív stratégiák (pl. körülírás, gesztusok használata),
4. interperszonális stratégiák (pl. saját fejlődés követése, önértékelés),
5. érzelmi stratégiák (pl. frusztráció csökkentése, pozitív hozzáállás kifejlesztése).

A nyelvtanulási stratégiák kategorizálásának az előzőekben említetteknél jóval szélesebb körben elfogadott, és mondhatjuk, hogy napjainkban legelterjedtebb taxonómiáját Oxford (1990) alkotta meg. Az ő rendszere hat kategóriába sorolja a stratégiákat, alkalmazva Rubin (1981) taxonómiájából a tanulási folyamatra közvetlenül és közvetve ható direkt és indirekt stratégiák megkülönböztetését:

1. memória stratégiák (segítik az információ tárolását és előhívását, pl. rímfaragás, csoportosítás),
2. kognitív stratégiák (a célnyelv manipulálása, pl. gyakorlás, ismétlés),

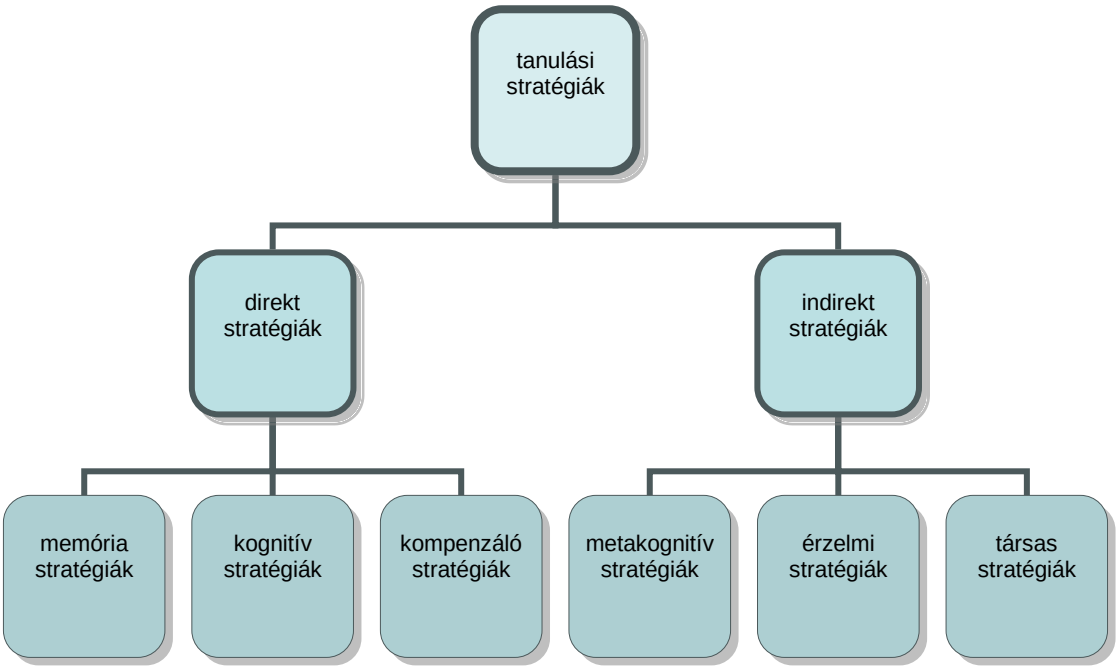
3. kompenzáló stratégiák (a hiányzó tudás kompenzálása, pl. következtetés egy szó jelentésére a szövegkörnyezetből, szinonímák használata),
4. metakognitív stratégiák (a nyelvtanulás koordinálása, pl. gyakorlási lehetőségek keresése),
5. érzelmi stratégiák (érzelmek, hozzáállás, motiváció ellenőrzése, pl. idegesség, szorongás leküzdése),
6. társas stratégiák (kapcsolatépítés, pl. együttműködés a célnyelv beszélőivel).

E stratégiák mindegyike kapcsolatban áll a többivel és egymást erősítik. Stratégiarendszere kialakítása során Oxford – kognitív és oktatási pszichológiai kutatások hatására – az eddigieknél nagyobb hangsúlyt helyezett a társas és az érzelmi stratégiákra. O'Malley és Chamot modelljének társas/érzelmi kategóriáját két önálló kategóriára osztotta, valamint a hiányzó tudás kompenzálására használt stratégiák számára egy új kategóriát hozott létre (1. ábra). A modell még így is okot szolgáltatott a rendszerét érintő kritikákra. Nikolov (2003) bár elismeri, hogy sokféle jelenséget foglal össze, megkérdőjelezi a modell pontosságát:

> „Nem világos, hogy a stratégiák a négy alapkészség területén hogyan járulnak hozzá a jobb nyelvi teljesítményekhez és egymással milyen kapcsolatban állnak" Nikolov, 2003, 6. old.).

Emellett Dörnyei & Skehan (2003) véleménye szerint a kompenzáló, azaz kommunikációs stratégiák Oxford meghatározásának ellentmondva nem nyelvtanulásra, hanem nyelvhasználatra vonatkoznak, valamint a memória stratégiák a kognitív stratégiák alcsoportját alkotják, így nem indokolt azonos szinten álló kategóriacsoportkénti megjelölésük.

Adatgyűjtésre Oxford kidolgozta a SILL-t (Strategy Inventory for Language Learning, 1990). Ez a kérdőív tipikusan az angolt idegen nyelvként tanulókat célozza meg és már nagyon sok tanulmány elkészítéséhez használták fel különböző etnikai és kulturális háttérrel rendelkező, mintegy 10.000 alany vizsgálatára (Kaylani, 1996).



1. ábra. Oxford stratégia-rendszere (Oxford, 1990 alapján).

Oxford és Burry-Stock (1995) a SILL pszichometriai tulajdonságait vizsgálva azt állítja, hogy a nyomtatásban megjelent tanulmányok és tudományos cikkek alapján „úgy tűnik, a SILL az egyetlen olyan, a nyelvtanulási stratégiák vizsgálatára alkalmas eszköz, amely megbízhatóságát és validitását alaposan ellenőrizték többféle módon is” (4. old.).

Kategória-rendszerének viszonylagos népszerűsége ellenére Oxford felhívja a kutatók és tanárok figyelmét arra, hogy nincs teljes egyetértés azt illetően, hogy hány stratégia létezik, hogyan kellene őket definiálni, egymástól elhatárolni és kategorizálni. „Vajon lehetséges-e vagy lehetséges lesz-e valaha létrehozni egy valódi, tudományosan megerősített stratégia-hierarchiát?” (1990, 17. old.).

Dörnyei & Skehan (2003) úgy véli, hogy mind Oxford (1990), mind O’Malley és Chamot (1990) taxonómiája megfelelő változtatások eszközölésével jó alapot képez a stratégiák fejlettebb szintű besorolásához. A korábban említett kritikus pontok figyelembevételével a stratégiák kategorizálásának alábbi rendszerét hozták létre:

1. kognitív stratégiák,
2. metakognitív stratégiák,
3. társas stratégiák,
4. érzelmi stratégiák.

Látható, hogy elvetették Oxford (1990) kompenzáló kategóriáját, beolvasztották a memória stratégiákat a kognitív kategóriába és szétválasztották O'Malley és Chamot (1990) társas és érzelmi stratégia-kategóriáját, ezáltal megteremtették a stratégiák kategorizálásának egy új, modernebb felfogást tükröző változatát.

A nyelvtanulási stratégiák illeszkedése a kommunikatív kompetencia modellekhez

A tökéletes nyelvtanítási módszer megtalálására irányuló kutatások leálltak, beismerve azt, hogy egyetlen módszer sem felelhet meg annak a rengeteg tényezőnek, melyek a tanulási folyamatot alkotják. El kell azonban ismerni azt a tényt, hogy mindegyik leírt módszer nyelvtanulók sokaságát segítette hozzá egy idegen nyelv valamilyen szintű megtanulásához. A kommunikatív megközelítés fénye napjainkban sem halványult el, csak egyeduralkodó szerepét osztotta meg más, jól ismert megközelítések, módszerek egyes elemeivel. A kommunikatív nyelvoktatás alapvető célja a kommunikatív kompetencia elérése. Ennek érdekében első lépésként szükséges definiálni a kommunikatív kompetencia fogalmát. A következőkben a kompetencia modellek evolúciójának fontosabb állomásainak ismertetésére kerül sor.

Canale és Swain (1980) dinamikus modelljének Canale (1983) által továbbfejlesztett változata szerint a kommunikatív kompetenciát négy összetevő alkotja:

1. nyelvi kompetencia (nyelvi pontosság + beszédfolyamatosság),
2. szociolingvisztikai kompetencia (nyelvi és társadalmi elfogadhatóság),
3. diskurzus kompetencia (kohézió, koherencia),
4. stratégiai kompetencia.

A modell hiányosságának tekinthető, hogy Canale leírásában nem került sor a négy kompetencia között fennálló kapcsolat minőségének részletes ismertetése, valamint csak a nyelvhasználatra vontakozik és figyelmen kívül hagyja a nyelvtanuás aspektusát. A modell modern felfogását tükrözi viszont az a tény, hogy már a nyolcvanas években kihangsúlyozta a stratégiai kompetencia fontosságát, bár a stratégiák szerepét a nyelvi hiányosságok áthidalásában határozta meg.

Nyelvi tudás				Stratégiai kompetecia
Nyelvszervezői tudás		Pragmatikai tudás		
Nyelvtani tudás	Szövegalkotói tudás	Funkcionális tudás	Szociolingvisztikai tudás	
fonológia	kohézió	kifejezési funkció	dialektusok, variánsok	célok meghatározása
morfológia	retorika	manipulatív funkció a) instrumentális b) reguláris c) inter-perszonális	regiszter	célok tervezése
szintaxis		heurisztikus funkció	idiómák	célok megvalósítása
lexika		imaginatív funkció	kulturális referenciák és nyelvi alakzatok	

1. táblázat. Bachman & Palmer (1996) kommunikatív kompetencia modellje. (Vígh, 2005, 385. old. alapján).

Ezt a modellt használta kiindulópontként Bachman (1990) saját kompetencia modelljének megalkotásakor. A modellt számos kritika érte (pl. Bárdos, 2002), melyekre mintegy válaszként Bachman & Palmer (1996) egy lényegesen megfontoltabb, részletesebben kidolgozott modellt állított össze (1. táblázat). A táblázatból kitűnik, hogy a modell a nyelvi tudáson belül a funkcionális tudásra oszt nagyobb szerepet, szemben Bachman korábbi megközelítésével. A számunkra lényeges stratégiai kompetencia itt új megvilágításba kerül, és megjelenik a metakogníció elve, ellentétben Canale és Swain (1980) és Canale (1983) elképzelésével a stratégiák nyelvtudásbeli hiányosságokat áthidaló szerepét illetően. Bachman & Palmer (1996) a stratégiai kompetencia alatt a nyelvtanulás során a tanuló által kitűzött célok tudatosítását, a végrehajtás megtervezését és az

eredmények értékelését érti, melyek a nyelvtanulás és nyelvhasználat során végbemenő lényeges metakognitív folyamatok. A stratégiai kompetencia

> „olyan magasabb rendű kivitelező folyamatnak tekinthető metakognitív folyamatok vagy stratégiák együttese, mely kognitív rendező funkciót lát el a nyelvhasználat és más kognitív cselekvések során" (Bachman & Palmer, 1996, 70. old.).

Oxford (1990) szintén a kommunikatív kompetenciát jelöli meg elérendő célként, amelyhez vezető úton a nyelvtanulási stratégiáknak meghatározó szerepet tulajdonít. A stratégiák általánosan és specifkusan is hozzájárulhatnak a kommunikatív kompetencia megerősödéséhez. Például érzelmi stratégiák segítségével növelhető a tanuló önbizalma, ami alapvetően szükséges ahhoz, hogy aktívan részt vegyen a tanulási folyamatban, metakognitív stratégiákra támaszkodva pedig a tanuló megtervezheti a saját tanulását és értékelheti a fejlődését.

Oxford (1990) úgy véli, hogy a stratégiák a kompetencia növekedésével egyre jobban hozzájárulnak a Canale és Swain (1980) majd Canale (1983) által meghatározott kommunikatív kompetencia egyes elemeinek megerősítéséhez. A memória stratégiák és a kognitív stratégiák megerősítik a grammatikai kompetenciát, a társas stratégiák a szociolingvisztikai kompetencia alappillérei, az autentikus kommunikáció elérését segítő stratégiák (kompenzáló, kognitív és társas) a diskurzus kompetenciát fejlesztik és a kompenzáló stratégiák a stratégiai kompetencia eléréséhez nélkülözhetetlenek.

Oxford (1990) megközelítésének jelentős vívmánya a stratégiák általános szerepének kihangsúlyozása a kommunikatív kompetencia eléréséért folytatott küzdelemben. A stratégiák szerepe a nyelvtanulási folyamatban vitathatatlan, ám ennek a megközelítésnek egyfelől az a gyenge pontja, hogy a stratégiai kompetencia meghatározásának egy még kiforratlan változatát veszi alapul, másfelől a nyelvtanulási stratégiák egy vitatott csoportosításának megfelelően próbálja igazolni az egyes stratégia-kategóriák szerepét a kommunikatív kompetencia elérésében. A kompetencia fogalma az évek során egyre összetettebbé vált, ami Oxford elméletének részbeni elavulásához vezetett.

Verhoeven & Vermeer (2002) tanulmánya a kommunikatív kompetencia és öt személyiségi tényező viszonyát vizsgálja egy- és kétnyelvű holland gyerekek

esetében. Első lépésként mérésekkel és tanári megfigyeléssel meghatározták a tanulók kommunikatív kompetenciáját. Eszerint a kompetencia 3 fő komponensből tevődik össze:

1. szervezői (lexika, szintax, diskurzus, funkcionális képességek),
2. pragmatikai (szociokulturális rutin, illokúciós képesség),
3. stratégiai (tervezés, ellenőrzés).

A kutatás a kommunikatív kompetencia összetevőinek meghatározását nem csupán elméti síkon, hanem a gyakorlatban hajtotta végre. A tanulmány a gyakorlatban igazolta a stratégiai kompetencia létezését és működését noha csak metakognitív stratégiákat említ. Megfigyelhető a komponensek összecsengése az ismertebb modellek egyes részeivel, bár ez a leírás korántsem nyújt megbízható és teljes képet a kommunikatív kompetencia fogalmáról.

Szem előtt tartva korábbi modellek erősségeit és hiányosságait alkotta meg Bárdos (2007) a nyelvtudásfogalom egy komplex modelljét. Új elemmel bővítette a kompetenciák sorát amikor bevezette a kulturális kompetencia fogalmát, mely tartalamzza az elfogadás képességét, a valahova tartozás érzését, valamint jártasságot a célnyelvi kultúrában. A készségek egy fontos komponensének tekinti a közvetítést két nyelv között (fordítás), mely készség a korábbi modellek súlyos hiányosságát képezi. A modell ily formában megfelelő alapul szolgálhat vizsgakövetelmények felállításához, valamint a meglévő vizsgarendszerek szinkronba állításához, hiszen „az ezredforduló óta … az európai dimenziók egységesülése – főként a csereszabatosság és a minőségbiztositás igénye miatt – felgyorsult és külső kényszerként jelentkezett” (Bárdos, 2007, 236. old.).

Amint az korábban elhangzott, a kommunikatív kompetencia fogalma nem csak magában a tanulási folyamatban meghatározó, hanem a nyelvvizsgák követelményeinek meghatározásakor, valamint a különböző nyelvvizsák szintillesztése során is. A Közös Európai Referenciakeret (KER) célja többek között a nyelvtudás szintjeinek meghatározása, amit Európa számos országában alkalmaznak már vizsgák, nyelvi tantervek, nyelvkönyvek fejlesztéséhez.

Működési terep	**Nyelvi tevékenységek**				
Kompetenciák a nyelvtudásban	Nyelvi kompetencia	Szocio-linvisztikai kompetencia	Kulturális kompetencia	Szöveg-alkotói kompetencia	Stratégiai kompetencia
A nyelvtudás további aspektusai, elemei, dimenziói	nyelvi készségek tartalom közvetítése - kiejtés - értés - nyelvtan -közlés - szókincs -közve- - nyelv- títés használat	nyelvi pontosság, szociális megfelelés	elfogadás, odatartozás, műveltség	diskurzus (koherencia, kohézió)	rugalmasság
	Nyelvtudás				

2. táblázat. A nyelvtudásfogalom modellje (Bárdos, 2007. alapján).

A Nyelvvizsgák illesztése a Közös Európai Referenciakerethez (2005) a kommunikatív kompetenciát három összetevőre bontja: nyelvi, szociolingvisztikai és pragmatikai kompetenciára. A nyelvi kompetenciába tartoznak a „lexikai, fonológiai és mondattani ismeretek és készségek valamint a nyelvi rendszer egyéb jellemzői” (KER, 2005, 30. old.). A szociolingvisztikai kompetenciák „a nyelvhasználat szociokulturális körülményeire vonatkoznak” (31. old.), a pragmatikai kompetenciák „a nyelvi eszközök funkcionális használatát szabályozzák” (31. old.). Összevetve ezt az irányadó modellt a korábban ismertetett modellekkel, feltűnik egy alapvető hiányosság, a stratégiai kompetencia említésének hiánya a nyelvi kompetencia alkotórészei között. A leírásban jobban elmélyülő olvasó azonban megtalálhatja a szövegben a stratégiai kompetenciát a nyelvi, szociolingvisztikai és a pragmatikai mellett felsorolva, „A KER skálái a kompetencia különféle aspektusaiból” c. táblázatban (57-58. old.). Ez az ellentmondás inkább tűnik szerkesztési hibának mint a stratégiai kompetencia háttérbe szorításának.

A nyelvtanulási stratégiák és a kognitív elméletek

Weinstein és Mayer (1986) szerint a tanulási stratégiák olyan gondolatok vagy viselkedési formák, amiket a tanuló a tanulás során abból a célból alkalmaz, hogy azok segítsék a kódolási folyamatot. Később Mayer (1988) még tovább szűkítette a tanulási stratégiák definícióját: „a tanuló azon viselkedése, melynek célja az, hogy hatást gyakoroljon az információ feldolgozási folyamatra" (11. old). Amint azt korábban láttuk, a nyelvtanulási stratégiák is a hatékony információ-feldolgozásról szólnak, amely hozzásegíti a tanulót a sikeres nyelvtanuláshoz. Mindezekből világosan kitűnik, hogy nyilvánvaloan szoros kapcsolat áll fenn a nyelvtanulási illetve tanulási stratégiák valamint a kognitív tudományok által vizsgált információ-feldolgozás között.

O'Malley és Chamot (1990) az idegennyelv-elsajátítással foglalkozó munkájában azt állítja, hogy „a tanulási stratégiák szerepét az információ elsajátításában leginkább úgy lehet megérteni, hogy összevetjük a tanulás során alkalmazott információ feldolgozásának elméletével" (17. old.). Eszerint az elmélet szerint az új információ először a rövid távú, vagy más szóval munkamemóriába kerül, ami csak kis mennyiségű információ rövid ideig tartó tárolására alkalmas. Ezzel szemben a hosszútávú memória végtelen kapacitással rendelkezik mind a tárolandó mennyiség, mind a tárolás időtartama tekintetében (Siegler, 1991). A legtöbb információt, legyen szó akár deklaratív akár procedurális tudásról, a hosszútávú memória tárolja (Anderson, 1983). Deklaratív tudás alatt azokat a tényeket értjük, amit tudunk vagy kijelenthetünk. A procedurális tudás ezzel szemben azt jelenti, hogy tudjuk, hogy valamit hogyan kell végrehajtani, például hogyan kell autót vezetni (cselekvési kompetencia). „A deklaratív tudás bejelentés, a procedurális tudás viszont egy eljárás kijelölése, amelyet végre kell hajtani" (Pléh, 1998). A procedurális tudást a memória lépések sorozataként tárolja, mely sorozatok egy feltételből és egy cselekvésből épülnek fel (O'Malley és Chamot, 1990). Például:

> *Ha egy számomra új szó megtanulása a célom, először meg kell találnom a szó jelentését.*

Itt a feltétel a szó megtanulása, ennek eléréséhez szükséges az, hogy először megtudjuk a szó jelentését. Ehhez cselekedni kell, mondjuk ki kell nyitni egy

szótárt, vagy egy online szótár segítségéhez kell folyamodni. Tényszerű tudáshoz leginkább a már meglevő tudás aktivizálásával és a memóriában tárolt sémák felhasználása útján lehet jutni. Implicit tudásra leghatékonyabban meghatározott célú komplex folyamatok gyakorlása révén tehetünk szert.

A nyelvben elhatárolható kétféle tudás (procedurális és deklaratív) kettősségének feltételezése visszavezethető a ’tudni mit’ és ’tudni hogyan’ jellegű tudások régi filozófiai megkülönböztetéshez. A mai emlékezetkutatás eredményei szerint feltételezhető, hogy a ’tudni mit’ jellegű tudásunk inkább az elülső agyi területekhez, míg a ’tudni hogyan’ jellegű tudásunk inkább a hátsó, temporális és fali lebenyi területekhez kapcsolódik (Pléh & Lukács, 2001).

Anderson a készség elsajátításának három fázisát írja le, ezek a kognitív fázis, az asszociatív fázis és az autonóm fázis. A kognitív fázis során a nyelvtanulók tudatos cselekvés következtében többnyire szavakkal kifejezhető, tényszerű tudásra tesznek szert. Az asszociatív fázisban fokozatosan felderítik és megszüntetik a hibákat. A készség alkotóelemei közötti kapcsolat megszilárdul és a tényszerű tudás fokozatosan procedurális formát ölt. Ellis (2000) megítélése szerint ez az a szint, ahol a tanulási stratégiák vizsgálata leginkább lehetséges. Utolsó fázis az autonóm fázis, ahol sok gyakorlás eredményeképpen a készség fejlődik, kifinomultabbá és automatikussá válik (Anderson, 1983). Anderson (1983) munkáját alapul véve, O’Malley és Chamot (1990) úgy véli, hogy a nyelvtanulási stratégiák kognitív készségeknek tekinthetők, melyek Anderson elmélete szerint a következőképpen definiálhatók: „cselekvés-sorozatok, amiket addig szerkesztgetnek és finomítanak [a nyelvtanulók] amíg végül procedurális tudássá válnak” (43. old). O’Malley és Chamot később részben Anderson kognitív teóriáját, részben saját kutatásaik eredményeit alapul véve alkotta meg közismert, korábban ismertetett stratégia modelljét.

A nyelvtanulási stratégiák alkalmazásának egy nagyon fontos célja a tanulói autonómia fejlesztése. A tanulói autonómia fogalma alatt a tanuló azon szándékát és képességét értjük, mely eredményeképpen nagyobb felelősséget vállal a saját tanulásában, tanulási stratégiákat használ egy feladat teljesítése során, és azokat rugalmasan alkalmazva újabb feladatok elvégzésekor is használja. A tanulói autonómia közeli kapcsolatban áll a kognitív pszichológiában ismert önszabályozás fogalmával (Hsiao & Oxford, 2002). Minden metakognitív stratégia

kihangsúlyozza a tervezést, szervezést, értékelést és ellenőrzést, melyek segítik a tanulót a saját tanulási folyamatának megszervezésében és kontrollálásában, miáltal egyre nagyobb tanulói autonómiát ér el. Minden stratégia, amit a tanuló a kitűzött céljai eléréséhez használ, valójában nagyobb autonómiához vezet.

A nyelvtanulási stratégiák vizsgálatának módszerei

Miután az 1980-as és 90-es években a kutatók figyelme a nyelvtanulási stratégiák felé fordult, felmerült a kérdés, hogy melyik módszer lenne a legalkalmasabb a tanulói stratégiahasználat vizsgálatára. A módszerek között megtalálható a megfigyelés és a hangos gondolkodás éppúgy, mint az e célból létrehozott kérdőívek sokasága.

> „A tanulási stratégiákat különféle önbevalláson alapuló módszer segítségével lehet kimutani. Bár az önbevallás elég sok hibalehetőséget rejt magában, de eddig még nem sikerült megbízhatóbb eszközt találni a tanulási feladatok megoldása során végbemenő mentális folyamatok vizsgálatára. A tanulási stratégiák nagy része nem vizsgálható közvetlenül, de némelyik megfigyelhető viselkedéshez kapcsolható” (Chamot, 2005, 113. old.).

Az adatok megbízhatóságának és validitásának megerősítése céljából szokásossá vált a több, de legalább két módszer egyidejű alkalmazása. Jelen tanulmányban a kérdőív és az interjú felhasználásával történt az adatgyűjtés, emiatt – a legnépszerűbb módszerek ismertetése mellett – e két módszer alkalmazásának előnyeinek illetve árnyoldalainak részletekbe menő bemutatására is sor kerül.

Kérdőív

A társadalomtudományok területén végzett, statisztikai számításokat igénylő vizsgálatokhoz a kérdőív a legelterjedtebb körben alkalmazott adatgyűjtő eszköz (Dörnyei, 2003). Brown (2001) meghatározása alapján

> „kérdőívnek nevezünk minden olyan írott eszközt, amely kérdések vagy állítások sorozatát tárja a válaszadók elé, akik leírják a kérdésekre adott válaszaikat illetve választanak a megadott opciók közül”(6. old.).

A kérdőívvel történő adatgyűjtés egyik vitathatatlan előnye a gyorsaság. Rövid időn belül akár óriási mennyiségű adat összegyűjtésére is alkalmas, mivel egy alanyra vonatkozóan is sok adatot szolgáltathat és egyszerre nagyobb csoportok vizsgálatát is lehetővé teszi. Azonban nem lehet elvárni az alanyoktól, hogy hosszú órákon át görnyedjenek egy kérdőív felett, mivel figyelmük csökkenésével az adott válaszok megbízhatósága is egyenes arányban csökken. Dörnyei (2003) maximum 3-4 oldalt tart ideális hosszúságnak egy kérdőív számára és arra is felhívja a kutatók/kérdőív-szerkesztők figyelmét, hogy a kitöltéséhez szükséges idő sem jó ha meghaladja a 30 percet.

Az egyik legkorábbi kérdőív, amely a nyelvtanulási stratégiák kutatásának robbanásszerű beindulása során keletkezett, Bialystok (1981) nevéhez fűződik. A 12 ütemes, még névtelen kérdőív az osztálytermi környezetben és kommunikatív, tanórán kívüli szituációkban használt stratégiákra koncentrált.

Politzer (1983) első, még szintén névtelen kérdőíve már 51 ütemből állt, melyeket egy négyes skálán kellett az alanyoknak értékelniük. A stratégiákat három csoportra osztotta: általános és osztálytermi viselkedés, valamint osztálytermen kívüli kommunikáció.

Ezeket a csoportokat tovább finomították, módosítgatták, majd 1985-ben Politzer és McGroaty létrehozta a 66 ütemből álló Viselkedési Kérőívet (Behavior Questionnaire), amelyben az általános viselkedés csoportját felváltotta az egyéni tanulási viselkedés, a további két stratégia-csoport maradt változatlan (Politzer & McGroaty, 1985).

Ezt követően McGroaty (1987) a stratégiák azonos módon történő csoportosításával megszerkesztett egy 56 ütemes új kérdőívet, a Tanulók Nyelvtanulási Stratégiáit Vizsgáló Kérdőívet (Language Learning Strategy Student Questionnaire). A tanulóknak egy 6 pontos skálán kellett az adott stratégiák használatát értékelniük.

1987-ben megszületett a Tanulási Stratégiák Leltára (Learning Strategies Inventory), Chamot, O'Malley, Kupper és Impink-Hernandez közös munkája. Ez a 48 ütemből álló, 4 pontos skálát használó kérdőív 16 tanulási stratégia különböző alkalmazását öt nagy csoportba rendezi:

1. hallott szöveg értése osztálytermi környezetben,
2. beszéd osztálytermi környezetben,
3. szövegértés és beszéd osztálytermen kívül,
4. írás,
5. olvasás.

Oxford korábban részletesen ismertetett kérdőíve, a SILL mérföldkő a nyelvtanulási stratégiák kutatásában. Eredetileg a nyelvtanulási stratégiák használati gyakoriságának mérésére készült, két fontos verziója tett szert ismertségre: a 80 ütemes verzió, amely angol anyanyelvű nyelvtanulók stratégiahasználatát méri, illetve az angolt idegen nyelvként tanuló, nem angol anyanyelvű tanulók számára kifejlesztett 50 ütemes változat. Ez utóbbi verzió később számos újabb kérdőív alapjául szolgált. Oxford egy új, a SILL-t kiegészítő kérdőív fejlesztésén dolgozik kollégáival (Oxford et al., 2004).

Az eddig ismertetett kérdőívek különböző stratégiákat vizsgáltak eltérő csoportosítási módokkal és skálákkal. Közülük több okból is lehetetlenség lenne a legjobbat kiválasztani, egyrészt a kutatás pontos célja meghatározza az eszközválasztást is, másrészről viszont a fenti kérdőívek többségének ismertetésekor nem került sor a megbízhatóságra és validitásra vonatkozó adatok közlésére. Ez alól kivételt képez a SILL, hiszen mind a megbízhatóság, mind a validitás szempontjából megfelel az elvárásoknak.

> „A kérdőívek mérési eszközök, és ennek megfelelően megfelelő megbízhatósággal és validitással kell rendelkezniük. A standardizált kérdőívek szigorú érvényesítő folyamaton mennek át … azonban a kutatáshoz speciálisan készített kérdőíveknek nem kell rendelkezniük az összes megbízhatósági és érvényességi index-szel. … De még ha nincs is lehetőség az érvényesítési rutin lefolytatására, törekedni kell arra, hogy kérdőívünk legalább egy aspektusból megfelelő és jól dokumentált megbízhatósággal rendelkezzen, ez a belső konzisztencia.” (Dörnyei, 2003, 110. old.).

A kédőíves adatgyűjtés számos előnyös tulajdonsággal bír, hiszen mind a ráfordított idő és pénz, mind a befektetett munka tekintetében a leggazdaságosabb módszernek tekinthető. Mindamellett számos kritika is érte ezt a módszert. Például Nunan (1992) szerint rendkívül nehéz megbízható és megfelelő validitással

rendelkező kérdőívet összeállítani. A kitöltéshez rendelkezésre álló idő rövidsége miatt egyszerű és mindenki számára könnyen értelmezhető állításokat/kérdéseket kell szerkeszteni, melyek ezáltal túl általánosnak tűnhetnek. Ez könnyen félreértésekhez vezethet, ami egyenesen a validitás rovására megy. A felmérést végző személy és alanya közötti személyes kapcsolat hiánya nem ad lehetőséget a kérdéses pontok tisztázására, avagy éppen egy-egy kifelejtett válasz pótlására. A kérdőívek – önbevalláson alapulók lévén – lehetőséget adnak az alanyoknak arra, hogy eltérve a valóságtól olyan választ írjanak be amit úgy vélnek, hogy elvárnak tőlük (Politzer & McGroaty, 1985), valamint az öncsalásra, túláltalánosításra (ha a téma pozitív érzéseket vált ki bennük, minden azzal kapcsolatos kérsésre pozitív választ adnak), illetve a kitöltés vége felé kialakulhat az unalom, amikor szeretnének már minél előbb túlesni a a feladaton, ezért inkább mindenbe beleegyeznek, mindent elfogadnak. Emellett a stratégiák vizsgálatának esetében az adott feladat illetve vizsgált esemény és a kérdőív kitöltése között szükségszerűen eltelt idő is negatív irányba mozdítja el a megbízhatósági mutatót. Cohen (1998) a stratégia-kutatásban használt kérdőívekkel kapcsolatban kifejezi kétségeit azt illetően is, hogy az alanyok vajon tudatában vannak-e az általuk használt stratégiákkal és a használat gyakoriságával. Elképzelhető, hogy a válszok nem azt a cselekvést tükrözik amit az alanyok *valóban* végeznek a vizsgálat során, hanem amiről azt *hiszik*, hogy megtörtént.

Oxford (1996) rávilágít arra a sokak figyelmét elkerülő tényre, hogy a SILL és más kérdőívek a tanulók *általános* stratégia-preferenciáinak kimutatására szolgálnak, melyeket különböző feladattípusok elvégzése közben használnak. Ezáltal nem alkalmasak feladat-specifikus stratégiák használatának kimutatására. Erre a célra az interjút vagy a hangos gondolkodás módszerét javasolja.

Interjú

A kérdőív után az interjú a nyelvtanulási stratégiákat kutatók második legkedveltebb adatgyűjtési módja, gyakran párhuzamosan alkalmazva kérdőíves felmérésekkel. Az interjú menetére gyakorolt kontroll mérékétől függően három fő fajtája ismert, a strukturált, a részben strukturált és a szabad interjú. A strukturált interjú szigorúan meghatározott sorrendű, előre gondosan megfogalmazott

kérdések sorozatából áll. A részben strukturált interjú során az interjút készítő személyben előre megfogalmazódik egy általános kép, de nem használ konkrét kérdéssorokat, hanem engedi, hogy a válaszadó válaszai alapján rugalmasan alakuljon az adatgyűjtés folyamata. A szabad interjú nagyon nagy rugalmasságot és koncentrálóképességet kíván az interjú készítőjétől, hiszen folyamatosan „sodródik az árral" de eközben mégis szert kell tennie a kívánt adatokra. A kutatók többsége a részben strukturált interjút alkalmazza legszívesebben, illetve az utóbbi időben egyre népszerűbbé válik az emlékezetet stimuláló interjú is. E során a feladat elvégzését videón rögzítik, majd közvetlenül a befejezés után az interjú készítője lejátsza a felvételet az alanynak, akit megkér, hogy közvetítse a feladatmegoldás egy-egy bizonyos ponjátban érzett gondolatait.

Mint minden módszernek, ennek is léteznek árnyoldalai. Az interjú készítője és alanya között tötvényszerűen fennálló alá-fölérendeltségi viszony asszimetriát eredményez, ami befolyásolhatja az interjú menetét. Például a nem vagy az etnikai hovatartozás hatására gyakran vesz az interjú nem várt fordulatot és torkollik teljes kudarcba (Nunan, 1992).

Cohen & Aphek (1981) kommunikációs stratégiák megfigyeléssel történő vizsgálata során kapott adatok megerősítésére (illetve elvetésére) használt interjút. Arra a következtetésre jutottak, hogy mindenképpen célravezetőbb az interjút a vizsgált időszak végen alkalmazni, mint folyton megszakítani az osztálytermi munkát a kutató kérdéseivel. Papalia & Zampogna (1977) középiskolás diákok olvasási és szótanulási stratégiáit vizsgálták interjú segítségével.

Hangos gondolkodás

A hangos gondolkodás (think-aloud) technikája nem rejt magában mást, mint a feladat megoldása közben előforduló gondolatok hangos közlését, annak rögzítését és későbbi elemzését.

Hosenfeld (1976, 1977) tanulási stratégiák használatát vizsgálta ezzel a módszerrel és megfigyelte, hogy a hangos gondolkodás során a különböző életkorú alanyok egyaránt jól be tudják határolni és le tudják írni az általuk használt stratégiákat, ám ezek a stratégiák számos esetben eltértek a tanáraik által megjósolt stratégiáktól. Eszerint a tanárok által végzett felületes vagy akár kutatási céllal

történő órai megfigyelés nem ad megbízható képet a tanulók agyában végbemenő folyamatokról. A stratégiák alapos vizsgálatának elsődleges célja a tanulási folyamat megértése és segítése, különös tekintettel a kevésbé sikeres nyelvtanulókra. Hosenfeld hangos gondolkodás technikája segítséget nyújthat a sikertelen nyelvtanulók olvasási problémáinak felderítésében (Omaggio, 1981). Elekes (2000) szerint a hangos gondolkodás módszere egy vizsgálat utáni interjúval kiegészítve pedig még megbízhatóbb adatokat eredményezhet. Vandergrift (2003) e módszer segítségével vizsgálta hallott szöveg értését és sikeresen alkalmazta eltérő tudásszintű tanulók metakognitív stratégiahasználatának megfigyelésére is.

Azonban a hangos gondolkodás során készített feljegyzések nem tekinthetők megbízhatónak abban az esetben, ha a vizsgált folyamat már a gyakorlás eredményeképpen automatikussá vált. „Az automaikus folyamatok megkerülik a munkamemóriát és ezáltal nem elérhetők szóbeli beszámolók számára" (Afflerbach, 1986, 1. old.).

Megfigyelés

Bár a nyelvtanulási stratégiák kutatásának hajnalán számos esetben használták adatgyűjtésre (Naiman et al., 1978; O'Malley et al., 1985), nem bizonyult megfelelő módszernek, mivel kiderült, hogy nem alkalmas az agyban végbemenő mentális folyamatok vizsgálatára (Wenden, 1991; O'Malley & Chamot, 1990; Rubin, 1981; Naiman et al. 1978). Ezt erősíti az úgynevezett megfigyelési paradoxonon (a megfigyelt személy(ek) viselkedése megváltozik ha tudatában vannak annak, hogy megfigyelés alatt állnak, ezáltal megkédőjelezhető adatokat valódisága), minek eredményeképpen a megfigyelés háttérbe szorult, illetve csak más módszerekkel karöltve alkamazzák. Gyerekek által használt tanulási stratégiák vizsgálatára azonban jó hatékonysággal alkalmazható (Nikolov, 2006; Chesterfield & Chesterfield, 1985; Wong-Fillmore, 1991).

Tanulási napló

Bár Magyarországon a tanulási napló használata még nem elterjedt, a világ számos országában végzett (pl. SILL) felmérések tanulsága szerint gyakran és eredményesen használt eszköznek tekinthető. Egy hazai felmérés szerint a SILL-ben felsorolt 50 stratégia közül a legritkább használati gyakoriságot a tanulási napló vezetése mutatta (Szőke, 1996). Ez is egy bizonyítéka a kulturális háttér kiemelkedő szerepének a nyelvtanuók stratégiaválasztásában.

> „Meggyőződésem, hogy [a tanulási naplók] kiváló lehetőséget nyújtanak a nyelvtanulási stratégiák és a tanulói preferenciák vizsgálatához" (Nunan, 1992, 124. old.)

Legnagyobb előnye más vizsgálati módszerekkel összevetve az, hogy a tanulási folyamat olyan belső berkeibe enged betekintést, ami a többi módszer számára nagyon nehéz vagy éppenséggel lehetetlen (Nunan, 1992). A tanulási napló lehetőséget nyújt a tanulónak egyfajta önelemzésre és arra, hogy reagáljanak a tanulás folyamán felmerülő problémákra és sikerekre, ezzel is erősítve a tanulói autonómia kialakulását. Emellett kiváló lehetőséget biztosít a tanár részére a tanulók feladatvégzés közbeni érzelmi állapotának és egyéb, a tanulást esetleg befolyásolható tényezőnek vizsgálatára. Esetleges hátrányként említhető a tanulók túlzott szabadsága naplóvezetés közben, ami sok irreleváns információ összegyűjtését vonja maga után. Ez a vizsgálatot végző tanár szempontjából jelentős pluszmunkát jelent, hiszen ki kell válogatni a keresett információt a felesleges közül.

Saját portugál nyelvtanulási éményeit örökítette meg brazíliai naplójában Schmidt (Schmidt & Frota, 1985). A napló bejegyzései alapján különösen kitűnik az osztálytermi és osztálytermen kívüli nyelvi élmények különböző hatása a nyelvi fejlődésre. Az egyik legérdekesebb és legismertebb tanulási napló Rivers (1983) nevéhez fűződik. Célnyelvi környezetben saját spanyol nyelvtanulásának folyamatát, nehézségeit, sikereit és érzéseit rögzítette naplójában, a tanulási stratégiákra koncentrálva írás közben. Eredetileg nem is a nyelvtanulási stratégiák vizsgálatára koncentrált kutatásában Bailey (1983), ám a szorongás és a versenyszellem megfigyelése céljából vezetett naplók elemzése során érzelmi és

társasági stratégiák használatára lett figyelmes. Halbach (2000) 73 egyetemista egy teljes szemeszteren át vezetett nyelvtanulási naplóját elemezvén megállapítja, hogy a naplókon keresztül a nyelvtanárnak lehetősége nyílik arra, hogy képet kapjon a tanulók stratégiahasználatáról. Rubin (2003) különösen a metakognitív tudatosság fejlesztésében találja hasznosnak a nyelvtanulási naplót.

Az adatgyűjtéshez leggyakrabban használt eszközök alkalmazásának lehetőségeit illetve korlátait gyűjtötte össze Oxford (1996) a 3. táblázatban.

Adatgyűjtő eszköz	**Megfelelő alkalmazása**	**Hátránya**
Stratégiai kérdőív	Az egyénre jellemző stratégiák meghatározására, eredmények csoportba rendezésére, a stratégiák széleskörű vizsgálatára alkalmas.	Nem alkalmazható egy adott feladat elvégzésekor használt stratégia meghatározására vagy adott időpontban.
Megfigyelés	Bizonyos feladatok során jól megfigyelhető stratégiák meghatározására alkalmas.	Nem alkalmazható rejtett (pl érvelés, elemzés) vagy "tipikus" stratégiák meghatározására.
Interjú	Alkalmas adott feladat elvégzésekor vagy adott időpontban használt, illetve "tipikus" stratégia meghatározására.	Az interjú menetétől függően "tipikus" stratégiák meghatározására kevésbé alkalmas.
Nyelvtanulási napló	Adott feladat elvégzésekor vagy adott időpontban használt stratégiák meghatározására alkalmas.	Egyénre jellemző "tipikus" stratégiák meghatározására kevésbé alkalmas.
Írásos elbeszélések	Alkalmas a múltban bizonyos helyzetben használt "tipikus" stratégiák meghatározására.	Nem alkalmazható a jelenben használt stratégiák kimutatására, függ a tanuló memóriájától.
Hangos gondolkodás	Alkalmazható az éppen végzett feladat során használt stratégiák mélyreható elemzésére.	Egyénre jellemző "tipikus" stratégiák meghatározására nem alkalmas.
Ellenőrző lista	Éppen befejezett feladat során használt stratégiák meghatározására.	Egyénre jellemző "tipikus" stratégiák meghatározására nem alkalmas.

3. táblázat. Az adatgyűjtés eszközeinek összevetése (Oxford, 1996, 39. old. alapján).

A nyelvtanulási stratégiák használatát befolyásoló tényezők

A nyelvtanulási stratégiák vizsgálatára irányuló kutatások rávilágítottak arra a jelenségre, hogy a tanulók nem egyforma intenzitással alkalmaznak nyelvtanulási stratégiákat és nem is ugyanazokat a stratégiákat használják (Ehrman, 1990). Mint ahogy az idegennyelv elsajátítása sem azonos módon történik minden tanuló esetében, így a nyelvelsajátítás folyamatát befolyásoló tényezők összegyűjtésének analógiájára elkezdett kifejlődni a nyelvtanulás során alkalmazott stratégiahasználatra ható tényezők vizsgálata.

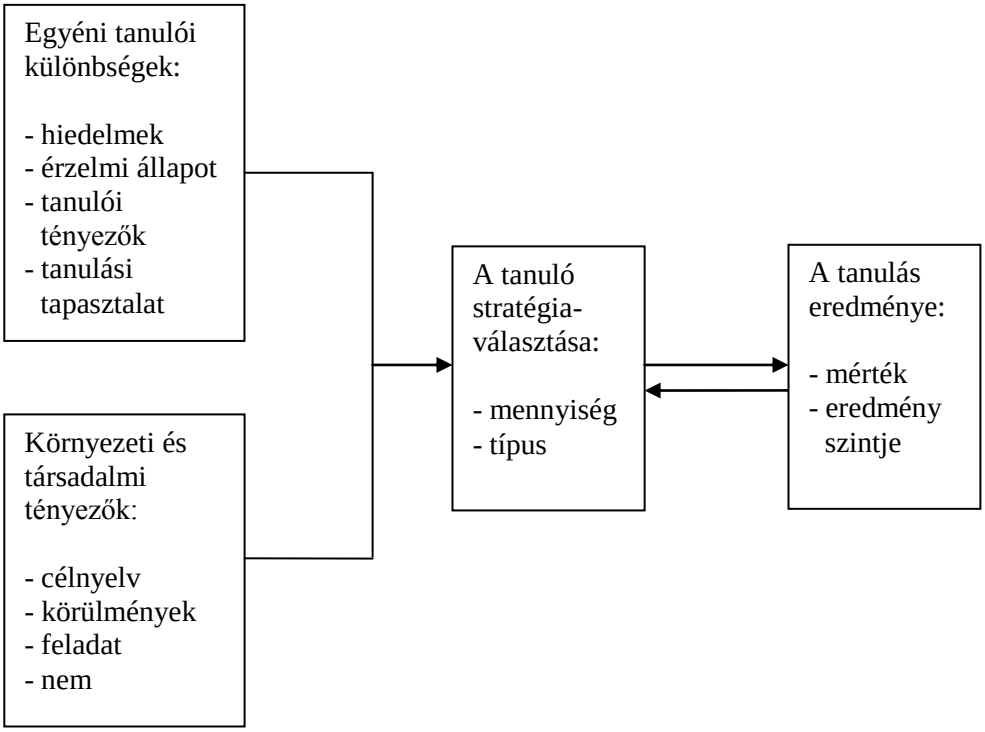
Nincsenek univerzálisan jó stratégiák, hasznosságuk és alkalmazhatóságuk erősen függ a nyelvtanuló kultúrájától, az országban szokásos oktatasi rendszertől és elvektől (Rees-Miller, 1993). Emellett a kutatások még számos tényezőt tártak fel, melyek kisebb-nagyobb mértékben hatással vannak a nyelvtanulók stratégiaválasztására. Ezek közé sorolható a nyelvtanuló motivációja, attitűdje, személyiségi jegyei, aktuális tudásszintje és tanulási stílusa éppúgy, mint a tanuló szakmai irányultsága, a tanítása során alkalmazott tanítási módszerek, a feladat jellege vagy a vele szemben felállított követelmény. A leggyakrabban vizsgált tényezők közül a motiváció (Oxford & Nyikos 1989), a nem, a nyelvtanulással töltött évek és a szakmai irányultság (Oxford & Nyikos 1989; Green & Oxford 1995; Szőke, 1999) esetében sikerült szinte minden alkalommal a stratégiaválasztásra gyakorolt rendkívül erős befolyást kimutatni.

Az aktuális nyelvi szintre kiterjedő vizsgálatok kimutatták, hogy a kevésbé sikeres nyelvtanulók is használnak stratégiákat, de nem olyan gyakran, mint sikeres társaik és nem is azonos módon (Chamot & El-Dinary, 1999; Khalideh, 2000). Legtöbb esetben a kevésbé sikeres tanulók nincsenek tisztában a stratégiák használatának jelentőségével és hasznosságával (Graham, 2004). Nem rendelkeznek megfelelő metakognitív tudással ahhoz, hogy felmérjék az előttük álló feladat nehézségét és kiválasszák a megoldásához szükséges legmegfelelőbb segítséget. A sikeres tanulók ezzel szemben nem csak egyes stratégiákat, de kész stratégia-rendszereket használnak egy-egy adott feladat leküzdéséhez (Oxford et al., 2004; Goh, 2002). Nagyban befolyásolja a stratégiaválasztást az is ha a tanuló ismeri a saját tanulási folyamatát és a múltban sikeresen alkalmazott stratégiákat (Hsiao, 2004). Míg egy adott helyzetben egy stratégia használata sikerre vezet, egy

ettől eltérő helyzetben történő alkalmazás esetén haszontalannak bizonyul (Chamot, 2005).

A nyelvtanulási stratégiák használatát befolyásoló tényezők között megtalálhatók olyanok, melyek állandóak, azaz vagy egyáltalán nem változnak vagy az adott tanulási helyzetben az idő viszonylagos rövidsége vagy egyéb tényezők miatt nem változtathatók meg. Ezzel szemben a kutatások eredményei felfedték, hogy a stratégiák használatát befolyásoló tényezők közül néhány esetében lehetőség van a nyelvtanár hatékony közbelépésével megváltozatni bizonyos tényezőket és így hozzásegíteni a tanulót a sikeresebb nyelvtanuláshoz. Ezek a tényezők külön figyelmet és további vizsgálatokat igényelnek, hiszen lehetőség nyílik általuk a tanuló személyiségét és nyelvtudását egyaránt fejleszteni.

Ellis (2000) eltérő szempontból kategorizálja a tanulási stratégiák használatát befolyásoló tényezőket. A 2. ábra szemléletesen ábrázolja az egyéni tanulói eltérések illetve környezeti és társadalmi tényezők hatását a tanuló stratégiahasználatára és -választására, valamint a stratégiahasználat és a tanulás eredménye között fennálló kölcsönösségi viszonyt.



2. ábra. Az egyéni tanulói különbségek, a környezeti és társadalmi tényezők, a nyelvtanulási stratégiák és a tanulás eredménye közötti kapcsolat. (Ellis, 2000).

Oxford & Nyikos (1989) összegzése szerint a kutatások olyan tényezőkre koncentráltak, mint az életkor, célnyelv, a tanuló célnyelvi szintje, metakognitív tudatosság, a tanuló neme, érzelmi tényezők (attitűd, motiváció, a nyelvtanulás célja), személyiségi jegyek, személyiség típus, tanulási stílus, szakmai orientáció, nemzetiség, nyelvtanítási módszerek, követelmény. A következőkben a tanulók stratégiahasználatát korábbi tanulmányok által bizonyítottan befolyásoló tényezők ismertetésére kerül sor, külön hangsúlyt fektetve ezen eredmények alkalmazására a stratégiai instrukció kidologzása során.

A nyelvtanulási stratégiák használatát befolyásoló állandó tényezők

Életkor

Az életkor az idegennyelv-elsajátítás kutatásában fontos pedagógiai és elméleti kérdésnek számít, így a kutatók korán számításba vették a nyelvtanulási stratégiák kutatásában is. A stratégiák vizsgálatára számos kutató vállalkozott és közülük többen tapasztalhatták, hogy a tanulók életkora vitathatatlan hatással van az általuk alkalmazott stratégiák kiválasztására és használatára (Oxford, 1993; 1996; Young & Oxford, 1997). Fiatalabb gyerekek az adott feladathoz leginkább illő stratégiákat választottak, míg idősebb társaik és a vizsgált felnőttek az általános stratégiákhoz fordultak, amiket rugalmasan használtak. Azonban a stratégia-használatot elemző tanulmányok szinte minden esetben azonos korcsoportot vizsgálnak, egyetemi hallgatókat illetve felnőtt nyelvtanulókat és meglehetősen csekély a gyerekek stratégiahasználatának megfigyelésére irányuló tanulmányok száma.

Nem

A nyelvtanuló neme egy másik olyan, a nyelvtanulási stratégiák használatát befolyásoló tényező, amely jelentős figyelmet kapott az ezirányú kutatások során. Egymásnak ellentmondó eredményeket hoztak a tanulók neme és az általuk alkalmazott stratégiák közötti összefüggést kereső tanulmányok. Oxford és Nyikos (1989) szignifikáns különbséget talált a nők és férfiak stratégiahasználatában a nők

javára, gyakoribb általános tanulási valamint társalgással kapcsolatos és a tanult szabályok gyakorlására irányuló stratégiák esetében. Ez összhangban áll Politzer (1983) eredményeivel, aki szintén a társalgással kapcsolatos stratégiák esetében mutatott ki magasabb használatot a nők részéről. Kaylani (1996) is gyakoribb stratégiahasználatot mutatott ki a nők körében a SILL négy kategóriájába tartozó stratégiák esetében (memória, kognitív, kompenzáló és érzelmi). Sheorey (1999) Indiában saját fejlesztésű kérdőíve (English Language Learning Strategy Inventory, ELLSI) felhasználásával végzett vizsgálata során gyakoribb átfogó stratégiahasználatot tapasztalt a nők esetében. Egy későbbi felmérésben, szintén Indiában a nők magasabb használatot jeleztek átfogó, kognitív/memória, funkció, metakognitív és társasági stratégiák esetében. Ezzel szemben egy SILL segítségével végzett adatgyűjtés eredményeképpen nem talált szignifikáns különbséget a két nem stratégiahasználata között. Olvasási stratégiákat vizsgálva magasabb de nem szignifikáns különbséget mutatott ki a nők átfogó olvasási stratégiahasználatában és szignifikáns eltérést mutatott ki a kognitív és a támogató stratégiák csoportjában a nők javára (Sheorey, 2006). Oxford & Nyikos (1989) eredményei szintén alátámasztják a nők gyakoribb stratégiahasználatát jelző tanulmányokat. A jelenségre azzal magyarázattal szolgálnak, hogy a nők fejlettebb nyelvi képességekkel és társasági irányultsággal rendelkeznek mint a férfiak, illetve a pszichológiai típus is hozzájárulhat a nemek stratégiahasználata közötti eltéréshez. Bár bizonyos stratégiákat a férfiak gyakrabban alkalmaznak mint a nők, a felmérések eredményei alapján elmondható, hogy általában a nők gyakrabban használnak tanulási stratégiákat és hatékonyabban is használják azokat mint a férfiak (Ehrman & Oxford, 1989; Nyikos, 1990; Kaylani, 1996).

Tanulási stílus

„A tanulási stílus a tanuló egyéni, természetes, szokásos és kedvelt tanulási módjára utal” (Willing, 1993). A tanulási *stílus* és *stratégia* fogalma gyakran összekeveredik a szakirodalomban (Ehrman, 2003), noha alapvető és világos eltérés látható a két fogalom tartalma között. Míg a stílus az egyénre jellemző, változatlan tulajdonság, ami egész életén át végig kíséri, a stratégia egy adott feladat megközelítési módja, amely a feladat vagy probléma minél tökéletesebb

megoldására irányul (Brown, 2000). A tanulási stílus egy összetett fogalom, amely olyan elemekből tevődik össze, mint az egyén veleszületett pszichológiai és kognitív tulajdonságai, nevelése, társadalmi és kulturális háttere, iskolázottsága, iskolai tapasztalatok, és az egyén saját erős és gyenge pontjainak ismerete. Amennyiben a tanár figyelembe veszi ezeket a tanulói preferenciákat és megpróbálja azokhoz igazítani a tanítási módszer megválasztását, jelentős sikereket könyvelhet el a tanulók nyelvi fejlődésében.

> „Mivel köztudott, hogy a tanárok nagy részének nem okoz gondot megfelelni a kognitív és tanulási stílusok széles spektrumának, az új jelenséget nem szabad egy újabb nyűgként felfogni. Sőt, inkább lehetőséget biztosít a tanítási módszerek szélesebb skáláján mozogni, amit a korábbi, ideológiai módszerek egyre visszaszorítottak" (Willing, 1993, 85. old.).

A tanulói stílusok közötti eltérések miatt nem csak esetenként, hanem hosszú távon és szisztematikusan elengedhetetlen feltétel a tanár rugalmassága (Willing, 1993).

Bár a tanulási stílust többé-kevésbé állandónak titulálják, valójában a célnyelvi tudás szintjének emelkedése vagy tanulási stratégiákra fókuszáló speciális tréning hatására változhatnak (Oxford, 1990; O'Malley & Chamot, 1993; Cohen, 1998).

A tanuló tanulási stílusa és stratégiahasználata között valószínűsíthető a szoros összefüggés (Ehrman & Leaver, 2003; Oxford, 1990). Cohen (1998) meglátása szerint is a tanulási stratégiák közvetlen összefüggésben állnak a tanuló alapvető tanulási stílusával és egyéb személyiséghez kapcsolódó változókkal, mint például a szorongás. A tanulási stílusok közül a mezőfüggőség, az agyféltekedominancia, a megszokottól eltérő dolgokkal szembeni tolerancia, a reflektív vagy impulzív és a vizuális vagy auditoriális típusok megkülönböztetése és a tanulási folyamatra gyakorolt hatása szerepel leginkább a kutatási célok között.

a) Mezőfüggőség/mezőfüggetlenség

A mezőfüggőség/mezőfüggetlenség az egyénre jellemző, veleszületett de esetenként nagyon kis mértékben fejleszthető képesség.

> „A mezőfüggő gondolkodásmódot a kép egészének egyidejű befogadása jellemzi, annak egészlegessége a részletekkel szemben hangsúlyosabbá válik, ami egyes részek elvesztését is eredményezheti” (Fábián, 2007, 163. old.).

A mezőfüggetlen emberek több önbizalommal rendelkeznek, önállóbbak, közel áll hozzájuk az elemzés és a részetekben való elmerülés. Ezzel szemben a mezőfüggők inkább társasági emberek, több empátiával rendelkeznek, érzékenyebbek mások érzéseire. Ez a tanulási folyamatra kivetítve azt jelenti, hogy a mezőfüggetlen tanulók sikeresebbek osztálytermi környezetben (Naiman et al. 1978), sikeresen alkalmazzák órán a gyakorlást, drillezést, preferálják a deduktív érvelést (Abraham, 1985), míg a mezőfüggetlen tanulók fogékonyabbak az induktív érvelésre és sikeresebb nyelvtanulók ha a tanulás osztálytermen kívüli tanulási környezetben megy végbe. További kutatások szerint azonban minden személyben megtalálható mindkét képesség és a helyzetnek megfelelően aktiválódik az egyik (Chapelle, 1992). A mezőfüggőség/függetlenség vizsgálata több, a nyelvtanulási stratégiák megismerésére irányuló tanulmányban szerepel mint a stratégiahasználatot befolyásoló tényezők egyike. Oxford és Nyikos (1989) kimutatta az összefüggést a mezőfüggőség és az általános stratégiahasználat között, míg Abraham (1985) szignifikáns korrelációt fedezett fel a mezőföggetlenség és a tanuló tanulási folyamatát ellenőrző (monitoring) stratégiák között.

b) Agyfélteke-dominancia

Az agy lateralizációja egyesek szerint 5 éves korban (Krashen, 1973), mások véleménye szerint pubertáskorban fejeződik be (Lenneberg, 1967). Ezalatt kialakul bizonyos funkciók ellátásáért a bal félteke felelőssége, míg más funkciókat a jobb agyfélteke lát el.

> „A bal féltekét logikai és elemző gondolkodással, matematikai és lineáris információ-feldolgozással hozzák kapcsolatba. A jobb félteke érzékeli és memorizálja a vizuális, tapintható és hallható ingereket, így hatékonyabban dolgozza fel a holisztikus, integratív és érzelmi információt” (Brown, 2000, 118. old.).

A baloldali agyfélteke-dominanciával rendelkező nyelvtanulók a deduktív tanítási módszert kedvelik, míg a jobb félteke dominanciával rendelkezők az induktív tanítás során válnak eredményesebb tanulókká (Krashen, Seliger és Hartnett, 1974; idézi Brown, 2000). A tanulók stratégia-repertoárját szélesíteni kívánó nyelvtanárnak érdemes időt szánni a tanulók agyfélteke-dominanciájának megfigyelésére, mivel e tudás birtokában a típusnak megfelelő stratégiákat tudja javasolni minden tanulónak, az egyéni különbségeiknek megfelelően.

Nyelvi szint

A tanuló aktuális nyelvi szintje (illetve a nyelvtanulással töltött idő) és az általuk preferált nyelvtanulási stratégiák közötti összefüggés felderítésére sok tanulmány vállalkozott az elmúlt évtizedekben. Szinte egybehangzóan jutottak arra a megállapításra, hogy minél magasabb nyelvtudással rendelkezik egy tanuló, annál több és szélesebb skálán mozgó stratégiát használ a nyelvtanulás folyamán (Anderson, 2005; Griffith, 2003; Wharton, 2000; Chamot & El-Dinary, 1999; O'Malley & Chamot, 1990). Chamot et al. (1988) megfigyelték, hogy a kurzusszint emelkedésével egyre csökkent a kognitív stratégiák használata, átadva helyüket a metakognitív stratégiáknak. A nyelvtanulással töltött idő alatt a tanuló tapasztalatokat gyűjt, amiket folyamatosan beépít a tanulási folyamatába, növelve ezzel a tanulás hatékonyságát.

> „A nyelvtanulóknak meg kell ismerniük többféle nyelvtanulási stratégiát, ki kell próbálni és értékelni azokat, majd kiválasztani a számukra leghatékonyabb stratégiákat. Ezen felül minden nyelvtanuló profitálhat abból ha megtanulja a metakognitív stratégiák használatát, melyek segítségével képesek megtervezni, ellenőrizni és értékelni a saját, tanulásba vetett erőfeszítéseiket" (Chamot, 2004, 18. old.).

Green & Oxford (1995) tanulmányában a jól teljesítő tanulók az összes stratégiatípust gyakrabban használták, mint gyengébben teljesítő társaik. A kevésbé sikeres nyelvtanulók által használt stratégiákat vizsgálva Vann & Abraham (1990) arra a következtetésre jutott, hogy a sikertelen tanulók is aktívan használnak stratégiákat, de a helyes stratégiaválasztás problémát jelent számukra és nem a feladathoz leginkább megfelelő stratégiákat választják ki, ami kudarchoz

vezet. A sikeres nyelvtanulók ezzel szemben helyesen választják ki a megfelelő stratégiát, amit az adott feladat megkövetel. Ezek a nyelvtanulók arra is képesek, hogy megmagyarázzák melyik stratégiát miért alkalmazzák az adott feladat megoldása során. Egyaránt alkalmaznak kognitív és metakognitív stratégiákat is (O'Malley & Chamot, 1990).

A stratégiák használatát befolyásoló, kurzusszinten változtatható tényezők

Motiváció

Az idegen nyelvek tanulásának/tanításának egyik legmeghatározóbb és ezáltal legalaposabban körüljárt tényezője a tanulói motiváció. Gardner & Lambert (1972) társadalmi-pszichológiai modellje – az őket ért számos kritika ellenére – mérföldkő a motiváció kutatása terén. Gardner & MacIntyre (1993) hangsúlyozza a motiváció dinamizmusát, ami messze túlhaladja a túlságosan földhözragadt és korlátozott integtatív/instrumentális kettősséget. Instrumentális (eszköz) motivációról akkor beszélünk ha a tanulásnak kézzelfogható célja van, például szakmai előrelépés. Az integratív motiváció ezzel szemben akkor alakul ki, ha a személy szeretne beilleszkedni egy új nyelvi környezetbe.

A modell gyengesége inkább abban rejlik, hogy egyfelől szinte kizárólag a társadalmi miliőre alapozott általános motivációs tényezőket alkalmaz, másfelől a tanulási motiváció kognitív szempontjait teljes mértékben nélkülözi, így emiatt nem vetíthető ki egyértelműen az osztálytermi környezetben folyó nyelvoktatásra. Gardner & MacIntyre (1991) később az integratív/instrumentális kettősséget motiváció helyett orientációnak nevezi. Ezt követően a kutatások a motiváció-rendszer olyan további komponenseire világítottak rá, mint a külső/belső motiváció, kíváncsiság, önbizalom, attribúciós elmélet (az elvárt siker mértékét meghatározza a korábbi siker vagy sikertelenég vélt oka) és számos, az osztálytermi környezethez kapcsolódó változó (Dörnyei, 1994). Sokan tévesen az integratív/instrumentális motivációt a külső/belső motiváció megfelelőjének tekintik, noha elég éles eltérés mutatható ki a kétféle megközelítés között.

> „Azt nevezzük belsőleg motivált cselekvésnek, amiért nem jár kézzelfogható jutalom magán a cselekvésen kívül. Az emberek saját kedvükre tesznek amikor elmerülnek ilyen cselekvésekben és nem valamilyen külső jutalom reményében” (Deci, 1975, 23. old.).

Inkább egymás kiegészítőinek kellene tekinteni őket, hiszen például az instrumentális motiváció lehet egyben belső is, amennyiben a tanuló maga állítja fel a kitűzött célt valamilyen nyereség reményében. Dörnyei ezért az idegen nyelvet tanulók motivációt egy egészen új, több szintre és összetevőre bontható rendszerbe foglalta (1994).

A nyelvtanulási stratégiák széles körű kutatása során bizonyítást nyert a feltétételezés, miszerint a nyelvtanulásra irányuló motiváció gyakorolja a legerősebb befolyást a tanulók stratégiaválasztására (Oxford & Nyikos, 1989; Schmidt & Watanabe, 2001; Vandergrift, 2005). MacIntyre & Noels (1996) tapasztalata szerint motiváltabb nyelvtanulóik sokkal több nyelvtanulási stratégiát használtak ráadásul sokkal gyakrabban, mint kevésbé motivált társaik. O’Malley & Chamot (1990) alacsony motiváltságot talált a gyengén teljesítő tanulóknál, mialatt a sikeres nyelvtanulók erősen motiváltak voltak. Ez alátámasztja Gardner & MacIntyre (1991) véleményét, akik szerint „az integratív és instrumentális motiváció egyaránt elősegítette a tanulást” (57. old.). Ez nem tekinthető egyirányú folyamatnak, ugyanis a motiváció hozzájárul a gyakoribb és szélesebb körű stratégiahasználathoz, ami eredményes nyelvtanulást eredményez. A siker fokozza az önbizalmat, ami a motiváció erősödését vonja maga után, és ez így mehet tovább végig a tanulási folyamat alatt egy folyton emelkedő spirált alkotva (Oxford & Nyikos, 1989). Azonban fenn áll annak a veszélye is, hogy a spirál az ellenkező irányban forog:

> „ ... motiváció hiányában nincs vagy csak alig van nyelvtanulási stratégiahasználat, amelynek eredménye a frusztráció, a frusztráció pedig csökkenti az önbizalmat. Az önbizalom hiánya a motiváció további gyengüléséhez vezet, ami a minimumra redukálja a nyelvtanulási stratégiák használatát ...” (Bárdos, 2000, 240. old.).

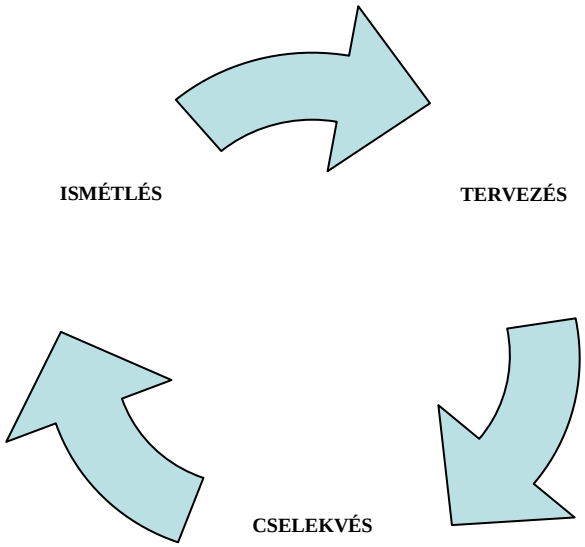
A kutatások fényt derítettek arra a fontos tényre is, hogy az általános motiváltságon túl a motiváció típusa is jelentős szerepet játszik a tanulói stratégiahasználatban. Schmidt et al. (1996) nem talált összefüggést a stratégiák és az integratív motiváció

között, ami ellentmond Gardner & MacIntyre (1991) eredményeinek, akik az integratív motiváció erős befolyását tapasztalták a tanulók stratégiahasználatára. Politzer & McGroarty (1985) megfigyelte tanulói stratégiahasználatát és arra a felfedezésre jutott, hogy azok a tanulók akik csak a szakirodalom olvasása céljából tanultak nyelvet, eltérő stratégiákat használtak azoktól, akik célja a célnyelvi kommunikáció elősegítése volt. Az eltérő korábbi eredmények ellenére a kutatók álláspontja egyre közelít egymáshoz és mindkét típusú motivációt (integratív/instrumentális) egyaránt a sikeres nyelvtanulás és stratégiahasználat elengedhetetlen feltételének tekintik (Yamamori et al., 2003; Vandergrift, 2005). Napjainkban egy új jelenséggel szaporodott a motiváció típusainak egyre bővülő sora, megjelent a palettán a *rekreációs* motiváció (Bárdos, 2000), ami a szórakozni vágyó hobbi-nyelvtanulók jellegzetessége. Közéjük tartoznak azok a számítógépes szakemberek, akik addig a szintig kívánják fejleszteni (általában angol) nyelvtudásukat, ami elegendő ahhoz, hogy az Internet használatára nehézségek nélkül képesek legyenek.

Metakognitív tudatosság

A nyelvtanulási folyamat sikerében szintén kulcsfontosságú szerep jut a „kijelölt cél elérése érdekében történő tervezésnek és a megfelelő cselekvés végrehajtásának” (Sheorey, 2006, 108. old.), azaz a metakognitív tudatosságnak. A metakogníció fogalmát Flavell vezette be az 1970-es években (Flavell, 1976) és azóta többen próbálkoztak a megfelelő definíció megalkotásával. Nyelvtanulási kontextusban a metakognitív tudatosság a kognitív funkciók tudatos ellenőrzésére és irányítására utal, mellyel a tanuló a saját tanulási folyamatát ellenőrzi és hoz döntést az észlelt visszajelzések alapján, hozzájárulva ily módon a tanulás sikeréhez. A tanulók metakognitív tudatosságát Ellis (1999) véleménye szerint négy komponens alkotja: nyelvi tudatosság (a nyelvről alkotott általános ismeretek), kognitív tudatosság (hogyan kell nyelvet tanulni), társadalmi tudatosság (társakkal való együttműködés) és kulturális tudatosság (nyitottság mások felé, tolerancia). A metakognitív tudatosság növekedésével a tanuló egyre világosabban átlátja a tanulási folyamat miértjeit és elvezeti a „hogyan tanuljunk hatékonyan?” kérdésre adható válaszhoz.

Ellis (1999) a tanítási gyakorlatba átültetve a fenti elméletet hangsúlyozza a tanulási folyamat ciklikusságát, ahol három főbb fázis ismétlődik: 1) a feladat előkészítése, tervezése, nyelvi áttekintés; 2) a feladat végrehajtása; és 3) a tanultak áttekinése és alkalmazása más környezetben. E három fázis állandó ismétlődése építi fel a tanulás folyamatát. A tanár feladata tudatosítani a tanulókban fent leírt folyamatot, ezzel is növelve bennük a tanulás feletti ellenőrzés, a metakognitív tudatosság fokát (3. ábra).



3. ábra. A tanulási folyamat ciklusa (Ellis, 1999).

A metakognitiv tudatosság és a nyelvtanulási stratégiák használata között szoros kapcsolat mutatható ki. Li és Munby (1996) kutatásai arra az eredményre vezettek, hogy a sikeres olvasó rugalmasan alkalmaz stratégiákat, például szükség esetén azokat amik nem segítették az olvasást másik stratégiákkal helyettesítették. Ebből azt a következtetést vonták le, hogy a sikeres olvasók jól ismerik és alkalmazzák is a kognitív cselekvéseket az olvasás során, és ez a tudatosság vezet a metakognitív stratégiák széles körű alkalmazásához. Ezt a nézetet támasztja alá Anderson (1991) és Carrell, Pharis, & Liberto (1989) kutatásának eredménye is, mely szerint a jobb olvasók jobban ismerik és alkalmazzák a stratégiákat mint gyengén olvasó társaik,

különösen az olvasásértés folyamatos ellenőrzése és az olvasás sebességének a szöveg nehézségi fokához történő igazítása terén.

A nyelvtanulással kapcsolatos hiedelmek

A nyelvtanulással kapcsolatos hiedelmek vagy ahogy Hosenfeld (1978) fogalmaz ’mini teóriák’ meghatározó szerepet töltenek be a nyelvelsajátítási folyamatban.

> „A hiedelmek olyan állítások, melyekről a tanuló feltételezi, hogy igazak - akár bizonyítható, akár nem - és ezek a hiedelmek befolyásolhatják a nyelvtanulás módját. Vannak akik azt hiszik például, hogy lehetetlen megtanulni egy idegen nyelvet a nyelvtani szabályok elsajátítása nélkül ... vagy akik azt hiszik, hogy a nyelvtanulás csupán az anyanyelvről történő fordítás megtanulását jelenti” (Sheorey, 2007, 131. old.).

Wen és Johnson (1997) szoros kapcsolatot mutatott ki a hiedelmek, a stratégiák és a nyelvtanulás sikere között és Horwitz is felhívja a figyelmet a hiedelmek szerepének fontosságára, mivel hatással vannak többek között a stratégiahasználatra és a motivációra is (Horwitz, 1999). Sheorey (2007) magyar középiskolás nyelvtanulók hiedelmeit vizsgáló felmérése szintén rámutat a hiedelmek és az alkalmazott stratégiák kapcsolatára.

Feladattípus

Különböző feladattípusok és órai célkitűzések eltérő stratégiahasználatot vonnak maguk után. A feladat nehézségi foka is meghatározó a tanulók stratégiaválasztása szempontjából, ugyanis nehezebb feladathoz más stratégiák nyújthatnak segítséget, mint egy könnyen elvégezhető feladathoz. A tanulónak fel kell mérnie a feladat nehézségi fokát és annak megfelelően kiválasztani az alkalmas stratégiát. Minél magasabb a metakognitív tudatosság a tanulóban, annál jobban képes irányítani ezt a folyamatot. Azonban mégsem lehetséges előre megmondani, hogy egy adott helyzetben milyen stratégia/stratégiák alkalmazása a legoptimálisabb, hiszen az a tanuló egyéni változóitól is függ. „Bizonyos feladatok sejtethetik, hogy a tanuló milyen stratégiát fog választani, de nem határozzák meg előre a

stratégiahasználatot" (Ellis, 2000, 545. old.). Magasabb nyelvi szinten levő tanulók jobban a feladathoz tudják igazítani az általuk használt stratégiákat mint gyengébben teljesítő társaik (Griffith, 2003).

O'Malley et al. (1985) nagyszabású vizsgálatot indított annak kiderítésére, hogy a tanulók milyen feladattípusra milyen stratégiaválasztással reagálnak. Azt az eredményt kapták, hogy a nyelvtanulók leggyakrabban a szótanulással és a szóbeli gyakorlással járó feladatok esetében fordultak a nyelvtanulási stratégiák segítségéhez. Chamot et al. (1987) és Chamot et al. (1988) tanulmányaikban rávilágítottak a feladattípusnak mind a kognitív, mind a metakognitív stratégiák használatára gyakorolt rendkívül erős befolyásoló hatására.

A nyelvtanár feladata megfigyelni, hogy a tanulók az adott feladat elvégzése közben milyen stratégiákat alkalmaznak. A feladat befejezését követő beszélgetés során a tanár képet kaphat a tanulók stratégiaválasztásának okairól. Amennyiben probléma vagy félreértés merül fel, lehetőség van azok tisztázására, hiszen ha a tanulók tisztában vannak a feladattal, jobban elfogadják a megfelelő stratégiákat javasló tanár elgondolásait (Chamot, 2004). Chamot (2004) kiegészítette Ellis (1999) korábban ismertetett tanulási ciklus modelljét. Az új metakognitív modell négy elemből épül fel: tervezés, ellenőrzés, problémamegoldás és értékelés. A modell középpontjában a tanuló célkitűzései kaptak helyet. E modell szerint a tanár a tanítandó stratégiát a feladatmegoldási folyamat során tapasztalt nehézségek alapján választja ki.

Nyelvtanulási stratégiák vizsgálata Magyarországon

A nyelvtanulási stratégiák behatóbb tanulmányozása Magyarországon még nem érte el a kívánt szintet. A stratégiahasználat, mint az idegennyelv-oktatás fontos komponense nem kap elég figyelmet, noha a hazai nyelvtanárok is lázasan kutatják a sikeres nyelvtanítás titkát. A témával foglalkozó tanulmányok, diplomadolgozatok és disszertációk nagy része íróasztalok fiókjában porosodik (Kontra, 2004). Azonban az a kevés tanulmány ami eddig publikálásra került, komoly figyelmet érdemel.

Sillár Barbara (2004) egy, a nyelvtanulás terén tapasztalt, az angolt idegen nyelvként tanuló magyar személy által használt tanulási stratégiákat vizsgálja.

Több nyelven jól beszél, így a szerző megítélése szerint sikeres nyelvtanulónak tekinthető. Az adatgyűjtés egy részben strukturált interjú és Reiss (1985) Idegen nyelvi kérdőívének (Foreign Language Questionnaire) átdolgozott változata segítségével történt. Az eredményeket összevetette Rubin (1975) hét stratégiájával és azt tapasztalta, hogy mind a hét szerepel a vizsgált személy által használt stratégiák között, valamint az O'Malley és társai (1985) által kidolgozott három kategóriába is besorolhatók. Az eredményeket szem előtt tartva megállapítja, hogy a sikeres nyelvtanulók vizsgálatát célzó kutatások hasonló eredményre vezettek, ugyanazon stratégiák használatát észlelték minden esetben. Ez pedig kiindulópont lehet a kevésbé sikeres tanulóknak nyújtott segítség kidolgozása során.

Szintén egy sikeres nyelvtanuló stratégiahasználatát tanulmányozza Edwards Melinda (2004). Az általa vizsgált alany azonban, az előző tanulmánytól eltérően, egy Magyarországon élő, angol anyanyelvű, a magyart mint idegen nyelvet tanuló személy. Magyartanulását erős integratív motiváció jellemzi. A tanuló stratégiahasználatának vizsgálata Oxford (1990) széles körben ismert és alkalmazott, az előzőekben részletesen tárgyalt kategória-rendszerét alapul véve történt. Az interjú és feladatmegoldás közbeni hangos gondolkodás útján szerzett adatok elemzése azt mutatta, hogy a vizsgált személy a hat kategóriában leírt stratégiák közül többet is alkalmaz a tanulás során, különös hangsúlyt fektetve a kognitív (dedukció), metakognitív (önellenőrzés) és társas (pontosítás) stratégiákra. Továbbá az is kiderült, hogy a nyelvtanulás különböző fázisaiban a tanuló eltérő stratégiákat használt, melyek még a feladattól és a szituációtól függően is változtak.

Középiskolás diákok által, adott tanulási feladat elvégzése során használt stratégiákkal foglalkozik munkájában Kontráné Hegybíró Edit (2004). A feladat teljesítése utáni kötött interjú során gyűjtött adatokat. Az eredmények azt sugallják, hogy a vizsgált diákok többsége rendszeresen és ami nagyon fontos: tudatosan használ − elsősorban metakognitív − stratégiákat a nyelvtanulás során, noha stratégiahasználati tréningen soha nem vettek részt. Az innen-onnan hallott stratégiákat maguk alakítottak ki, szituációhoz és személyre szabták, vagy maguk találtak ki stratégiákat amelyek alkalmazásával könnyebbé vált a nyelvtanulás. Ebből adódik az a következtetés, hogy szükség lenne olyan fórumra, ahol a tanulók megoszthatják tapasztalataikat egymással, illetve tanáruk új stratégiákkal

ismertetné meg őket. Erre alkalmas lehet egyaránt egy osztálytermi beszélgetés, de egy külön e célból szervezett tréning is.

Szintén középiskolás diákok stratégiahasználatát vizsgálja Mónos Katalin (2003, 2004). A diákok által használt stratégiák vizsgálata a SILL (Oxford, 1990) kérdőív segítségével történt, emellett a kutató osztálytermi megfigyelés útján azt is nyomon követte, hogy a nyelvtanárok támogatják-e a stratégiahasználatot és ha igen milyen mértékben és hogyan, az instrukciók mely típusait alkalmazzák a tanórákon és végül mely stratégiák használata kap különös hangsúlyt a tanítás során. A kapott eredmények tükrében elmondható, hogy a vizsgált diákok átfogó stragégiahasználata meglehetősen alacsony szinten mozog, ami mindenképpen a stratégiai tréning szükségességének irányába mutat.

„…miközben a tanulók kísérletet tesznek az előttük levő szöveg megértésére, a stratégiák támadási tervet biztosítanak számukra”
(Sheorey & Mokhtari, 2008, 5. old.).

3. FEJEZET

Olvasás és stratégiák

Olvasás nélkül szinte elképzelhetetlen a tanulás. Az elmúlt évtizedekben a nemzetközi felméréseken elért gyenge eredmények hatására hazánkban a figyelem az olvasáskutatás felé fordult és számos színvonalas tanulmány látott napvilágot ebben a témában, gazdagítva a korábbi külföldi kutatások során összegyűlt szakirodalmat.

Az olvasott szöveg megértésének egyik alapvető feltétele a két feldolgozási aspektus, a szöveg által irányított és a tudás által irányított feldolgozás közötti együttműködés (Goldman & Rakestraw, 2000). A szöveg által irányított feldolgozás a szöveg tartalmára és szerkezetére koncentrál, míg a tudás által irányított feldolgozás középpontjában a nyelvészeti és háttértudás áll.

Ebben a fejezetben az olvasás ás az olvasási stratégiák kerülnek a figyelem középpontjába. Az olvasási készség és néhány ismertebb olvasási modell bemutatása mellett sor kerül a metakognitív tudatosság az olvasási folyamatban betöltött szerepének megvitatására, majd az olvasási stratégiák nemzetközi és hazai kutatása terén elért főbb eredmények ismertetése következik.

Idegen nyelvi vs. anyanyelvi olvasás

Az olvasás mint információforrás elengedhetetlen komponense a nyelvtanulási folyamatnak. De vajon van-e kapcsolat az anyanyelvi és az idegen nyelven történő olvasás között? Alderson (1984) fogalmazta meg a kérdést, miszerint az olvasási problémák vajon a rossz nyelvtudásra vezethetők vissza vagy a gyenge olvasási készségből erednek? Cummins (1979) szerint a megfelelő nyelvtudás birtokában az olvasási készség bármeny nyelvben egyaránt működik függetlenül attól, hogy melyik nyelvről van szó. Alderson tovább pontosítja ezt a megállapítást, amikor meghatározza a nyelvtudás egy küszöbértékét, amely feltétlenül szükséges a

sikeres olvasáshoz. Ez a küszöbérték függhet a feladat nehézségétől, a szöveg nyelvezetétől valamint témájától és az olvasó háttértudásától (Alderson, 1984). Ezzel szemben Bernhardt (1991) úgy véli, hogy az anyanyelvi és az idegen nyelvi olvasás nagymértékben eltér egymástól, mivel az idegen nyelvben a dekódolási folyamat során a szintaxis más részeit kell alkalmazni. Példának okáért megemlíti, hogy a német anyanyelvű olvasók nagyobb figyelmet fordítanak a funkcióval bíró szavakra, mint az angol anyanyelvűek. Az angol nyelvben ráadásul az olvasó azonnal globálisan dekódolja és értelmezi az olvasott szót, míg az agglutináló nyelvekben balról jobbra halad az olvasási folyamat (Gósy, 2000). Ez mind arra mutat, hogy „a dekódolási készségeket adaptálni kell az adott nyelvhez" (Homolya, 2002). Ebből viszont az következik, hogy az idegen nyelvi olvasást tanítani kell.

Olvasási elméletek

Sémaelmélet

Az olvasás során az olvasó személy a nyomtatott szövegből és a memóriájában tárolt forrásokból egyaránt információhoz jut. A láthatatlan forrás, amire az olvasó támaszkodik a séma. A séma fogalmát Bartlett vezette be 1932-ben a hosszú távú memóriában tárolt kognitív struktúrák megjelölésére. Az adott szöveg tartalmáról szóló információn túl, a láthatatlan információ tartalmazza az olvasó tapasztalatait, attitűdjeit, hiedelmeit, amik együtt alkotják a világról kialakított elméletét (Smith, 1986). A látható és láthatatlan információ között fordított kapcsolat áll fenn:

> „Minél több láthatatlan információval rendelkezik az olvasó, annál kevesebb vizuális információra van szüksége és minél kevesebb, az agyban tárolt láthatatlan információhoz van hozzáférése, annál nagyobb mennyiségű vizuális információt igényel" (Smith, 1986, 10-11. old.)

Az információval történő ilyen „kereskedelem" eredményeképpen tranzakció jön létre az olvasó és a szöveg között. Smith (1986) szerint ha az említett információ-források közötti arányosság megbomlik, az egyfajta funkcionális vaksághoz vezet. Ez azt jelenti, hogy az olvasó nézi az olvasandó szöveget a papíron vagy

képernyőn de nem képes feldolgozni az információt. A sémák lehetnek akár szövegsémák vagy tartalomsémák, nagy valószínűséggel meghatározzák azt, hogy az olvasott szövegben mi fog következni, ezek alapján készít az olvasó a szöveghez kapcsolódó jóslatokat. A sémák eszerint „olyan emlékezeti képződmények, amelyek egyfelől az együvé tartozó információk elemeit tartalmazzák, másfelől terveket szolgáltatnak a jövőbeli információk begyűjtéséhez." (Tóth, 2002, 101. old.).

Az olvasó háttérismerete azonban kétélű fegyvernek bizonyul, mert bár legtöbb esetben valóban elősegíti az olvasásértést, bizonyos esetekben azonban kimondottan hátrányosan hathat a folyamatra. Elekes (2000) úgy látja, hogy a háttértudás hiánya viszont nem vezet feltétlenül sikertelen olvasáshoz.

Smith (1986) elmélete szerint az információ szelektálását és tárolását az olvasó agyában levő szervező struktúra határozza meg. Az olvasó egyénenként különböző kategóriákba szortírozza az információt olyan szabályok követésével, melyek meghatározzák mi kerülhet egy-egy kategóriába. Ezek az egyéni kategóriák egy hálózatot alkotnak a tudatban. Az olvasó a saját egyéni világképe alapján hozza létre ezeket a kategóriákat azzal a céllal, hogy segítsék megérteni az őt körülvevő világot valamint döntéseket hozni. Ha az olvasó nem tud valamit egyik kategóriájához sem kötni, az összezavarja és bizonytalanságot kelt benne. A kategóriák és a világkép dinamikusan változik, hiszen folyamatosan új elemek jönnek amik segítik a környezethez való alkalmazkodást.

Tranzakciós elmélet

Az olvasó és a szöveg között létrejövő tranzakció elméletét Rosenblatt (2004) már a huszadik század második felében kidolgozta és egyik − talán utolsó − munkájában újabb áttekintést ad elméletéről. Rosenblatt egyedi, meg nem ismételhető, az egyénre szabott tranzakcióról beszél, kiemelve az egyén szubjektivitását. „A műben levő üzenetre az olvasó válaszol, vagyis saját tapasztalatait, élményeit, saját életét keresi benne" (Adamikné, 2006). Ez a nyitottság szöges ellentétben áll a Saussure-i felfogással, miszerint a nyelv zárt jelek rendszere, az író gondolatainak kifejezésére szolgál (Saussure, 1967). Rosenblatt szerint viszont az olvasás során a jel, a tárgy és az interpretáló

dinamikus kapcsolatáról van szó. A tranzakciós elméletben fontos szerepet kap a korábban már említett sémaelmélet is.

A korabeli magyar irodalom és nyelvtudomány érzékenységét igazolják Kosztolányi szavai (idézi Adamikné, 2006, 466. old.), melyek korban messze megelőzték a tranzakciós elmélet kidolgozását és leírását:

> „Azok a könyvek, melyek a könyvtárak polcain szunnyadnak, még nem készek, vázlatosak, magukban semmi értelmük. Ahhoz, hogy értelmet kapjanak, te kellesz, olvasó. Bármennyire is befejezett remekművek, csak utalások vannak bennük, célzások, ákombákomok, melyek pusztán egy másik lélekben ébrednek életre. A művet mindig ketten alkotják: az író, aki írta, s az olvasó, aki olvasta" (Kosztolányi, 1928).

Rosenblatt (1978) az olvasó reagálásáról és a szöveggel fennálló tranzakcióról alkotott elméletére alapozva Smith (1986) rámutat arra, hogy az olvasás célja nagymértékben meghatározza a különböző alkalomból történő olvasást. Ez a kijelentés Rosenblatt felfogását tükrözi, mely különbséget tesz a szövegre adott esztétikai és kivezető (efferens) reagálások között. A kivezető olvasás során az információszerzés a cél. Ilyenkor az olvasó más forrásokat is igénybe vesz, például egy másik személyhez fordul. Az esztétikai olvasás ezzel szemben egy aktív elfoglaltságot jelent, mely során az olvasó folyamatosan részese a tranzakciónak ami örömet nyújt számára (Rosenblatt, 1978). A két típus közötti alapvető különbség az olvasó attitűdjében, azaz hozzáállásában rejlik. Iskolai környezetben az olvasás kötelező volta miatt a diákok gyakran efferens álláspontot foglalnak el az olvasással kapcsolatban.

A szöveggel való tranzakció során egy hatalmas információ-áradat zúdul az olvasóra, amit kénytelen szelektálni. Az olvasás tulajdonképpen az információszerzés egy típusa, amely során – mint minden más információszerzés során – az olvasó rengeteg alternatívával találja szemben magát. Ezek közül számosat ki kell szelektálnia, hogy csökkentse a bizonytalanságot. Smith (1986) elmélete szerint az olvasási folyamat során az olvasó szembesül a papíron levő információval, kiselejtezi a valószínűtlen lehetőségeket, csökkentve ezzel a bizonytalanságot, és végül választ a megmaradt alternatívák közül. Például egy szó azonosításához az olvasó először megnézi a betűket, kiválogatja azokat a lehetőségeket, amik a nyelvtudása alapján nem jöhetnek szóba, így megmaradnak a

legvalószínűbb alternatívák. Smith (1986) rávilágít arra, hogy az alternatívák szelektálásában a predikciók is fontos szerephez jutnak. A világról alkotott tudása alapján az olvasó predikciókat állít fel, miáltal csökkenti az alternatívák számát és felgyorsítja a felismerést.

Az olvasásértés hierarchiája

Herber (1978) kognitív olvasásértési hierarchiája az olvasásértést egy háromszintű folyamatként fogja fel. Az olvasási folyamat első lépéseként az olvasó megnézi a szöveget és eldönti, hogy mit mond az író és milyen információt tartalmaz a szöveg. Ez a megértés szó szerinti szintje. Herber szerint a tanulók valószínűleg azért ütköznek nehézségekbe ezen a szinten, mert nincsenek tisztában egy-egy szó jelentésével. Ebben az esetben szókincsfejlesztésre van szükség. A következő lépés során az olvasó összefüggéseket fedez fel a szövegben található állítások között, és ezen belső összefüggések alapján jut el a jelentésig. Ezt interpretív szintnek nevezi. Ezen a szinten az olvasó a tapasztalata, valamint a világról alkotott képe alapján ismeri fel az összefüggéseket. Mivel a tanulók különböző tapasztalattal és világképpel rendelkeznek, az adott szöveget is eltérően értelmezhetik. Valójában a szöveg apró részeit próbálják meg összerakni azzal a céllal, hogy egy átfogó képet kapjanak. A harmadik szint a megértés alkalmazási szintje. Ezen a szinten az olvasó „kiválogatja az interpetív szinten kapott belső összefüggéseket és összeveti azokat a tapasztalatai és korábbi tudása alapján kialakult fogalmakkal" (Herber, 1978, 40. old.). Képessé válik arra, hogy a frissen kapott és a már meglévő információt egybevesse úgy, hogy az túlmenjen az egyszerű összeolvasztás keretein és eljusson olyan fogalmakhoz amik nagyon messze vannak a szöveg fizikai valóságától.

Smith-hez hasonlóan Herber is hangsúlyozza a szervezési struktúrák fontos szerepét a szövegértési folyamatban. A szerkezeti minták megmutatják, hogy az író hogyan prezentálja az információt és „ezen információk ismerete segíti a tanulót abban, hogy egyre jobban megértse az író által kifejezett gondolatokat" (Herber, 1978, 77-78. old). Négy fő szövegszervezési mintát említ:

1. ok-okozati viszony: legalább két tényező szerepel, az egyik cselekvésére a másik reagál,
2. összehasonlítás: legalább két tényező közötti hasonlóság illetve különbözőség kifejezése,
3. időrendiség: legalább két tényező bemutatása időrendi sorrendben,
4. felsorolás: legalább két tényező megjelenítése egy listán, tetszőleges sorrendben.

Minden minta rendelkezik egy bizonyos szócsoporttal, melyek jelzésértékűek az olvasó számára, ezek a szavak segítik megérteni a szöveg felépítését (Vacca & Vacca, 2002; Herber, 1978). Ezen jelzések értelmezése és követése fontos olvasást segítő stratégiák alapjául szogálnak.

Olvasási modellek

Az olvasási folyamat korai, *alulról felfelé építkező* (bottom-up) modellje magára a szövegre helyezi a fő hangsúlyt, az olvasónak valamint az olvasó magával hozott háttérismereteinek csupán passzív szerepet jut. Lényege a dekódolási folyamat, ami a legkisebb nyelvi egységtől indul ki és halad fokozatosan a szöveg szintjéig. Az alulról felfelé építkező folyamat fontos szerepet tölt be az extenzív olvasás során de hibájaként róható fel a lassú feldolgozás, miáltal csökken a szöveg globális megértésének lehetősége.

Az alulról felfelé építkező modellt az 1970-es években ahelyett, hogy kiegészítette volna, kiszorította az olvasási folyamat egy új megközelítése, a *felülről lefelé haladó* (top-down) modell. Goodman (1970) elmélete szerint az olvasó ránéz a szövegre és a kapott információ alapján aktiválja a már meglévő háttérismereteit és ezzel egy kitalálós játék veszi kezdetét. Az olvasó hipotéziseket állít fel, majd ellenőrzi azok helytállóságát és ha szükséges új hipotézist állít fel. A modell támogatja a gyakorlott, jó olvasók olvasását de nem felel meg a nyelvtanulók, vagy a kevés háttértudással rendelkező gyermekek olvasásának leírására.

A két, korábban említett modellt ötvözte elméletében Stanovich (1980) és megalkotott egy *interaktív-kompenzációs* olvasási modellt, mely egyaránt

fontosnak tartja a szövegben tárolt és az olvasó által magával hozott információt. Az olvasás során az olvasó a helyzetnek megfelelően választja ki, hogy a két módszer közül éppen melyikre van szüksége és nem határolódik el valamelyik használatától. Napjainkban ez utóbbi modell méltán örvend a legnagyobb népszerűségnek, hiszen két – önmagában nem feltétel nélkül elfogadható – elgondolás legfontosabb elemeit használja fel.

Goodman (1996) úgy látja, hogy „az irodalomtanárok gyakran hiszik azt, hogy az olvasó akkor érti meg a szöveget, ha eljut ahhoz a jelentéshez amit az írónak szándékában állt kifejezni”(49. old). Azonban a szövegértés ennél sokkal összetettebb folyamat. Goodman *tranzakciós-pszicholingvisztikai* modellje (1996) szerint az olvasás egy konstruktív folyamat, ami aktív részvételt követel az olvasó részéről. A következő négy tétel szükséges a szöveg megértéséhez:

1. Az olvasás egy aktív folyamat, mely során az olvasó stratégiákat használ a jelentés megtalálása céljából.
2. Minden, amit az olvasó tesz arra irányul, hogy értelmet rendeljen az olvasottakhoz.
3. Az olvasó hatékonyan használja fel az elérhető információkat az értelmezéshez.
4. Amit az olvasó magával hoz, az ugyanolyan fontos a sikeres olvasáshoz mint bármi amit a szövegben talál.

A szövegben elhelyezett ábrák, képek és táblázatok ugyancsak hozzájárulnak a szöveg könnyebb áttekintéséhez és ezáltal megértéséhez. Azonban a diákok általában nem tulajdonítanak jelentőséget az ábrák, képek vagy táblázatok nyújtotta segítségnek. A legtöbb tanuló csak töltelékneк tekinti ezeket, örülnek, hogy ennyivel is kevesebbet kell olvasniuk amikor egy adott oldalszám elolvasása a feladat (Herber, 1978).

Az olvasás alaptípusai

Az olvasás célja meghatározza az olvasás típusát. A magyar nyelvű szakirodalom általában az olvasás négy alaptípusát különbözteti meg:

- intenzív olvasás
- extenzív olvasás
- az információ lokalizálása (scanning)
- a lényeges információ kiszűrése (skimming)

Az intenzív olvasás – amennyiben valóban olvasásnak minősíthető – leggyakrabban nyelvórákon illetve a nyelvtanulás során figyelhető meg. Természetellenesen lassú, erőltetett, nem a szöveg globális megértésére irányuló folyamatról van szó, mely tulajdonságai kérdésessé teszik azt, hogy tényleg olvasásról van-e szó. Célja a szöveg alkotórészeire való bontása és az egyes részek elemzése. Kiválóan alkalmazható egy nyelvtani szabály megtanítása során, de nem ajánlott a nyelvórai kizárólagos használata, mivel a tanulók elveszíthetik érdeklődésüket és motivációjuk is csökkenhet a nagy mennyiségű, unalmas elemzés hatására. Célszerű a több élvezetet nyújtó extenzív olvasással ötvözve alkalmazni. Korábbi nyelvtanítási módszerek (pl. nyelvtani-fordító) gyakran támaszkodtak az intenzív olvasásra, ma leginkább a fordítás és tolmácsolás tudományában kap jelentős teret.

A kötelező jelleggel bíró intenzív olvasás ellentéte az extenzív olvasás. Az extenzív olvasás során az olvasó nem rendelkezik egy előre kitűzött, konkrét céllal, egyszerűen az olvasás élvezetéért fog könyvet a kezébe. Gyors tempójú olvasást kell elképzelni, mely során az olvasó számára esetenként szinte megszűnik a külvilág, olyannyira belemerül az olvasottakba. A nyelvtanítás szempontjából a szöveg körültekintő kiválasztása esetén az extenzív olvasás számos előnyös tulajdonsággal bír, például a tanuló felhasználhatja a korábban tanultakat, gyarapíthatja szókincsét és egyéb nyelvi készségeit is miközben jól szórakozik. Bár Krashen (1993) túldimenzionálja az önkéntes szabadolvasás jelentőségét (Free Voluntary Reading), elméletében kiemeli és részletesen ismerteti az extenzív olvasás előnyeit.

Megoszlanak a vélemények afelől, hogy az információ lokalizálása (scanning) önálló olvasástípus avagy az olvasást segítő számos stratégia egyike-e (Bárdos, 2000). Jelen, stratégiákra koncentráló dolgozat felfogása szerint az olvasás egy típusának tekintendő, mely alkalmazása több stratégia használata által

jön létre. A scanning lényege a szöveg gyors pásztázása, miközben az olvasó egy előre meghatározott információt keres. Az információ lokalizálását elősegitik bizonyos stratégiák, például kulcsszavak keresése vagy odafigyelés aláhúzott vagy más módon kiemelt szavakra.

A negyedik olvasási típus a lényeges információ kiszűrése a szöveg nyújtotta hatalmas információhalmazból (skimming). Az olvasó nem tudja pontosan mit keres, csak a lényeges pontokat válogatja ki a kevésbé fontos információ közül. Ezt a célt a szöveg átlagosnál nagyobb sebességű olvasásával és a megfelelő stratégiák alkalmazásával lehet elérni. Ilyen stratégia például a cím és alcímek figyelmes elolvasása és értelmezése vagy az illusztrációk, ábrák, grafikonok áttekintése. Nagy mennyiségű anyag átvizsgálására alkalmas, például olyan vizsgára készülők használják, akik későn kezdtek hozzá a felkészüléshez. Általában megelőzi a szöveg pásztázása az információ lokalizálása céljából.

Az olvasási stratégiák metakognitív megközelítése

A metakogníció kifejezése a tudásról alkotott tudást fedi. Gordon és Braun (1985) definíciója szerint a metakogníció során „ismerjük a saját kognitív folyamatainkat (gondolkodás, tanulás) illetve tisztában vagyunk azzal, hogy mit tudunk” (2. old). A saját kognitív folyamatok ismerete feltételezi azok tudatos ellenőrzését is. Saját magunk gondolkodásának megfigyelése azonban felvet egy régi filozófiai problémát, a Comte-paradoxont. Eszerint lehetetlen az, hogy egy ember megfigyelje saját gondolkodási folyamatát, mivel amit megfigyelni képes, az a gondolkodásnak az a fele, amelyik éppen nem a gondolkodást figyeli. Az oktatási gyakorlatban a metakogníció szerepe egyre erősödik, ám a ráfordított figyelem még mindig csekély. Csíkos (2004) szerint Magyarországon „elmarad az alapvető készségek mellett a metakognitív gondolkodási stratégiák megtanítása, kiművelése” (8. old.) az alsó tagozatban és ennek következményeképpen jelentkeznek a későbbi problémák. Ezekre a súlyos problémákra hívja fel a figyelmet munkájában Cs. Czachesz (2001) is:

> „A magyar tanulók és felnőttek olvasási eredményei nemzetközi összehasonlításban mindenképpen kedvezőtlenek, akármilyen olvasás-felfogás keretében vizsgálták is azokat” (30. old.).

utalva az 1994-98-as OECD vizsgálatok eredményére, mely szerint a magyar olvasók 22 ország alkotta eredményrangsorában a 18. helyen állnak (a felmérés részleteit lásd Czachesz, 2001). Az olvasásértés során alkalmazott metakognitív vagy végrehajtó funkciók szemmel láthatóan pozitív hatást gyakorolnak a folyamatra (Auerbach & Paxton, 1997). Kutatási eredmények szerint az olvasó metakognitív képességeinek hatékony használata és a sikeres olvasás között igazolhatóan pozitív korreláció áll fenn (Sheorey & Mokhtari, 2001; Alderson, 1984).

A tanulás során az olyan változók mint az egyén és a feladat meghatározzák a használandó stratégiákat. A tanulóban azáltal, hogy tudatosul a fenti változók és a stratégia közötti kölcsönhatás, kifejlődik egy metakognitív tudás. Az egyén, mint változó arra utal, hogy a személy mit tud magáról és másokról. A tanulónak jól kell ismernie az olyan tulajdonságait, mint például a memória-kapacitás vagy háttértudás egy adott témában ahhoz, hogy az újonnan szerzett információt integrálja a már meglevő háttértudással anélkül, hogy a memóriáját jobban megterhelné, mint amit az elbír. A feladat, mint változó, az elvégzendő feladatok sokszínűségére utal. Gordon és Braun (1985) szerint: „a tanulóknak figyelembe kell vennie a feladat elvégzésének lényegét, a saját erőfeszítéseik célját és tisztában kell lenniük azzal, hogy különböző célok eléréséhez más-más feladatokra van szükség” (2-3. old). Az olvasónak tehát tudatában kell lennie saját képességeinek, ismernie kell pontosan a feladatot és a saját mentális folyamatait ahhoz, hogy az adott olvasási helyzethez megfelelő stratégiát ki tudja választani.

A saját mentális folyamatai mellett az olvasónak ismernie kell a szöveg sajátosságait is. Ez azért fontos, mert „a szöveg formája és tartalma utal a jelentésre, a címsorok, témamegjelölő mondatok és összegzések alapos áttekintese segítséget nyújthat a megértéshez” (Gordon és Braun, 1985, 3. old.). Amikor a szövegben található információ felidézésére kerül sor, a szöveg szerkezete kulcsszerepet játszik. Gordon és Braun arra a következtetésre jut, hogy

> „az olvasási tapasztalat eredményeképpen az emberek sémákat építenek fel nem csak a szöveg tartalmát de a szerkezetét illetően is,

majd a sémákat mint fogalmi keretet használják fel az információ kódolásakor és észlelésekor” (5. old.).

A metakognitív tudatossággal rendelkező sikeres olvasó tehát nem csak tudatosan használja a szöveg tartalmához kapcsolódó háttértudását, hanem tudatosan épít azokra az ismeretire amelyek elmondják, hogy a szöveg szerkezete miképpen működik közre az információ megjelenítésében.

Amikor az olvasó elkezd olvasni egy szöveget, a metakogníció fontos szerepet játszik a megfelelő stratégiák kiválasztásában. A jó olvasó aktív olvasási stratégiákat használ. Először tisztázza az olvasás célját, hogy megértse mit követel tőle a szöveg és olvasóként mit kell neki a szöveghez adni. Ezután meghatározza a szöveg lényegét azáltal, hogy az átfogó üzenetre koncentrál és nem a triviális kis információ-morzsákra. Olvasás közben a jó olvasó folyamatosan figyeli önmagát, hogy megértette-e az olvasottakat. A bizonytalanság csökkentése érdekében, amire Smith (1986) is utalt, folyamatosan kérdéseket tesz fel. Miközben a megértést ellenőrzi, a jó olvasó kérdéseket tesz fel önmagának és így arra is figyel, hogy jól halad-e a feladat teljesítéséhez kitűzött cél felé. Ha a megértésben hibát észlel, azonnal korrigál (Gordon & Braun, 1985).

Block, Gambrell & Pressley (2002, idézi Steklács, 2007) meghatározza a jó olvasó jellemzőit. Eszerint a jó olvasó

- kapcsolatot teremt a releváns előzetes tudás és az olvasottak között,
- gondolkodási folyamatot (eljárást) választ,
- mentális képeket alkot,
- kérdéseket tesz fel,
- következtet,
- összefoglal,
- belátja, hogy mit ért meg és mit nem,
- felszámolja a zavaros dolgokat.

A jó és sikeres olvasóról tehát elmondható, hogy fejlett metakognitív tudatossággal rendelkezik, és az olvasási folyamat során eredményesen alkalmazza az általa ismert metakognitív funkciókat.

Megfelelő támogatással és instrukciókkal a tanárok segíthetik az olvasó diákokat abban, hogy hasznos stratégiákat alkalmazzanak és tanuljanak az olvasásból. A megfelelő kérdések kiválasztása irányíthatja a tanulók tanulását különösen akkor, ha megmutatják nekik, hogyan tegyenek fel önmaguknak kérdéseket olvasás közben. Meg kell tanulniuk, hogyan fogjanak neki különböző szerkezetű szövegek feldolgozásához, hogyan interpretálják az író üzenetét és hogyan összegezzék a szöveget. A stratégiák tudatos használata és annak ismerete, hogy mikor kell használni őket, növeli az olvasók metakognicióját (Alverman & Phelps, 1998). Metakognícióval foglalkozó elméleti szakemberek és kutatók vizsgálták az eltérő szövegszerkezetek hatását az olvasó által használt stratégiákra, valamint az olvasók tudatosságát különböző olvasási helyzetekben (Guthrie, Britten & Baker, 1991).

Guthrie, Britten & Baker egy 1991-es tanulmányban az olvasók metakognícióját és a keresési stratégiákat vizsgálták. Négy fő feladatot állítanak az olvasó elé:

1. a cél megfogalmazása (az olvasó felállít egy adott célt),
2. kategória választás (az olvasó meghatároz egy információ kategóriát),
3. az információ kiszűrése (az olvasó kiválasztja és tárolja az adott kategória fontos részleteit),
4. sorba rendezés (az olvasó addig ismételgeti a fenti lépéseket amíg eléri a felállított célt).

Egy előzetes tanulmány a keresési stratégiák és az információ szelektálását vizsgálta. Leíró és korrelációs statisztikai számítások segítségével hasonlították össze az olvasók teljesítményét nyomtatott és számítógépes keresési feladatok elvégzése közben. Az eredmények azt sugallják, hogy a keresési folyamat mindkét esetben hasonló (Guthrie, Britten & Baker, 1991). A kutatók azt találták, hogy az olyan dokumentumok olvasása során, melyek nagyobb mennyiségben tartalmaztak explicit kategóriákat, a tanulók több időt fordítottak a kategória kiválasztására, míg a táblázatok és például telefonkönyvek átnézése alkalmával sokkal kevesebb időre volt szükségük a lényeg megtalálásához.

Az elsőre épülő második tanulmány az olvasók keresés közbeni tudatosságát vizsgálta, valamint azt, hogy befolyásolja-e a szóbeli beszámoló a

teljes keresési időt. A „kognitív folyamatok tudatosságát” vizsgálták (Guthrie, Britten & Baker, 1991, 313. old.). Adatokat a szóbeli beszámolókhoz hangos gondolkodás módszerével (think-aloud protocols) szerezték. A hangos gondolkodás során az olvasó olvasás közben hangosan közli gondolatait. Kezdetben kapnak néhány instrukciót, illetve később ha maguktól nem sikerül szóban kifejezni gondolataikat, a kutatók apró rávezetéssel segítenek előrelendíteni a megakadt folyamatot. Guthrie, Britten & Baker arra a következtetésre jut a két tanulmány kapcsán, hogy egy dokumentum szelektív vizsgálata nagyban hozzájárul a hatékony információ-kereséshez, de a szelektív vizsgálathoz az olvasónak ismernie kell az adott szerkezetet.

Olvasási stratégiák

Definíció

Mit is takar az olvasási stratégia fogalma? Az olvasási stratégiák használata „az olvasó általi szándékos, tudatos cselekvés, mely által könnyebbé válik a szövegértés (Sheorey & Mokhtari, 2001). Bimmel & Van Schooten (2004) meglátása szerint „az olvasási stratégia egy olvasási cél érdekében létrehozott akcióterv” (87. old.). Ez a definíció elkülönít három elemet: a kitűzött célt, a cél elérése érdekében összeállított akciótervet és az akció (cselekvés) kivitelezését.

> „A terv (maga a stratégia) és a stratégiai cselekvés végrehajásának elkülönítésével a kutatás a két, egymást követő kérdéses nézőpontra fókuszál, azaz megtanulni a megfelelő stratégiák generálását és megtanulni kivitelezni a stratégiai cselekvést. Ez hozzájárul mind az olvasás kutatásának mind az olvasási stratégiákkal foglalkozó pedagógiai kérdések hatékonyságának növeléséhez” (Bimmel & Van Schooten, 2004, 87. old.)

Az olvasási stratégiák ezen definíciója két olyan szereppel ruházza fel az olvasót, mint a „mentális menedzser” (pl. olvasási feladat elemzése, célok meghatározása, ellenőrzés) és a „stratégiai cselekvések végrehajtója” (pl. jóslás, jegyzetelés). E két szerepkör egyike a metakognitív stratégiákat foglalja magába, melyek segítségével az olvasó igazgatja, rendezi „menedzseli” saját olvasási folyamatát, míg a másik szerep a kognitív stratégiák használatára utal.

Steklács (2007) definíciójában nagy hangsúlyt fektet az adott olvasási célhoz használandó megfelelő olvasási tecnikák, stratégiák kiválasztására. Eszerint az olvasási stratégia

> „nem más, mint egyrészt magának az olvasási folyamatnak, annak módszerének, eljárásának a tudatos tervezése, kivitelezése, ellenőrzése és monitorizálása, másrészt a választott olvasási mód elemeinek elnevezése" (http://steklacs,blogter.hu/?post_id=197719).

Az olvasási stratégiák kutatási irodalma a stratégiák komplex hálózatát mutatja, melyek között egyre inkább teret hódítanak a metakognitív stratégiák éppúgy, mint külső hatások eredményeképpen használt egyéb, a felmerülő problémák megoldására irányuló stratégiák.

Az olvasási strtatégiák kutatása

Az olvasási stratégiák vizsgálatára számos kérdőív áll rendelkezésre. Az egyik legkorábbi ezek közük egy 14 itemes kérdőív, mely Padron és Waxman (1988) nevéhez fűződik. Napjainkban egyik legelterjedtebb a SORS (Survey of Reading Strategies, Mokhtari & Sheorey, 2002), amely a MARSI (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, Mokhtari & Reichard, 2002) nyelvtanulók számára továbbfejlesztett változata.

A leggyakrabban vizsgált stratégiák közé tartozik a következtetés a szöveg tartalmára, a problémás rész újraolvasása, aláhúzása és még számos, különféle célravezető taktika létezik, melyeket többféleléppen is csoportosítanak a szakirodalomban. A fent említett két kérdőív az olvasási stratégiákat három fő kategóriába sorolja: metakognitív, kognitív és támogató stratégiák csoportjába. Többen megkülönböztetik az olvasás előtt, alatt és után használt stratégiákat (Steklács, 2007), Almasi (2003) pedig szétválasztja a szöveg anticipációjára, az olvasási folyamat fenntartására és a szövegből nyert jelentés finomítására irányuló stratégiákat (idézi Steklács, 2007).

Zabrucky & Commander (1993) szerint a következtetés a szöveg tartalmára csak akkor vezet eredményre, ha az olvasó egységes egészként kezeli a szöveget és hisz abban, hogy meg is fogja érteni. A jó olvasó sokkal több időt áldoz egy-egy mondat újraolvasására és nagyobb erőfeszítést tesz a problematikus rész

megértésére, mint egy gyengébben olvasó. Amikor nem sikerül egy szövegrészt megérteni, a jó olvasó szelektál újraolvasáskor és a lényeges információra fókuszálja a figyelmét, míg a gyenge olvasó válogatás nélkül mindent újraolvas.

Az újraolvasással azonos hatékonysággal bír a nehézzé váló - akár hosszabb - szövegrész aláhúzása is (Idstein & Jenkins, 1972). Az aláhúzás mint stratégia használatát számos nyelvészeti változó befolyásolja, ilyenek például az olvasó célja, érdeklődési köre, illeve iskolai környezetben a tanár elvárásai (Afflerbach, 1990). Rickards és August (1979) egy korai tanulmánya szerint azok a vizsgált alanyok akik aláhúzták a szövegben a megfelelő részeket, jobb teljesítményt nyújtottak a vizsgálat utáni teszten, mint azok az alanyok, akik nem használtál ezt a stratégiát.

Thompson (1998) szerint az olvasás során először használt stratégia a szövegben hordozott információ kitalálása, hiszen egy ismerős témájú szöveget könnyebb olvasni mint egy teljesen ismeretlent, ami különösen igaz az idegen nyelven történő olvasásra. Ezután jöhet a cím alapos tanulmányozása. A cím gyakran rávezeti az olvasót arra, hogy miről is fog szólni a szöveg, ezáltal könnyebb következtetni annak tartalmára. A következő lépés a formátum megtekintése. A formátum megmutatja, hogy milyen típusú szöveggel áll az olvasó szemben, például újságcikkel, naplórészlettel vagy éppen egy hirdetéssel. A sort az illusztrációk átnézése zárja. A képek, rajzok, táblázatok és más grafikai elemek segítik az olvasót a szöveggel kapcsolatos elvárásaik felépítésében (Thompson, 1998).

Meg kell azonban jegyeznünk, hogy egyes kutatások eredményei szerint azok az olvasók akik már kifejlesztettek maguknak egy jól működő olvasási stratégia-rendszert, gyakran nem is próbálkoznak a “népszerű” stratégiák használatával, ellentétben a stratégiákat még nem ismerő és ezáltal tudatosan nem használó tanulókkal (Pressley & Harris, 1990). Az új módszerek eltérhetnek azoktól amiket már eredményesen használnak és amiben feltétlenül megbíznak.

Sikeres olvasók stratégiahasználatának megfigyelése alapján jutott Li és Munby (1996) arra az eredményre, hogy a sikeres olvasók rugalmasan használják az általuk ismert stratégiákat, azaz ha egy stratégia használata kudarcot vall, megpróbálkoznak helyette egy másik alkalmazásával. Ez arra enged következtetni, hogy a jó olvasók olvasás közben ellenőrzik saját kognitív folyamataikat és ez a

tudatosság vezet végül a metakognitív stratégiák gyakori és széleskörű használatához. Mindez összecseng Anderson (1991) és Carrell, Pharis, & Liberto (1989) véleményével, akik a sikeres és sikertelen olvasók által használt stratégiákat vették górcső alá. Vizsgálataik során azt tapasztalták, hogy a sikeres olvasók gyakrabban és színesebben használnak olvasási stratégiákat mint kevésbé sikeres társaik. Ennek magyarázatát abban látják, hogy a jó olvasók a nyelvtudásbéli hiányosságaikat az olvasási stratégiák tudatos használatával képesek kompenzálni. Elsősorban a támogató stratégiák játszanak kulcsszerepet ebben a folyamatban (Sheorey és Szőke, 2003a).

Az olvasási stratégiák használatát befolyásoló tényezők

Az olvasási stratégiák használatát sok tényező befolyásolhatja, külön-külön is de sokszor együtt fordulnak elő, ezzel befolyásolva a szövegértést (Alexander & Jetton, 2000; Goldman & Rakestraw, 2000). Ezek között szerepel a szófelismerés, a szókincs gazdagsága, a következtetési képesség, a szövegtípusok és tipikus szerkezetek ismerete, az általános műveltség vagy az olvasás iránti attitűd. Számos kutatás jutott arra az eredményre, hogy a kulturális és iskolai háttér hatást gyakorol a nyelvtanulók olvasási stratégiahasználatára (Pritchard, 1990; Knight, Padron & Waxman, 1985). Bimmel & Van Shooten (2004) ellenben arra a következtetésre jut, hogy holland középiskolás diákok esetében a jó és a gyenge tanulók olvasásértésére egyaránt pozitívan hatott a stratégiák gyakorlása és a gyakoribb stratégiahasználat. Tanulmányukban – az elvárásoknak megfelelően – szignifikáns kapcsolatot tapasztaltak az olvasásértés és az olvasók olvasáshoz történő hozzáállása között.

Az olvasási stratégiák hazai kutatása

A magyar nyelven történő olvasás kutatása hazánkban gazdag hagyományokkal rendelkezik, azonban az idegen nyelvi olvasás közben alkalmazott stratégiák és a használatukat befolyásoló tényezők vizsgálata még igencsak gyerekcipőben jár.

Feladatmegoldó stratégiáknak nevezi Nikolov (2003) azokat a stratégiákat, melyeket 12-13 éves, általános iskolás tanulók használnak angol nyelvű szövegek

olvasása és írás közben. A feladatmegoldó stratégiák a nyelvtanulási stratégiák egy alcsoportját képezik, melyet a tanuló egy adott feladat megoldásakor vesz igénybe. Olvasási feladat esetében ezek megegyeznek a releváns szakirodalomban olvasási stratégiáknak definiált stratégiákkal. Nikolov (2003) vizsgálatában a hangos gondolkodás/gondolkodtatás módszerével figyelte meg a tanulók által használt stratégiákat, és arra a megállapításra jutott, hogy számos stratégia használatára került sor a feladatok megoldása során, bár a stratégiák gyakran egymással összefonódva, összemosódva jelentkeztek.

Angol nyelvszakos diákok olvasási stratégiáit vizsgálta Mónos Katalin (2005). A tanulmányaik elején járó diákok mind átfogó, mind a stratégia kategóriák szerint közepes stratégiahasználatot mutattak. Leginkább globális és problémamegoldó stratégiák használatára szorítkoztak olvasás közben, ami arra utal, hogy angol nyelvű tanulással kapcsolatos szövegek olvasása közben tudatosan irányítják az olvasási folyamatot, ellenőrzik önmaguk tényked ésit és előremenetelüket, azaz rendelkeznek a metakognitív tudatosság megfelelő szintjével ahhoz, hogy sikeres olvasók legyenek. Emellett az olvasás közben felmerülő problémák megoldásához is széles eszköztár áll rendelkezésükre. A nők gyakoribb stratégiahasználata összecseng korábbi kutatások eredményeivel (El-Dib, 2004; Green & Oxford, 1995; Young & Oxford, 1997) éppen úgy, mint a stratégiahasználat pozitív hatása az olvasás eredményességére (Carrell, Pharis & Liberto, 1989; Sheorey & Mokhtari, 2001).

Magyar anyanyelvű egyetemi hallgatók szakmai jellegű szövegek olvasása közben alkalmazott stratégiáit vizsgálta tanulmányában Sheorey és Szőke (2003a). A kapott eredmények közepes átfogó stratégiahasználatra utaltak, valamint a problémamegoldó stratégiák csoportjának gyakori használatára. Az általuk leggyakrabban használt stratégiák elemzése arra enged következtetni, hogy a magyar diákok olvasása megfelel a jó vagy tapasztalt olvasó fogalmának (Pressley & Afflerbach, 1995, Sheorey & Mokhtari, 2001). A nők ebben az esetben is magasabb stratégiahasználatot mutattak mint a férfiak, ami összhangban van korábbi kutatások eredményeivel (Kaylani, 1996; Green & Oxford, 1995; Oxford & Nyikos, 1989). A szakmai orientáció mint változó is befolyásolta a tanulók stratégiaválasztását, az angol szakos hallgatók az olvasási stratégiák gyakoribb átfogó használatát jelezték mérnök hallgató társaiknál. Ez alátámasztja korábbi

kutatások tapasztalatait (Oxford & Nyikos, 1989; Ehrman & Oxford, 1989), melyek – többek között – a karrier orientáció erős befolyását mutatták ki a vizsgált alanyok stratégiahasználatára.

„A technológia fejlődésével párhuzamosan az online olvasás is folyamatos változáson és fejlődésen megy át, ami arra készteti az olvasókat, hogy gyorsan alkalmazkodjanak ha jól akarnak olvasni”
(Poole & Mokhtari, 2008, 197. old.).

4. FEJEZET

Online olvasás

Bevezetés

A mai modern technika korában az informatika rohamos fejlődése megkönnyíti számunkra a hozzáférést az információk szinte elképzelhetetlenül óriási halmazához. Az új olvasási közeg megváltoztatja az olvasásról kialakult általános felfogást és az olvasandó szöveg új megközelítéséhez vezet. A nyomtatott szöveg állandóságával ellentétben a technikai háttér fejlődése maga után vonzza az online olvasás fejlődését is. Az online alapú olvasás közege egyre szélesedik az Internet kínálta lehetőségek megállíthatatlan fejlődésével. Ez az egyénre vetítve azt jelenti, hogy az olvasóknak lépést kell tartaniuk a változással ha sikeres, jó olvasók szeretnének lenni (Leu et al., 2004).

Egyre szélesebb körben alkalmazzák nyelvtanárok is a Világhálót az oktatási folyamat részeként. Kutatások igazolták az órai internethasználatnak a tanulókra gyakorolt motiváló erejét. Napjainkban megfigyelhető jelenség a fiatalok olvasás iránti lelkesedésének jelentős hanyatlása. Coiro (2003) szerint az új közeg − motiváló hatása révén − visszaállíthatja az olvasás korábbi renoméját, és a külső kényszer (pl. iskolai) hatására történő olvasás kényszerűségét újra felválthatja az élvezet kedvéért történő olvasás. Azonban Coiro (2003) figyelmeztet arra is, hogy bár az emberek vélhetően többet olvasnak, ebből nem vonható le egyenesen az a konzekvencia, hogy ezáltal jobban is olvasnak.

Ahogy a nyelvtanulók egyre gyakrabban kerülnek szembe online szövegek olvasásának szükségességével, egyre égetőbb szükségük van a megfelelő készségek és stratégiák elsajátítására, melyek segítségével lehetővé válik számukra az online szöveg feldolgozása, megértése. Reinking (1995) is kihangsúlyozza véleményében, hogy a stratégiai tudás nagyobb jelentőséggel bír online környezetben mint nyomtatott szöveg olvasása esetén. Ennek az oka abban

keresendő, hogy az online olvasás során az olvasónak gyakrabban kell döntéseket hozni, hiszen ki kell választania a megfelelő információforrást ami az adott olvasási cél eléréséhez szükséges.

> „A kutatások egybehangzóan abba az irányba mutatnak, hogy több explicit instrukcióra van szükség. Napjainkban elengedhetetlen azoknak a készségeknek és stratégiáknak célzatos tanítása, melyek révén a tanulók sikeresebbek lesznek online környezetben" (Kymes, 2008, 193. old).

Számos kutató hangsúlyozza az idegen nyelvek tanítása során alkalmazott szövegek autentikusságának fontosságát (Felix, 1999; Ganderton, 1999), autentikus szövegek – különösen angol nyelven - leggazdagabb tárháza pedig kétségtelenül a Világháló.

Olvasás az Interneten

Olvasási szokások az Interneten

Az MTA Szociológiai Kutatóintézete által 2005-ben a magyar lakosság körében végzett felmérés szerint az internetes olvasás elsődleges célja a hírek elolvasása, illetve a tanuláshoz szükséges információk keresése (18-18%). Ezt követi a munkához kapcsolódó szakirodalom keresése (16%), majd nézelődés a hobbihoz köthető témában (13%). Ugyancsak a megkérdezettek 13%-a látogat művészettel, kultúrával kapcsolatos oldalakat, valamint keres utazással kapcsolatos információt. Emellett még filmekről (11%), sportról, autókról, egészségügyi témákkal kapcsolatban (10%) és sztárokról (9%) informálódnak az Interneten.

Az Internetet használókat négy fő csoportba osztották. Az *intenzíven fiatalos* csoportba a tág érdeklődési körű felhasználók, az úgynevezett „mindenevők" tartoznak (19%). A *bulvár fiatalos* elnevezésű csoportot a szórakozást, kikapcsolódást, érdekességeket keresők alkotják (25%), a *munkamániás* csoport tagjai (37%) munkájukkal, tanulmányaikkal kapcsolatos anyagokat olvasnak az Interneten. A negyedik, az *érett, kulturális* típushoz azok tartoznak (18%), akik a munka, tanulás és hírolvasás mellett érdeklődnek a kultúra, egészség és utazás iránt is (Gyenes, 2005).

A fenti adatok rávilágítanak az Internetes társadalom megoszlására, miszerint legtöbben jelenlegi vagy jövőbeli hivatásukhoz − dolgozók esetében munkájukhoz, tanulók esetében tanulmányaikhoz − köthető oldalakat olvasnak a Világhálón. Ez azt sugallja, hogy erre a polulációra érdemes figyelmet szentelni az online olvasási készségek és stratégiák fejlesztése során, hiszen elsősorban szakmai jellegű érdeklődésük erősebb, mint a szórakozási vágy, motiváltak, bár a motivációik lehetnek eltérőek, saját maguk vagy mások által kitűzött céljaik vannak és eredményeket szeretnének elérni saját területükön. Sajnos az előbb említett felmérés csak az anyanyelven történő olvasásra fókuszált, ezen eredmények kivetítése idegen nyelvi olvasásra nem lehetséges, eziránban felmerül a további kutatás szükségessége.

Online olvasás és kogníció

Az olvasónak a megszokottól eltérő kognitív készségekre is szüksége van az elektronikus úton megjelenített szöveg olvasása során. Az online szövegolvasás kognitív folyamatának tanulmányozására népes kutatótábor vállalkozott (pl. Chun & Plass, 1997; Lomicka, 1998; De Ridder, 2000; Niederhauser et al., 2000), azonban többnyire nem vették figyelembe munkájuk során a nyomtatott szöveg olvasásához kapcsolódó kutatások eredményeit. Például a nyomtatott szöveg olvasását vizsgálva felállított olvasási modelleket nem építették be az online olvasási modellekbe (Konishi, 2003).

Az elektronikus úton megjelenített, monitoron olvasott szöveg egyaránt befolyásolja az olvasási folyamatot, az új szavak tanulását és a szövegértést. Nem is az információszerzés, hanem inkább a jelentés kibogozása jelenti az olvasó számára az egyik legnagyobb kihívást. A másik nehézség amivel az Interneten keresgélő szembesülni kénytelen, az információ megfelelő szelektálása. Ez egy nem egyszerű, de mégis elengedhetetlen része az információszerzési folyamatnak, hiszen a források megbízhatósága garantálja az adott információ hitelességét. A fentiek eredménye egy rendkívül összetett olvasási folyamat, amelynek része az információ szelektálása, a források hitelességének ellenőrzése, ugrálás különböző linkekre, szöveg és grafika egyidőbeli, szimultán feldolgozása, stb. Ez a komplexitás azonban legtöbb esetben azzal a következménnyel jár, hogy a

megértés mértéke jelentősen csökken (Azevedo & Cromley, 2004; Mayer & Moreno, 2003). Emiatt fontos megismerni az online olvasás során lejátszódó kognitív folyamatokat, hiszen ezek elvezetnek azokhoz a metakognitív készségekhez, melyek stratégiák általi feljesztésével az internetes olvasási folyamat sikeresebbé tehető.

Az olvasás - akár nyomtatott, akár online szövegről legyen is szó - egy kognitív folyamat, ám a kétféle közeg eltérő kihívást jelent az olvasó számára. „A könyvet olvassuk, a Világhálót böngésszük" (Gilster, 1997). Első pillantásra is látható az egyik fontos eltérés a két forrás között, hiszen míg a nyomtatott szöveg legtöbb esetben fehér alapra fekete tintával nyomódott, az Internetes oldalak legalább három színből tevődnek össze: egy háttérszín, egy betűszín és egy harmadik szín amivel a kapcsolódó linkekre hívják fel a figyelmet. A nagyobb spektrumban megjelenő színeken túl az online oldalakhoz gyakrabban kapcsolódnak képek vagy egyéb grafikus információ, de a leglényegesebb különbség abban mutatkozik meg, hogy hang és mozgó kép is tartozhat egy weboldalhoz (Pino-Silva, 2006).

Az online szöveg tulajdonságai

Mindenképpen szükségszerű megvizsgálni a különbséget a lineáris és a nem lineáris szövegek között. Az alapvető eltérés a két szövegtípus között az, hogy míg a lineáris szöveg világos, előrelátható szerkezettel rendelkezik, ugyanez nem mondható el a nem lineáris szövegről. Egy lineáris szöveg olvasása során az olvasó szükség esetén akár hosszasan is elidőzhet egy-egy résznél, megjelölhet bizonyos oldalakat, részeket ahova bármikor visszatérhet a későbbiek folyamán. Bolter (2001) szerint ez egyfajta passzív interakció az olvasó és a szöveg között, hiszen a szöveg nem igényel többet az olvasótól mint csupán követni a szavakat a papíron. Az ilyen típusú szövegek olvasásának megkönnyítéséhez az olvasók olyan stratégiákhoz folyamodnak, melyek alkalmasak a lineáris szerkezetű szövegek szerkezetének előzetes felismerésére és bizonyos szerkezeti jegyek predikciójára.

Ezzel szemben a nem lineáris, az Internet használata során elénk táruló szöveg esetében nem beszélhetünk sem előzetes felismerésről, sem a szöveggel szembeni szerkezeti elvárásokról, jóslásokról. Az olvasó a rendelkezésére álló

kapcsolódó linkek szövevényes hálójában kedvére keresgélhet, „böngészhet” amíg a megfelelő információ birtokába nem jut, majd visszatér az eredeti szöveghez, hogy ott folytassa az olvasást ahol abbahagyta. Ebben az esetben aktív interakció jön létre az olvasó és az olvasott szöveg között, mely során az olvasó egyéni és alkalmanként eltérő módon használja ki a Világháló adta lehetőségeket és dolgozza fel a megszerzett információt.

Olvasás közben egy érdekes alá-fölérendeltségi viszony alakul ki az olvasó és az olvasott szöveg között. E viszony iránya azonban eltérő a két olvasási közeg esetében. Nyomtatott szöveg olvasásakor az olvasó a szöveg szerzője által előírt logikai és szerkezeti úton jár, követi az érvelések vonulatát, figyelmen kívül hagyva az irreleváns információt. Ez az irányítás a szerzőt fölérendelt pozícióba emeli, aki irányító szerepet tölt be az olvasási folyamatban. A helyzet ellenkezőjére vált online szöveg olvasása esetén, amikor is „a szöveg képlékenysége folytán az olvasó kiszáll a szöveg és a szerző nyomása alól és hatalmi pozícióba kerül, mely lehetővé teszi számára az információszerzés sorrendjének meghatározását” (Kymes, 2008, 188. old.).

A Világháló oldalait vizsgálva megállapítható, hogy ezek az oldalak, bár sok esetben hasonló a szerkezeti felépítésük, nem rendelkeznek szabályok közé foglalt, kötelezően előírt, egységes szerkezettel. Példának okáért említhetjük az olyan oldalakat, amelyek egy menürendszerrel fogadják az odalátogató olvasót (ez – funkcióját tekintve - a nyomtatott könyv tartalomjegyzékének feleltethető meg), míg más kezdőlapok látványos képekkel kápráztatják el az olvasót és ezek segítségével irányítják a figyelmét további linkekre (kapcsolódó oldalakra). Ez a kiszámíthatatlanság eredményezi a szöveggel kapcsolatos találgatások eredménytelenségét. Ráadásul a folyamatosan frissített oldalak akár naponta változhatnak mind szerkezetük, bár gyakran inkább csak tartalmuk viszonylatában. Ezek az oldalak a Világhálón tulajdonképpen feltételezik a megfelelő stratégiák alkalmazását az olvasó részéről, melyek segítségével könnyedén el tudja dönteni, hogy melyik kapcsolódó oldalra érdemes mennie a keresett információ megszerzése céljából.

A weboldalak közötti átjárást a hiperlinkek biztosítják. A weboldalak navigációs rendszere hiperlinkek sokaságából tevődik össze, melyek összekötik a kapcsolódó oldalakat. Az online olvasás kulcsfontosságú tényezője a hiperszöveg

(hypertext). A hiperszöveg „olyan elektronikus szövegfajta, amely a digitális technológia lehetőségeit kihasználva elszakad a hagyományos lineáris szerkesztésmódtól. Lényege, hogy dinamikus kereszthivatkozások (*hyperreferences*) révén kapcsolatot (*hyperlink*) teremt a dokumentum egyes részei vagy az adott dokumentum és egy másik között." (Magyar Virtuális Enciklopédia). Ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy a képernyőn látható szövegen kívül egy kattintással az egér megfelelő gombjára megjelenik a szöveg többi része. A hypertext

> „alapvetően ugyanolyan, mint a megszokott szöveg. Tárolható, olvasható, szerkeszthető, lehet benne keresgélni, ám van egy óriási különbség közöttük: a hypertext kapcsolódási lehetőséget biztosít a szövegen belül más dokumentumokhoz vagy weboldalakhoz, lehetőséget nyújtva így a dokumentumok sorrendet nélkülöző olvasásához." (Chun, 2001, 369. old.).

Az olvasónak ezen hiperlinkek szövevényes hálójában navigálva kell megtalálnia a feladat elvégzéséhez szükséges információt. Többféle navigáció is lehetséges, ezek használata egyénre szabott preferenciák szerint történik, bár általános cél az egyszerűség és gyorsaság által fokozható hatékonyság.

Minden weblap rendelkezik egy címmel. Egy ismert című weblap keresése megtörténhet a böngésző program címsávjába történő begépeléssel. A címsáv jobb szélén található nyílra kattintva legördül egy lista a már korábban beírt címekkel, melyek közül csak ki kell választani a kívánt weblap címét és két kattintással elérhető az adott oldal. A korábban látogatott weblapok között az Előre és Hátra gomb segítségével is lehet navigálni a cím ismételt beírása helyett, oldalról oldalra követve a korábban megtett utat, ami szintén gyorsítja a keresési folyamatot. Az Előre és Hátra gomb jobb oldalán levő nyílra kattintva egy lista jelenik meg, ami lehetővé teszi a korábban használt címek még gyorsabb elérését. Az Előzmény gombra kattintva akár több napra visszamenően is megtalálható a korábban látogatott webhely címe. A Kedvencek mappa lehetőséget nyújt az olyan címek tárolására, melyekre várhatóan gyakran lesz szükség a jövőben.

A keresésszolgáltató cégek speciális keresőprogramokat (pl. Yahoo, Google, AltaVista) biztosítanak a Világhálón történő keresés megkönnyítésének érdekében. Ezen programok használatának elméleti és gyakorlati ismerete egy

másik alapvető feltétele a gyors információszerzésnek. A keresőprogram elemzi a weboldalak címét és nyomon követi a bennük található információt. Kétféle módon is hozzá lehet jutni az információhoz a keresőprogram segítségével. Lehetőség van a weboldalak kategóriák és alkategóriák szerinti listájában keresgélni illetve kulcsszavas lekérdezésre is mód nyílik. A kulcsszó vagy kulcsszavak beírása után megjelenteti a megfelelő weboldalak listáját. A legtöbb keresőprogram lehetővé teszi egyfelől az egyszavas keresést, másfelől a keresési paraméterek módosítását is. A keresés szűkítése illetve bővítése logikai eszközök alkalmazásával történik. A kulcsszavak és a program nyújtotta opciók körültekintő megválasztása, a kapott címlista értékelése külön figyelmet igényel az olvasótól. Ezen ismeretek alkalmazása nagymértékben megkönnyítheti az Internetet használó nyelvtanulók dolgát, ám sajnos napjainkban a felnőtt lakosság jelentős része nem rendelkezik ezekkel az ismeretekkel. Az Internet használata közben e hiányosság következtében létrejövő zavarodottság, kapkodás időveszteséghez vezet és emiatt gyakran és frusztráció alakul ki az olvasóban.

A linkek használhatóságának megítélése is alapvető feltétele az Interneten történő gyors és hatékony információszerzésnek. Azok az oldalak, amelyek nagy részét színes reklámok töltik ki érdekesnek tűnhetnek első ránézésre, de a hasznos információ-tartalmuk meglehetősen csekély. Célszerű inkább a nagyobb megbízhatósággal rendelkező oldalakat olvasni, ahol például megtalálható az oldal fenntartójának elérhetősége vagy vélemény-nyilvánítási lehetőség éppúgy, mint a legutóbbi frissítés dátuma, ami gyakori ellenőrzésre utal. Az oldalon található idézetek és referenciák is a megbízhatóság eltéveszthetetlen jelei. Az olvasónak mindezeket figyelembe kell vennie mielőtt elmélyül egy oldal tanulmányozásába, ám ez további kognitív terhet ró az Interneten található szöveget olvasóra (Konishi, 2003; Macedo-Rouet és társai, 2003).

A fentiek alapján elmondható tehát, hogy az online olvasás „a szemek, a képernyő és a hipertext módban megjelenített szöveg interakciója, valamint a verbális és nonverbális információ megértése” (Pino-Silva, 2006, 86. old.).

A nyelvtanárok eltérő hozzáállást tanúsítanak az online olvasás pedagógiai aspektusát illetően, bár természetesen az iskola (nyelviskola) felszereltsége is nagymértékben meghatározza a számítógép és az Internet órai használatát. Valóban, az Internet használata érdekesebbé, változatosabbá teheti a néha bizony

eléggé egyhangú oktatást, és így erős motiváló tényezőnek tekinthetjük, de vannak akik megkongatják a vészharangot a tanulókat összezavaró, szemet rontó számítógép felett. Míg De Ridder (2002) kísérlete azt a meglepő eredményt hozta, hogy az ide-oda kattintgatások a várakozással ellentétben nem lassítják le az olvasási folyamatot, Al-Othman (2003) ezzel pontosan ellentétben megállapítja, hogy az online olvasás lassabb mint a nyomtatott szöveg olvasása. Ez is arra utal, hogy a számítógép és az Internet helye a nyelvoktatásban még további tisztázó vizsgálatokért kiált.

Online olvasási stratégiák

A tanulók az adott (online) helyzethez igazodva alkalmazzák az általuk ismert és gyakran alkalmazott olvasási és szótanulási stratégiákat (De Ridder, 2002). A helyes stratégiaválasztás és alkalmazás azonban nem minden esetben sikeres, egyes olvasók tapasztalatlanság illetve egyéb tényezők következtében zavarodottan és mindenfajta koncepció nélkül keresgélnek a linkek között, majd frusztráltan feladják a küzdelmet. Ezt tudja a nyelvtanár megelőzni az internetes szövegek olvasásához leginkább alkalmas stratégiák ismertetésével és használatuk gyakoroltatásával. Valószínűnek látszik, hogy online olvasás közben az olvasók új, eddig még nem ismert stratégiákat is felvesznek egyre szélesedő stratégia-repertoárjukba a már meglevők mellé (Konishi, 2003; Pino-Silva, 2006).

Az online olvasási stratégiák vizsgálatának eszközei

Az online olvasási stratégiák vizsgálata leginkább kérdőívek, az olvasás közbeni hangos gondolkodás módszerével illetve az olvasást követő interjúk elemzésével történik, különös hangsúlyt fektetve a metakognitív stratégiákra (Chun, 2001; Stakhnevich, 2002; Anderson, 2003; Konishi, 2003). Anderson (2003) a korábban már említésre került SORS (Sheorey & Mokhtari, 2001) online verzióját (OSORS) használta adatgyűjtéshez, és a SORS stratégia-kategóriáit is változatlanul átvette. Eszerint megkülönböztet átfogó (global), problémamegoldó (problem solving) és támogató (support) stratégiákat. Konishi (2003) a meglevő kategóriák sorát egy új elemmel bővíti, a hangos gondolkodás protokolljai elemzése eredményeképpen

bevezeti a navigációs stratégiák fogalmát. Ebbe az új kategória-csoportba azok a stratégiák taroznak, melyek segítségével az online szövegeket olvasó navigál a különböző weboldalak között.

Mivel a hangos gondolkodás magas kognitív követelmény állít az olvasó elé, különösen idegen nyelven (Jiménez, Garcia & Pearson, 1996), Poole & Mokhtari (2008) a hangos gondolkodás módszerét oly módon alkalmazta, hogy az olvasási feladat megkezdése előtt egyenként felkészítették az alanyokat. Elmagyarázták nekik a vizsgálat célját, a hangos gondolkodás folyamatát, lehetőséget adtak a módszer gyakorlására, majd megismertették velük a SORS 2-3 stratégiáját is.

Az online környezet hatása az olvasásra

A globális szövegértést vizsgáló korai tanulmányok kimutatták, hogy az online szótár és szómagyarázatok használata jelentősen lerövidíti az olvasáshoz szükséges időt (Roby, 1991), és a vizsgált személyek, élve a technika adta gyors lehetőséggel, sokkal több szó jelentésének néznek utána (Roby, 1991; Aust et al., 1993), ám mégsem tudtak szignifikáns különbséget kimutatni a nyomtatott és online szövegek megértésének mértéke között. Néhány újabb vizsgálat már pozitív eredményt hozott a multimédiával támogatott szövegértés terén. Chun & Plass (1996, 1997) egyértelműen kimutatta a kapcsolatot egy multimédiás szoftver alkalmazása és a szövegértés mértéke között, és Hong (1997) szintén bebizonyította, hogy rövidebb idő alatt magasabb szintű szövegértést lehet elérni multimédia alkalmazásával. Stakhnevich (2002) az önálló olvasást vizsgáló tanulmánya is azt az eredményt hozta, hogy az Internetes közeg jobb szövegértést eredményez, mint a nyomtatott közeg.

Hulstijn (1993) holland felnőtt nyelvtanulók kétnyelvű online szótár használatát vizsgálva arra az eredményre jutott, hogy a tanulók gyakran használták a szótárt és gondosan megválogatták a szókeresés tárgyát, a szöveg megértése szempontjából lényeges szavak jelentését megkeresték az online szótárban, a többi ismeretlen szó jelentését megpróbálták más stratégiák segítségével megtudni. Poole & Mokhtari (2008) tanulmányában ugyanazok az alanyok nyomtatott szöveg olvasása közben nem használtak szótárt, online szöveg olvasása alatt viszont

rendszeresen éltek az online szótár adta lehetőséggel és megkeresték az ismeretlen szavak jelentését. A nyomtatott szótár használatával kapcsolatban az volt a véleményük, hogy sziszifuszi munka, időpocsékolás, ráadásul kizökkenti őket az olvasás menetéből.

Knight (1994) véleménye szerint azonban az olvasás közben történő szótárhasználat nem szakítja meg a rövid távú memória működését. Ezt Chun is alátámasztja (2001), akinek a tanulmányában résztvevő tanulók az interjúkban kifejtették, hogy az Interneten történő olvasás közben leginkább a beépített glosszák vagy egy online szótár segítségéhez folyamodtak, mintsem megpróbálták volna kitalálni az ismeretlen szó jelentését. Az online glosszákat részesítették előnyben, mivel azok használata egyszerűbb és gyorsabb. Legkevésbé preferálták a nyomtatott szótár használatát, amit túl bonyolultnak tartottak, emellett hasznosnak vélték ha egyszerre láthatták a szöveget és a szó magyarázatát a képernyőn, amit csak a glosszák és az online szótár tud nyújtani.

Az online glosszák segítségével sokkal gyorsabban jut az olvasó a megfelelő lexikai információhoz így növelve az olvasás hatékonyságát (Stakhnevich, 2002). A hagyományos glosszák általában az oldalsó margón, esetleg lábjegyzetben elhelyezett szómagyarázatok vagy rövid definíciók, melyek Lomicka (1998) véleménye szerint megkímélik az olvasót a nyomtatott szótár használatával járó kényelmetlenségektől és időveszteségtől. Az Internet természetesen a glosszák tekintetében is haladást hozott, hihetetlen mértékben kibővítve az olvasó rendelkezésére álló lehetőségeket. Lomicka (1998) az online glosszák és a szövegértés kapcsolatára fókuszáló tanulmánya kimutatta, hogy minél szélesebb körben használtak glosszákat az olvasók (pl. fordítások, definíciók, képek, referenciák, stb.), a szövegértés annál mélyebb szintjére jutottak el. Gettys és munkatársai (2001) a glosszák optimális formáját tanulmányozva azt az eredményt kapták, hogy a szótári formához hasonló szerkezetű glosszák nagyobb mértékben segítik a szövegértést mint a mondatszintű fordítások.

Az online olvasási stratégiák kutatása

A kutatók figyelme az ezredforduló táján kezdett az online olvasási stratégiák vizsgálata felé fordulni és mind a mai napig a rendelkezésre álló irodalom rendkívül csekély ebben a témakörben. Az online olvasási stratégiák kutatása két fő irányban indult el. Az egyik irányzat képviselői az olvasási folyamatot vizsgálják egy-két kiválasztott stratégia tükrében vagy lejegyzik a folyamat alatt tapasztalt stratégiahasználatot (pl. Chun, 2001; Konishi, 2003), míg mások stratégiák gyűjteményéből álló kérdőívek segítségével figyelik meg a stratégiahasználat gyakoriságát és a tanulók stratégiaválasztását (pl. Anderson, 2003; Tseng, 2005).

Ez első irányzat képviselője Anderson (2003), aki a korábban említett OSORS felhasználásával vizsgálta egyetemi hallgatók Interneten olvasott szövegek olvasása közben alkalmazott stratégiahasználatát, két helyszínen. Az egyik helyszín az Egyesült Államok volt, ahol az angolt második nyelvként tanulták az ott élő külföldi diákok (ESL –English as a Second Language – környezet), a másik helyszín Costa Rica volt, ahol a hallgatók az angolt idegen nyelvként tanulták (EFL – English as a Foreign Language – környezet). A két környezetben tanulók átfogó stratégiahasználatában nem talált szignifikáns különbséget, a problémamegoldó stratégiák kategóriájában viszont az EFL tanulók gyakoribb stratégiahasználatot jeleztek. A két csoport összességében a problémamegoldó stratégiákat preferálta, legkevésbé a támogató stratégiákat használták.

A másik irányzat egyik képviselője, Konishi (2003) olvasás közben hangos gondolkodás módszerével figyelte meg az alanyok által alkalmazott stratégiákat online olvasás során. Az olvasók egyaránt használtak nyomtatott szöveg olvasásakor is használatos kognitív és metakognitív stratégiákat, valamint az online környezet implikálta navigációs stratégiákat is. Az online környezetre jellemző stratégiák között megtalálható például több weblap tartalmának összehasonlítása abból a célból, hogy ellenőrizze az információ valódiságát, vagy az olyan oldalak ignorálása amelyek nem tartalmának hiperlinket.

Nyomtatott és online szövegek olvasásának összehasonlítását tűzte ki céljául Poole & Mokhtari (2008). A hangos gondolkodás módszerét használva vizsgálták egyetemista diákok olvasási stratégiahasználatát. Összesen 13 stratégiát sikerült azonosítaniuk, melyeket három kategóriába soroltak (globális,

problémamegoldó és támogató). Több stratégia esetén egyezést találtak a két közegben történő olvasás között, például az olvasottak összefoglalása saját szavakkal mind nyomtatott, mind online szöveg olvasása közben a leggyakrabban használt stratégia volt. Eltérésként említhető a képek, táblázatok használata, amit online szöveg olvasásakor nem alkalmaztak a diákok, nyomtatott szöveg esetében viszont igen. A hangos gondolkodás módszerével végzett vizsgálat egy érdekes jelenségre is fényt derített, megfigyelték ugyanis több stratégia szimultán alkalmazását egy-egy nehézzé váló helyzetben.

Tajvani egyetemisták online olvasási stratégiáit vizsgálja Tseng (2005). Egy 8 hetes stratégiai tréninget követően megállapítja, hogy a tréning statisztikailag szignifikáns javulást eredményezett a diákok stratégiahasználatában. A résztvevők véleménye szerint a tréning fejlesztette az olvasási készségüket és az olvasási sebesség növekedését is magával hozta. Az adatgyűjtéshez saját fejlesztésű kérdőívet használt, amely Thompson (1998) olvasási stratégiákat vizsgáló kérdőívén alapul, valamint a kísérlet után még egy 13 kérdésből álló attitűd vizsgálatot is csatolt az eredeti kérdőívhez.

Az online olvasási stratégiák használatát befolyásoló tényezők

A hipermédia bevonása a tanulási folyamatba szükségszerűen magával hozza az egyéni különbségek vizsgálatát is. Az ezirányú kutatások elsősorban a háttérismereteket és a tanulói stílusokat találták meghatározónak (Konishi, 2003). Konishi (2003) ezeken belül elsősorban a „hiperszöveg-jártasság” és a célnyelvi tudásszintnek a stratégiahasználatra gyakorolt hatását tanulmányozta. Dillon & Gabbard (1998) összegezte a hipermédiát használó tanulók képességeire fókuszáló tanulmányokat és arra a következtetésre jutott, hogy a jó képességű tanulók jobb eredményeket érnek el függetlenül attól, hogy használják az Internetet vagy sem, de a Világháló adta lehetőségek esélyt biztosítanak a gyengébb tanulóknak a jobb teljesítmény elérésére.

„Az olvasási stratégiák tanításához idő kell”
(Shen & Huang, 2007, 10. old.).

5. FEJEZET
A nyelvtanulási stratégiák tanítása

Miután a szakemberek figyelme a nyelvtanulási stratégiák felé fordult és bizonyítottá vált azok létezése valamint a tanulási folyamatra gyakorolt pozitív hatása, felmerült a kérdés, hogy lehet-e és vajon szükséges-e tanítani a stratégiahasználatot? Az itt következő fejezet a stratégiai tréningek elméleti hátterébe nyújt betekintést. Ismerteti az elméletet ért támadásokat és kutatási eredményekkel támasztja alá a stratégiai tréningnek a stratégiahasználatra és ezáltal az egész nyelvtanulási folyamatra kifejtett előnyös hatását. Betekintést enged továbbá a stratégiai tréning módszertanába, valamint sor kerül a tréning során használt anyagok és programok ismertetésére és a tréninget levezénylő tanár szerepének tisztázására is.

A stratégiák tanításának elméleti háttere

Számos kutatás tűzte ki céljául annak vizsgálatát, hogy a stratégiai tréning valamilyen formája növeli-e a tanulók általános vagy specifikus stratégihasználatát és ezáltal hozzájárul-e a nyelvtanulás sikeréhez. A kezdeti nehézségek és sikertelenségek ellenére (pl. Wenden 1987-ben végzett kísérlete érdektelenségbe fulladt) a kutatók szorgalma nem lanyhult és egyre több kutatás hozott olyan eredményt, ami egyértelműen igazolta az előzetes feltételezéseket, miszerint a tudatosság növelése fokozza a stratégiahasználatot és így a nyelvtanulás eredményességét (Ehrman & Oxford, 1989; Oxford & Nyikos, 1989; Oxford, 1990; Green & Oxford, 1995). Bárdos (2000) szerint is

> „a nyelvtanulási stratégiák taníthatók, de a tanítás sikeressége nagyban függ a motiváció mélységétől, illetve különféle szociológiai tényezőktől, mint amilyen a faj vagy a nemek.” (240. old.).

Nikolov (2003) is elfogadja a stratégiák taníthatóságát, ám nem látja bizonyítottnak a statégiahasználat és a nyelvtanulás sikere közötti összefüggést. Rost & Rossi (1991) szövegértési, Cohen (1998) és Dörnyei (1995) egyes kommunikációs stratégiák esetén bizonyította a stratégiák tanításának fontosságát. Fülöp Orsolya néhány lelkes kollégájával a Kodolányi J. Főiskolán 3 éves, sikeres stratégiafejlesztő tréninget indított a hallgatók számára. Arra a következtetésre jutottak, hogy célszerű lehet a stratégiai tréninget integrálni a nyelvórákba, de kimagasló eredményt mindenképpen hosszú távon lehet csak elérni (Fülöp, 2000).

> „A tanulói tréning hasznos lehet. Ha megfelelően történik, nem csak a tréningek megalkotásakor az eredeti célközönséget jelentő gyengébb tanulóknak kínál lehetőséget, hanem az eredményes tanulóknak is. Új perspektívákat nyit meg és növeli a rendelkezésre álló lehetőségek iránti tudatosságot. Végül, mivel a legtöbb nyelvtanulási stratégia – általános jellegénél fogva – más tantárgyak esetén is alkalmazható, a stratégiai tréning nem csupán az idegen nyelvek tanításában ígéretes, hanem általában az oktatásban is" (Mónos, 2004, 80. old.).

A kutatási eredmények kezdetben még nem tükrözték ennyire egyértelműen a stratégiai tréning sikerét. A tréning összeállítása közben figyelmen kívül hagytak számos olyan tanulói vagy kulturális tényezőt, melyek meghatározó szerepet töltenek be a tanulók stratégia-preferenciáinak kialakulásában. Cohen & Aphek (1981) tanulmányában például olyan stratégia tanításával próbálkoztak (asszociáció), amit az aktuális nyelvi szint befolyásol, ezért a kezdő szintű tanulók szemszögéből a tréning sikertelennek bizonyult. Ebből és a hasonló kimenetelű eredményekből az következik, hogy a stratégiai tréning egy rendkívül bonyolult, összetett folyamat, amit csak nagyon alapos körültekintéssel lehet hatékonyságra bírni. A balul sikerült kísérletek felkeltették a szigorú kritikusok érdeklődését, akik komoly támadásokat intéztek a stratégiai tréning ellen.

A stratégiai tréninget ért kritikák

A kezdeti sikertelenségek számos kritika melegágyául is szolgáltak. Rees-Miller (1993) egyáltalán nem látja bizonyítottnak a stratégiák tanításának valódiságát, hasznosságát és magát a taníthatóságot is megkérdőjelezi. Véleménye szerint nem

bizonyítható egyértelműen, hogy a nyelvi fejlődés a gyakoribb vagy változatosabb stratégiahasználat következménye. Emellett rávilágít arra a lehetőségre is, hogy a rosszul teljesítő tanulók sikertelenségének oka nem feltétlenül a ritka stratégiahasználat, az inkább a nem az adott feladathoz megfelelő stratégiák használatában keresendő. Benson (1995) negatív véleményét a stratégiai tréningről egészen más rugók mozgatják. Úgy gondolja, hogy a tréning folyamán a nyelvtanuló egy olyan folyamat áldozatává válik, mely során elkerülhetetlenül egy helyesnek tartott viselkedésformát erőltetnek rá. Ezt „a tanuló ideológiai átformálásának" nevezi (2. old.). Az ideológiai átformálás a következőképpen történik:

1. Nyilvánvalóan nem leíró szövegbe ágyazott közvetlen tanácsok és javaslatok által.
2. A tanulóknak felajánlott választási lehetőségek tárának limitálásával.
3. A tanulókat a helyesnek tartott normák felé terelgetik, hogy "maguk" fedezzék fel azokat (gyakran a választási lehetőségek közé beépített normákat).
4. „Sikeres" nyelvtanulók vizuális vagy szóbeli bemutatásával.
5. A megszólítással (tegezés).

Elvárásokat támasztanak velük szemben és amennyiben nem felelnek meg ezeknek az elvárásoknak, rájuk sütik a rossz nyelvtanuló bélyegét, vagy egyáltalán nem is tekintik őket nyelvtanulónak. Emellett Benson szerint a tréning különválasztja a „tanulót" a „diáktól", az egyéntől aki egy valóságos társadalmi környezetben él és dolgozik:

> „A tanulói tréning nem szentel elég figyelmet sem a nyelvtanulás társadalmi kockázataira (pl. ahol a nyelv az oktatás nyelve, bevándorlás esetén vagy ahol a nyelv közeli személyes kapcsolatok részét képezi), sem a tanuló átalakításának lehetőségére" (Benson, 1995, 3. old.).

Rees-Miller (1993) éles kritikájára reagálva Chamot & Rubin (1994) – érveit kutatási eredményekkel alátámasztva – bizonyítja a stratégiai instrukciók hatékonyságát a nyelvtanulók nyelvi előrehaladásában. Ennek ellenére a stratégiai tréninget ért kritikákban felvetett kérdések felhívják a figyelmet néhány potenciális

veszélyforrásra, így megfontolandók és mindenképpen pozitív hatást gyakorolnak a további elméletek helyes irányba terelésére és a gyakorlatba való átültetésére.

A stratégiai tréning módszertana

Anyanyelv vagy idegennyelv?

Az órai nyelvhasználat alapvető kérdés a modern nyelvoktatás módszertanában. A stratégiai tréning esetében is érvényesek mindazok az érvek és ellenérvek, melyek megosztják a nyelvtanárok véleményét az órai instrukció nyelvét illetően. Egy kezdő szintű csoport esetében például elengedhetetlen időnként a tanulók anyanyelvének használata és a stratégiai instrukciók esetében ugyanúgy ajánlott a törekvés az egyszerű és világos magyarázatokra, ami a célnyelven komoly nehézségekbe ütközne. Chamot & Keatley (2003) tanulmányában bilingvis tanárok tanítottak a tréningen, akik kezdetben a tanulók anyanyelvén közvetítették az instrukciókat, majd később folyamatosan áttértek az angol nyelv használatára. A tréning végén úgy találták, hogy a tanulók anyanyelvén könnyebb volt a stratégiák bemutatása. Más tanulmányokban is a vegyes nyelvhasználat bizonyult a legcélravezetőbb megoldásnak (Grenfell & Harris, 1999; Ozeki, 2000). Az instrukció nyelvének kiválasztásakor figyelembe kell venni minden tanulói és környezeti tényezőt és az adott helyzethez alkalmazkodva kell dönteni.

Explicit vagy implicit tréning?

> „Az explicit tréning magába foglalja a tanulók stratégiai ismereteinek növelését, a stratégiai gondolkodás tanári modellezését, a stratégiák név alapján történő azonosítását valamint lehetőség biztosítását a gyakorlásra és önértékelésre” (Chamot, 2005, 123. old.).

Bizonyítást nyert, hogy a tanulók akkor érezhetik igazán a stratégiai tréning tanulást fellendítő hatását, ha megértik a stratégiákat, érzik azok hatékonyságát és nem találják nehéznek átültetni a használtakat más szituációba (MacIntyre & Noels, 1996). Az első feltétel teljesítése azonnal választ ad a feltett kérdésre. A stratégiák megértése csak úgy lehetséges, ha az instrukciót adó tanár felhívja a

tanulók figyelmét a stratégiákra, azok használatának fontosságára (O'Malley & Chamot, 1990; Chamot & Rubin, 1994). A kutatási eredmények egyértelműen arra utalnak, hogy az explicit tréning sokkal hatékonyabb, mint az implicit, ahol a tanulók nem kapnak részletes ismertetést a stratégiahasználat miértjeiről, csak egyszerűen követik a tanári utasításokat gondolkodás nélkül (Chamot, 2004, 2005; Cohen, 2003; Pressley, 2000; Oxford & Leaver, 1996). Az implicit tanítási módszer nem veszi figyelembe sem a metakognitív tudatosság sem a tanulói autonómia alapvető szerepét a sikeres tanulási folyamatban. Kutatások bizonyították, hogy a metakognitív tudatosság, azaz a saját tanulási folyamat tudatos irányítása és ellenőrzése nagymértékben elősegíti a sikeres stratégiahasználatot és ezáltal a sikeres nyelvtanulást (Anderson, 2002; Rubin, 2001; Oxford, 1996). O'Malley & Chamot (1990) tapasztalata szerint az implicit tréningen részt vett nyelvtanulók számára a fő problémát az jelentette, hogy a tanult stratégiákat nem tudták más helyzetekre kivetíteni és megfelelő módon használni.

Oxford (1990) az információ négy szintjét határozza meg a stratégiai tréningben:

1. *A tanulók általános ösztönzése* a stratégiák használatára, minden részletesebb információ nélkül.
2. *„vak tréning"*. A vak tréning során a feladat nem tudatos stratégiahasználatot implikál, a tanulók nem kapnak információt az általuk használt stratégiákról (rejtett stratégiák). Azonnali eredményt hoz, de nem eredményezi a stratégiák későbbi használatát.
3. *Információt adó tréning*, mely során a tanulók megtudhatják milyen stratégiákat használnak és miért fontos azok használata.
4. *Teljes információt adó tréning*. A tanulók részletes információt kapnak a stratégiák használatáról, ellenőrzéséről és értékeléséről.

<u>Beépített vagy önálló tréning?</u>

A nyelvtanárok többsége hasonló álláspontot képvisel a stratégiai tréning tananyagba beépítése illetve külön lebonyolítása kérdésében. Kísérletek igazolták,

hogy a tanfolyam menetébe integrált tréning hatékonyabb mint a kurzustól független „gyorstalpaló” tréningek (Oxford, 1990). A szakirodalomban található sikeres tréningek leírásából egyértelműen kitűnik az integrált tréning dominanciája. Az önálló tréningek sorra kudarcba fulladtak, nem egy esetben a tanulók tiltakozása miatt (Oxford, 1990).

> „Ha a stratégiai tréning szorosan összefonódik a nyelvtanulással, a tanulók jobban megértik, hogyan lehet a stratégiákat egy szignifikáns, értelmes környezetben használni” (Oxford, 1990, 206. old.).

Bár egyetért azzal, hogy a beépített stratégiai tréning hatékonyabb mint a különálló tréning, Wenden (1986) rámutat arra is, hogy bizonyos esetekben, például kevés szabadidővel rendelkező felnőtt nyelvtanulók oktatásában hatékonyabb lehet az önálló tréning.

Stratégiai tréning modellek

A nyelvtanulási stratégiák tanítására kidolgozott komplett tréningek közül Oxford (1990) könyve nyújtja mind a mai napig a legjobban kidolgozott és legmegalapozottabb elméleti hátteret, valamint sok praktikus tanáccsal, gyakorlati példával teszi vonzóvá a tréninget az alkalmazó nyelvtanárok számára. A stratégiai tréning három változatát különíti el:

a) *tudatosságot növelő tréning*, melynek feladata általános szinten megismertetni a tanulókat a nyelvtanulási stratégiákkal és azok használatával járó előnyökkel,
b) *alkalmi tréning*, amely egy éppen aktuális feladatmegoldás közben felmerülő probléma megoldására irányul. Ilyenkor egy-két célirányos stratégia megismerésére, gyakorlására és értékelésére kerül sor, és
c) *hosszú távú stratégiai tréning*, mely során a tanulóknak több stratégia részletes megismerésére van lehetőségük. Ezek alkalmazását, valamint előrehaladásuk ellenőrzését gyakorolhatják a tréning során.

A stratégiahasználat fejlesztésének módozatait nem szükségszerű ilyen éles kontúrokkal elválasztani egymástól. A stratégiák hosszú távú alkalmazásának tanítása és a tudatosság növelése párhuzamosan, egymásba fonódva is lehetséges, sőt hatékony, amint azt a jelen tanulmányban bemutatásra kerülő új stratégiai tréning modell bizonyítani szándékozik.

Explicit modellek

Oxford (1990) nyolclépcsős modellje elsősorban hosszú távú tréning megvalósítására alkalmas (4. táblázat). A modell feltételezi a tanulók stratégiahasználatának előzetes felmérését, melynek eszközeivel az előző fejezet foglalkozik részletesen. Eszerint első lépésként fel kell mérni, hogy kiket, milyen kulturális háttérrel, milyen szintű nyelvtudással céloz meg a tréning és mennyi időt tudnak ráfordítani. Ezt követi a stratégiák körültekintő válogatása. Itt figyelembe kell venni a tanulók hátterét és a korábban gyűjtött információkat és annak megfelelően az esetleg kulturális háttér miatt nem használható stratégiákat ki kell szelektálni [lásd nyelvtanulási napló (nem) használata Magyarországon (Szőke, 1996; Mónos, 2004)].

1.	A tanulói igények és a rendelkezésre álló idő meghatározása.
2.	A megfelelő stratégiák kiválasztása.
3.	Átgondolni a tréning tananyagba történő beépítésének lehetőségeit.
4.	Átgondolni a motivációs lehetőségeket.
5.	A szükséges anyagok és gyakorlatok elkészítése.
6.	A tréning során minden lehető információ megadása a tanulóknak.
7.	A tréning értékelése.
8.	Esetleges változtatások alkalmazása.

4. táblázat. A stratégiai tréning modellje. (Oxford, 1990, 204. old).

Ajánlatos többféle stratégiát is felvenni a listára, elsősorban olyanokat, amiket az osztálytermen kívül, a mindennapi életben, esetleg más tantárgyak tanulásakor is igénybe tudnak venni a tanulók. Következő lépésként fel kell mérni, hogyan lehet a

kiválasztott stratégiákra alapozott tréninget beépíteni a tananyagba. A tananyagba integrált tréning a tapasztalatok alapján hatékonyabbnak bizonyult mint a külön szervezett tréning. A tanulók motivációját szintén a tréning egyik fontos elemének kell tekinteni. Leghatásosabb a jutalmazást (osztályzat vagy egyéb jutalom) és a tanulók jobb tanulóvá válni akaró belső késztetését együtt számba venni a motiváció kigondolása során. A megfelelő anyagok kiválasztása nem is egyedül a tanár feladata. A tanulók gyakran örömüket lelik belső anyagok kidolgozásában, ezért érdemes lehet egy kézikönyvet összeállíttatni velük az általuk hasznosnak ítélt stratégiák gyakorlására. A tréning folyamán végigfutó motívum a lehető legteljesebb információ-átadás. Nem elég a stratégia bemutatása, a felhasználási lehetőségek ismertetése is szükségszerű eleme a stratégia megtanításának. A tréning végén következik az értékelés. Az értékelés főbb szempontjai között szerepel az általános képesség fejlődése, a stratégia alkalmazása más feladatra vagy a tanulói attitűd fejlődése. Az értékelés rávilágít a tréning gyenge pontjaira, melyek kijavítására lehetőség nyílik a kurzus végén, még több lehetőséget biztosítva így a következő tréning résztvevőinek. Ez a ciklikusság jellemzi a modellt, mely ezáltal válik egyre fejlettebbé és hatékonyabbá (Oxford, 1990).

Szintén hosszú távon érvényesíthető a konstruktivista elméletből fakadó Tranzakciós Stratégiai Instrukció (Transactional Strategy Instruction, továbbiakban TSI) modell, mely Pressley és munkatársai nevéhez fűződik (1992). A konstruktivista szemlélet szerint az olvasó összeköti az olvasottakat korábbi ismereteivel, emiatt minden olvasó egy kicsit eltérően értelmezi ugyanazt a szöveget. A TSI modell szerint a csoportban dolgozó – olvasó diákok megosztják egymással szövegről alkotott egyéni felfogásukat és ezáltal növelik a csoport szövegértését.

Lavine stratégiai tréningjének fő mozgatórugója a szorongás csökkentése érzelmi stratégiák segítségével és ezáltal a jó hangulat megteremtése a tanórán. Beszélegetések és pármunka során a tanulók megosztják egymással élményeiket, a stratégiákkal kapcsolatos sikereiket és kudarcaikat és egymást tanítják az általuk sikeresnek ítélt stratégia használatára (Oxford, 1990).

Metakognitív modellek

A metakognitív modellek a tanulói tudatosság és autonómia fejlesztésének elvén működnek és az instrukció módja alapján az explicit tréningek alkategóriáját képezik. A következőkben néhány jelentősebb metakognitív modell ismertetésére kerül sor.

A Franciaországban kifejlesztett *CRAPEL* modell (Wenden, 1986) fő céljának tekinti a tanulói autonómia fejlesztését elsősorban metakognitív stratégiák tanítása által. A tanár nem ad instrukciókat, hanem egy segítő szerepet tölt be a nyelvtanulási folyamatban, aki hozzásegíti a tanulókat a megfelelő stratégiák hatékony alkalmazásához. A tanuló feladata többek között a célok meghatározása, a nehézségek észrevétele, önellenőrzés és a fejlődés lehetőségeinek keresése, azaz a saját tanulásának felelősségteljes irányítása.

A Dániában kifejlesztett „*virág modell*" (Dickinson, 1987) az általános iskolásokat veszi célba. Az Oxford (1990) által korábban ismertetett tréning-típusok közül a tudatosságot növelő képzések közé tarozik. E modell szerint a tanulók saját maguk állapítják meg szükségleteiket és érdekeiket, kialakítják a tanmenetet és felelős döntéseket hoznak. Az önellenőrzés fontos állomása a folyamatnak.

Chamot munkatársaival a metakogníció, azaz a tanulási folyamat saját irányítása és ellenőrzése előtérbe helyezésével alkotta meg stratégiai tréning modelljét (Chamot et al., 1999). A modellt négy elem alkotja: tervezés, ellenőrzés, problémamegoldás és értékelés. Ezek az összetevők azonban nem lineárisan helyezkednek el egymás után, így időben sem követik szigorúan egymást, inkább önmagukba visszatérő folyamatokról van szó. A modell alapján a tanár megfigyeli a tanulók stratégiahasználatát és ahol hibát vagy problémát észlel közbelép a megfelelő stratégiákat javasolva.

Cohen (1998) SSBI (Styles and Strategies-Based Instruction) modelljének fókuszában a tanuló stílusának leginkább megfelelő stratégia kiválasztása áll. A tanár bemutatja, modellezi az új stratégiákat, miközben különféle szerepeket játszik el (a tanár mint diagnoszta, nyelvtanuló, tanító, koordinátor és edző). A metakognitív megközelítés alapelvének megfelelően a tanulók maguk választják ki

a legjobban hozzájuk illő stratégiákat, majd önmaguk ellenőrzésével irányítják a tanulási folyamatot.

A *Cognitive Academic Language Learning Approach*, CALLA (Chamot & O'Malley, 1987; Chamot, 2005) általános iskolások és felnőttek stratégiahasználatának fejlesztésére egyaránt használható tréning. A modellt három fő komponens alkotja: tartalmi (deklaratív tudás), az angol nyelv fejlesztése és tanulási stratégiai tréning.

SSBI modell (Cohen, 1998)	**CALLA modell (Chamot, 2005)**	**Grenfell & Harris (1999)**
A tanár mint diagnoszta: segít a tanulóknak beazonosítani a jelenlegi stratégiákat és tanulási stílusokat.	**Előkészítés:** a tanár beazonosítja a tanulók jelenlegi stratégiáit ismerős feladatokon.	**Tudatosság növelése:** a tanulók elvégeznek egy feladatot és megnevezik a használt stratégiákat.
A tanár mint nyelvtanuló: megosztja a tanulókkal saját tapasztalatait és gondolkodásmódját	**Bemutatás**: a tanár modellezi, megnevezi és elmagyarázza az új stratégiát.	**Modellezés:** a tanár modellezi és értékeli az új stratégiát, majd listát készít a stratégiákról későbbi használatra.
A tanár mint tanító: megtanítja a tanulóknak hogyan használják a stratégiákat.	**Gyakorlás:** a tanulók gyakorolják az új stratégiát, később a tanár visszavonul, hogy önálló stratégiahasználatra ösztönözzön.	**Általános gyakorlás:** a tanulók különböző feladatok elvégzése közben gyakorolják az új stratégiák használatát.
A tanár mint koordinátor: felügyeli a tanulók terveit és figyeli a nehézségeket.	**Önértékelés:** közvetlenül gyakorlás után a tanulók értékelik a stratégia-használatukat.	**Akcióterv készítése:** a tanulók kitűzik a céljaikat és kiválasztják a megfelelő stratégiákat.
A tanár mint edző: folyamatosan irányítja a tanulók fejlődését.	**Kiterjesztés:** a tanulók új feladatokon alkalmazzák majd csoportosítják a stratégiákat, és kialakítják a kedvenc stratégiáik gyűjteményét.	**Célirányos gyakorlás:** a diákok végrehajtják az akciótervet a kiválasztott stratégiákkal, a tanár visszavonul, hogy a tanulók automatikusan használják a stratégiákat.
	Értékelés: a tanár értékeli a tanulók stratégiahasználatát és annak a teljesítményre gyakorolt hatását.	**Értékelés:** a tanár a tanulókkal közösen értékeli az akcióterv sikerét, új célokat állítanak fel, és a ciklus újra indul.

5. táblázat. Stratégiai tréning modellek (Harris, 2003 alapján).

A CALLA harmadik komponense segítséget nyújt a nyelvtanulóknak megtanulni a stratégiák használatát, különböző feladattípusokhoz a stratégiák széles skáláját kínálja és példákkal ösztönzi a tanulókat a stratégiák alkalmazására más tantárgyak esetében is. Fontos jellemzője a stratégiai tudatosság fejlesztése a tanulókban.

Grenfell & Harris (1999) modellje szintén a tudatosság fejlesztését tartja szem előtt. A modell szerint egy hat lépcsős ciklus ismétlődik újra meg újra. A tanuló először megismeri a stratégiát, majd akciótervet készít és az alapján gyakorolja a használatát. Fontos eleme a sok önálló gyakorlás és az önellenőrzés. Az 5. táblázatban Cohen, Chamot et al. és Grenfell & Harris modelljének összehasonlítása látható.

Rubin (2001) modellje az önigazgatás (self-management) ideológiája köré épült. A tanulók tudását és hiedelmeit is figyelembe vevő modell öt metakognitív stratégiából áll: tervezés, ellenőrzés, értékelés, problémamegoldás és végrehajtás, melyek részben lineárisan, részben visszatérően helyezkednek el.

Anderson (2002) egy öt alkotórészből álló, interaktív modellt dolgozott ki, mely tervezésből, a stratégiák kiválasztásából és használatából, a stratégiahasználat ellenőrzéséből a stratégiák összehangolásából és értékeléséből tevődik össze. Vandergrift (2003) értelmezése szerint a stratégiák összehangolása a kognitív és metakognitív stratégiák viszonyának metaforikus megjelenítése, utalva a zenekar karmesterére aki a zenészeket harmonikus hangzás elérésére dirigálja. A metakognitív stratégiák felügyelik a megfelelő kognitív stratégiák használatát a végső cél elérésének érdekében.

Implicit tréningek

Az implicit tréning fő jellemzője az, hogy nem mutat rá direkt a stratégiákra és nem hangsúlyozza azok használatának kimagasló előnyeit, mégis használatukra ösztönzi a tanulót, aki nincs is tudatában annak, hogy éppen a stratégiák alkalmazását tanulja, gyakorolja. Az implicit tréning leginkább órai szimuláció segítségével történik. Az MIT (Massachusetts Institute of Technology) kutatói több hasonló programot is kifejlesztettek (Murray, Morgenstern & Furstenberg, 1989). Ezek egyike audiovizuális eszközökkel teszi színesebbé a képzeletbeli helyzetet idéző szimulációt (Murray), egy másikban ugyanazzal a technikával,

videokazettákkal színesítik a valós életből ellesett pillanatokat felelevenítő szimulációt (Furstenberg). A szimulációk beszélgetésre, szerepjátszásra késztetik a tanulókat, akik eközben a stratégiák széles skáláját használják, ha nem is tudatosan.

Morgenstern a Stanford Egyetemen olyan szimulációkat alkalmaz, melyekhez nincs szükség technikai háttérre, bárhol, bármelyik osztályban használhatók. A szerepjáték során a tanulóknak rengeteg stratégia használatára nyílik lehetőségük, különösen a társasági stratégiák használata kap kiemelkedő szerepet a szimuláció során.

A Marylandi Egyetemen kifejlesztett program, az ICONS (International Communication and Negotiation Simulation) számítógépes hálózaton keresztül, több csoport részvételével működő szimuláció. A program metakognitív, kognitív, kompenzáló és társasági stratégiák használatára ösztönzi a résztvevőket.

Magyarországon Matheidesz Mária vezényletével indult egy implicit stratégiafejlesztő program, melyben órai játékok segítségével készteti kommunikációra a tanulókat, ez esetben 15-16 éves középiskolásokat. A Speaking Faces nevű játék a tanulók képzelőerejére épül, és észrevétlenül csempészi be a stratégiákat a diákok egymás közötti kommunikációjába (Oxford, 1990).

A stratégiák fejlesztését segítő anyagok

A kutatások eredményeképpen megjelentek a piacon az egyre újabb ötleteket, megközelítések figyelembe vételével írt tankönyvek. Első lépésként megjelentek az önállóan nyelvet tanulni vágyók számára készült, úgynevezett „csináld magad” tankönyvek, például Brewster & Brewster (1976) munkája. A sikeres nyelvtanulók vizsgálata (pl. Naiman et al, 1978) leíró jellegű tankönyveket eredményezett, melyek a jó nyelvtanulók által használt stratégiák fontosságára hívják fel a figyelmet (pl. Rubin & Thompson, 1982). Miután többen, közöttük Cohen (1990) rámutattak arra, hogy nem létezik egy univerzális stratégiakészlet amit minden nyelvtanuló egyformán eredményesen tud alkalmazni, újabb tankönyvek jelentek meg, melyek már az egyénre szabott stratégiák mellett foglaltak állást (pl. Ellis & Sinclair, 1989; Oxford, 1990). Rubin *Nyelvtanuló Diszk*je (1987) középiskolások és felnőttek részére készült. Autentikus környezetben használt stratégiák széles

skáláját kínálja a nyelvtanulók számára. Egyik szembetűnő sajátossága az, hogy egy adott stratégiára többször is visszatér egy-egy későbbi leckében. Segítségével a tanuló

1. betekintést nyer saját nyelvtanulási módszereibe,
2. megtanulja a feladatnak és a célnak leginkább megfelelő stratégia kiválasztását,
3. megtanulja, hogyan használja a stratégiákat az iskolában, otthon tanulás közben és munkahelyén,
4. olvasás, hallott szöveg értése és beszélgetés megkönnyítésére irányuló stratégiákat is tanulhat,
5. a nyelvtudás bővítéséhez szükséges memória fejlesztéséhez alkalmas stratégiákat tanulhat,
6. megtanulja hogyan vigye át egyik nyelvről egy másikra a nyelvvel és kommunikációval kacsolatos tudást,
7. megtanulja okosan használni a forrásanyagokat, és megtanulja a hibák hatékony kezelését. (Oxford, 1990, 214. old.).

A kutatás egyre szélesebb körben folytatódott, Wenden (1991) és Dickinson (1992) munkái már a világ különböző pontjain végzett kutatások eredményeinek szintetikus feldolgozásai. Legutke & Thomas (1991) feleslegesnek tartja a tréning és a nyelvtanulás drasztikus szétválasztását, ők az integrált megközelítés hívei. E szellemben íródott Nunan (1994) tankönyve is, amelyben a tananyagba integrálja a tréning elemeit, miközben megtanítja az olvasót kommunikálni és egyúttal gondolkozva tanulni.

A tanár szerepe a stratégiai tréningben

A tanár vitathatalanul kiemelkedő szerepet játszik a nyelvtanulási stratégiák tanulói elsajátításában. O'Malley & Chamot (1990) a következőképpen foglalja össze a stratégigiai tréning lépéseit:

> „…a tanár első lépésként beazonosítja és ráirányítja a tanulók figyelmét az általuk használt stratégiákra. Ezután elmagyarázza a további stratégiák használatának jeletőségét és alkalmazási lehetőségeit, anyagokat és gyakorlási lehetőséget biztosít, majd értékeli vagy segít kiértékelni az új stratégiák elsajátításának mértékét" (157. old.).

Eszerint a tanárnak jó megfigyelőképességgel kell rendelkeznie, hiszen fel kell mérnie az osztályban az aktuális stratégiahasználatot, a tanulók preferenciáit, és a stratégiai tréning kialakításakor mérlegelni kell a stratégiahasználatot befolyásoló tényezőket is, többek között az adott feladat típusát és nehézségét, a tanulók motivációját, személyiségi jegyeit, és nem utolsó sorban az érzelmi állapotukat, hiszen „a nyelvtanulás nem csak az intellektust, hanem az egész személyiséget igénybe veszi" (Bárdos, 2000, 241. old.). További fontos feladata a nyelvtanárnak ellenőrizni, hogy a kurzus során használt tankönyv foglalkozik-e tanulási stratégiákkal bármilyen szinten és annak megfelelően kiegészíteni a tankönyv nyújtotta lehetőségeket. Saját tanítási módszerét és az óravázlatokat is úgy kell alakítania, hogy biztosítsa tanulói számára a stratégiák megismerését és lehetőségét nyújtson a tanórán azok alkalmazásának gyakorlására. A nyelvtanárnak mindezek figyelembevételével a stratégiák széles skáláját kell nyújtania a tréning során, hogy megfeleljen a tanulók sokfélesége által támasztott igényeknek és elvárásoknak.

Stratégiai tréningek

Az olvasási stratégiák tanítása

A gyengébben olvasóknak időnként szükségük van segítségre. A konstruktivista elmélet szerint minden tanuló maga építi fel a saját világnézetét, ám a visszajelzéseken alapuló változtatások a tanulás fontos komponensei. Az ezirányú kutatások legtöbbje igazolja a feltevést, miszerint a stratégiák tanítása fejleszti az olvasási készséget (Pressley et al., 1990), de meg kell jegyezni, hogy egy stratégia megtanítása még egyáltalán nem garancia annak használatára. Reed & Schallert (1993) úgy véli, hogy a tanulók egymás közötti illetve a tanár és tanuló közötti interakció jelentős szerepet játszik az olvasásértési folyamatban.

Az olvasási stratégiák tanítása jelentős kutatási háttérrel rendelkezik. Egyrészt a sikeres olvasó modelljét szándékoznak felállítani, ami nyilvánvalóan iránymutató lehet a gyengébben olvasók számára, másrészt a sikertelenség okait kutatva megtalálni az elkerülendő és elkerülhető hibákat. A dolog természetéből adódóan jelentős szerep hárul a nyelvtanárra e folyamatok során. Woods és Bernard (1987) szerint az olvasást tanító-segítő tanár főbb feladatai a következők:

d) meggyőzni az olvasót, hogy foglalkozzon a feladattal,
e) folyamatosan fenntartani az olvasó érdeklődését és motivációját,
f) felismerni az olvasó hibáit, gyengeségeit,
g) kezelni a sikertelenség okozta frusztrációt,
h) modellezni a jól elvégzett feladatmegoldást.

Anderson (1991) szerint bármely stratégia használatának sikeressége azon áll vagy bukik, hogy a tanári magyarázat mennyire helytálló a stratégia megfogalmazását, használatának okát, használatának helyét és a sikerek megfigyelését illetően. A tanári magyarázat illetve modellezés általában a tanulók anyanyelvén folyik, különösen kezdő tanulók esetében (Macaro, 2001), bár kedvezőbb lenne ha az instrukció nyelve mielőbb a célnyelv lenne, fokozatos átállással. Chamot és Keatley (2003) kétnyelvű tanárokat alkalmazott tanulmányában, akik fokozatosan tértek át a tanulók anyanyelvéről angol nyelvre a stratégiai tréning során (idézi Chamot, 2005). Lloyd (1996) arra a következtetésre jutott, hogy a tanulóknak célszerű egymás között megosztani sikereik titkát, tanácsokat adni társaiknak mintsem vakon követni tanáraik utasításait.

Segítheti a megfelelő szókészlettel rendelkező de mégis gyengébben teljesítő olvasók olvasásértését a szöveg vagy mondat részekre bontása (Cromer, 1970). Nem szabad azonban megfeledkezni arról, hogy sokkal sikeresebb az olvasási folyamat ha az olvasó megtanulja saját magának átalakítani a feladatot: „elképzelhető, hogy a tanuló nem érti meg a tanára által mondottakat, ám nagyon valószínű, hogy megérti a saját maga által generált mondatokat” (Wittrock, 1974, 182. old.)

A stratégiahasználat mértékét vizsgálva az olvasási stratégiák esetében is elmondható az, ami az általános stratégiák esetében megállapításra került, azaz a

sikeresebb, magasabb nyelvi szinten levő tanulók gyakrabban és átgondoltabban használnak stratégiákat segítendő az olvasási folyamatot (Sheorey & Szőke, 2003; Takeuchi, 2003; Oxford et al., 2004)). Takeuchi nem csak a stratégiai instrukciók közvetlen hatását vizsgálta, hanem egy öt hónappal későbbi ismételt tesztelés azt a biztató eredményt hozta, hogy a nyelvtanulók továbbra is nagymértékben támaszkodtak a korábban tanult stratégiákra olvasás közben. Ikeda és Takeuchi (2003) a stratégiai instrukció japán egyetemisták stratégiahasználatára gyakorolt hatását vizsgálta. A tananyagba beépített, 8 héten át tartó tréning eredményeképpen azt az eredményt kapták, hogy csak a magasabb nyelvi szinten levő tanulók esetében változott a stratégiahasználat intenzitása. Ezt a jelenséget azzal magyarázzák, hogy a tanított stratégiák többsége a felülről lefelé építkező (top-down) folyamatba tartozott, a kezdőknek inkább még kezdetben az alulról felfelé építkezés módszere célravezetőbb.

A szöveg nehézségének a szövegértésre és a stratégiák használatára gyakorolt hatását vizsgálta egy nem régen készített tanulmányában Oxford et al. (2004). Könnyű szöveg esetén nem jelentkezett szignifikáns különbség a magasabb nyelvi szinten levő és az alacsony nyelvi szintű tanulók stratégiahasználata között. Azonban amint a szöveg nehézzé vált, a gyengébb tanulók stratégiahasználata megerősödött és kiszélesedett. A szerzők magyarázata szerint a jó tanulók számára nem jelentett kihívást a nehéz szöveg olvasása, ezért nem alkalmaztak sok stratégiát.

Sikeres, olvasási stratégiák fejlesztésére szervezett tréninget bonyolított le Salataci & Akyel (2002). A 4 hetes tréning során a háttértudás aktiválását gyakorolták a „tapasztalat-szöveg-kapcsolat" módszer segítségével. E három lépcsős módszer lényege a tanuló háttértudásának előhívása, ezáltal a szöveg jobb megértése és kapcsolása saját tapasztalataihoz és élményeihez. A tréning végére a metakognitív stratégiák használata szignifikánsan megnőtt és a tanulók szövegértése is javult.

Szintén a háttértudás aktiválása volt az egyik fő eszköze Bimmel & Van Schooten (2004) stratégiafejlesztő tanfolyamának. Emellett még három másik olvasási stratégia megismerésére és gyakorlására nyílt lehetőségük a tanfolyam résztvevőinek: következtetés a szövegre a bekezdés első és utolsó mondatából, a szöveg szerkezetére utaló kötőszavak megkeresése, és a lényeges részek

megkeresése a szövegben. A tréning hasznosnak bizonyult, mivel a résztvevők olvasási készsége javult. A gyengébb tanulók ez esetben is többet profitáltak a tréningből és a hozzáállásuk is pozitívabb a jobban olvasókénál, akik úgy érezték nincs szükségük sem speciális stratégiákra sem tréningre.

Az egyetemi hallgatók számára szervezett 13 hetes tréning eredményei azt mutatták Dreyer & Nel (2003) számára, hogy a három komponensű instrukció jó irányba befolyásolta a tanulók olvasási stratégiahasználatát. A tréning három összetevőjét egy nyomtatott kézikönyv, élő előadások illetve konzultációs lehetőségek és egy elektronikus forrás alkotta. Az elektronikus rendszer feladata a tanulás koordinálása és a hiperlinkek segítségével való referencia szolgáltatása volt. A tréning végén a szövegértési teszteken a tanulók jobb eredményt értek el és a stratégiahasználatuk is gyakoribbá vált.

Alacsony motivációval rendelkező, kínai műszaki egyetemisták olvasási stratégiáinak fejlesztésére vállalkozott Shen & Huang (2007). A tanítandó stratégiákat három csoportba osztották:

1. lokálisan használt stratégiák (pl. újraolvasás, háttérismeretek felidézése),
2. megértés ellenőrzésére irányuló stratégiák,
3. diskurzus szintjén használt stratégiák (pl. szintaktikai elemzés).

A tréning végére tapasztaltak ugyan kis mértékű fejlődést a diákok stratégiahasználatában, de arra a következtetésre jutottak, hogy a tréning csak hosszú távon alkalmazva hozhat komoly eredményeket. Viszont a tanulók jobban megismerték saját olvasási folyamatukat és kezdő lépésként megismerkedtek magukkal a stratégiákkal.

Szintén a hosszabb tréning mellett teszi le voksát Bajnóczi & Haavisto (2003), akik a Szegedi Egyetemen első éves angol szakos hallgatóinak szerveznek egy féléves szemináriumot, melynek célja az olvasási készségek fejlesztése. Az autentikus szövegek gondos kiválasztása után a következő készségek fejlesztésére kerül sor:

- szövegszerkezet és kohézió megértése,
- következtetés,
- adott információ keresése,
- megértés ellenőrzése,
- ismeretlen szavak kezelése,
- gondolatok összekötésének felismerése,
- összetett mondatok megértése,
- a szöveg fő mondanivalójának meghatározása.

Az itt felsorolt készségek fejlesztése tulajdonképpen metakognitív globális és problémamegoldó stratégiák alkalmazásával történik. A készségek azt mondják meg, hogy mit tudunk megtenni (mit engednek meg a képességeink), a stratégiák ezen készségek végrehajtásához alkalmazott tudatos döntések (Dörnyei & Skehan, 2003).

A mentális modellalkotás egy aránylag új irányzatot képvisel az olvasási stratégiák tudatos használatát célzó oktatás terén. A mentális modellalkotás során a tanár a hangos gondolkodás technikáját alkalmazza egy szöveg olvasása közben, miáltal megismerteti a tanulót a stratégiai olvasás alatt végbemenő érvelési folyamattal. A tanulónak így alkalma van használat közben megismerni bizonyos stratégiák használatát, például a háttérismeretek felhasználása, a szöveg különböző részei közötti kapcsolatok felismerése, kérdésfeltevés illetve a szöveg egységes egészkent kezelése. Pani (2004) véleménye szerint a mentális modellalkotás hatékonyan erősítheti a tanulók olvasási stratégiák fejlesztésére irányuló motivációját.

Mónos (2005) a stratégiai és a nyelvi képzés közötti egyensúly felállításának szükségességét hangsúlyozza. Felmérésének eredményei alapján arra a következtetésre jut, hogy a tanár legfontosabb feladatai közé tartozik:

1. felmérni a diákok tudatos stratégiahasználatának mértékét,
2. felhívni a figyelmet az olvasás közben alkalmazott stratégiák szerepére,
3. megismertetni a tanulókat az olvasásértést segítő stratégiákkal,
4. stratégiák tanítása az általános nyelvtanítási folyamatba ágyazva (Mónos, 2005).

Egyéb nyelvtanulási stratégiák tanítása

Vandergrift (2003) az általános iskolás korosztály hallásértési (listening) stratégiáinak fejlesztését célozta meg egy 2 éves, longitudinális tréninggel. Első lépésként felmérte a diákok kísérlet előtti stratégiahasználatát és arra az eredményre jutott, hogy a jobb tanulók szélesebb stratégia-repertoárral rendelkeznek, mint gyengébb hallásértéssel rendelkező társaik, különösen a metakognitív stratégiákat illetően. Ez összecseng korábbi, hasonló felmérések eredményeivel (pl. O'Malley et al., 1989).

Középiskolások íráskészségét segítő stratégiáit vizsgálta tanulmányában Macaro (2001). A kísérleti csoportban résztvevő tanulók körülbelül öt hónapon keresztül kaptak instrukciókat, melyek elsősorban a metakognitív stratégiákra összpontosítottak. Ezek között szerepelt az írás feladatra való előzetes felkészülés, a folyamat ellenőrzése és értékelése. A tréning eredményeként jobb nyelvhelyesség jellemezte a tréning végi munkákat. A tanulók bevallása szerint megváltozott az általános hozzáállásuk is az írott feladathoz, kevésbé lettek tanárfüggők és javult a szótárhasználatuk is.

Az online olvasási stratégiák tanítása

A korábbi fejezetekben bemutatásra került kutatások megszilárdították az általános nyelvtanulási és olvasási stratégiák helyzetét a sikeres tanulási folyamatban (pl. Oxford, 1990; O'Malley & Chamot, 1990; Sheorey & Mokhtari, 2001; Sillár, 2004; Mónos, 2005; Chamot, 2005; Sheorey, 2006). A vizsgálatok során kapott eredmények egyértelműen abba az irányba mutatnak, hogy a stratégiák tanítása és ezáltal a tudatosság növelése szükséges és lehetséges (Bárdos, 2000; Mónos, 2005; Chamot, 2005).

Az online olvasási stratégiák osztálytermi modellezésének és tanításának első lépéseként Kymes (2008) körvonalazza azokat az alapvető lépéseket, melyekre szükség van a tanulók tudatos stratégiahasználatának fokozására. Eszerint a legfonotsabb stratégiák a következők:

1. *A szöveg hihetőségének, megbízhatóságának ellenőrzése*. A tanulók tegyenek fel olyan kérdéseket, melyek megválaszolása által megbizonyosodhatnak a weboldal megbízhatóságáról (pl. Ki az oldal szerzője? Mikor frissítették utoljára? Alá tudja-e támasztani az itt írtakat egy másik, ettől független forrás?).
2. *A weboldal szerkezetének ismerete, hiperlinkek használata*. A tanár megmutatja, hogyan lehet a lényeges információt megtalálni egy oldalon, oldaltérképek (site map) segítségével és a hiperlinkek használatát.
3. *Az olvasás céljának meghatározása, keresések megtervezése*. Az online környezet nyújtotta óriási információ-halmazban a figyelem könnyen elszakad az eredeti céltól. A tanár megismerteti a tanulókkal a keresés fortélyait (kulcsszavak kiválasztása, logikai kapcsolatok, pl, és, vagy felhasználása).
4. *Információ gyűjtése több weboldal segítségével*. A tanár bemutatja hogyan kell több különböző oldalról információhoz jutni és ezeket szintetizálni, összedolgozni egy teljes egységgé.

Nem szabad szem elől téveszteni a tényt, hogy az online olvasási stratégiák vizsgálatára irányult limitált számú kutatás még nem nyújt teljes képet a nyelvtanulók stratégiahasználatáról, sem ami a használati gyakoriságot illeti, sem a stratégiák típusát illetően. Az online stratégiahasználat mélyebb megértése szükséges egy hatékony tréning összeállításához. Az olvasási stratégiák tanulmányozása eredményes tréningek kialakításához vezetett. Azonban figyelembe véve azon kutatások eredményeit, melyek a két eltérő közeg, a nyomtatott és online szövegek olvasása közben használt stratégiákra irányultak, felmerül annak a lehetősége, hogy az online olvasást segítő tréning alapjai különbözhetnek a nyomtatott szöveg olvasásához használt stratégiák tanításától. Liou (2002), Konshi (2003) és Anderson (2003) kutatásai ugyanis azt az eredmény hozták, hogy bár volt átfedés, alapvetően a vizsgált személyek eltérő olvasási közegben különböző stratégiákat használtak. Mindebből az következik, hogy az online olvasási stratégiák tanítása is eltér a korábban megismert olvasási stratégiák tanításától, tehát a stratégiai tréning egy egészen újszerű irányvonala vár még kidolgozásra.

Konklúzió

A kezdeti sikertelenségektől újult erőre kapva a stratégiai tréning híveinek sikerült bebizonyítaniuk, hogy lehetséges olyan stratégiai tréninget létrehozni, mely a stratégiai tudatosság növelésével sikeresen vezeti be a tanulókat az önállóan irányított tanulásba és a stratégiák használatának rejtelmeibe. Ennek feltétele a törekvés az átgondolt, alaposan előkészített, a célcsoportban levő tanulók tanulási, társadalmi, kulturális és személyiségi változóit figyelembe vevő tréning megszervezésére. A kutatók világszerte eredményes tréning-programokat dolgoztak ki általános nyelvtanulási és az olvasási stratégiák használatának megismertetése céljából, melyek a mai napig fokozott érdeklődésre tartanak számot. Nincsenek jó és rossz stratégiák, csak a megfelelő embereknek a megfelelő helyzetben kell a megfelelően kiválasztott stratégiákat alkalmazniuk.

A további fejezetekben egy új stratégiai tréning részletes ismertetésére kerül sor, mely az Internetet gyakran használó felnőtt nyelvtanulók online olvasási stratégiáit kívánja fejleszteni és ezáltal az olvasásértés folyamatát könnyebbé és sikeresebbé tenni.

„Ironikus, hogy ami a kérdőív erőssége, ugyanakkor a gyenge pontja is. Mindenki azt hiszi, hogy józan paraszti ésszel bárki összeállíthat egy működő kérdőívet”
(Dörnyei, 2003, 3. old.).

6. FEJEZET
A kutatás bemutatása

Bevezetés

A következőkben ismertetésre kerülő tanulmány célja megvizsgálni milyen hatást fejt ki felnőtt nyelvtanulók online olvasási stratégiahasználatára egy 12 órás, tanfolyamba beépített, metakognitív-kooperatív modellen alapuló, explicit stratégiai tréning. Vizsgálja egyaránt a stratégiák használatának intenzitását és a választott stratégiák típusát. Választ keres arra a kérdésre is, hogy befolyásolja-e a nyelvtanulók stratégiahasználatát a Világhálón töltött heti órák száma valamint az alanyok neme. Emellett megvizsgálja azt is, hogy a tréningben résztvevő, az angolt idegen nyelvként tanuló alanyok hogyan viszonyulnak a stratégiai tréninghez és milyen véleményt alkotnak a tréning hasznosságát illetően.

A 2006 őszén megtartott, a tanulók anyanyelvén folyó, teljes információt adó (Oxford, 1990) explicit tréning célja a tanulók tudatos online olvasási stratégiahasználatának fejlesztése volt. A kiválasztott stratégiák bemutatása és gyakorlása mellett külön hangsúlyt kapott a tudatosság és ezáltal a tanulói autonómia növelése is. A tanári ellenőrzés fokozatosan elhalványult, átadva helyét a tanulói önellenőrzésnek, ami szintén az autonómiához vezet. A tanár szerepe a stratégiák bemutatása és az azt követő gyakorlati alkalmazás első lépéseinek irányítása után minimálisra csökkent.

A vizsgálatok vegyes módszer igénybevételével történtek, azaz kérdőívek (mennyiségi) és interjú (minőségi) adatgyűjtő módszerek együttes használatával. A vegyes módszer alkalmazásának célja törekvés volt a minél fokozottabb megbízhatóságra. A kérdőív, amit a társadalomtudományok területén gyakran használnak adatgyűjtésre (Dörnyei, 2003) megfelelő eszköznek bizonyult e nagy mennyiségű adat összegyűjtéséhez. Előnye más eszközökkel szemben a gyorsaság,

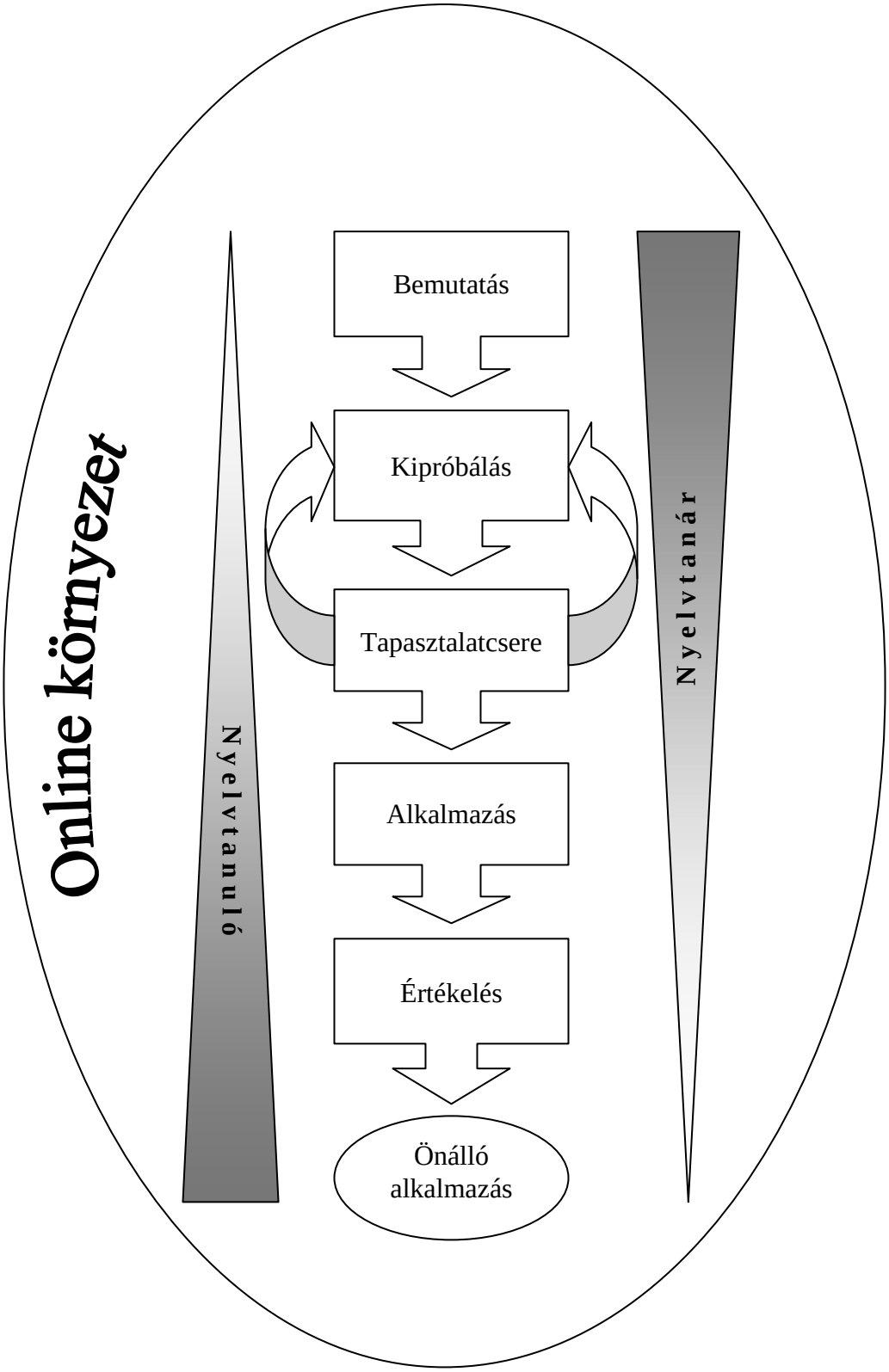
a könnyű feldolgozhatóság és a névtelenség megőrzése. A tréning előtti és az azt követő online olvasási stratégiák vizsgálata az e célra kifejlesztett, magyar nyelvű KOOS kérdőív segítségével történt. A tréning végén a résztvevők véleményét, érzéseit és észrevételeit részben kötött interjúk során gyűjtött adatok által ismerhettük meg.

Ebben a fejezetben helyet kap a kísérlet részletes leírása mellett a tréning elméleti alapjául szolgáló új modell bemutatása, a résztvevők, a felhasznált eszközök, valamint az adatgyűjtés és adatfeldolgozás folyamatának ismertetése.

A kísérlet leírása

A kísérlet célja az online stratégiai tréning hatékonyságának és ezáltal az új metakognitív-kooperatív modell helytállóságának vizsgálata volt. A kísérlet 3 hetet vett igénybe, ezalatt a résztvevők hetente kétszer (összesen 6 nap) vettek részt az alkalmanként 90 perces foglalkozásokon. Ez összesen 540 aktív percet jelent. A foglalkozásokon a résztvevők megismerkedhettek napi kettő, azaz összesen 12 stratégiával amelyek használata a későbbiekben megkönnyítheti számunkra az Interneten olvasott szövegek megértését és feldolgozását. Ezek között megtalálható például az online szótárak használata, több ablak egyidejű nyitva tartása és a köztük való navigálás vagy következtetés a tartalomra a cím alapján. A stratégiák kiválasztása a kérdőív próbatesztelése során kapott eredmények és tanulói vélemények figyelembevételével történt.

Első lépésként a résztvevők kitöltöttek egy kérdőívet, melynek célja a általuk akkor ismert és használt stratégiák felmérése volt. A kísérlet végén szintén kitöltöttek egy kérdőívet, amely átfogó képet adott a tréning utáni stratégiahasználatról. E két kérdőív eredményeinek összevetésével valamint a tréning végi interjúk segítségével következtetni lehet a tréning hatékonyságára.



4. ábra. A metakognitív-kooperatív modell.

A tréning bemutatása

A dolgozatban bemutatásra kerülő tréning egy olyan új modellen alapul, melyet egy hat lépcsős, rekurzív és lineárisan elhelyezkedő elemekből álló cselekvéssorozat alkot (4. ábra). A modell egyik fő jellegzetessége az online környezetben történő alkalmazás, melyet a két olvasási közeg közötti különbségek tesznek szükségessé. Mialatt eljutnak az adott stratégia bemutatásától annak önálló alkalmazásáig, a tanulóknak lehetőségük nyílik kipróbálás útján megismerkedni a stratégiával, majd egy tapasztalatcsere keretein belül a használat közben felvetődött kérdések, élmények és ötletek megvitatására. Egy online olvasási feladat elvégzése után újabb, értékeléssel egybekötött tapasztalatcsere következik. A tapasztalatcsere jelentős szerepet tölthet be a stratégiák tanításában (Kontráné, 2004). A tanulók közötti együttműködés képezi a modell másik fontos alkotóelemét. A tanulói kooperáció több szempontból is hozzájárul a nyelvtanulás sikeréhez, hiszen csökkenti a félelmet, feszültséget a tanulókban, akik ezáltal élvezetesebbnek találják a foglalkozásokat. Erősödik a motivációjuk, megtanulnak együtt dolgozni valamint felelősséget vállalni (Jacobs, Ward & Gallo, 1997).

A foglalkozások során a tanár szerepének fontossága egyre csökken, átadva a helyet a tanuló szerepének erősödő fontosságának. A foglalkozás első lépéseként a tanár megnevezi az aktuális stratégiát és javaslatot ad annak használatára. Ebben a fázisban még limitált mennyiségű információ jut el a tanulókhoz, akik kipróbálják a stratégiát ezek alapján. Ezután egy kötetlen beszélgetés keretein belül a tanulók a tanár irányítása alatt megbeszélik tapasztalataikat és kérdéseket tesznek fel egymásnak és a tanárnak a stratégia használatára vagy jelentőségére vonatkozóan. Ezáltal kibővítik ismereteiket és a következőkben tudatosan alkalmazzák a stratégiát a kitűzött cél érdekében. A foglalkozás célszövegének olvasása közben már lehetőségük van alkalmazni a tanult stratégiát. A feladat végrehajtása közben a tanuló ellenőrzi saját magát, majd az olvasás befejeztével értékeli teljesítményét. Egy újabb kötetlen beszélgetés alkalmával a tanulók megvitatják élményeiket, a felmerülő esetleges nehézségeiket és javaslatokat tesznek azok megoldására. Megbeszélik, hogy érzéseik szerint segítette-e az

olvasást és a megértést az adott stratégia használata. A tréning szintjeit a 6. táblázat foglalja össze.

Minden foglalkozáson két angol nyelvű szöveggel ismerkedhettek meg a résztvevők, ezek a szövegek alkalmasak voltak egy-egy stratégia használatának gyakorlására, minden szöveg egy bizonyos stratégiára fókuszált. A kiválasztott szövegek az Internet interaktív oldalain találhatóak meg, számos hiperlink kapcsolódási lehetőséggel. A szövegek terjedelme általában 500 szó körül mozgott, de ahol az adott stratégia több információt kívánt meg, a szavak száma elérte az ezret is. Témáját tekintve az élet különböző területeit érintő témák jelentek meg a kijelölt oldalakon, általában valamilyen aktualitáshoz kapcsolódóan (a szövegekhez vezető linkek megtalálhatók 3. számú Függelékben).

1. szint	A tanár megnevezi a stratégiát és javaslatot ad annak használatára.
2. szint	A tanulók kipróbálják a gyakorlatban a stratégia alkalmazását.
3. szint	Egy kötetlen beszélgetés keretein belül a tanár részletes információval látja el a tanulókat a stratégiát illetően, megvitatják tapasztalataikat.
4. szint	A tanulók az új stratégiát alkalmazva megoldanak egy online olvasási feladatot.
5. szint	A tanulók felügyelik saját olvasási folyamatukat, értékelik, majd megvitatják tapasztalataikat.
6. szint	A tanulók önállóan kiterjesztik a stratégia alkalmazását más feladatokra.

6. táblázat. A metakognitív-kooperatív stratégiai tréning szintjei.

A szövegek kiválasztásakor fontos szempont volt megfelelni a krasheni input hipotézis alapelveinek: nehézségi fokát tekintve mindegyik szöveg egy képzelt fokkal meghaladta a résztvevők aktuális tudásszintjét. Középhaladó, de középfokú állami nyelvvizsgával még nem rendelkező nyelvtanulókról volt szó, akiknek az autentikus, haladó szintű szövegek megértése és a fontos információ lokalizálása egy osztályban végzett előzetes felmérés szerint még kisebb nehézségeket okozott.

A tréning 12 stratégia megismerésére és gyakorlására adott lehetőséget. Anyanyelvi olvasásfejlesztés esetén kutatások igazolták a feltevést, miszerint több stratégia együttes tanítása eredményesebb, mint megismertetni a tanulókat egy-egy elszigetelt stratégiával (Grabe, 2004; Pressley, 2000), és e feltevés helytállóságát valószínűsíteni lehet idegen nyelvi olvasás esetén is. A stratégiák kiválasztása több tényező figyelembevételével történt. A KOOS 32 stratégiája négy kategóriába sorolható: a globális, problémamegoldó, támogató és navigációs stratégiák csoportjába. Ezek közül a kísérletet irányító tanár meglátása szerinti leghasznosabbnak ítélt stratégiák és az előzetes felmérések alapján alacsony vagy közepes gyakorisággal használt stratégiák kerültek be a tréningbe, törekedve a stratégiák arányos elosztására a négy kategóriában. Választási szempont volt a stratégiák más tantárgyak tanulásakor vagy akár a mindennapi életben történő alkalmazásának lehetősége is. Végül 4 globális (az olvasott szöveg lényegének megértése, következtetés a tartalomra a cím alapján, háttérismeretek felidézése és kérdések feltevése, melyekre választ vár a szövegből), 2 problémamegoldó (következtetés az ismeretlen szó jelentésére a szövegkörnyezet alapján, a nehezebb részek hangos olvasása), 3 támogató (online szótár használata, táblázatok és ábrák alapos áttekintése, kulcsszavak és fontos gondolatok lejegyzése olvasás közben) és 3 navigációs stratégia (több megnyitott ablak közötti navigálás, egy link hasznosságának megítélése, keresőprogramok használata) alkotta a tréning középpontját.

A tréning során egy külön erre a célra összeállított feladatlap segítette a résztvevők munkáját (lásd 2. Függelék). A feladatlapon található feladatok alkalmasak arra, hogy felhívják a tanulók figyelmét az adott stratégia hasznosságára és segítségükkel gyakorolhatják azok használatát. A közös gyakorlás végén a résztvevőknek lehetőségük nyílt az utolsó 10-15 percben szabadon szörfölni az Interneten, a tanult stratégiák alkalmazásának önálló gyakorolására és saját olvasási folyamatuk ellenőrzésére.

A kísérlet résztvevői

Az alanyok egy magyarországi nyelviskola középhaladó szintű felnőtt csoportjaiból lettek véletlenszerűen kiválogatva. A magyar anyanyelvű, munka

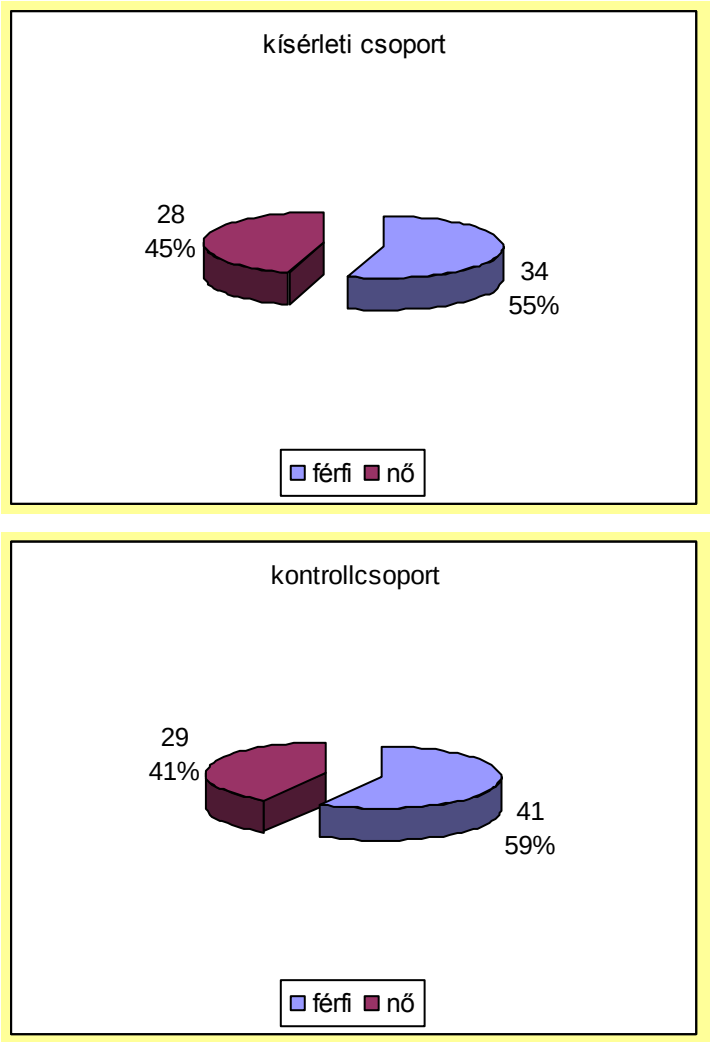
mellett az angolt idegen nyelvként tanuló alanyok életkora 21 és 56 év közé esett, az átlagéletkor 28,3 év volt. A 132 résztvevő nemek szerinti eloszlása a következő volt: 75 férfi (57%) és 57 nő (43%), kivétel nélkül mindnyájan legalább 2 éve tanultak angolul. Foglalkozásukat tekintve mind a Magyar Honvédség hivatásos állományú katonatisztjei vagy altisztjei voltak.

A kísérlet alanyainak kiválasztásakor több szempontot is figyelembe kellett venni. Szempontként említhető az alanyok viszonylagosan könnyű elérhetősége, lévén abban a nyelviskolában tanultak, ahol abban az időben én is nyelvtanárként dolgoztam. Elsődleges szempont azonban a foglalkozás volt. Az általános nyelvtanulási vagy olvasási stratégiák vizsgálatára irányuló kutatások legtöbb esetben iskolai környezetben történtek, általános iskolások (pl. Chamot & El-Dinary, 1999; Nikolov, 2003) és középiskolások (pl. Mónos, 2004, 2005; Bimmel & Van Schooten, 2004) de leginkább egyetemisták körében (pl. Sheorey, 2006; Oxford & Nyikos, 1989; Yang, 1999). Ennek oka valószínűleg a kutatók egyetemi hátterében áll, akik számára e legkönnyebben elérhető és vizsgálható populáció a hallgatóké. Jelen kutatás egyik egyedisége abban rejlik, hogy nem iskolai, hanem az attól sokban eltérő munkahelyi háttérrel rendelkező alanyokra és azok mindennapi életére, tevékenységére irányítja a figyelmet.

Magyarország csatlakozása a NATO katonai tömbhöz elindította egy új elvárás kifejlődését a katonákkal, főleg a tisztekkel szemben, a megbízható nyelvtudását. A katonai kapcsolattartás nyelve az angol, így a nyelvtudással nem rendelkező embereket beiskolázták és szakmai nyelvvizsga letételére kötelezték őket. A Magyar Honvédség létszámcsökkentése érzékenyen érintette azokat a tiszteket, akik csak az előírt szintű nyelvvizsga birtokában tarthatták meg beosztásukat, állásukat. Ez rendkívül erős instrumentális motivációt eredményezett a tisztek körében. A nyelvtanulási stratégiák széles körű vizsgálata kimutatta, hogy a motiváció nagymértékben befolyásolja a tanulók stratégiaválasztását (Oxford & Nyikos, 1989; Schmidt & Watanabe, 2001; Vandergrift, 2005). Motiváltabb nyelvtanulóik sokkal több nyelvtanulási stratégiát használnak ráadásul sokkal gyakrabban, mint kevésbé motivált társaik (MacIntyre & Noels, 1996).

A reprezentatív minta elérése rendkívül fontos, ám meglehetősen nehezen realizálható momentuma a kísérletnek. A kutatónak meg kell győződnie arról, hogy lehetőség szerint minden olyan tényezőt kizár az alanyok szervezése során,

melyek esetleg befolyásolhatják a kísérlet kimenetelét (Nunan, 1992). Jelen kísérlet független változója maga a stratégiai tréning és nem megengedhető, hogy ezen kívül egyéb változók (pl. kivételes nyelvérzék, intelligencia) hatással legyenek a függő változóra, azaz az alanyok stratégiahasználatára a tréning után. Emiatt volt szükség a nyelviskola házi szintfelmérése alapján középhaladó csoportba sorolt tanulói közül véletlenszerűen kiválogatni a kísérletben résztvevő alanyokat remélve, hogy az Internetet használó nyelvtanulók populációjának reprezentatív mintáját szolgáltatják. Az így kiválogatott alanyokat (szintén véletlenszerűen) két csoportba soroltuk, egyik csoport (62 fő = 34 férfi +28 nő) részesült a speciális tréningben míg a másik csoport (70 fő = 41 férfi +29 nő) a reguláris nyelvi képzésben vett részt, ők alkották a kontrollcsoportot (4. ábra).



4. ábra A kísérleti és a kontrollcsoport nemek szerinti elrendeződése

E két csoport segítségével felfedhető a stratégiai tréning hatékonysága. Az alanyok ily módon történő kiválogatása mindenképpen emeli a kísérlet belső validitását.

A tréning megtartásában segédkezet nyújtó tanár kollégák egy előzetes mini-képzésen vettek részt, melyen megismerhették a kísérlet tervezett menetét, az egyes feladattípusok célját és a foglalkozások lehetőleg hasonló módon történő levezetésének fortélyait. Kézhez kapták a feladatlapot, az olvasandó szövegek nyomtatott változatát illetve azok elérhetőségét az Interneten, ami lehetővé tette az előzetes felkészülést számukra, hiszen egy idegen nyelvű szöveg néha még a legfelkészültebb nyelvtanár számára is tartogathat meglepetéseket. Egy részletes, napokra és stratégiákra lebontott menetrend (3. Függelék) segítette a tervezett tréning menetét betartani és a minden résztvevő számára azonos instrukciók átadását biztosítani.

Felhasznált eszközök

Az alanyok online olvasási stratégiahasználatának vizsgálata két, külön erre a célra készült kérdőív és egy tréning utáni interjú segítségével történt. Az előkérdőív 33 itemből áll (lásd 1. Függelék), funkciója a kísérlet előtti állapot feltárása, azaz az alanyok Interneten talált szövegek olvasása közben használt stratégiák feltérképezése. Ennek kitöltésére a tréninget megelőző napon került sor. Az utókérdőív kitöltése a tréning befejezésének napján történt, az interjúk két nappal később készültek. A kérdőívek kitöltése és az interjúk készítése során egyaránt biztosítottuk az alanyokat arról, hogy az ott nyert adatok kizárólag kutatási célokat szolgálnak és bizalmas információként kezelendők.

Az előkérdőív válaszadóinak egy 5 pontos Likert-skálán kellett válaszaikat bejelölni a következő instrukciók alapján:

1 azt jelenti, hogy „**soha vagy majdnem soha**”
2 azt jelenti, hogy „**ritkán**”
3 azt jelenti, hogy „**időnként**” (az esetek kb. **50%**-ában)
4 azt jelenti, hogy „**általában**”
5 azt jelenti, hogy „**mindig vagy majdnem mindig**”

Íme például egy item a globális stratégiák közül:

14.	Végiggondolom, amit a témáról már tudok, ez segít megérteni, amit olvastam.	1 2 3 4 5

A válaszadónak el kellett döntenie, milyen gyakran alkalmazza a kérdéses stratégiát, majd válaszát a kérdés melletti skálán kellett bejelölnie.

Az előkérdőív kitöltésére a tréning első foglalkozását megelőző napon, osztálytermi környezetben került sor. A kísérleti és kontrollcsoport tagjai még együtt, összesen hat teremben végezték a kérdőív kitöltését, ami megközelítőleg 15 percet vett igénybe, beleszámítva a tanári instrukciókat, a kérdőívek kiosztását illetve összeszedését is.

A kérdőív első részében feltett kérdések az alanyokra vonatkozó személyes adatok (a válaszadó életkora, neme, az angol nyelv tanulásával töltött évek száma) gyűjtésére szolgálnak, melyek feltételezésem szerint megfelelő változók a stratégiahasználat variációinak meghatározására. Korábbi kutatások igazolták az életkor, a nem és az aktuális nyelvi szint erős meghatározó jellegét a nyelvtanulási stratégiák használatára (pl. Oxford & Nyikos, 1989). A második rész tartalmazza a stratégiahasználatra vonatkozó 33 állítást.

A tréninget követően kitöltésre került utókérdőív csak egyetlen részből áll. Ezt változatlan formában az előkérdőív 33 üteme alkotja, ennek célja lehetővé tenni az alanyok tréning előtti valalmint a 12 tanórás (egy tanóra = 45 perc) tréning utáni stratégiahasználatának összehasonlítását. Mind az elő-, mind az utókérdőív önbevalláson alapul. Az önbevallás ugyan leegyszerűsíti és meggyorsítja az adatgyűjtés folyamatát, ám több veszélyt is magában hordoz. A megkérdezettek hajlamosak nem a saját véleményüket leírni, hanem azt amiről úgy gondolják, hogy elvárják tőlük (Politzer & McGroarty, 1985). Különösen a nőkben erős ez a megfelelési vágy (Oxford, 1990). Emellett még az öncsalás és a túláltalánosítás is veszélyeztetheti a felmérés megbízhatóságát, amit a névtelenséggel meg lehet előzni de legalábbis a mértékét csökkenteni lehet. A kontrollcsoport tagjai magától értetődően 3 hét elteltével szintén kitöltötték az utókérdőívet, változatlan formában.

A kérdőívek szerkesztése

Az előkérdőív (Kérdőív az Online Olvasási Stratégiákról, a továbbiakban KOOS 3.3) szerkesztése egy korábbi online olvasási stratégiákat vizsgáló kérdőív, az OSORS (Online Survey of Reading Strategies, Anderson, 2003) itemei közötti válogatás, valamint egy előzetes, tájékozódó jellegű felmérés eredményei alapján történt. E felmérés során online olvasási feladat megoldása közben alkalmazott hangos gondolkodtatás módszerével (4 tanuló részvételével), illetve nyitott kérdéseket tartalmazó kérdőívre adott tanulói válaszok segítségével történt az adatgyűjtés. Ily módon jött létre egy kiinduló item-halmaz, amely az ismert procedúrák során szűkült a végleges változatra.

Az előkérdőív kezdetben 52 itemből állt. Ezt a számot három, kérdőívek készítésében jártas kolléga egybehangzó véleménye alapján 6 item eltávolításával 46-ra csökkentettük. Szempontjaik között elsősorban a világos megfogalmazás és a feleslegesnek ítélt stratégiák eltávolítása szerepelt. Az ezt követő próbatesztelés egy kisebb populáción (46 fő) újabb kérdések kiszűrését eredményezte. A próbatesztelés alkalmával az alanyoknak lehetőségük nyílt arra, hogy a számukra kevésbé érthető vagy nem egyértelmű kérdéseket megjelöljék, illetve a kérdőív egészével kapcsolatban írásos visszajelzést adjanak. Ily módon alakult ki a kérdőív végleges, 33 itemes formátuma.

A stratégiák csoportosítása alkalmával az Anderson által javasolt és használt három stratégia-kategóriát (globális, problémamegoldó és támogató) egy új kategóriával egészítettem ki. Erre azért volt szükség, mert az olvasással és online olvasással foglalkozó vizsgálatok általában csak három stratégia-kategóriát használnak, ezzel szemben az előzetes adatgyűjtés során nyert információk alapján szükségessé vált egy új kategória, a navigációs stratégiák csoportjának bevezetése. Ebbe a csoportba olyan stratégiák tartoznak, melyek speciálisan csak az Interneten történő olvasás során jelenthetnek segítséget a nyelvtanulók számára, mint például navigálás több, egyidejűleg nyitva tartott ablak között vagy a kapcsolódó linkek fontosságának elbírálása. A kérdőív 33 itemének elosztása a következőképpen történt:

Globális stratégiák:	7 db
Problémamegoldó stratégiák:	10 db
Támogató stratégiák:	7 db
Navigációs stratégiák:	9 db

A *globális* stratégiák a szöveg átfogó elemzésére utalnak. Olyan szándékos, alaposan megtervezett cselekvések, melyek segítségével az olvasó megfigyelheti és ellenőrizheti saját olvasási folyamatát, illetve előkészítheti magát a tényleges olvasást. Ebbe a csoportba tartozik többek között a háttérismeretek felelevenítése, a szöveg tartalmára vonatkozó jóslatok készítése, vagy a szöveg szerkezetének vizsgálata. A *problémamegoldó* stratégiák a szöveg olvasása közben felmerülő nehézségek leküzdésére irányulnak. Ide tartozik a problémás rész újraolvasása, az olvasás sebességének változtatása vagy például a hangos olvasás. A *támogató* stratégiák használata során az olvasó szövegen kívüli eszközöket vesz igénybe olvasás közben. Ezek között megtalálható a nyomtatott vagy online szótár használata, az olvasás közbeni jegyzetelés vagy éppen az olvasott szöveg vagy szövegrész összefoglalása. A *navigációs* stratégiák speciálisan az online olvasás segítségére szolgálnak, megfelelve az Internet által nyújtott körülményeknek. Ide sorolható a linkek fontosságának megítélése, navigálás a nyitott ablakok között vagy odafigyelés a kurzor ikonjára (kinyújtott mutatóujjú kéz, nyíl vagy pulzáló alap-kurzor).

	Cronbach-alfa
átfogó	0,92
globális	0,76
problémamegoldó	0,92
támogató	0,84
navigációs	0,76

7. táblázat. Az átfogó és az egyes kategóriákra vonatkozó megbízhatósági együtthatók.

A kérdőív megbízhatóságát jelző Cronbach-alfa együttható a teszt egészére nézve 0,92 lett, az egyes kategóriák esetében ez az érték a 0,76 és 0,92 közötti tartományba esett (7. táblázat), ami egyértelműen arra utal, hogy a KOOS az online olvasási stratégiák használatának megbízható mérési eszköze. A faktoranalízis néhány item esetében 0,3 alatti értékeket hozott, ezeket a megbízhatóságot csökkentő kérdéseket is törölni kellett. Az ezután megmaradt 33 item alkotja a végleges kérdőívet, amely a válaszadók online szövegek olvasása közben használt stratégiáit hivatott vizsgálni.

Az interjú

A tréning befejeztével minden résztvevő kitöltötte az utókérdőívet, majd 6 véletlenszerűen kiválasztott résztvevővel interjú készült. Az interjú a pontosabb és megbízhatóbb válaszok reményében az alanyok anyanyelvén, magyarul folyt. Az interjú formáját tekintve a kötött – kötetlen konitnuumon körülbelül középre helyezhető, azaz az interjú készítőjeként előre átgondolt, határozott irányvonalak mentén haladtam, ugyanakkor lehetőséget biztosítottam a válaszadóknak ettől kissé eltérni az általuk nagyobb jelentőséggel bíró események felé is. A beszélgetéseket a következő gondolatok köré szerveztem:

1. Milyen érzésekkel kezdte el a tréninget?
2. Hogyan változtak ezek az érzések a tréning végére, ha változtak egyáltalán?
3. Hasznosnak ítéli-e tréninget? Miért?
4. Mely területeken érez fejlődést?
5. Mi a véleménye a tapasztalatcseréről?
6. Mit változtatna a tréningen, hogy még hatékonyabb legyen?

A részben kötött interjú előnyei közé tartozik a rugalmasság, valamint az, hogy az interjú alanya is befolyásolhatja az interjú menetét, nem csupán a passzív válaszadó szerepét tölti be. Az alanyok kis létszáma felvetette a csoportos interjú lehetőségét is, ám – tekintettel a válaszadók szégyenlősségére – esetünkben mégis jobbnak tűnt a bizalmas légkörben folyó egyéni beszélgetés, amely során kevésbé kerülhetett sor esetleges tények elhallgatására vagy enyhe elferdítésére. Az interjúkról az alanyok beleegyezésével magnófelvétel készült. Erre azért volt

szükség, mert a későbbiekben megkönnyítette az adatfeldolgozás folyamatát, hiszen nem kellett számolni az interjú időpontja és a feldolgozás között eltelt idő-intervallummal, ami minél hosszabb annál inkább veszélyezteti a kísérlet megbízhatóságát amennyiben nem rögzítik a beszélgetéseket.

Az interjú alapvető célja az volt, hogy a kutató pontosabb képet kapjon a tréning különböző fázisairól valamint az alanyok általános, az online stratégiák használatával szembeni és a tréningre vonatkozó attitűdjéről.

Az adatok feldolgozása

Az adatagyűjtési folyamat során kapott adatok feldolgozása az SPSS (Statistical Package for Social Sciences) számítógépes statisztikai elemző program felhasználásával történt. A KOOS előkérdőív első, az alanyok személyes információit tartalmazó részéből nyert adatok feldolgozása az életkor, a nyelvtanulással töltött évek száma és az internethasználati gyakorisága esetében átlag- és százalékszámítással történt.

Az online olvasási stratégiák használatára vonatkozó, 33 ütemes kérdőív feldolgozása átlagok számításával történt. Az átfogó stratégiahasználat, a négy stratégia kategória használati gyakorisága és az egyes stratégiák használatának vizsgálatához egyaránt átlagszámítást végeztem.

Az SPSS program szoftver lehetővé tette a leíró statisztikai elemzést, faktoranalízist és az átlagok közötti szignifikancia meghatározását. A tanulmány során végig az ilyen számítások esetén a szignifikancia meghatározására általában használt $p < 0,05$ értéket vettem alapul. A nemek szerinti stratégiahasználatok közötti eltérés szignifikanciájának meghatározása a t-próba segítségével történt. Az Internet használatával töltött idő és a stratégiahasználat közötti korreláció meghatározására az ANOVA-t használtam.

A kérdőívre adott válaszok átlagai alapján az alanyok stratégiahasználati gyakorisága három csoportba sorolható: gyakori (3,5 vagy annál magasabb átlag), közepes (2,5 és 3,4 közötti átlag) és ritka stratégiahasználat (2,4 vagy annál alacsonyabb átlag). Ez megfelel az Oxford & Burry-Stock (1995) által javasolt, eredetileg a SILL elemzése céljából létrehozott besorolásnak.

„Bár már több, mint harminc éve folyik kutatás a nyelvtanulási stratégiák használatának megismerése céljából, még oly sok mindent nem tudunk”
(Anderson, 2003, 23. old.).

7. FEJEZET

Az eredmények ismertetése

Bevezetés

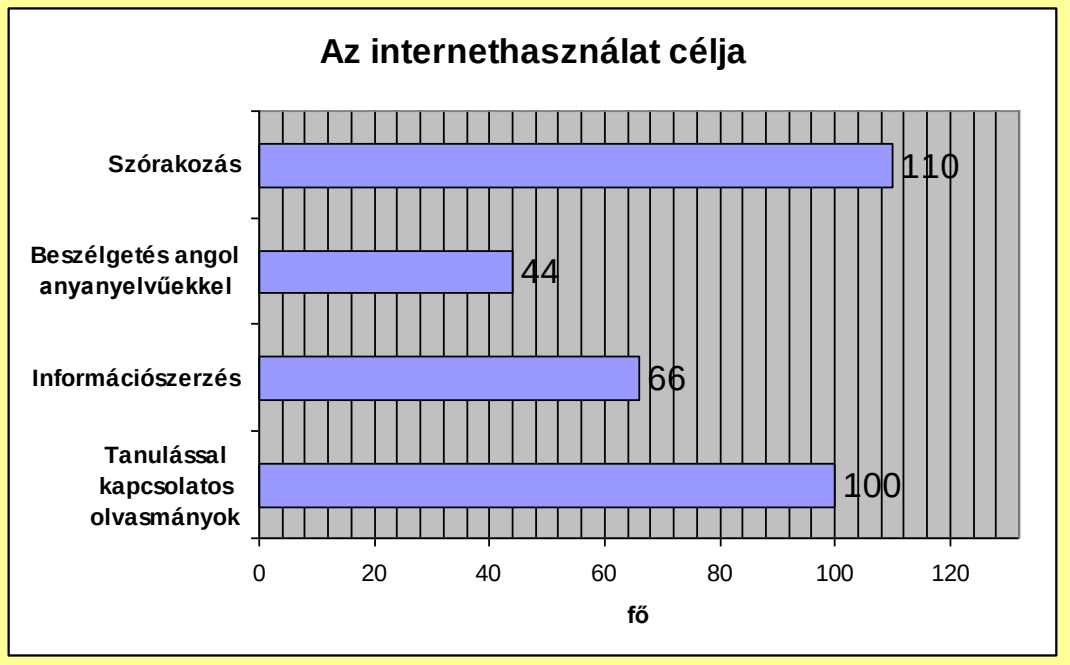
Jelen tanulmány célja annak kiderítése volt, hogy magyar anyanyelvű, az angolt idegen nyelvként tanuló felnőtt nyelvtanulók milyen stratégiákat használnak angol nyelvű online szövegek olvasásakor, valamint hogyan változnak ezek a szokások egy új elméleti alapokon nyugvó, 12 órás stratégiai tréning hatására. A fejezetben a kísérlet során az erre a célra létrehozott kérdőív, a KOOS segítségével összegyűjtött adatok statisztikai elemzése során kapott eredmények ismertetésre kerül sor. A kísérleti és a kontrollcsoport előkérdőívre adott válaszai alapján számított eredményeket a két csoport utókérdőíven jelölt válaszai szerinti eredmények követik, majd a két csoport addig számított eredményeinek összevetésére kerül sor. Végül az interjúk összegzése zárja a fejezetet. A kapott eredmények választ adnak a kísérletet megelőzően feltett kérdésekre az alanyok online olvasási stratégiahasználatára és a stratégiai instrukciók hatékonyságára vonatkozóan.

Az előkérdőív eredményei

Internethasználat

A kísérleti és a kontrollcsoport által egyaránt kitöltött előkérdőív első részében a személyes információ mellett az alanyok internethasználati szokásait érintő kérdések is szerepeltek. A két csoport eredményeinek külön vizsgálatára nem került sor, a kutatás szempontjából az általános, azaz a két csoport alkotta populáció internethasználata relevánsabb információnak tűnt. A válaszadóknak több válasz bejelölésére is módjuk nyílt. Az internethasználat céljainak alakulását a

két csoport (132 fő) válaszai alapján az 6. ábra mutatja. A Világháló használatának lehetséges okait vizsgálva az alanyok közül 100-an (76%), azaz a megkérdezettek több mint kétharmada állította, hogy a tanulással kapcsolatos olvasmányok kiegészítéseként olvasgat a neten. A legtöbben, 110 fő (83%) szórakozás céljából szörfölget, új információ keresésére pedig 66 fő (50%) használja a Világhálót.



6. ábra. Az Internet használatának célja, kísérleti és kontrollcsoport.

Az angol anyanyelvi beszélőkkel történő csevegésre a válaszadók felénél is kevesebben, csupán 44-en (33%) használják az Internetet. Egyéb használati javaslatok között szerepelt zene letöltése és rögzítése valamilyen adathordozón, játék valamint online nyelvtani gyakorlatok végzése is.

Kísérleti csoport

Átfogó stratégiahasználat

A vizsgált alanyok összegzett általános online olvasási stratégiahasználata a kísérlet megkezdése előtt a korábban leírt, Oxford & Burry-Stock (1995) által megállapított meghatározás értelmében a közepes (2,5 és 3,4 közötti átlag)

kategóriába esett 2,9-es átlaggal. Nemek szerinti eloszlásban a férfiak átlaga 2,7 volt, a nőké 3,1.

átlag	**sáv**	**fő**
3,5 -	gyakori	6
2,5 – 3,4	közepes	48
- 2,4	ritka	8
	Σ	62

8. táblázat. Egyéni átfogó stratégiahasználat a tréning előtt, kísérleti csoport.

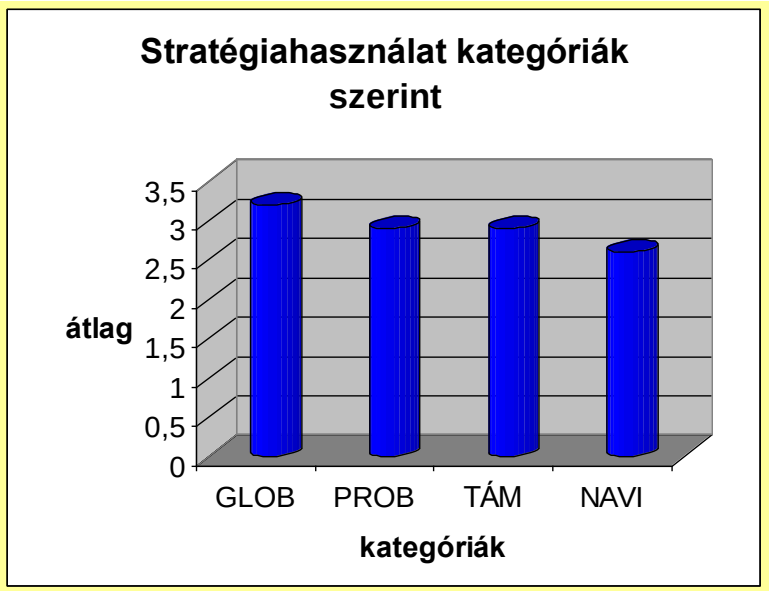
Az átfogó stratégiahasználat egyénekre levetítve a 8. táblázatban közöltek szerint alakult. A legmagasabb átfogó stratégiahasználati átlagot elért tanuló átlaga 4,2 volt, ami gyakori használatot jelent, a leggyengébb stratégiahasználatot jelzett tanuló átlaga 2,1 volt, ez ritka használatra utal. A táblázat szerint összesen hat (10%) tanuló átfogó stratégiahasználata esett a 3,5 vagy annál magasabb átlag sávjába, ők gyakori stratégiahasználóknak minősülnek. A 62 vizsgált tanuló közül 8 (13%) átlaga esett a 2,5 vagy annál alacsonyabb átlagok sávjába, ami ritka stratégiahasználatra utal. Közepes stratégiahasználatot 48 tanuló jelzett, ami az összlétszám 77%-át, azaz döntő többségét jelenti.

Kategóriák szerinti stratégiahasználat

A kategória-csoportok esetében kapott átlagok 2,6 és 3,2 közé estek. A globális stratégiák érték el a legmagasabb értéket (átlag = 3,2), míg a navigációs stratégiák a legalacsonyabbat (átlag = 2,6). A problémamegoldó és a támogató stratégiák átlaga egyaránt 2,9 volt. Az összes kategória átlagát a 7. ábra mutatja (GLOB = globális, PROB = problémamegoldó, TÁM = támogató, NAV = navigációs).

A leggyakrabban használt globális stratégiák kategóriájában a legmagasabb átlagot a 27. számú stratégia *(először elolvasom és értelmezem a címet, ami utal a szöveg tartalmára)* érte el (átlag = 3,81), míg a legalacsonyabb átlagot a 8. számú stratégia *(angolul „chat-elek” a neten külföldi ismerőseimmel)* érte el (átlag = 2,23). A problémamegoldó stratégiák esetében a legmagasabb átlagot a 13. számú stratégia *(amikor a szöveg nehéz, újra elolvasom, hogy jobban értsem)* mutatta

(átlag = 4,41), ezzel szemben a legalacsonyabbat a 24. számú stratégia *(a hangos olvasás segít jobban megérteni a szöveg tartalmát)* érte el (átlag = 1,45).



7. ábra. Stratégiahasználat kategóriák szerint a tréning előtt, kísérleti csoport.

A <u>támogató</u> stratégiák közül a 20. számú *(megnézem a képeket, táblázatokat, stb. (ha vannak), hogy jobban megértsem a szöveget)* kapta a legmagasabb értéket (átlag = 3,75) és a 32 számú *(jegyzeteket készítek olvasás közben, ami segít megérteni, mit olvastam)* a legalacsonyabbat (átlag = 2,01).

	legalacsonyabb		**legmagasabb**	
	stratégia	**átlag**	**stratégia**	**átlag**
GLOB	8	2,23	27	3,81
PROB	24	1,45	13	4,41
TÁM	32	2,01	20	3,75
NAVI	11	2,24	26	3,76

9. táblázat. Kategóriánként a leggyakrabban és legritkábban használt stratégiák a tréning előtt, kísérleti csoport.

Végül a legritkábban használt <u>navigációs</u> stratégiák között a 26. számú *(több ablakot is nyitva tartok és szükség szerint navigálok köztük)* használatát jelezték legtöbben (átlag = 3,76), míg a 11. számút *(megpróbálom megítélni, hogy hasznos-e egy adott linket követni)* használják a legkevesebben (átlag = 2,24). A

kategóriánként leggyakrabban illetve legritkábban használt stratégiákat és a hozzá tartozó átlagokat az 9. táblázat mutatja.

Az egyes stratégiák használata

Az egyes stratégiák használati gyakoriságát egy külön táblázat foglalja össze (4. Függelék). A 33 stratégia közül mindössze 6 esett a gyakori (3,5 vagy annál magasabb átlag) kategóriába (19%), 9 a ritka (2,4 vagy annál alacsonyabb átlag) kategórába (27%) és a stratégiák többsége, 18 (54%) esett a közepes kategóriába (2,5 és 3,4 közötti átlag). Az öt leggyakrabban használt stratégiát a 10. táblázat mutatja. Ez alapján a vizsgált alanyok körében a két legnépszerűbb online olvasási stratégia két problémamegoldó stratégia *(amikor a szöveg nehéz, újra elolvasom, hogy jobban értsem* és *átugrom az ismeretlen szavakat)*. Ezeket egy globális stratégia követi *(először elolvasom és értelmezem a címet, ami utal a szöveg tartalmára)*, majd egy navigációs stratégia következik *(több ablakot is nyitva tartok és szükség szerint navigálok köztük)* és egy támogató stratégia áll az utolsó helyen *(megnézem a képeket, táblázatokat, stb. (ha vannak), hogy jobban megértsem a szöveget)*.

kategória		**stratégia**	**átlag**	**SD**
13	PROB	Amikor a szöveg nehéz, újra elolvasom, hogy jobban értsem.	4,41	0,86
5	PROB	Átugrom az ismeretlen szavakat.	4,06	0,98
27	GLOB	Először elolvasom és értelmezem a címet, ami utal a szöveg tartalmára.	3,81	1,03
26	NAVI	Több ablakot is nyitva tartok és szükség szerint navigálok köztük.	3,76	0,95
20	TÁM	Megnézem a képeket, táblázatokat, stb. (ha vannak), hogy jobban megértsem a szöveget.	3,75	0,99

10. táblázat. Az öt legnépszerűbb stratégia a tréning előtt, kísérleti csoport.

Az öt legritkábban használt stratégia között megtalálható egy globális, két támogató és két problémamegoldó stratégia. A legkevésbé preferált stratégiának egy globális stratégia *(a hangos olvasás segít jobban megérteni a szöveg tartalmát)* bizonyult, ezt követi egy támogató *(jegyzeteket készítek olvasás közben, ami segít*

megérteni, mit olvastam) és egy problémamegoldó stratégia *(ha rájövök, hogy egy olvasási technika nem működik, másikat keresek)*. Ezután egy támogató stratégia következik *(nyomtatott szótár segítségével értem meg az olvasott szöveget)* és végül egy globális stratégia zárja a sort *(angolul „chat-elek" a neten külföldi ismerőseimmel)*. Kivétel nélkül mind az öt ritka használati gyakoriságot mutat (2,4 vagy az alatti átlag). A válaszadók által legkevésbé preferált öt stratégiát a 11. táblázat foglalja össze.

kategória		stratégia	átlag	SD
8	GLOB	Angolul „chat-elek" a neten külföldi ismerőseimmel.	2,23	1,3
9	TÁM	Nyomtatott szótár segítségével értem meg az olvasott szöveget.	2,17	0,89
22	PROB	Ha rájövök, hogy egy olvasási technika nem működik, másikat keresek.	2,16	1,06
32	TÁM	Jegyzeteket készítek olvasás közben, ami segít megérteni, mit olvastam.	2,01	1,18
24	PROB	A hangos olvasás segít jobban megérteni a szöveg tartalmát.	1,45	1,17

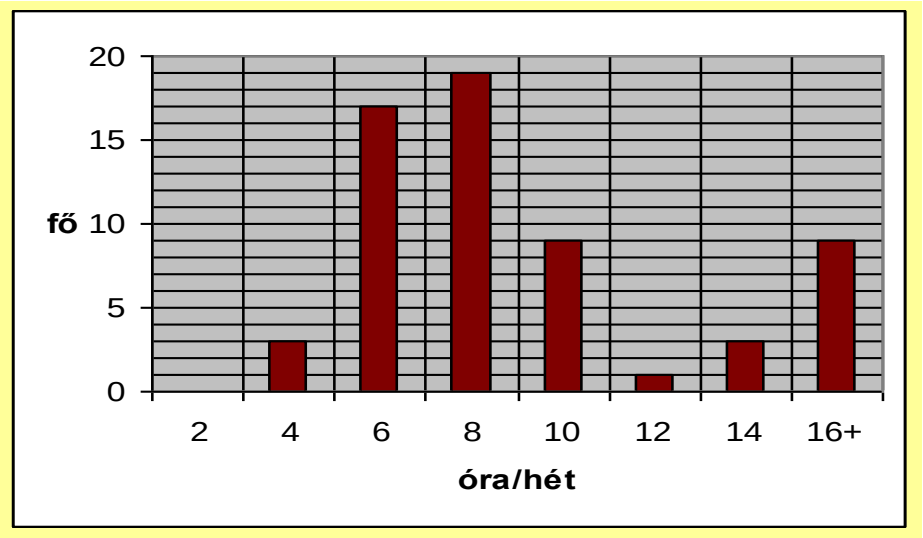
11. táblázat. Az öt legkevésbé népszerű stratégia a tréning előtt, kísérleti csoport.

A vizsgált csoport tagjai az angol nyelv tanulásával eltöltött idő szempontjából két személy kivételével azonos sávba estek, azaz több, mint két éve tanultak angolul, így ez nem bizonyult alkalmas változónak és kimaradt a további számításokból. Ezzel ellentétben viszont az Internet használatával eltöltött idő viszonylatában nagyobb szórás figyelhető meg.

A stratégiaválasztást befolyásoló tényezők

a) Az Interneten töltött idő

A kísérletben résztvevő 62 fő eloszlását az Interneten töltött heti óraszám alapján a 8. ábra szemlélteti. A grafikonon jól látható, hogy heti 2 Interneten töltött órát senki nem jelzett, 4 órát három fő (5%) jelölt, 6 órát viszont már jóval többen, 17-en (28%) töltenek hetente a Világhálót böngészve. A megkérdezettek közül 19 fő (30%) válaszolta azt, hogy átlagosan heti 8 órát tölt az Interneten, 9 fő (15%) számolt be heti 10 óráról, 1 fő (2,%) heti 12 óráról, és 3 fő (5%) heti 14 óráról.



8. ábra. Az Interneten töltött átlagos heti óraszám a tréning előtt, kísérleti csoport.

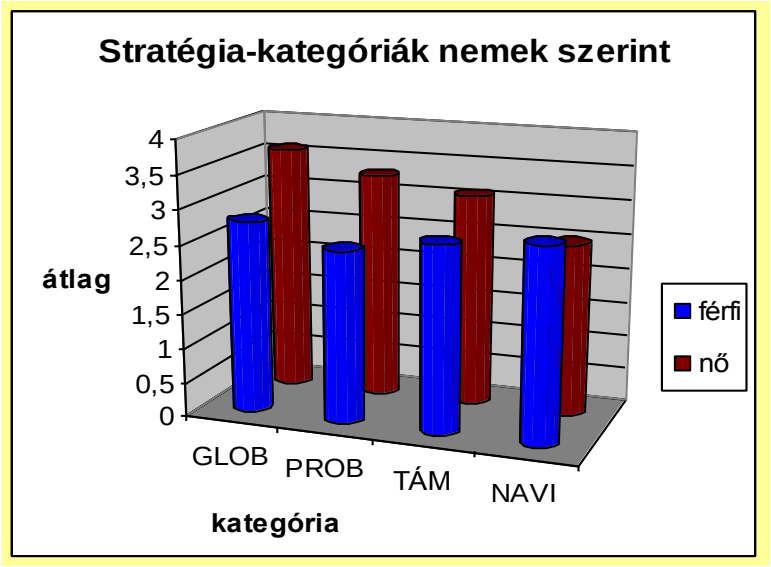
Az alanyok egy 9 fős csoportja (15%) jelezte, hogy 16 vagy még annál is több órát tölt hetente az Interneten. Ez átlagosan heti 9,15 órát jelent, amit a kísérleti csoport tagjai a kísérletet megelőzően az Internet böngészésével töltöttek.

A Világhálón online szövegek olvasásával töltött idő és a kísérlet előtti átfogó stratégiahasználat adatainak összevetése pozitív, közepesnél kicsit erősebb korrelációt eredményezett (r = 0,72).

b) Stratégiahasználat a nemek viszonylatában

A férfiak az összes közül leginkább a navigációs stratégiákat és a globális stratégiákat részesítették előnyben, mindkét esetben az átlag 2,8 volt, ezt követték kevéssel lemaradva a támogató stratégiák (átlag = 2,7). A férfiak legkevésbé a problémamegoldó stratégiákat (átlag = 2,5) használták. A nők esetében a leggyakrabban használt csoport a globális stratégiáké (átlag = 3,6), ezután következett a problémamegoldó (átlag = 3,3) és a támogató stratégiák (átlag = 3,1) csoportja, míg legkevésbé preferálták a navigációs stratégiák csoportját (átlag = 2,5). A fenti értékeket a 9. ábra szemlélteti. A nemek stratégiahasználata közötti különbség szignifikancia vizsgálata az SPSS programon futtatott t-próba

segítségével történt. A kísérleti csoport adatai alapján a férfiak és nők átfogó stratégiahasználata között szignifikáns különbség mutatkozik ($p < 0,05$).



9. ábra. Kategóriák szerinti stratégiahasználat a nemek viszonylatában a tréning előtt, kísérleti csoport.

A stratégia-kategóriák viszonylatában a globális, a problémamegoldó és a támogató stratégiák esetében mutatható ki statisztikailag szignifikáns különbség a férfiak és nők között.

Kontrollcsoport

Átfogó stratégiahasználat

A kontrollcsoportba sorolt nyelvtanulók összegzett általános stratégiahasználata közepes volt (átlag: 3,0), és mindössze egy tized eltérést mutatott a kísérleti csoport átlagától (2,9). A nők ebben a csoportban is magasabb használati gyakoriságot jeleztek (átlag: 3,2) mint a férfiak (átlag: 2,8), de mindkét nem átlagai a közepes kategóriába estek (2,5 és 3,4 közötti átlag). A 12. táblázatból jól látszik, hogy 12 fő (17%) átlaga esett a gyakori stratégiahasználatra utaló sávba (3,5 vagy annál magasabb átlag). Közepes online olvasási stratégiahasználatot (2,5 és 3,4 közötti átlag) 48 fő jelzett, ami az összlétszám 69 százalékát jelenti. A fennmaradó 10 fő (14%) átlaga a stratégiák ritka használatára utaló sávba estek (2,4 vagyannál

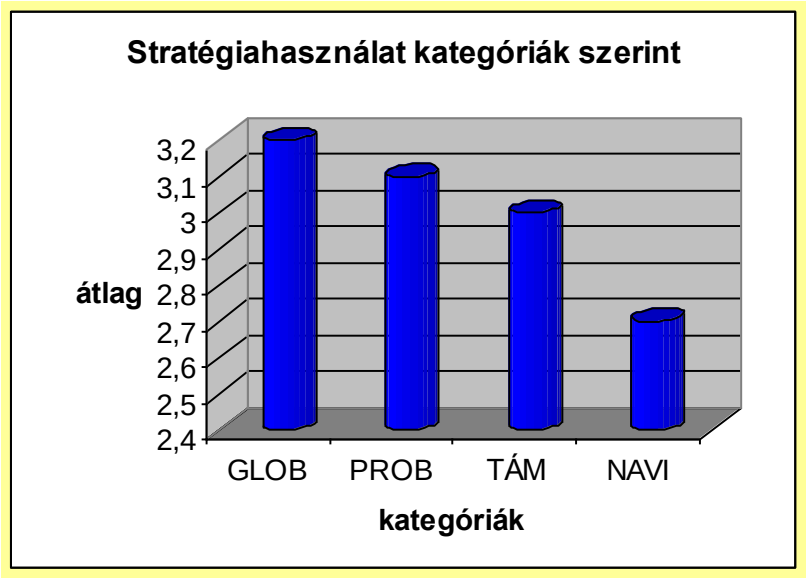
alacsonyabb átlag). A legmagasabb átlagot elért személy átlaga 4,1 volt, míg az a személy aki a legritkábban használ online olvasási stratégiákat 2,3-as átlagot ért el.

átlag	**sáv**	**fő**
3,5 -	gyakori	12
2,5 – 3,4	közepes	48
- 2,4	ritka	10
	Σ	42

12. táblázat. Egyéni átfogó stratégiahasználat, kontrollcsoport.

Kategóriák szerinti stratégiahasználat

A kontrollcsoport esetében a négy stratégia-kategória szerint legmagasabb gyakoriságot a globális stratégiák mutattak (átlag = 3,2), ezt követték a problémamegoldó stratégiák (átlag = 3,1), a támogató stratégiák (átlag = 3,0) majd a navigációs stratégiák (átlag = 2,7). A kontrollcsoport kategóriák szerinti stratégiahasználatát a 10. ábra mutatja.



10. ábra. Stratégiahasználat kategóriák szerint a tréning előtt, kontrollcsoport.

A globális stratégiák közül a legmagasabb átlagot a 27. számú stratégia érte el (átlag = 4,14), a legritkább stratégiahasználatra utaló legalacsonyabb átlagot a 8. számú stratégia kapta (átlag = 2,28). Az összes stratégia közül a legmagasabb

átlagot egy problémamegoldó stratégia érte el (átlag = 4,28). Ebben a kategóriában és meglepő módon az összes stratégia között a legalacsonyabb átlaggal a 22. számú stratégia áll (átlag = 1,92). A támogató stratégiák esetében a legmagasabb átlaggal a 20. számú stratégia rendelkezik (átlag = 4,14), mialatt a legalacsonyabb átlagot a 32. számú stratégia érte el (átlag = 2,01). A navigációs stratégiák között az alanyok a leggyakoribb használatot a 6. számú stratégiánal jelezték (átlag = 3,81), a legritkább használatot jelző legalacsonyabb átlagot a 11. számú stratégia mutatta (átlag = 1,96). A 13. táblázat szemlélteti a kategóriánként leggyakrabban illetve legritkábban használt stratégiákat valamint a hozzájuk tartozó átlagokat.

	legalacsonyabb		**legmagasabb**	
	stratégia	**átlag**	**stratégia**	**átlag**
GLOB	8	2,28	27	4,14
PROB	22	1,95	13	4,28
TÁM	32	2,01	20	4,14
NAVI	11	1,96	6	3,81

13. táblázat. Kategóriánként a leggyakrabban és legritkábban használt stratégiák a tréning előtt, kontrollcsoport.

Az egyes stratégiák használata

A kontrollcsoport által alkalmazott egyes stratégiák használati gyakoriságát jelző átlagok listáját az 5. Függelék foglalja össze. A 33 stratégia közül 8 esett a gyakori (3,5 vagy annál magasabb átlag) sávba (24%), a stratégiák többsége, 15 (46%) esett a közepes használati gyakoriságot jelző sávba (2,5 és 3,4 közötti átlag) és 10 stratégia esett a ritka (2,4 vagy annál alacsonyabb átlag) sávba (30%).

Az öt leggyakrabban használt stratégia között megtalálható három problémamegoldó, egy támogató és egy globális stratégia (14. táblázat). Az összes stratégia közül egy problémamegoldó érte el a legmagasabb átlagot *(amikor a szöveg nehéz, újra elolvasom, hogy jobban értsem)*. Ez követi egy támogató *(megnézem a képeket, táblázatokat, stb. (ha vannak), hogy jobban megértsem a szöveget*) és egy globális stratégia *(először elolvasom és értelmezem a címet, ami utal a szöveg tartalmára)*. A negyedik és ötödik helyen egyaránt problémamegoldó stratégia áll *(az olvasás sebességét a szöveg nehézségi szintjéhez igazítom*, és

átugrom az ismeretlen szavakat). Ez az öt stratégia kivétel nélkül a gyakori használatot jelző sávban található.

kategória		stratégia	átlag	SD
13	PROB	Amikor a szöveg nehéz, újra elolvasom, hogy jobban értsem.	4,28	1,03
20	TÁM	Megnézem a képeket, táblázatokat, stb. (ha vannak), hogy jobban megértsem a szöveget.	4,14	0,95
27	GLOB	Először elolvasom és értelmezem a címet, ami utal a szöveg tartalmára.	4,14	1,06
15	PROB	Az olvasás sebességét a szöveg nehézségi szintjéhez igazítom.	4,02	1,18
5	PROB	Átugrom az ismeretlen szavakat.	3,86	1,21

14. táblázat. Az öt legnépszerűbb stratégia a tréning előtt, kontrollcsoport.

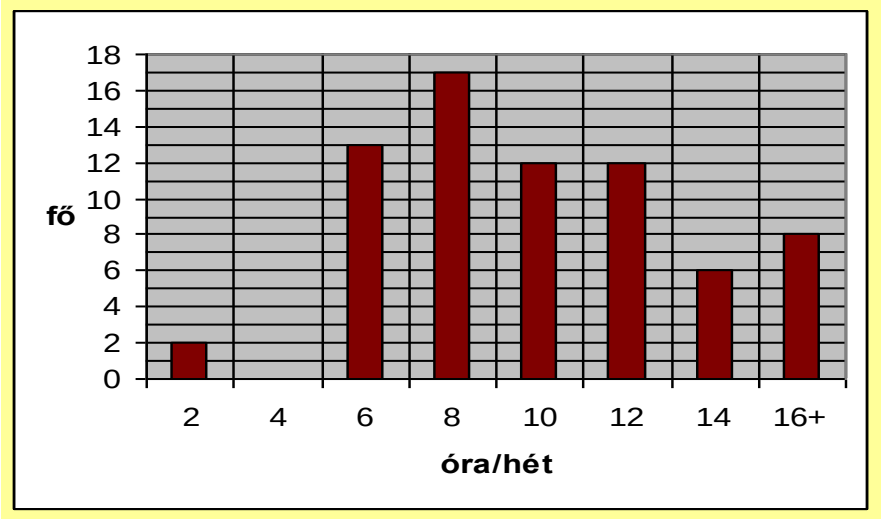
Két navigációs, két problémamegoldó és egy támogató stratégia alkotja az öt legritkábban használt stratégia csoportját (15. táblázat). Mind az öt a ritka (2,4 vagy annál alacsonyabb átlag) használat sávjába esett. Az alanyok a 33 stratégia közül legritkábban egy problémamegoldó stratégiát használtak *(ha rájövök, hogy egy olvasási technika nem működik, másikat keresek)*. Ezt egy navigációs stratégia követi *(megpróbálom megítélni, hogy hasznos-e egy adott linket követni)*, majd egy támogató stratégia következik *(jegyzeteket készítek olvasás közben, ami segít megérteni, mit olvastam).* Ezután egy újabb problémamegoldó stratégia áll *(a hangos olvasás segít jobban megérteni a szöveg tartalmát)* és az ötödik helyre egy navigációs stratégia került *(soha nem követem a felajánlott linkeket)*.

kategória		stratégia	átlag	SD
12	NAVI	Soha nem követem a felajánlott linkeket.	2,22	1,11
24	PROB	A hangos olvasás segít jobban megérteni a szöveg tartalmát.	2,03	1,38
32	TÁM	Jegyzeteket készítek olvasás közben, ami segít megérteni, mit olvastam.	1,98	0,89
11	NAVI	Megpróbálom megítélni, hogy hasznos-e egy adott linket követni.	1,96	1,07
22	PROB	Ha rájövök, hogy egy olvasási technika nem működik, másikat keresek.	1,92	0,95

15. táblázat. Az öt legkevésbé népszerű stratégia a tréning előtt, kontrollcsoport.

A stratégiaválasztást befolyásoló tényezők

a) Az Interneten töltött idő



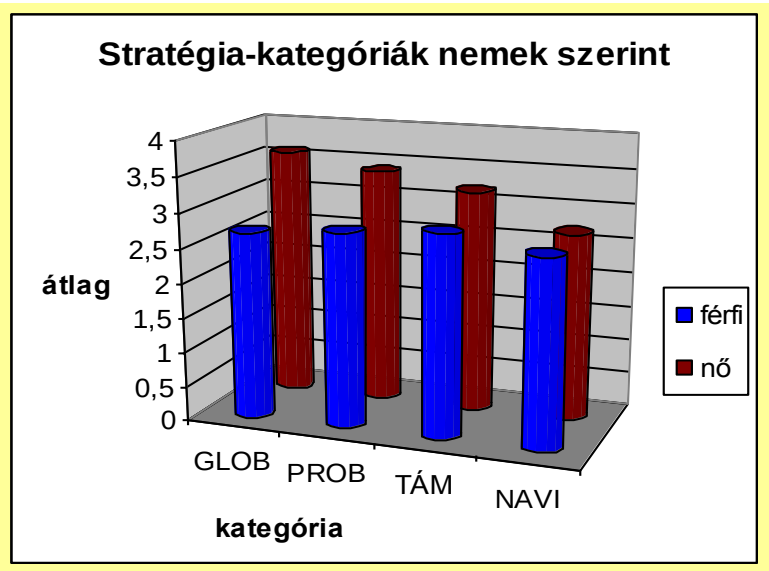
11. ábra Az Interneten töltött átlagos heti óraszám a tréning előtt, kontrollcsoport.

A kontrollcsoportot alkotó 70 fő Interneten töltött heti óráinak száma a következőképpen oszlott el: amint azt a 11. ábra jól szemlélteti, 2 fő (2%) jelzett heti 2 órás, nagyon alacsony internethasználatot. Heti 4 órát senki sem jelzett, viszont 13 fő (19%) nyilatkozott úgy, hogy átlagosan heti 6 órát tölt az Interneten és még több, összesen 17 fő (24%) barangol a Világhálón heti 8 órán át. Heti tíz és 12, az Interneten töltött órát is 12-12 fő (17%) jelzett. Hatan (9%) mondták azt, hogy heti 14 órát is böngészéssel töltenek és egy 8 fős csoport (12%) jelezte, hogy 16 vagy annál több órat tölt hetente átlagosan az Interneten. Összesítve a kontrollcsoport tagjai átlagosan heti 10 órát töltöttek az Internetet használva a kísérletet megelőzően.

b) Stratégiahasználat a nemek viszonylatában

Gyakori használatot csak a kontrollcsoportba tartozó nők jeleztek, mégpedig a globális stratégiák csoportjánál (átlag = 3,6), a többi stratégia-kategória átlagai mindkét nem esetén közepes gyakoriságra utaltak. A férfiak és nők átfogó

stratégiahasználata között a t-próba elvégzése után szignifikáns eltérés mutatkozott, ugyanez kimutatható a globális és a problémamegoldó stratégiák esetében is ($p < 0,05$). A férfiak leginkább a támogató stratégiákat preferálták (átlag = 2,9), de ezeket minimális eltéréssel követték a problémamegoldó stratégiák (átlag = 2,8).



12. ábra. Kategóriák szerinti stratégiahasználat a nemek viszonylatában a tréning előtt, kontrollcsoport.

A globális és navigációs stratégiák használati gyakorisága megegyezett (átlag = 2,7). A nők a globális stratégiákat használták leggyakrabban (átlag = 3,6), majd a problémamegoldó (átlag = 3,4), támogató (átlag = 3,2) és utolsó helyre a navigációs statégiákat (átlag = 2,7) sorolták. Az itt felsorolt értékeket a 12. ábra szemlélteti.

Az utókérdőív eredményei

Kísérleti csoport

Átfogó stratégiahasználat

A tréning befejezését követően kitöltött utókérdőívek elemzése szerint az alanyok a tréning után magas összegzett stratégiahasználatot mutattak, az átlag 3,6 volt. A

nők gyakrabban használtak online olvasási stratégiákat (átlag = 3,9) mint a vizsgált férfiak (átlag = 3,3). A korábban említett gyakorisági kategóriák szerint a nők gyakori (3,5 vagy annál magasabb átlag), míg a férfiak közepes (2,5 és 3,4 közötti átlag) stratégiahasználatot jeleztek.

A kísérleti csoport átfogó stratégiahasználatának alakulása a tréning után a 16. táblázatban követhető nyomon. Az alanyok közül a legmagasabb átlagot két fő is elérte, az ő átlaguk 4,4 volt, ami a gyakori használat sávjába esik. A legritkább stratégiahasználatra utaló legalacsonyabb átlag 2,4 volt.

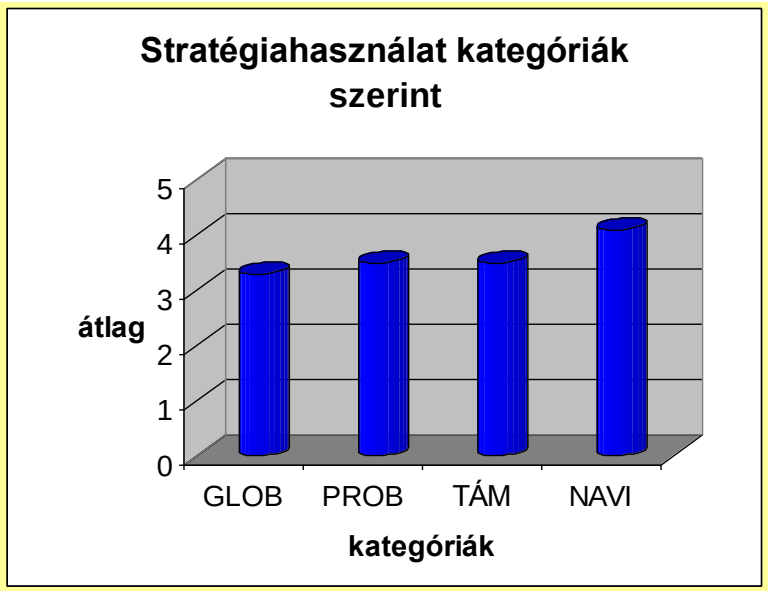
átlag	**sáv**	**fő**
3,5 -	gyakori	12
2,5 – 3,4	közepes	43
- 2,4	ritka	7
	Σ	62

16. táblázat. Egyéni átfogó stratégiahasználat a tréning után, kísérleti csoport.

A tréninget követően 12 fő (20%) jelzett magas átfogó stratégiahasználatot (3,5 vagy annál magasabb átlag). A többség, 43 fő (70%) átlaga esett a közepes sávba (2,5 és 3,4 között), közepes stratégiahasználatra utalva, és 7 fő (11%) átlaga esett a ritka használat sávjába (2,4 vagy annál alacsonyabb átlag).

Kategóriák szerinti stratégiahasználat

A négy kategória-csoport közül az alanyok csak egy esetben jeleztek közepes használati gyakoriságot, a globális stratégiák esetében (átlag = 3,3). Mindhárom további kategória esetében a kapott eredmények gyakori stratégiahasználatra utaltak, különösen kiemelkedve közülük a navigációs stratégiák csoportja 4,1-es átlaggal. A problémamegoldó és támogató stratégiák átlaga egyaránt 3,5 volt, ami bár az adott sáv (gyakori használat = 3,5 vagy annál magasabb átlag) alsó határán helyezkedik el, mégis gyakori használatot jelent. A tréninget követően a kísérleti csoport kategóriák szerinti stratégiahasználatának alakulását a 13. ábra érzékelteti.



13. ábra. Stratégiahasználat kategóriák szerint a tréning után, kísérleti csoport.

A tréninget követően a globális stratégiák kategóriájában a legalacsonyabb átlagot a 8. számú *(angolul „chat-elek" a neten külföldi ismerőseimmel)* stratégia (átlag = 3,45), a legmagasabb átlagot a 27. számú stratégia *(először elolvasom és értelmezem a címet, ami utal a szöveg tartalmára)* érte el (átlag = 4,43). A következő csoport, a problémamegoldó stratégiák esetében a legritkább használatra utaló legalacsonyabb átlagot a 10 számú *(először átfutok egy bekezdést, majd visszamegyek, és figyelmesen elolvasom)* stratégia (átlag = 3,19), míg a leggyakoribb használatra utaló legmagasabb átlagot a 13. számú *(amikor a szöveg nehéz, újra elolvasom, hogy jobban értsem)* stratégia (átlag = 4,59) kapta. A támogató stratégiák kategóriáján belül a 9. számú stratégia *(nyomtatott szótár segítségével értem meg az olvasott szöveget)* mutatta a legalacsonyabb (átlag = 2,82) és a 28. számú stratégia *(online szótárt használok olvasás közben)* a legmagasabb átlagot (átlag = 4,18). A vizsgált tanulók a navigációs stratégiákat használták a leggyakrabban a tréning után, e csoporton belül a legalacsonyabb használatot (átlag = 2,59) a 29. számú stratégia *(minden egyes linket követek, hátha ott találom a keresett információt)* jelezte, míg a leggyakoribb használatot a 26. számú *(több ablakot is nyitva tartok és szükség szerint navigálok köztük)* stratégia mutatta (átlag = 4,03). A kísérlet után a leggyakrabban illetve legritkábban használt stratégia-kategóriákat a 17. táblázat foglalja össze.

	legalacsonyabb		legmagasabb	
	stratégia	**átlag**	**stratégia**	**átlag**
GLOB	8	3,45	27	4,43
PROB	10	3,19	13	4,59
TÁM	9	2,82	28	4,18
NAVI	29	2,59	26	4,03

17. táblázat. Kategóriánként a leggyakrabban és legritkábban használt stratégiák a tréning után, kísérleti csoport.

Az egyes stratégiák használata

A kísérleti csoport által a tréning után használt egyes stratégiák használati gyakoriságára vonatkozó adatokat a 6. Függelék tartalmazza. Az összesen 33 stratégia két sávban oszlik el, 19 stratégia (58%) esett a gyakori használatra utaló sávba (3,5 vagy annál magasabb átlag), a fennmaradó 14 stratégia (42%) a közepes használatot jelző (2,5 és 3,4 közötti átlag) sávba került.

kategória		**stratégia**	**átlag**	**SD**
13	PROB	Amikor a szöveg nehéz, újra elolvasom, hogy jobban értsem.	4,59	1,17
27	GLOB	Először elolvasom és értelmezem a címet, ami utal a szöveg tartalmára.	4,43	1,05
14	GLOB	Végiggondolom amit a témáról már tudok, ez segít megérteni, amit olvastam.	4,38	1,36
28	TÁM	Online szótárt használok olvasás közben.	4,18	1,02
1	PROB	Amikor angolul olvasok, megpróbálom kitalálni az ismeretlen szavak vagy kifejezések jelentését.	4,03	1,11

18. táblázat. Az öt leggyakrabban használt stratégia a tréninget követően, kísérleti csoport.

Az egyes stratégiák használati gyakoriságának vizsgálata az az eredményt hozta, hogy az alanyok által megadott adatok alapján a leggyakrabban használt stratégia megegyezik az előkérdőívben legmagasabb használati gyakoriságot mutató stratégiával. Az öt leggyakrabban használt stratégiát a 18. táblázat mutatja. A problémamegoldó stratégiák csoportjába tartozik a stratégia, amely a legmagasabb

átlagot mutatta *(amikor a szöveg nehéz, újra elolvasom, hogy jobban értsem)*. A második leginkább használt stratégia egy globális stratégia *(először elolvasom és értelmezem a címet, ami utal a szöveg tartalmára)*, és a harmadik szintén egy globális stratégia *(végiggondolom amit a témáról már tudok, ez segít megérteni, amit olvastam)*. Ezt követi egy támogató *(online szótárt használok olvasás közben)* és végül az ötödik, egy problémamegoldó stratégia *(amikor angolul olvasok, megpróbálom kitalálni az ismeretlen szavak vagy kifejezések jelentését)*.

kategória		**stratégia**	**átlag**	**SD**
10	PROB	Először átfutok egy bekezdést, majd visszamegyek, és figyelmesen elolvasom.	3,19	1,14
19	NAVI	Elcsábítanak a linkek és hamar megfeledkezem az eredeti szövegről.	3,11	1,25
9	TÁM	Nyomtatott szótár segítségével értem meg az olvasott szöveget.	2,82	0,98
12	NAVI	Soha nem követem a felajánlott linkeket.	2,65	1,06
29	NAVI	Minden egyes linket követek, hátha ott találom a keresett információt.	2,59	1,03

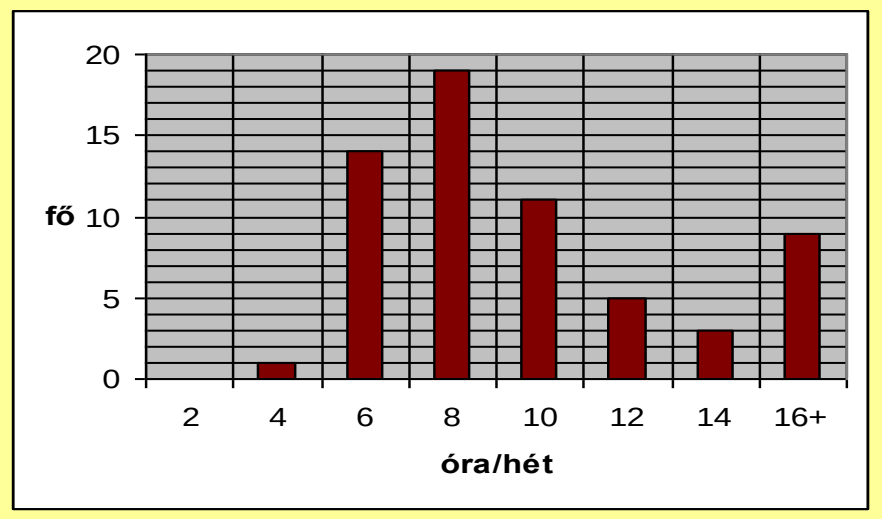
19. táblázat. Az öt legritkábban használt stratégia a tréninget követően, kísérleti csoport.

Az öt legkevésbé népszerű, azaz a legalacsonyabb átlagot elérő stratégia mindegyike közepes használati gyakoriságot mutat (2,5 és 3,4 közötti átlag). Az alanyok válaszainak értékelése szerint a két legritkábban használt stratégia a navigációs stratégiák csoportjába tartozik. A 33 stratégia közül egy navigációs stratégia bizonyul a legritkábban használtnak *(minden egyes linket követek, hátha ott találom a keresett információt)*, ezt követi egy másik, végleteket tükröző stratégia, *(soha nem követem a felajánlott linkeket)*. Harmadik helyen a támogató stratégiák csoportjába tartozó stratégia áll *(nyomtatott szótár segítségével értem meg az olvasott szöveget)*. Ezt egy újabb navigációs stratégia követi *(elcsábítanak a linkek és hamar megfeledkezem az eredeti szövegről)*, majd egy problémamegoldó stratégia zárta a sort *(először átfutok egy bekezdést, majd visszamegyek, és figyelmesen elolvasom)*. A kísérleti csoport által a tréning után legritkábban használt stratégiákat a 19. táblázat foglalja össze.

A stratégiaválasztást befolyásoló tényezők

a) Az Interneten töltött idő

A stratégiai tréning után az internethasználat és az átfogó stratégiahasználat között a korábban ismertetett meghatározás értelmében erős korreláció figyelhető meg (r = 0,78).

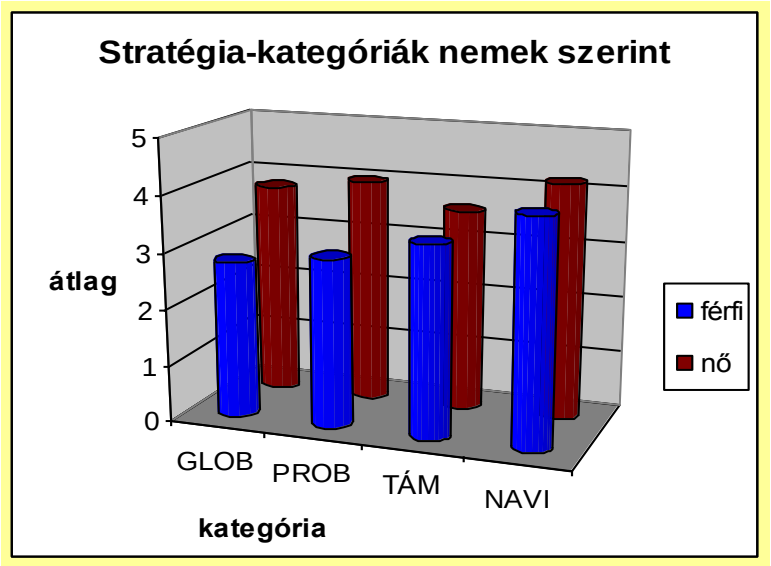


14. ábra Az Interneten töltött átlagos heti óraszám a tréning után, kísérleti csoport.

A tréning után a 62 fős kísérleti csoportból senki nem jelentett heti két órás internethasználatot. Egy fő (2%) jelezte, hogy heti 4 órát tölt csupán a Világháló böngészésével. Heti 6 órát 14 fő (23%) tölt szörföléssel az Interneten, 19 fő (30%) állította, hogy átlagosan heti 8 órát tölt netezéssel és az alanyok egy 11 fős csoportja (17%) heti 10 órát tölt a gép előtt online szövegeket olvasva. Kevesebben, mindössze öten (8%) számoltak be heti 12 órás, hárman pedig (5%) 14 órás internethasználatról. A vizsgált tanulók egy 9 fős csoportja (15%) a tréning után is sok időt, 16 órát vagy annál többet tölt a Világhálón (14. ábra). A csoport átlagosan heti 9,15 órát tölt internethasználattal, ami megegyezik a kísérlet előtti adattal.

b) Stratégiahasználat a nemek viszonylatában

A kategóriacsoportok átlagai a nemek viszonylatában kissé eltérőek (15. ábra), lévén a nők gyakori (átlag = 3,9), míg a férfiak közepes (átlag = 3,3) stratégiahasználatot jeleztek. A nők esetében mind a négy kategória a gyakori használatot jelző sávba esett (3,5 vagy annál magasabb átlag), a férfiak esetében csak a navigációs stratégiák csoportja mutatott gyakori használatot, a globális, a problémamegoldó és a támogató stratégiák a közepes használatra utaló sávba estek (2,5 és 3,4 közötti átlag). Mindkét nem a navigációs stratégiákat részesítette előnyben a többivel szemben, a nőknél az átlag 4,2 volt, a férfiaknál pontosan 4,0. A nők második helyre a problémamegoldó stratégiákat sorolták (átlag = 4,0), a harmadik helyre a globális stratégiákat (átlag = 3,8), és a támogató stratégiáknál jelezték a legalacsonyabb használati gyakoriságot (átlag = 3,6). A férfiaknál a támogató stratégiák érték el a második legmagasabb átlagot (átlag = 3,4), ezt követték a problémamegoldó stratégiák (átlag = 3,0) majd legalacsonyabb használati gyakoriságot mutatva a globális stratégiák (átlag = 2,8).



15. ábra. Kategóriák szerinti stratégiahasználat a nemek viszonylatában a tréning után, kísérleti csoport.

Az átfogó stratégiahasználat nemek szerinti megoszlásban statisztikailag szignifikáns különbséget jelez ($p < 0,05$). A négy kategóriát vizsgálva a t-próba a

globális és a problémamegoldó stratégiák esetében mutatott ki szignifikáns különbséget a nemek szerinti stratégia használatban.

Kontrollcsoport

Átfogó stratégiahasználat

Az előkérdőív kitöltése után három héttel, miután a kísérleti csoport befejezte a tréninget, a kontrollcsoport is kitöltötte az utókérdőívet. A kapott eredmények alapján elmondható, hogy a kontrollcsoport összegzett átfogó stratégiahasználata alig változott, továbbra is közepes gyakoriságot mutatott (átlag = 3,1). A nők ez esetben is kicsit magasabb átlaggal (átlag = 3,3) gyakoribb stratégiahasználatot mutattak mint a férfiak (átlag = 2,9).

átlag	**sáv**	**fő**
3,5 -	gyakori	15
2,5 – 3,4	közepes	48
- 2,4	ritka	7
	Σ	70

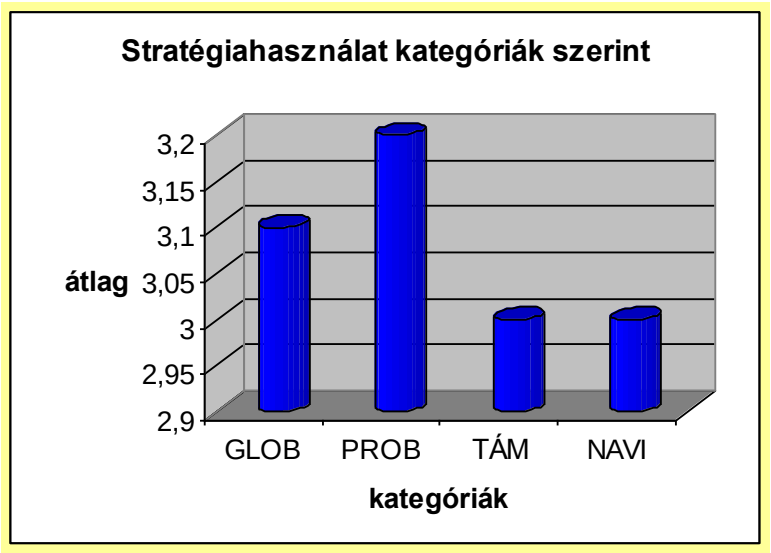
20. táblázat. Egyéni átfogó stratégiahasználat a tréning után, kontrollcsoport.

Az alanyok átfogó stratégiahasználata az Oxford & Burry-Stock (1995) által javasolt használati gyakoriságot mutató sávok szerinti eloszlásban a 20. táblázatban látható. A táblázat szerint 15 fő (21%) jelzett gyakori online stratégiahasználatot (3,5 vagy annál magasabb átlag). A legtöbb vizsgált alany, 48 fő (69%) átlaga a közepes használatra utaló sávba esett (2,5 és 3,4 közötti átlag) és 7 fő (10%) jelzett ritka stratégiahasználatot (2,4 vagy annál alacsonyabb átlag). A leggyakoribb stratégiahasználatot mutató, legmagasabb átlagot elért tanuló átlaga 4,2 volt, a stratégiákat legritkábban használó tanuló átlaga pedig 2,3 volt.

Kategóriák szerinti stratégiahasználat

A kontrollcsoport mind a négy stratégia-kategóriában közepes (2,5 és 3,4 közötti átlag) használatot jelzett. A problémamegoldó stratégiák érték el a legmagasabb

átlagot (3,2), ezeket a globális stratégiák követték alig lemaradva (átlag = 3,1). A támogató és a navigációs stratégiák egyforma (3,0) átlaggal zárták a sort. A kontrollcsoport által jelzett, kategóriák szerinti stratégiahasználat értékeit a 16. ábra mutatja.



16. ábra. Stratégiahasználat kategóriák szerint a tréning után, kontrollcsoport.

Megvizsgálva a globális stratégiákat, a legmagasabb átlagot a 2. számú stratégia *(megkeresem az olvasott szöveg lényegét)* érte el (átlag = 3,71). Ugyanebben a kategóriában a legalacsonyabb átlagot a 27. számú stratégia *(először elolvasom és értelmezem a címet, ami utal a szöveg tartalmára)* érte el (átlag = 2,22). A problémamegoldó stratégiák esetében a leggyakoribb stratégiahasználatra utaló legmagasabb átlagot a 13. számú stratégia *(amikor a szöveg nehéz, újra elolvasom, hogy jobban értsem)* kapta (átlag = 4,32), míg a legalacsonyabb átlagot (átlag = 1,95) ebben a kategóriában a 21. számú stratégia *(amikor angolul olvasok, átugrom azokat a mondatokat vagy részeket, amiket nem értek)* jelezte. A támogató stratégiák közül a vizsgált alanyok a 28. számú stratégiát *(online szótárt használok olvasás közben)* használták a leggyakrabban (átlag = 4,11) és a 18. számú stratégiát *(miután elolvastam a szöveget, magyarul vagy angolul összefoglalom, hogy jobban megértsem)* a legritkábban (átlag = 1,95). Ami a navigációs stratégiákat illeti, a legmagasabb átlagot a 29. számú stratégia *(minden egyes linket követek, hátha ott találom a keresett információt)* érte el (átlag = 3,85), a legritkább használatra utaló

legalacsonyabb átlagot (átlag = 1,98) a 12. számú stratégia *(soha nem követem a felajánlott linkeket)* érte el. A stratégia-kategóriánként leggyakrabban illetve legritkábban használt stratégiákat és a hozzájuk tartozó átlagokat a 21. táblázat illusztrálja.

	legalacsonyabb		**legmagasabb**	
	stratégia	**átlag**	**stratégia**	**átlag**
GLOB	27	2,22	2	3,71
PROB	21	1,95	13	4,32
TÁM	18	1,95	28	4,11
NAVI	12	1,98	29	3,85

21. táblázat. Kategóriánként a leggyakrabban és legritkábban használt stratégiák a tréning után, kontrollcsoport.

Az egyes stratégiák használata

A kontrollcsoportba tartozó alanyok által a tréninget követően használt stratégiák gyakoriságát összefoglaló táblázat megtekinthető a 7. Függelékben. Összesen 8 stratégia (24%) esett a gyakori (3,5 vagy annál magasabb átlag) sávba és 6 stratégia (18%) mutatott ritka használatot (2,4 vagy annál alacsonyabb átlag). A stratégiák többsége, 19 (58%) a közepes használati gyakoriságot (2,5 és 3,4 közötti átlag) jelző sávba került.

kategória		**stratégia**	**átlag**	**SD**
13	PROB	Amikor a szöveg nehéz, újra elolvasom, hogy jobban értsem.	4,32	1,19
28	TÁM	Online szótárt használok olvasás közben.	4,11	1,01
5	PROB	Átugrom az ismeretlen szavakat.	4,05	1,30
29	NAVI	Minden egyes linket követek, hátha ott találom a keresett információt.	3,85	1,07
1	PROB	Amikor angolul olvasok, megpróbálom kitalálni az ismeretlen szavak vagy kifejezések jelentését.	3,73	0,98

22. táblázat. Az öt leggyakrabban használt stratégia a tréninget követően, kontrollcsoport.

A kontrollcsoport tagjai által leggyakrabban használt öt stratégiát a 22. táblázat mutatja. Megtalálható közöttük három problémamegoldó, egy támogató és egy navigációs stratégia. A leggyakrabban használt stratégia megegyezik a tréning előtti felméréskor leginkább preferált stratégiával, ezúttal is a 13. számú problémamegoldó stratégia *(amikor a szöveg nehéz, újra elolvasom, hogy jobban értsem)* áll az első helyen. Ezt követi egy támogató stratégia *(online szótárt használok olvasás közben)*, majd újra egy problémamegoldó *(átugrom az ismeretlen szavakat)* stratégia következik. A negyedik helyen egy navigációs stratégia áll *(minden egyes linket követek, hátha ott találom a keresett információt)* és végül az ötödik helyre egy problémamegoldó stratégia került *(amikor angolul olvasok, megpróbálom kitalálni az ismeretlen szavak vagy kifejezések jelentését)*.

kategória		**stratégia**	**átlag**	**SD**
27	GLOB	Először elolvasom és értelmezem a címet, ami utal a szöveg tartalmára.	2,22	1,14
9	TÁM	Nyomtatott szótár segítségével értem meg az olvasott szöveget.	2,03	1,32
12	NAVI	Soha nem követem a felajánlott linkeket.	1,98	0,98
21	PROB	Amikor angolul olvasok, átugrom azokat a mondatokat vagy részeket, amiket nem értek.	1,95	1,17
18	TÁM	Miután elolvastam a szöveget, magyarul vagy angolul összefoglalom, hogy jobban megértsem.	1,95	1,06

23. táblázat. Az öt legritkábban használt stratégia a tréninget követően, kontrollcsoport.

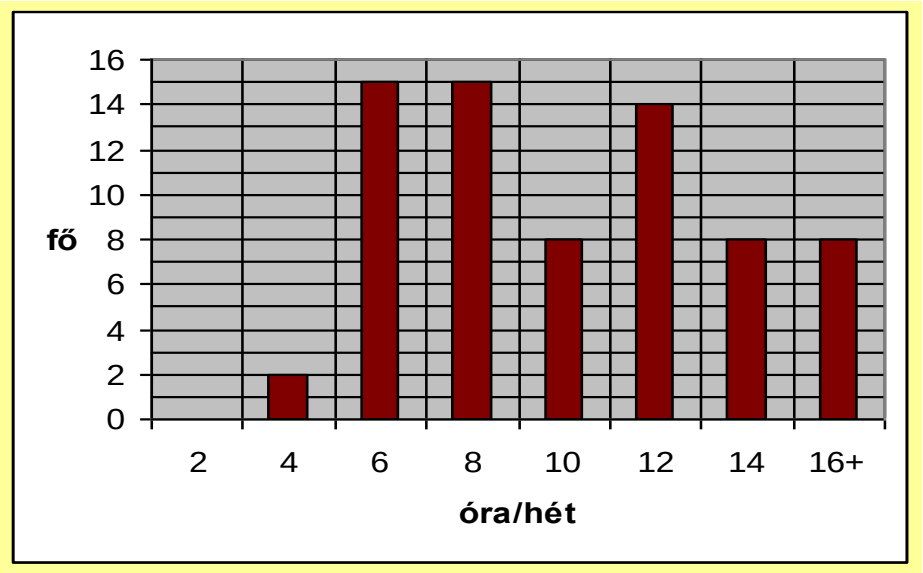
Mind az öt stratégia, amit a vizsgált alanyok a kontrollcsoportban a legkisebb gyakorisággal alkalmaztak, a ritka használat (2,4 vagy annál alacsonyabb átlag) sávjában található. Az öt legritkábban használt stratégia között képviselteti magát mind a négy stratégia-kategória (23. táblázat). A legkevésbé kedvelt és használt stratégia egy támogató stratégia *(miután elolvastam a szöveget, magyarul vagy angolul összefoglalom, hogy jobban megértsem)*, ezt egy problémamegoldó stratégia követi *(amikor angolul olvasok, átugrom azokat a mondatokat vagy részeket, amiket nem értek)*. A harmadik helyre a kontrollcsoport tagjai egy navigációs stratégiát soroltak *(soha nem követem a felajánlott linkeket)*. Ezután egy

támogató stratégia következik *(nyomtatott szótár segítségével értem meg az olvasott szöveget)*, majd egy globális stratégiával *(először elolvasom és értelmezem a címet, ami utal a szöveg tartalmára)* zárul az öt legritkábban használt stratégia listája.

A stratégiaválasztást befolyásoló tényezők

a) Az Interneten töltött idő

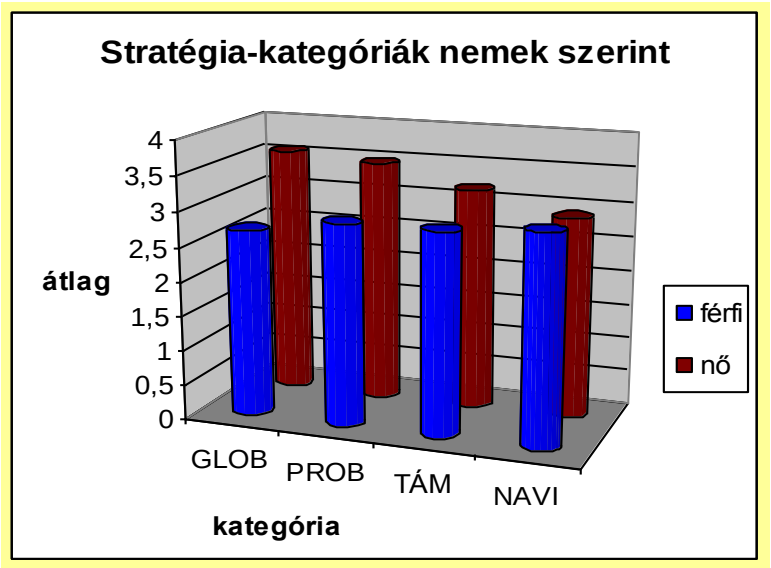
A kontrollcsoportba sorolt 70 tanuló heti átlagos internethasználati idejét a 17. ábra mutatja. Az ábra tanulsága szerint senki nem jelzett heti 2 órás internethasználatot, és csak 2 fő (3%) jelzett heti négy órát amit a Világhálón tölt. 15 fő (21%) tölt heti 6 órát netezéssel és ugyancsak 15 fő (21%) tölt átlagban heti 8 órát a gép előtt hasonló céllal. Kevesebben, csak nyolcan (12%) használják a Világhálót heti 10 órán át és 14 fő (20%) jelezte, hogy 12 órát tölt az Internetet böngészve hetente. A megkérdezettek egy 8 fős csoportja (12%) mondta azt, hogy átlagosan heti 14 órát töltenek a Világhálón és egy másik 8 fős csoport (12%) jelezte, hogy heti 16 órát vagy annál több időt szánnak az Interneten való keresgélésre. Ez a kontrollcsoport esetén átlagosan heti 10,1 óra internethasználatot jelent személyenként.



17. ábra Az Interneten töltött átlagos heti óraszám a tréning után, kontrollcsoport.

b) Stratégiahasználat a nemek viszonylatában

A kontrollcsoportba tartozó női válaszadók két kategóriában is gyakori stratégiahasználatról számoltak be, a globális stratégiák (átlag = 3,6) és a problémamegoldó stratégiák (átlag = 3,5) kategóriájában. A két további kategória közepes stratégiahasználatot mutat, a támogató stratégiák átlaga 3,2 lett, míg a legalacsonyabb használatot mutató navigációs stratégiák átlaga 2,9. A férfiak mind a négy kategóriában közepes használatot jeleztek. Az általuk leggyakrabban használt stratégiáknak a navigációs stratégiák bizonyultak (átlag = 3,0), ezeket követték a problémamegoldó és a támogató stratégiák (átlag = 2,9) és a problémamegoldó stratégiák (átlag = 2,7). A kategóriák szerinti stratégiahasználat átlagait a nemek viszonylatában a 18. ábra szemlélteti.



18. ábra. Kategóriák szerinti stratégiahasználat a nemek viszonylatában a tréning után, kontrollcsoport.

A kísérletben résztvevő kontrollcsoport férfi és női tagjai által jelzett átfogó stratégiahasználat között statisztikailag szignifikáns eltérés mutatkozik ($p < 0,05$). A négy stratégia-kategória közül kettő, a globális és a problémamegoldó esetében ugyancsak kimutatható szignifikáns különbség a nemek stratégiahasználata között.

Interjúk

1. Interjú

Az első interjúalany (Z) felsőfokú végzettséggel rendelkező, 35 éves férfi. Rendelkezik otthon is és a munkahelyén is internetkapcsolattal, de elég korlátozottan tudja csak kihasználni a technika adta lehetőségeket. Ennek ellenére szívesen látogat bizonyos oldalakat, melyeken a hobbijával kapcsolatos képeket és egyéb információkat találhat. Eddig elsősorban magyar nyelvű oldalakra koncentrált keresés közben, mert nem érzett elég önbizalmat ahhoz, hogy az angol nyelvű oldalakon a képek nézegetésén túl a szöveget is megpróbálja megérteni.

A tréning előtt felcsigázta a képzeletét a hír, hogy a számítógépes teremben is lesznek nyelvórák. Nem tudta pontosan, hogy milyen változást hoz ez az órák megszokott menetébe, de remélte, hogy „elcsíphet" egy-két trükköt, melyek segítségével könnyebben tud majd boldogulni a géppel. Tulajdonképpen arra gondolt, hogy technikai képzést kapnak egy óra keretén belül. Kíváncsian várta, hogy mi újat tanulhat az új teremben.

A tréning végére a kíváncsiságát elégedettség váltotta fel. Nem voltak különösebb elvárásai, nyitott volt minden újdonságra, de a tréningen tanultakat nagyon érdekesnek találta és örült, hogy bekerült a kísérleti csoportba. Szeretné, ha más területeken is alkalma nyílna ilyen képzésre, ahol hasznos dolgokat sajátíthat el.

Z kimondottan hasznosnak gondolja a tréninget, ahol sok újdonságot tanult. Néhány foglalkozás után otthon is tett néhány óvatos kísérletet az órán tanultak gyakorlására, és bár kezdetben nem sikerült minden úgy mint órán, körülbelül a második héten érezte, hogy átlépett egy bizonyos határt és bátran nekifogott önállóan olvasgatni angol nyelvű oldalakat az Interneten.

Az önbizalom növekedése mellett fejlődést érez a hozzáállásában is. Sokkal határozottabban, céltudatosabban indul neki egy feladatnak legyen szó akár munkával, akár a hobbijával kapcsolatos szövegek olvasásáról. Megemlíti az olvasás sebességének változását is, úgy érzi sokkal kevesebb időre van a tréning után szüksége egy cikk elolvasásához és feldolgozásához. Fontosnak tartja a

keresés közbeni találatok értékelését, a referenciák megbízhatóságának ellenőrzését, amire eddig nem fordított figyelmet.

Az órai tapasztalatcserét érdekes és egyben meglepő momentumnak találta, először zavarba ejtette a „nyilvános puskázás” lehetősége. Szüksége volt egy rövid időre amíg megértette a beszélgetés célját és rájött annak jelentőségére, hogy a tapasztalatok megosztása fontos információk forrása lehet.

A tréning hatékonyságának növelése érdekében a tanfolyam alatt végig javasolja hasonló foglalkozások bevezetését heti egy vagy két alkalommal, bár hangsúlyozza, hogy a tanfolyam ebben a formájában is nagyon sokat nyújtott számára.

2. Interjú

G szintén felsőfokú végzettséggel rendelkező, irodai munkát végző 28 éves nő. Otthon nincs ugyan számítógépe, de a munkahelyén nap mint nap használ szövegszerkesztő és táblázatkezelő programokat, ezért nem érzi idegennek magát a számítógépes környezetben. Időnként az Internetet is használja de elsősorban levelezésre és képek nézegetésére. A nyelvtudását bizonytalannak érzi, nem elégségesnek ahhoz, hogy bármilyen autentikus szöveget eredeti (angol) nyelven olvasson.

A „nyelvtanulási stratégia” kifejezés nem volt ismeretlen számára, bár pontosan nem tudta mit takar a fogalom és ő személy szerint hogyan tudná használni a stratégiákat. A stratégia szó jelentését – foglalkozásából adódóan – ismerte, és a tanár felelősségén és irányításán alapuló órai instrukciókat képzelt el a stratégiai tréning keretében. Mindenképpen valami pozitív dolognak gondolta és mivel nyitott mindenre ami elősegítheti a tanulását, várakozással tekintett a tréning elé.

A tréning megfelelt az elvárásainak, hiszen sok olyan dolgot tanult ami a fejlődéséhez vezetett, továbbra is pozitív érzésekről tud csak beszámolni. Meglátása szerint a tréning olyan dolgokat célzott meg, amit máshol nem tanítanak, noha a legtöbb embernek szüksége lenne rá.

Egyértelműen hasznosnak ítéli a tréninget méghozzá azért, mert olyan dolgokat tanult, amikkel eddig nem foglalkozott tudatosan, pedig végig szem előtt

voltak. Nem is nevezné újdonságoknak ezeket, inkább az volt az újdonság, hogy ráirányították a figyelmét ezekre a stratégiákra és azok használatára a mindennapi gyakorlatban.

A tréning hatására G lelkesebben látogat meg Internetes oldalakat mint azelőtt, mert érzi, hogy nem fogja olyan gyakran kudarc érni mint korábban amikor nem tudott végigolvasni egy cikket mert feladta pár sor után. Gyorsabban végez az olvasással és több információt tud gyűjteni. Úgy véli, hogy ezeket az ismereteket az élet más területén is hasznosítani tudja, magyar nyelvű szövegek olvasásakor, nem csupán nyelvórán.

Az „ötletbörze", ahogy a foglalkozáson viccesen elnevezték a tréning azon fázisát ahol a tanulók megosztják egymással és tanárukkal egy stratégia használata közben szerzett tapasztalataikat, nagyon elnyerte G tetszését. Többször érezte úgy, hogy kezdetben nem tudta sikeresen használni a stratégiát és nem mert segítséget kérni. A tapasztalatcsere során egyrészről láthatta, hogy másnak is voltak nehézségei, másrészről viszont hasznos tippeket kapott társaitól.

A tréning hatékonyságát megfelelőnek tartja, nem változtatna semmit a menetén. Sok társának még így is voltak nehézségei az önálló gyakorlás alatt, több információ feldolgozása ennyi idő alatt csökkentené a hatékonyságot.

3. Interjú

N középfokú végzettséggel rendelkező, 41 éves férfi. Munkája során nem kerül kapcsolatba számítógéppel, ellenben otthon rendelkezik saját géppel és internet-hozzáféréssel. Szabadidejében sok időt tölt a gép előtt, a Világhálón is rendszeresen szörfölget de a nyelvi hiányosságok gyakran akadályt jelentenek számára egy-egy angol nyelvű oldal olvasásakor és ez komoly frusztrációt jelent számára.

A tréningen való részvételt parancs teljesítéseként közelítette meg, eszébe sem jutott megkérdőjelezni a szakemberek (a tanár) segítőkészségét. Szerinte az ő szakmájában feltétlenül meg kell bízni a feletteseiben és nyelviskolai szituációban a tanárt felettesének tekinti. Ha a tanár hasznosnak ítéli a tréninget akkor az nem lehet más, mint hasznos számára még ha először esetleg nem is ért ezzel egyet. Emellett azért bujkált benne egy kis kíváncsiság is, mivel nem rendelkezett sok

tapasztalattal a nyelvtanulás terén, de érezte, hogy valami más fog következni mint az eddig megszokott menetű órák.

A kezdeti merev megközelítést felváltotta egyfajta lelkesedés amikor rájött, hogy a foglalkozások inkább érdekesek mint kötelezőek, és konkrétan érezte a fejlődést már rövid idő elteltével is. Az órákon rengeteg új dolgot tanult ami nem bonyolult és mégsem gondolt senki a szerepük jelentőségére. A foglalkozások reggelén izgatottan várta, hogy mit hoz a nap.

A tréning végén N hasznosnak ítéli a tanfolyamba beépített foglalkozásokat, mert tudatosították benne azt, hogy sokkal többre képes mint vakon követni az utasításokat. A stratégiák segítségével önbizalomra tett szert és jobb eredményeket ér el azóta a számítógépes játékokon is, ami a fő szórakozása szabadidejében.

Meglátása szerint gyorsabban tud internetes oldalakat olvasni és sokkal többet megért a szövegekből mint azelőtt, bár még a szókincsét fejleszteni kell. Nem hallott korábban online szótárokról sem, azok használata nagy segítség számára, mivel a nyomtatott szótárt gyakran lusta volt elővenni és kikeresni az adott szó megfelelő jelentését. A keresőprogramok használata is fejlődött, különös tekintettel a referenciákra, a találatok megbízhatóságára.

A tapasztalatcsere lehetősége váratlanul érte és először nehezen azonosult vele. Azonnal tapasztalta az előnyeit de talán a neveltetése miatt nehezére esett bevallani ha nem tudta megfelelően alkalmazni az adott stratégiát, és fegyelmezetlenségnek érezte a kötetlen beszélgetést, noha a tanfolyam során sokszor nyílt rá lehetőségük. Emiatt ő inkább passzív hallgatásba vonult, és csak a tréning végére oldódott fel.

A tréning menetén nem változtatna semmit, meg volt elégedve az instrukciókkal és a gyakorlási lehetőséggel is. Külön kiemelte, hogy az online tréning foglalkozásai színt vittek az intenzív nyelvtanfolyam néha egysíkúvá váló gyakorlásai és házi feladatok tömegének ellenőrzése közé.

4. Interjú

R középfokú, nem szakirányú végzettséggel rendelkező 39 éves férfi. Felnőtt fejjel szerezte meg az érettségit, azóta is rendszeresen tanfolyamokra jár, szélesíti

ismereteit. Munkahelyén időnként szüksége van a számítógépre, de az Internetet csak szabad idejében használja. Saját bevallása szerint szinte mindent tud az Internetről amit egy felhasználónak az ő szintjén tudnia kell.

A tréning híre nem volt rá nagy hatással, nem hitt abban, hogy sikerül valami újat tanítani neki. Emiatt közömbösen kezdett el a foglalkozásokra járni, de főleg a társai és a tanára kedvéért valamint az internethasználat lehetősége miatt. A stratégiákról hallott már de nem foglalkozott a témával behatóbban.

A kezdeti kétkedése elmúlt az idő előrehaladtával, bár továbbra is állítja, hogy nem sok újat tanult, de jó volt a társaság és élvezte, hogy tudásával „villoghat" órán. Mindenképpen jó ötletnek tartja a számítógép és az Internet bevonását a nyelvtanulásba.

Bár hangsúlyozza, hogy számára kevés újdonsággal szolgált a tréning, R úgy gondolja, hogy a társai számára nagyon hasznos volt. Mindenkitől pozitív visszajelzést kapott és személyesen is tapasztalta, hogy gyakrabban használják a Világháló adta lehetőségeket egyes házi feladatok megoldásakor.

Arra a kérdésre, hogy érez-e fejlődést amit a tréningnek tulajdoníthat, nehezen vallotta be, hogy bizony azért akadt néhány újdonság, különösen ami a nyelvhasználatot illeti. Presztízsveszteségnek fogta fel ha ki kellett mutatnia, hogy valami új és sokat gyakorolt otthon, hogy társai ne vegyék észre bizonytalanságát. A stratégiák nagy részét használta korábban is de inkább rutinból, mintsem tudatosan.

A tapasztalatcsere volt az egyik kedvence a tréning menetében, hiszen az volt az az alkalom, amikor bemutathatta számítógépes jártasságát és ügyességét. Neki sem sikerült minden stratégiát azonnal a legjobb módon használni, a börze jó lehetőséget kínált az ötletek és tapasztalatok átadására. Különösen tetszett neki a tanár visszafogott viselkedése, ahogy teret engedett a tanulók ötleteinek.

R a többiek és saját fejlődése alapján úgy gondolja, hogy a tréning így megfelelő, de ha mindenképpen változtatni kellene rajta, akkor ő szétválasztaná a nyelvi és a technikai stratégiák tanítását. A nyelvi stratégiák tanítását már korábban elkezdené, nem tréning keretein belül, hanem a tananyagba építve.

5. Interjú

J többdiplomás, jogász munkakörben dolgozó 35 éves nő. Angol nyelvtudása meghaladja csoporttársaiét, bár nyelvvizsgával nem rendelkezik. Szeret tanulni, nyitott az újdonságok felé. Munkahelyén gyakran használ számítógépet és ritkán ugyan de az Internetre is szüksége van munkája során. Elsősorban magyar nyelvű szakmai oldalakat látogat, de kacérkodik angol nyelvű híroldalak olvasásával is, több-kevesebb sikerrel. Sikertelenségének kulcsát szegényes technikai ismereteinek tulajdonítja.

Nagy örömmel fogadta a tréning hírét, remélte, hogy hiányosságait majd megtanulja pótolni. Kíváncsi volt a feladatokra és az új módszerekre, kész volt az együttműködésre az első perctől fogva.

Mivel rengeteg újdonságot hallott és tanult, nagyon élvezte a foglalkozásokat. Egyfajta izgalommal várta a következő foglalkozást, és teljes erőbedobással próbálta elsajátítani az újonnan hallottakat. A sikertelenségek nem keserítették el, addig próbálta amíg nem sikerült megoldani egy feladatot.

Nagyon hasznosnak tartja a tréninget, mert nem nehéz a stratégiákat megtanulni és használni de magától nem jutna eszébe ilyen trükköket alkalmazni. Jó lehetőség volt „megtanulni tanulni”.

Sokat fejlődött technikai és nyelvi szempontból is. Gyorsabb lett internethasználat közben, olajozottabban megy az egész folyamat. Rengeteg tanulási és vizsgára készülési tapasztalattal sem tudta, hogy a címnek milyen fontos szerepe van egy szövegben. Természetesnek tartotta, hogy mindennek van címe, de inkább megkülönböztetési célokat sejtett benne és nem gondolt arra, milyen szinten utal a tartalomra. Nem vette észre korábban a kurzor alakjának megváltozását sem, pedig a szeme előtt volt, addig kattintgatott amíg el nem jutott a kívánt oldalra.

Tapasztalt tanuló lévén nem először találkozott az órai beszélgetés, tapasztalatcsere lehetőségével, amit a modern oktatás egyik legfontosabb vívmányának tart. Úgy gondolja, hogy fejleszti a tanulók felelősségérzetét és önállóságát is és örült, hogy mi is alkalmaztuk a tréning során.

A tréninggel elégedett, nem változtatna rajta semmit, esetleg több foglalkozást kellene betervezni a tanmenetbe ha erre lehetőség nyílik.

Szerencsésnek tartja, hogy a gépterem megszabta a résztvevők maximális létszámát, mert kisebb csoportban jobban lehet haladni. Bár több teremben folyt a tréning párhuzamosan, társai beszámolóiból arra következtetett, hogy sikerült ugyanazt, ugyanúgy tanulniuk.

6. Interjú

B középfokú végzettségű, gépkocsivezetőként dolgozó 34 éves férfi. Munkája során nincs lehetősége az Internetet használni, de otthon számítógéppel és Internet csatlakozással is rendelkezik. Munkájára igényes de nem szeret tanulni. Szívesen kéri mások segítségét ahelyett, hogy erőfeszítéseket tenne a probléma megoldására.

A nyelvtanfolyamnak sem örült, mert nem érdekli a nyelvtanulás sem, és a tréning ötlete sem mozgatta meg a fantáziáját. Arra gondolt, hogy ártani nem árt, azért valami hasznosat csak el tud lesni a foglalkozásokon, de nem várt sokat tőle. Remélte, hogy ha már időt kell rá szánni, lesz valami olyan érdekes feladat is, amivel elfoglalhatja magát óra végéig.

A tréning végére az ellenállása csökkent, meglepte, hogy milyen sok új dolgot tudott megtanulni. Az tetszett különösen, hogy nem érezte, hogy éppen tanul és mégis fejlődött nyelvi szempontból is és az Internet használatában is. Egészen megkedvelte a számítógépes órákat, a végén kicsit játszott is gyakorlás helyett. Úgy véli érdemes volt eljárni a foglalkozásokra.

Kezdeti ellenérzései ellenére hasznosnak találja a tréninget. Szinte minden újdonság volt számára, tudott kedve szerint válogatni a neki megfelelő stratégiák közül. Meglepőnek találja, hogy nem új dolgok új megközelítésben mennyire mást jelentenek.

Korábban nem volt tisztában a szövegbe illesztett képek és ábrák szerepével éppúgy mint a cím szerepével sem. Most gyorsabban megtalálja a keresett információt egy szövegben és jobban megérti a mondanivalóját.

Kezdetben nehézséget okozott neki a stratégiák alkalmazása és emiatt nagyon örült amikor a beszélgetések során kiderült, hogy nincs egyedül a problémájával és ugyanakkor ötleteket meríthet a tapasztalatokból. Kedvelte és hasznosnak találta a tapasztalatcserét, még ha úgy is érzi, hogy ő kevéssel járult hozzá, inkább csak profitált belőle.

A tréninget rövidnek találta, szerencsésebbnek tartaná ha heti két alkalommal végig a tanfolyam során lennének ilyen foglalkozások. Egyrészről azért, mert attól tart hamar elfelejti a tanultakat ha nem gyakorolja eleget másrészről valószínű, hogy még vannak stratégiák amikkel érdemes lenne foglalkozni.

“A kutatások mind azt sugallják, hogy több explicit instrukcióra van szükség”
(Kymes, 2008. 193. old.).

8. FEJEZET
A kapott eredmények elemzése

A kísérlet célja az volt, hogy megtudjuk milyen olvasási stratégiákat használtak a vizsgált személyek és milyen gyakorisággal az Interneten található szövegek olvasása közben a tréninget megelőzően, befolyásolják-e olyan változók, mint a Világhálón töltött órák száma valamint az alanyok neme a stratégiák használatának gyakoriságát valamint a stratégiaválasztást, megváltoznak-e az alanyok stratégiahasználati szokásai a tréning hatására, és hogyan vélekedtek a kísérletben résztvevő személyek a tréning befejeztével annak hasznosságát és egészét illetően. A kapott eredmények értékelése lehetővé teszi a fenti kérdésekre adandó válaszok megfogalmazását. Az Interneten található szövegek olvasása közben használt stratégiák vizsgálata céljából végzett kísérlet eredményességét illetően az elő- és az utókérdőív kérdéseire adott válaszok összevetése adhat választ. A kísérleti csoport tagjai által adott válaszok alapján végzett számítások különbsége a stratégiai tréning hatását jelezheti, míg a kontrollcsoport eredményeinek összevetése a tréningen kívüli egyéb tényezők befolyásoló hatását zárja ki.

Online olvasási stratégiák használata a tréning előtt

Átfogó stratégiahasználat

Az első hipotézis feltételezi, hogy korábbi kutatások eredményeinek megfelelően a vizsgált alanyok az Oxford & Burry-Stock (1995) által megfogalmazott, használati gyakoriságát jelző sávok szerint a tréning megkezdése előtt az átfogó stratégiahasználat a közepes sávba esik (2,5 és 3,4 közötti átlag).

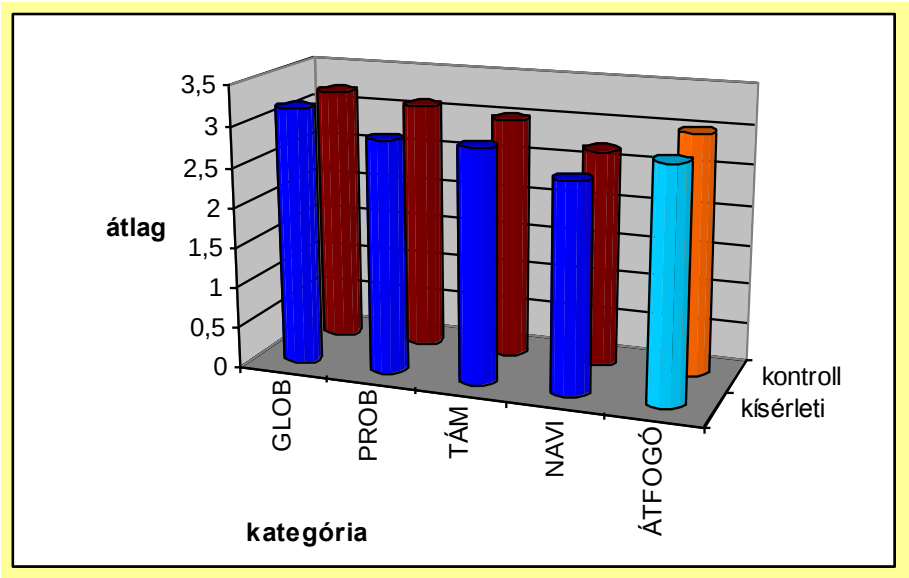
A felnőtt nyelvtanulók online olvasási stratégiáit vizsgáló KOOS kérdőív segítségével gyűjtött adatok elemzése során kapott eredmények alapján

elmondható, hogy a hipotézisben megfogalmazott elvárásoknak megfelelően a vizsgált alanyok közepes gyakorisággal használtak online olvasási stratégiákat a kísérlet megkezdése előtt, függetlenül attól, hogy a kísérleti csoportba vagy a kontrollcsoportba tartoztak. A két csoport átfogó stratégiahasználatát összehasonlítva nem tapasztalható jelentős eltérés az átlagok között, az egy tized eltérés a kontrollcsoport javára nem jelent szignifikáns különbséget, sőt, esetünkben elhanyagolható. Ez a minimális különbség mindenképpen arra utal, hogy a 132 résztvevő véletlenszerű elosztása a két csoportba jól sikerült, gyakorlatilag azonos szintről indultak neki annak a három hétnek, mely során egyik csoport egy speciális, az online olvasási stratégiák használatára fókuszáló tréningen vett részt, míg a másik csoport az alap kurzusnak megfelelő nyelvi foglalkozásokat látogatta.

A négy stratégia-kategória vizsgálata

Ami a négy, a stratégiákat összefogó kategóriát illeti (globális, problémamegoldó, támogató, navigáló), a használati gyakoriság az Oxford & Burry-Stock (1995) által javasolt skálán közepes szinten mozgott. Ezen a közepes sávon belül viszont megfigyelhető eltérés a kategóriák használata között. Mindkét csoport a globális stratégiákat részesítette előnyben, kis különbséggel következtek a problémamegoldó és a támogató stratégiák, majd a navigáló stratégiák zárták a sort meglehetősen alacsony, bár még a közepes tartományba eső átlagokkal (19. ábra).

A *globális* stratégiák relatív gyakori használata a magyar anyanyelvű, felnőtt nyelvtanulók átfogó szemléletmódjára enged következtetni. Az olvasás közben felmerülő problémák orvoslása már nem ment olyan zökkenőmentesen, az alacsonyabb átlagok gyenge problémamegoldó képességre utalnak. Mivel az élet minden területén, így a nyelvtanulásban is a nehézségek leküzdése a túlélés alapvető eszköze, ennek hiánya vagy gyengesége erősen hátráltathatja a fejlődést vagy akár a mindennapi boldogulást az adott területen. Ezt a fennálló hiányosságot pótolni kell, ami azt jelenti, hogy szükség van a stratégiák tanítására, ahol a problémák feltárása és az akadályok leküzdésének fortélyai „alaptantárgynak” kell, hogy minősüljenek.



19. ábra. Stratégiahasználat a tréning előtt, kísérleti és kontrollcsoport

A *támogató* stratégiák átlagai is meglehetősen alacsony szinten mozogtak a közepes gyakoriságot jelző sávon belül. Ennek két ésszerű magyarázata is lehet. Először is, valószínűleg a tanulók egész egyszerűen nincsenek tisztában azzal, hogy milyen egyéb eszközök állnak rendelkezésükre az olvasási folyamat során magán a szövegen kívül. Másodsorban lehet, hogy ismerik az adott eszközöket, ám nem tudják hogyan illesszék be azok használatát a nyomtatott szövegek olvasása során jól megszokott és bevésődött olvasási rutinba. Ha bármelyik eset vagy akár mindkettő egyidejűleg fennáll, akkor megint felmerül a stratégiai tréning szükségessége, ahol ezeket a hiányosságot könnyen pótolni lehet és ezáltal az olvasás könnyebbé és szórakoztatóbbá válhat.

A *navigációs* stratégiák alacsony használati gyakorisága tulajdonképpen nem okozott nagy meglepetést. Bár a számítógép belopta magát mindennapjainkba, még nem váltunk mindannyian szakértő felhasználóvá. Sokan még csak az elfogadás szintjéig jutottak el, akik alapszinten ugyan használják a gépet, azonban nem tesznek lépéseket annak jobb, mélyebb megismerésére. A számítógép használata közben fellépő bizonytalanság csökkenti a munka illetve tanulás gyorsaságát, hatékonyságát és gyakran frusztrációt is okozhat. Mindez kiküszöbölhető egy rövid, akár néhány órás tréninggel, ahol a felhasználással kapcsolatos trükkök elsajátítása mellett az olvasás közben alkalmazható stratégiák is előtérbe kerülnek.

A négy stratégia-kategória használati gyakoriságát jelző eredmények alaposabb áttekintése egyértelműen abba az irányba mutat, hogy a vizsgált tanulók − bár tudatosan használtak bizonyos stratégiákat − nem rendelkeztek megfelelő mélységű ismeretekkel lehetőségeik teljes körű kiaknázásához. Szükség van a tudatos stratégiahasználat fejlesztésére, ehhez első lépésként meg kell ismertetni a tanulókat azokkal a stratégiákkal amelyek segíthetik őket az Interneten talált online szövegek olvasása közben.

Az egyes stratégiák vizsgálata

A KOOS egyes stratégiáinak vizsgálata átlagszámítással történt. A kísérleti csoport révén a tréning előtt kapott átlagok megtekinthetők a 4. Függelékben, a kontrollcsoport átlagait az 5. Függelék szemlélteti. A kísérleti és kontrollcsoport által használt stratégiák használati gyakoriságának sorrendje nem egyezik pontosan, ami nem is várható el ilyen viszonylag alacsony számú kérdőív elemzése után. Azonban megvizsgálva az öt leggyakrabban használt stratégiát mindkét csoport esetében látható, hogy négy stratégia megegyezik, és csak egynél van kisebb eltérés. A kísérleti csoport a negyedik helyre egy navigációs stratégiát (26: *több ablakot is nyitva tartok és szükség szerint navigálok köztük)* sorolt, ez a stratégia a kontrollcsoport listáján csak a 23. helyen áll. A kontrollcsoport szintén a negyedik helyre állított egy stratégiát gyakori használatra utaló átlaggal, ami nem szerepel a másik csoport első öt leggyakrabban használt stratégiái között (15: *az olvasás sebességét a szöveg nehézségi szintjéhez igazítom*). Ez a problémamegoldó stratégia a kísérleti csoport listáján a 9. helyen áll közepes gyakoriságot mutató átlaggal.

Az öt legritkábban használt stratégia esetében is sok hasonlóság mutatkozik a két csoport eredményei között. Három megegyező stratégia szerepel mindkét csoport listáján egyaránt ritka használatra utaló átlagokkal (22, 32, 24. számú stratégiák). A kísérleti csoport a 8. (*angolul „chat-elek" a neten külföldi ismerőseimmel)* és a 9. számú (*nyomtatott szótár segítségével értem meg az olvasott szöveget*) stratégiákat a legritkábban használt öt közé sorolta, míg ugyanezek a kontrollcsoportnál a 7. és 8. legritkábban használt stratégiaként szerepelnek, azaz minimális különbség mutatható ki a használatuk között. A

kontrollcsoport öt legkevésbé preferált stratégiája között szerepel a 11. számú *(megpróbálom megítélni, hogy hasznos-e egy adott linket követni)*, ami a kísérleti csoportnál a 28. helyen áll, azaz csak egy hellyel lemaradva az utolsó öttől. A másik eltérést a 12. számú stratégia mutatta *(soha nem követem a felajánlott linkeket)*, amelyet a kísérleti csoportba tartozó alanyok a 22. helyre soroltak, közepes használati gyakorisággal. A továbbiakban a dolgozat csak a kísérleti csoport eredményeinek elemzésére szorítkozik.

Érdekes ellentét rajzolódik ki az összes stratégia használati gyakoriságát mutató táblázat és a stratégia-kategóriák használatának összevetésekor. Bár a kategóriák szintjén a globális stratégiák vitték el a pálmát, az egyes stratégiák szintjén az első öt leggyakrabban használt stratégia között csak egy globális stratégia található: (27) *először elolvasom és értelmezem a címet, ami utal a szöveg tartalmára*, de az első tíz között is (emellett) csupán kettőt találhatunk: (14) *végiggondolom, amit a témáról már tudok, ez segít megérteni, amit olvastam*, és (3) *megpróbálom megjósolni, mi fog történni az olvasott szövegben*.

Az első öt leggyakrabban használt stratégia között kettő problémamegoldó is megtalálható, ráadásul az első két helyre sorolva: (13) *amikor a szöveg nehéz, újra elolvasom, hogy jobban értsem*, valamint (5) *átugrom az ismeretlen szavakat*. Az első tíz, az alanyok által leginkább preferált stratégia között még megtalálható két újabb problémamegoldó stratégia: (30) *amikor a szöveg nehézzé válik, összefoglalom magyarul, hogy megértsem, mit olvastam*, és (15) *az olvasás sebességét a szöveg nehézségi szintjéhez igazítom*. Ennek ellenére a problémamegoldó stratégiák csoportja csak a második helyre szorult a négy vizsgált kategória között. Ennek leginkább az lehet az oka, hogy bár a leggyakrabban használt stratégiák között szerepel több problémamegoldó, a legkevésbé használt stratégiák között is megtalálható közülük néhány. Az öt legnépszerűbb stratégia között még helyet kapott egy navigációs, (26) *több ablakot is nyitva tartok és szükség szerint navigálok köztük*, és egy támogató stratégia is (20) *megnézem a képeket, táblázatokat, stb. (ha vannak), hogy jobban megértsem a szöveget*.

Az előzőekben említettek alapján már szinte várható, hogy az összes közül legritkábban használt stratégia egy problémamegoldó: (24) *a hangos olvasás segít jobban megérteni a szöveg tartalmát*, de az öt legkevésbé népszerű stratégia közé

bekerült egy másik problémamegoldó is: (22) *ha rájövök, hogy egy olvasási technika nem működik, másikat keresek*. A globális stratégiák átlagát gyengíti az öt legnépszerűtlenebb kategória közé bekerült stratégia: (8) *angolul „chat-elek" a neten külföldi ismerőseimmel*. Emellett még két támogató stratégia szerepel a legkevésbé használt stratégiák között: (32) *jegyzeteket készítek olvasás közben, ami segít megérteni, mit olvastam*, illetve (9) *nyomtatott szótár segítségével értem meg az olvasott szöveget*.

A stratégiák használatát befolyásoló tényezők

A második hipotézis első, az Internet használatával töltött idő és a stratégiahasználat közötti kapcsolatra utaló fele igazolást nyert a kísérlet során. Az online szövegek olvasására fordított idő és az átfogó stratégiahasználat között pozitív korreláció figyelhető meg. Elsősorban a navigációs és a problémamegoldó stratégiák esetében mutatható ki gyakoribb használat a Világhálót is gyakrabban használó tanulók között. A hipotézisben megfogalmazottak szerinti gyakoribb átfogó stratégiahasználat a nők esetében bizonyítást nyert, a navigációs stratégiák esetében ugyan a férfiak enyhén gyakoribb használatot mutattak, de az eltérés nem szignifikáns.

Az internethasználat időtartamának hatása a stratégiahasználatra

A kísérleti csoport tagjai hetente átlagosan több, mint 9 órát töltöttek a Világhálón a tréning előtt, ami napi egy óránál hosszabb időt jelent. Mindenki legalább heti 4 órán át böngészte a netet, de akadtak a csoportban olyanok is akik 16 órát vagy még annál is többet töltöttek hetente a számítógép előtt az Interneten szörfölve. Az online szövegek olvasásával töltött idő és az átfogó stratégiahasználat közötti pozitív korreláció alapján elmondható, hogy a kísérlet megkezdése előtt a gyakrabban internetező alanyok magasabb stratégiahasználatot mutattak, azaz több tapasztalattal rendelkeztek az online olvasás területén, mint kevesebbet olvasó társaik és ez megnyilvánult az online olvasási stratégiák használatában is. A ritka, heti pár órás internethasználat sokak esetében – amint az az interjúkból is kiderült, – gyakran kényszer hatására történik, többnyire házi feladatok megoldására vagy

az elektronikus levelek (e-mail) elolvasására, adóügyek intézésére korlátozódik. Ők az *apatikus hypertext felhasználók* (Lawless & Kulikowich, 1998), akik általában nem is törekednek a rendszer mélyebb megismerésére, megelégednek azzal a felhasználói tudással ami képessé teszi őket a legszükségesebb teendők elintézésére az Interneten. A *tudást keresők*, akik heti 6 - 10 órát töltenek a Világhálón, határozott céllal rendelkeznek és e célok elérésének érdekében erőfeszítéseket is hajlandók tenni a rendszer jobb megismerésének irányába, igyekeznek felhasználóként gyakorlatot szerezni. A kísérleti csoport nagy része, 29 fő is ebbe a kategóriába sorolható. Valószínűleg ők rendelkeznek a legerősebb motivációval a fejlődést és ezáltal a stratégiahasználatot illetően.

Különösen a navigációs (r = 0,86) és a problémamegoldó (r = 0,82) stratégiák használata volt magasabb a gyakrabban internetező tanulók esetében, ami nem meglepő ha figyelembe vesszük, hogy a „megszállott" internetfelhasználók rengeteg időt töltenek a gép előtt és egymással is szoros kapcsolatot ápolnak, gyakorlatilag tanítják egymást a magazinokból vagy egymástól ellesett trükkökre amikkel gyorsabbá és élvezetesebbé tehetik az internethasználatot legyen szó akár játékról, programozásról vagy csak böngészésről. Ezek a tanulók sorolhatók a Lawless & Kulikowich (1998) által *működést felfedezők*nek elnevezett felhasználói csoportba, akik elsősorban nem is magára a tartalomra koncentrálnak az Internet használata közben, hanem a rendszer és a számítógép működése ejti rabul őket.

A nem hatása a stratégiahasználatra

A stratégiák használatát befolyásoló tényezők közül a tanuló neme az egyik legmeghatározóbb. Az ezirányú kutatások döntő többsége kimutatta, hogy a nők sokkal gyakrabban alkalmaznak általános vagy speciális nyelvtanulási stratégiákat és jelentősebb stratégia-repertoárral rendelkeznek mint a férfiak (Oxford & Nyikos, 1989; Ehrman & Oxford, 1989; Green & Oxford, 1995; Kaylani, 1996; Sheorey & Szőke, 2003a; Mónos, 2004). Green & Oxford (1995) nem csupán az átfogó stratégiahasználat esetében, hanem az egyes stratégiák szintjén is szignifikáns különbséget talált a nemek stratégiahasználata között a nők javára. Ennek oka nagy valószínűséggel a nők jobb szocializációs képességében rejlik

(Nyikos, 1990). Emellett a nők sokkal lelkiismeretesebben állnak egy feladat megoldása elé és igyekeznek a tőlük telhető legjobban megfelelni a velük szemben támasztott követelményeknek (Mónos, 2005). Azonban ez felvet egy nagyon fontos kérdést, ami az önbevalláson alapuló kérdőív gyenge pontjára tapint. Vajon ez a megfelelni vágyás nem eredményezett olyan válaszokat amikről az alanyok elképzelték, hogy a kutató/tanár leginkább elvárhatnak és emiatt eltértek a valóságtól? Bár néhány esetben elképzelhető, hogy ez történt, az alanyok többsége valószínűleg tartotta magát a valós tartalmú válaszadáshoz, lévén a kérdőíveket névtelenül, illetve kódokkal ellátva kellett beadniuk és a névtelenségüket garantáltuk.

Jelen tanulmány résztvevői esetében is beigazolódott a korábban felállított hipotézis, azaz a férfiak és nők átfogó stratégiahasználatában szignifikáns különbség mutatkozott a nők javára ($p < 0,05$). Megvizsgálva a stratégia-kategóriák használati gyakoriságát azt találtam, hogy a négy kategóriából három esetében szintén igaznak bizonyult a feltevés, miszerint a nők szignifikánsan gyakrabban használtak online olvasási stratégiákat mint a kísérletben részt vevő férfi társaik. Egyedül a navigációs stratégiák használatában mutattak a férfiak magasabb gyakoriságot de a különbség ez esetben nem volt szignifikáns. Ez az eredmény tulajdonképpen várható is volt, hiszen az általános megítélés szerint a férfiak bátrabban és gyakrabban használnak bonyolult működésű programokat és sokkal nyitottabbak a technikai újdonságok befogadására mint a nők (Oxford & Nyikos, 1989). A fentiek szerint kijelenthető, hogy ez a tanulmány nem hozott új eredményt a nemek stratégiahasználatra gyakorolt hatását illetően, hanem alátámasztotta az eddigi ezirányú kutatások eredményeit, bár a férfiak gyakoribb használatra utaló átlaga a navigációs stratégiák esetében mindenképpen figyelmet érdemel.

A tréning hatása a stratégiahasználatra

Az online olvasási stratégiák használatának fejlesztése céljából a tananyagba beépített 12 órás tréning hatékonyságát a kísérlet megkezdése előtti és befejezése utáni stratégiahasználat felmérésének összevetésével lehet meghatározni. A kontrollcsoport kérdőívei olyan adatokat szolgáltattak, melyek igazolták, hogy a

tréningben nem résztvevő csoport tagjai nem mutattak jelentős fejlődést a stratégiahasználat terén. A kontrollcsoport tréning előtti és utáni átfogó valamint a négy stratégia-kategória szerinti stratégiahasználatát jelző átlagok összevetése a 24. táblázatban látható.

A kontrollcsoport válaszai alapján megállapítható, hogy a kísérlet előtt szerzett adatok és a kísérlet végén történt ismételt felmérés során kapott, az átfogó stratégiahasználatra vonatkozó eredmények között nem mutatható ki szignifikáns különbség. A csoport a kísérlet megkezdése előtt és után egyaránt közepes stratégiahasználatot jelzett. A kategória-csoportok közül egyedül a navigációs stratégiák használatában mutatkozott szignifikáns különbség ($p < 0,05$).

	GLOB	**PROB**	**TÁM**	**NAVI**	**ÁTFOGÓ**
ELŐ	3,2	3,1	3	2,7	3
UTÓ	3,1	3,2	2,9	3	3,1
p	0,097	0,073	0,062	0,004 *	0,15

24. táblázat. A tréning előtti és utáni stratégiahasználat összehasonlítása, kontrollcsoport.

Sem az átfogó stratégiahasználat, sem a globális, a problémamegoldó vagy a támogató stratégiák csoportjába sorolt stratégiák használati gyakorisága nem változott jelentősen. A navigációs stratégiák esetében viszont megfigyelhető nem várt fejlődés. Ez nagy valószínűséggel annak a ténynek tudható be, hogy a kontrollcsoport résztvevői az órák közötti szünetben vagy a tanítás végén találkozhattak a kísérleti csoportba járó, speciális tréningen résztvevő társaikkal, akik beszámolhattak nekik az órákon történtekről. A tréning helyszíne egy számítógépekkel és internethozzáféréssel felszerelt tanterem volt, ami valószínűleg felkeltette a reguláris képzésben résztevő tanulók érdeklődését, akik kérdéseket intéztek az órán történő internethasználattal kapcsolatban a kísérleti csoport tagjaihoz. Ily módon eljuthatott hozzájuk néhány olyan információ, ami a kísérleti csoport tagjai számára is újdonságnak számított, és ez a kontrollcsoport navigációs stratégia-használatának fejlődéséhez vezethetett. Azonban ez az átfogó stratégiahasználatra nem gyakorolt jelentős hatást és így elmondhatjuk, hogy külső tényező nem befolyásolta a kísérlet kimenetelét, és az mind az alanyok

kiválasztásában, mind a lebonyolításában megfelelt a belső validitás eléréséhez kívánatos követelményeknek (Nunan, 1992).

Átfogó stratégiahasználat

Miután sikerült kizárni az egyéb külső tényezők esetleges befolyásoló hatását, a kísérleti csoport eredményinek elemzése megmutatja, hogy a kísérlet eredményesen zárult-e le és a kísérlet megkezdése előtt felállított hipotézisek megfelelő igazolást nyertek-e. A harmadik hipotézis, miszerint a tréning hatására jelentős emelkedés várható az alanyok stratégia-használatában, igazolást nyert a kísérlet által. A kísérleti csoport a 12 órás tréning után jelentős eltérést mutatott az átfogó stratégiahasználat terén, hiszen az Oxford & Burry-Stock (1995) által megállapított szinteket figyelembe véve a közepes stratégiahasználatot gyakori stratégiahasználat váltotta fel. Ez mindenképpen arra enged következtetni, hogy a tréning sikeres volt, az alanyok gyakrabban fordultak olvasási stratégiák segítségéhez online Internetes szövegek olvasása közben, mint a kísérletet megelőzően. A kísérleti csoport elő- és utókérdőívre adott válaszai alapján számított eredmények összehasonlítása szignifikáns különbséget mutatott az alanyok átfogó stratégiahasználatában ($p < 0,05$). A csoport közepes stratégiahasználatot mutatott a tréning megkezdése előtt és gyakori használatot a tréninget követően.

	GLOB	**PROB**	**TÁM**	**NAVI**	**ÁTFOGÓ**
ELŐ	3,2	2,9	2,9	2,6	2,9
UTÓ	3,3	3,5	3,5	4,1	3,6
p	0,072	0,021 *	0,018 *	0,002 *	0,031 *

25. táblázat. A tréning előtti és utáni stratégiahasználat összehasonlítása, kísérleti csoport.

A stratégia-kategóriákat vizsgálva négyből három esetben, a problémamegoldó, a támogató és a navigációs stratégiák esetében mutatható ki statisztikailag szignifikáns különbség a tréning előtt és a tréning után kapott értékek között. A

pontos adatokat a 25. táblázat foglalja össze. A *-gal jelölt p-értékek jelzik a vizsgált értékek között fennálló statisztikailag szignifikáns különbséget.

Kategóriák szerinti stratégiahasználat

A kísérlet megkezdése előtti felmérés eredményei szerint a vizsgált nyelvtanulók mind a négy (globális, problémamegoldó, támogató és navigációs) stratégia-kategóriában egyaránt közepes stratégiahasználatot mutattak. A kísérletet követően azonban jelentős változás volt tapasztalható a problémamegoldó, támogató és különösen a navigációs stratégiák használatában, ezek mindegyike gyakori stratégiahasználatot jelzett a tréning befejeztével.

A *globális* stratégiák használati gyakorisága nem változott jelentősen a tréning hatására. Ez azt sugallja, hogy – bár kezdetben ez a stratégiakategória tűnt a legismertebbnek a tanulók számára és ezt használták leggyakrabban – az olvasott szöveg globális áttekintése változatlan maradt noha a tréning négy globális stratégia megismerésére és gyakorlására is lehetőséget nyújtott. A tréning végére a többi stratégiakategória használata gyakoribbá vált és a globális stratégiák az utolsó helyre csúsztak le a képzeletbeli ranglétrán. A globális stratégiák az olvasott szöveg globális, azaz átfogó áttekintését segítik. A tréning során a résztvevők gyakorolták az olvasott szöveg lényegének megtalálását, következtetést a szöveg tartalmára a cím alapján, a háttérismeretek felidézését és olyan kérdések feltevését amikre választ várhatunk a szövegből, ám ezen stratégiák használati gyakorisága csak nagyon kis mértékben javult a tréning végére.

A *problémamegoldó* stratégiák feladata az olvasás közben felmerülő nehézségek leküzdésének segítése. Az online olvasási stratégiák megismerésére és használatának tudatosítására irányuló tréning során két problémamegoldó stratégia használatának gyakorlására nyílt lehetőség (következtetés egy ismeretlen szó jelentésére a szövegkörnyezet alapján és a nehéznek tűnő, problémás rész többszöri elolvasása). Az utókérdőív kérdéseire adott válaszok alapján elmondható, hogy a problémamegoldó stratégiák használata gyakoribbá vált, a tréning előtti közepes használat a tréning végére jelentős különbséggel gyakori használattá módosult. Mindez arra enged következtetni, hogy a tréning sikeresen irányította az alanyok

figyelmét az olvasás közben felmerülő problémák orvoslásának lehetőségére, két konkrét példán bemutatva ezen lehetőségek gyakorlati megvalósítását.

A *támogató* stratégiákat a problémamegoldó stratégiákhoz hasonlóan közepes gyakorisággal használták a vizsgált alanyok a tréning megkezdése előtt. Az olvasás közben alkalmazott támogató stratégiák a szövegen kívüli egyéb eszközök használatában nyilvánulnak meg. Ilyen eszköz lehet egy nyomtatott vagy online szótár, de akár egy darab papiros is, amire olvasás közben jegyzeteket készíthetünk. A tréning folyamán három támogató stratégia megismerésére és használatának gyakorlására került sor, melynek eredményeképpen a támogató stratégiák használata a tréning végén a gyakori kategóriába esett.

A mai, gépek uralta világban egyre fontosabb a követni a technika nyújtotta lehetőségeket. Az Interneten található online szótárak használata egyszerűbbé és gyorsabbá teheti az olvasási folyamatot (Liou, 2000), amennyiben az olvasó tisztában van azzal, hogy az adott cél eléréséhez milyen segédeszközök állnak rendelkezésére, azaz melyik online szótár felel meg leginkább az igényinek (pl. www.dicfor.hu, www.sztaki.hu, stb) és azokat hogyan érheti el legkönnyebben. Sokkal időigényesebb és bonyolultabb például egy keresőprogram segítségével megkapott listáról egy nekünk tetszőnek tűnő online szótárt kiválasztani, mint egyenesen a szótár webcímét beírni és egy kattintással megérkezni a kívánt oldalra. Poole & Mokhtari (2008) megfigyelte, hogy az általuk vizsgált nyelvtanulók nyomtatott szöveg olvasása közben nem, vagy csak ritkán használtak szótárt, ellenben online szöveg olvasásakor szívesen fordultak az Internet nyújtotta online szótárakhoz segítségért. A tréning során a tanulók megismerkedhettek a jelenleg legnépszerűbb online szótárakkal, valamint megtanulták azt is, hogy szükség esetén hogyan kereshetnek egy másik, a célnak esetleg megfelelőbb online szótárt.

A szövegben található képek, ábrák és táblázatok is hozzájárulhatnak a szöveg pontosabb megértéséhez. (Herber, 1978). Az interjúkból kiderült, hogy többen csak dekorációs funkciót tulajdonítottak a képeknek és ábráknak a tréning előtt és nem vizsgálták meg azokat tudatosan, az olvasást elősegítő céllal, legfeljebb szórakozásból.

Egy hosszabb online szöveg olvasása közben a munkamemória egy idő után nem képes több új információ tárolására és az olvasó azzal a mindenki által jól ismert jelenséggel találja szemben magát, hogy a szöveg közepénél járva már

nem emlékszik pontosan mit is olvasott a szöveg elején. Ez elkerülhető egy támogató stratégia alkalmazásával, az olvasás közben történő jegyzeteléssel. Gyakran elegendő egy-egy kulcsfontosságú szó vagy kifejezés papírra vetése, de előfordulhat az is, hogy célszerű hosszabb gondolatokat is lejegyezni, ez függhet az adott feladattól, a szöveg nehézségétől, az egyén kognitív képességeitől, tanulási stílusától. Mivel a jegyzetelés nem kíván speciális képességeket az olvasótól, e stratégia esetén inkább a figyelemfelkeltés volt az elsődleges cél. A problémamegoldó stratégiákhoz hasonlóan a támogató stratégiák használata is a vártak szerint közepes szintről a gyakori használat szintjére emelkedett a tréning végére.

A *navigációs* stratégiák csoportja azokat a speciális, csak az Internet használata közben használható stratégiákat foglalja magába, melyek elősegítik az online olvasás menetét. Ezek a stratégiák inkább technikai jellegűek mintsem szorosan az adott – jelen esetben angol – nyelvhez köthetők. Az online olvasási stratégiákra irányuló tréning megkezdése előtt gyűjtött adatok alapján a vizsgált nyelvtanulók navigációs stratégiahasználata Oxford & Burry-Stock (1995) skáláján közepes használati gyakoriságot mutatott, a közepes szint legalsó határát súroló átlagértékkel. Ez az eredmény azt mutatta, hogy a tanulók a négy vizsgált kategória-csoport közül a navigációs stratégiákat használták legkevésbé. Ennek oka az internethasználati jártasságban illetve járatlanságban keresendő. Az alanyok átlagéletkora megközelítőleg 28 év volt, de megfigyelve az alanyok életkorát kitűnik, hogy a kísérleti csoport tagjainak nagy része még ahhoz a generációhoz tartozik, akik nem ismerték a számítógépet gyerekkorukban és nem volt lehetőségük az alapismeretek elsajátításához iskolai keretek között, csak később, többnyire a munkahelyükön kerültek szembe a számítógép és Internet-használat követelményével. Ők nyilvánvaló hátránnyal indulnak azokkal szemben akik kora gyerekkoruk óta ismerik és használják a számítógépet és a Világhálót. Ők azok a felhasználók, akik igyekeznek elvégezni a rájuk bízott feladatokat de ezen kívül nem keresik a kapcsolatot az új technikai vívmányokkal, így az Internettel sem. Passzív, vagy Lawless & Kulikowich (1998) szavaival „apatikus hypertext felhasználók”-nak nevezhetjük őket. Az ilyen felhasználók esetében nagy segítséget jelenthet az új, a felhasználást megkönnyítő ismeretek óvatos adagolása,

azaz egy feldolgozhatatlan információ-áradat helyett a megfelelő stratégiák lassú tempóban történő megismertetése és gyakoroltatása.

A navigációs stratégiákra a Világháló különböző oldalai közötti átjárás megkönnyítésére van szükség. Hiába rendelkezik jó olvasási készséggel egy tanuló, ha technikai akadályokba ütközik a feladat végrehajtása alatt. Az ilyen jellegű problémák kognitív terhet rónak az olvasóra (Konishi, 2003) jelentősen megnehezítve az olvasási folyamatot, gyakran komoly frusztrációt okozva. Az angol nyelvtanfolyamba beépített stratégiai tréning során a tanulók három navigációs stratégia megismerésére kaptak lehetőséget.

Az intejúkban adott válaszokból kiderül, hogy voltak olyan tanulók, akiknek nem is volt tudomásuk arról, hogy egyszerre több ablakot is meg lehet nyitni az Internet használata közben. A tréningen tanított egyik navigációs stratégia az egyidejűleg nyitva tartott ablakok közötti navigálásra irányult. A nyomtatott szöveggel szemben az online szövegek olvasásához nagyobb kognitív erőkifejtésre van szükség (Macedo-Rouet és társai, 2003), ám a megfelelő stratégiák használata felgyorsíthatja az olvasási folyamatot, ami a megfelelő rutin kialakulásával csökkentheti az olvasóra nehezedő terheket. Több ablak egyidejű nyitva tartása ugyan több figyelmet kíván az olvasótól, ám amennyiben az olvasó világosan fel tudja mérni, hogy a megnyitott ablakok közül éppen melyik aktív és tud navigálni az ablakok között anélkül, hogy elveszne az információ sűrűjében, az egész folyamat leegyszerűsödik.

Egy másik stratégia az olvasó előtt felkínálkozó linkek hasznosságának megítélésére volt hivatott felhívni az alanyok figyelmét. Egy weboldalon számos link (kapcsolódási lehetőség) található. Ha az olvasó rendelkezik a megfelelő ismeretekkel, akkor nehézség nélkül végre tudja hajtani a kijelölt feladatot, azaz megszerezni a szükséges információt. Ezek az ismeretek magukba foglalják például a linkek típusának felismerését, hiszen ha a Világhálón olvasó egy linkre klikkel, legtöbbször HTML (Hypertext Markup Language) formátumú oldalra jut. Ettől eltérő esetben a link megjelölése általában további fontos információkat tartalmaz, például azt ha a link egy másik szoftverre (pl. Adobe Acrobat Reader) irányít, vagy ha egy PDF (Portable Document Format) fájl kerül megnyitásra, ahol még a fájl típusát és méretét is meg szokták jelölni, ami további segítséget nyújt az olvasónak annak eldöntésében, hogy használja-e az adott linket. Az azonos típusú

linkek elhelyezkedése általában megegyező, hogy ezzel is csökkenjen az olvasó összezavarásának esélye. A hagyományok követése segíti a korábban megszerzett tapasztalatok felhasználását, ami meggyorsítja az olvasási folyamatot.

Egy weboldal megbízhatósága szintén fontos tényező az olvasó szempontjából annak eldöntésében, hogy érdemes-e az adott oldalon információt keresni. Az Internet személytelen jellege miatt az emberek szkeptikusak, különösen ha a keresésnek pénzügyi háttere is van. Sokkal megbízhatóbbnak tűnik egy oldal ha nagy részét nem hirdetések foglalják el, de a szövegben található referenciák is fokozzák az olvasó bizalmát, különösen ha neves intézmények vagy egyetemek irányába mutatnak. Az interjúban elhangzottak alapján kiderült, hogy a kísérletben részvevő tanulók fontosnak találták, hogy felhívták a figyelmüket a referenciákra, és főleg az egyetemek és neves hírügynökségek nevével fémjelzett linkeket vették igénybe olvasás közben. A gyakori update (frissítés) is növeli a megbízhatóságot, valamint az is ha a weboldal tulajdonosa megjelöli az elérhetőségeit és visszajelzést (feedback) kér az olvasóktól az oldallal kapcsolatban. Mindezeket mérlegelnie kell az olvasónak majd eldönteni, hogy az adott linket érdemes-e igénybe venni vagy tovább kell keresni amíg eljut egy megbízhatóbbhoz.

A harmadik navigációs stratégia amit a tréning tartalmazott, a különböző keresőprogramok használatára irányult. Az Internet nyújtotta, szinte felmérhetetlen források között a kívánt információ megtalálásához segítenek hozzá ezek a programok. Manapság a legnépszerűbb keresőprogramok a Google, Yahoo, Lycos, Excite, Altavista, AOL, de még hosszasan lehetne sorolni a különböző programokat, melyek a kulcsszavak begépelését követően olyan oldalak akár ezreit jelenítik meg találatnak, melyek tartalmazzák a beírt kulcsszavakat. Pontosan a lehetséges találatok ilyen hatalmas tömege kívánja meg a keresőprogramok helyes használatának ismeretét. A találatok számát szűkíteni lehet a megfelelő kulcsszó vagy kulcsszavak kiválasztásával. A keresés megkezdése előtt érdemes végiggondolni, hogy pontosan milyen témakört érint a keresett információ, majd kiválasztani a kulcsszavakat, melyek minél specifikusabbak, annál nagyobb az esély az irreleváns találatok kiszűrésére. Ha a keresés sikertelen, érdemes megpróbálni a magasabb szintű keresést (advanced search), ahol több adat megadásával lehet szűkíteni a keresést. A keresőprogramok sok esetben másként

értékelik egy forrás használhatóságát, ezért érdemes több programba is beírni ugyanazokat a kulcsszavakat. Ezen információk birtokában az olvasó könnyebben jut a keresett információhoz az Internet segítségével.

A tréninget követő KOOS (Kérdőív az Online Olvasási Stratégiákról) felmérés szerint a nyelvtanulók navigációs stratégiahasználata közepes szintről gyakori szintre változott, az összes stratégia közül elért kiemelkedően legmagasabb átlaggal. Ily módon vált a navigációs stratégiák csoportja az alanyok által leggyakrabban használt kategória-csoporttá.

A résztvevők véleménye az interjúk elemzése alapján

A negyedik hipotézis szerint az alanyok hasznosnak ítélik a tréninget és észlelik pozitív hatását az olvasási folyamatra. E feltételezés helytállósága az interjúk elemzése alapján bizonyítást nyert. A kísérletben résztvevő 40 alany közül a tréning befejezését követően hatan (4 férfi, 2 nő), akiket véletlenszerűen (sorsolással) sikerült kiválasztani, egy interjún vettek részt. Az interjú célja az alanyok hozzáállásának, a tréninggel kapcsolatos véleményének megismerése volt. Az interjúkra az utolsó foglalkozás utáni napon került sor, amikor az élmény még friss volt és az alanyok könnyedén felidézhették a tréninggel kapcsolatos benyomásaikat, érzéseiket. A részben kötött interjú fő irányvonalát képező kérdéssor a következő kérdéseket tartalmazta:

1. Milyen érzésekkel kezdte el a tréninget?
2. Hogyan változtak ezek az érzések a tréning végére, ha változtak egyáltalán?
3. Hasznosnak ítéli-e tréninget? Miért?
4. Mely területeken érez fejlődést?
5. Mi a véleménye a tapasztalatcseréről?
6. Mit változtatna a tréningen, hogy az még hatékonyabb legyen?

Az interjúk a tanulók érzései mellett betekintést engedtek a tanulási szokásaikba is. A hat beszélgetés fegyelmezetten, barátságos légkörben folyt, sikerült elnyerni az alanyok bizalmát és ezáltal őszinte válaszokat kapni. A válaszokból kiderül, hogy a

hat megkérdezett közül öten egybehangzóan pozitívan nyilatkoztak a tréninggel kapcsolatban, míg egyikük hozzáállása és véleménye alaposan eltért a többiekétől.

A tréninget vegyes érzéssel fogadták. Volt, aki nem is hallott még a stratégiákról, de a többiek is csak nagyon vázlatosan ismerték a stratégiák fogalmát és használatának előnyeit. Három esetben a kíváncsiság vezérelte a tanulókat, viszont aki már ismerte a stratégiákat örömmel és reményekkel telve várta az első órát. Egy megkérdezett úgy érezte, hogy neki sok újat már nem lehet az Internet használatával kapcsolatban mondani/mutatni, lévén gyakorlott felhasználó, de szavait idézve „a békesség kedvéért jó képet vágtam a dologhoz".

A tréninggel kapcsolatos kezdeti érzéseik a foglalkozások előrehaladtával folyamatosan megváltoztak. Általában elmondható, hogy a kíváncsiságot elégedettség váltotta fel, a stratégiákat egyáltalán nem ismerő tanuló kimondottan élvezte a foglalkozásokat. Az interjúkban többször elhangoztak az „elégedett vagyok", „valami ilyenre számítottam" és „érdemes volt az időt erre áldozni" kifejezések. A tapasztalt felhasználó megerősítette, hogy nem sok újat tanult, de a jó társaság miatt élvezte az órákat.

A megkérdezettek egybehangzó véleménye szerint a tréning hasznos volt. Volt aki úgy érezte, hogy sok új dolgot tanult, de a többség inkább azt tapasztalta, hogy tulajdonképpen ismert dolgokról volt szó de ezek a tréning következtében új megvilágításba kerültek. A tréning során „tudatosították bennünk a stratégiák fontosságát" és „felhívták a figyelmünket ezekre a hasznos dolgokra [stratégiákra]". Még a gyakorlott felhasználó is hasznosnak ítélte a tréninget, mert szerinte a többiek ezután bátrabban fogják az Internetet használni és „nem rúgnak bele a gépbe, ha nem az az oldal jelenik meg, amit vártak".

Mind a hat megkérdezett alany tapasztalt fejlődést a tréning hatására. Elsősorban az olvasás sebességében éreztek javulást, „kevesebb téblábolással", gyorsabban, olajozottabban ment az online olvasás a tréning után. A tapasztalt „netező" nyelvi vonatkozásban érzett némi fejlődést, a technikai részen azonban nem. A többiek kiemelték például a cím fontosságát: „… mindig átugrottam, azt hittem csak dísznek van ott… nem értettem a lényegét", „eddig nem is figyeltem rá, mintha ott se lett volna" illetve a kurzor alakjának megfigyelését: „nem figyeltem a kurzorra, csak kattogtattam ezerrel és szidtam a gépet, amiért nem azt

csinálta amit én akartam”. Volt, aki nem is tudott arról, hogy léteznek online szótárak, most tanulta meg azok használatát.

A tapasztalatcsere lehetősége meglepetésként érte az alanyokat. Alap- és középfokú tanulmányaikat még abban a rendszerben végezték, amikor kimondottan tilos volt és büntetést vont maga után az órai együttműködés minden formája. Emiatt kezdetben nem merték elmondani véleményüket egy-egy adott stratégiával vagy annak használatával kapcsolatban, különösen ha véleményük negatív volt, azaz szemben állt a tanári javaslattal. Miután a jég megtört, és rájöttek, hogy a véleményalkotást dícséret követi és nem elmarasztalás, még sokáig csak a tréninget koordináló tanárhoz fordultak, és nehezen szokták meg az egymás közti kooperáció légkörét. A tréning végén minden megkérdezett hasznosnak ítélte a „véleménybörzét” mivel szabadabbnak és önállóbbnak érezték a tanulást ily módon.

A tréning további fejlesztését illetően három interjúalany nem változtatna sem a tréning menetén, sem a tartalmán, ketten viszont azt javasolták, hogy a tréning jobban épüljön be a tanfolyam tananyagába és végig legyenek ilyen foglalkozások heti egy vagy két alkalommal. Egy résztvevő szétválasztaná a gép használatára vonatkozó ismereteket és a nyelvi elemeket.

A kutató által összeállított kérdéssoron elindulva kivétel nélkül mindegyik alany részletesen kitért a tanulással összefüggő szokások és azok a tréning hatására történő megváltozásának leírására is. Ez a nem várt, plusz információ megerősítette a tréning sikerességének és hatékonyságának igazolását. Említést tettek a motiváció megerősödéséről, ami egyértelműen az Interneten való könnyebb tájékozódás eredményeként könyvelhető el. Akik addig a Világhálót csak játékok és más szórakozási lehetőségek forrásának tartották, a tréning után a nyelvtanulást nagyban segítő eszközként tekintettek rá. Ez megerősíti Kasper (2000) álláspontját, aki szintén erős motiváló tényezőnek tekinti a Világháló tanórai használatát. Konishi (2003) tanulmányában a résztvevők önként vállalkoztak a kötelező oldalakon túlmenően olyan további weboldalak olvasására, amik nem is kapcsolódtak szorosan a feladathoz.

„A tény, hogy az itt kapott eredmények zöme összecseng korábbi kutatások eredményeivel azt sejteti, hogy jó nyomon járunk”
(Mokhtari & Sheorey, 2008, 228. old.).

9. FEJEZET

Következtetések, kitekintés

Az új évezred hajnalára a technikai fejlődés nagymértékben felgyorsult és ez az élet szinte minden területére, így az olvasásra is kihat. Az Internet széleskörű elterjedése a mindennapokban és az oktatásban egy új olvasási közeg megjelenését vonta maga után. Óhatatlanul is felmerül a kérdés, hogy vajon érvényesek-e a régi elméletek és modellek az új környezetben, vagy teljesen új elméletek létrehozására van szükség az online olvasás megértéséhez? Megállják-e a helyüket a már ismert és nyomtatott szöveg esetében sikeresen alkalmazott stratégiák az új olvasási közegben, vagy új fordulatra van szükség a stratégiák kutatásában, mely kizárólag az online olvasás tulajdonságait vizsgálja?

A fenti kérdések megválaszolása csak úgy lehetséges, ha górcső alá vesszük a nyelvtanulók viselkedését és alkalmazkodási képességét az új olvasási közeghez. A nyelvtanulási stratégiák területén végzett jelen kutatás célja felnőtt nyelvtanulók az Interneten található szövegek olvasása közben alkalmazott stratégiáinak vizsgálata volt, külön hangsúlyt fektetve az erre a célra kidolgozott metakognitív-kooperatív stratégiai tréningnek az alanyok online olvasási stratégiahasználatára gyakorolt hatására. A stratégiai instrukciók során központi figyelmet kapott a tanulói együttműködés valamint a tudatosság fejlesztése, amely nagy mértékben hozzájárul a tanulói autonómia kialakulásához, és ezáltal a nyelvtanulási folyamat elengedhetetlen komponensévé válik.

Online olvasási stratégiahasználat az eredmények tükrében

A Magyarországon élő, az angolt idegen nyelvként tanuló felnőtt populáció egy 132 fős csoportja szolgáltatott mintát az online olvasási stratégiák használatának vizsgálatához a kutatás első fázisában. Ezt követően került sor az alanyok elosztására két csoportra, melyek közül az egyik (62 fő) egy 12 órás stratégiai

tréningen vett részt, ami szervesen beépült a kurzus tananyagába, a másik csoport (70 fő) alkotta a kontrollcsoportot. A két csoport tréning utáni eredményeinek összevetése következtetni enged a stratégiai instrukció sikerességére. A kapott eredmények összesége betekintést nyújt a tanulók stratégiahasználati szokásaira Interneten olvasott szövegek esetében. A következőkben a kapott eredmények tükrében levont következtetések ismertetésére kerül sor.

1. Az előkérdőíven szereplő, mindkét csoportot megcélzó, az alanyok internethasználati szokásait vizsgáló kérdésekre adott válaszok alapján elmondható, hogy a magyar anyanyelvű, felnőtt nyelvtanulók leginkább szórakozás és a tanuláshoz kapcsolódó anyagok olvasása céljából használják a Világhálót. Ez az eredmény kis mértékben eltér az MTA Szociológiai Kutatóintézete által végzett 2005-ös felmérés eredményeitől, amennyiben az ott kapott adatok szerint a magyar lakosság elsősorban tanulással és munkával kapcsolatos oldalakat látogat az Interneten, és csak másodsorban használja szórakozásra, érdekességek gyűjtésére (Gyenes, 2005). Az interjúkból az is kiderült, hogy az esetek döntő többségében magyar nyelvű oldalakat látogatnak, bár a tréning hatására egyre többször teszik próbára bátorságukat, stratégiai és nyelvtudásukat és nyitnak meg angol nyelvű weblapokat. Ezek az oldalak általában hírügynökségek vagy (túlnyomórészt az Egyesült Államokbeli) egyetemek nyelvtanulást segítő oldalai. Feltételezhető, hogy a tanuláshoz szükséges oldalak látogatása a nyelvi kurzus követelménye és nem általánosítható a magyar tisztek és altisztek mindennapjaira vonatkozóan. Ami a szórakozást illeti, az interjúk rávilágítottak arra, hogy elsősorban kép és videofájlok nézegetését jelenti, ami általában nem igényel sem magas szintű nyelvtudást, sem a számítógép mélyrehatóbb ismeretét, valamint az elektronikus levelezést (e-mail), ami szintén magyarul történik.

Az Interneten töltött időről elmondható, hogy a kísérleti csoport esetében átlagosan heti 9 óra, ugyanez a kontrollcsoport esetében heti 10 óra, ami mindennapos használat mellett is több, mint egy óra naponta, de alkalmanként akár 2-3 órát is jelenthet egy-egy nap. Ez természetesen egyénenként változó, hiszen volt aki heti 2-4 órát jelölt meg, amit a Világháló böngészésével tölt, de van aki akár 16-22 órára becsüli a számítógép előtt töltött időt hetente. A megkérdezettek

többsége általában 6-12 órát jelzett, ami mindenképpen figyelemreméltó időmennyiség. A tréning hatására várható lett volna némi növekedés az alanyok internethasználatában, azonban ezt sem a kontrollcsoport sem a kísérleti csoport eredményei nem igazolták. Ennek magyarázata a résztvevők életkorában és életstílusában keresendő. Felnőtt, többnyire családos emberek lévén a körülményeik határt szabnak annak az időnek amit egy nap az Internet használatára szánhatnak, így ez az idő nem növekedhet jelentősen az adott körülmények között.

Az előzőekben leírtak alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a felnőtt magyar nyelvtanulók a lehetőségeikhez mérten jelentékeny időt töltenek különböző céllal az Internet használatával.

2. A kísérlet megkezdése előtt a vizsgált 132 felnőtt nyelvtanuló közepes gyakorisággal használt olvasási stratégiákat az Interneten található szövegek olvasása közben. A kísérleti és a kontrollcsoport megegyező átfogó stratégiahasználati átlagai arra engednek következtetni, hogy a tanulók véletlenszerű csoportosítása sikeres volt és a kísérleti csoport tagjai az átfogó stratégiahasználat szintjén a vizsgált populáció reprezentatív mintáját alkotják, ezáltal a kapott eredmények általánosítása megengedhető. A közepes átfogó stratégiahasználat megfelel korábbi, nem online környezetben végzett olvasási stratégiák vizsgálatának eredményeinek.

3. Megfigyelve a négy stratégia-kategóriát (globális, problémamegoldó, támogató, navigációs) látható, hogy mindkét csoport esetében mind a négy kategória átlagai a stratégiai instrukciók *előtt* közepes stratégiahasználatot jeleztek. Ez arra utal, hogy a nyelvtanulók mind a négy kategóriából ismertek és használtak stratégiákat, ha nem is egyenlő mértékben. Kitűnik ugyanis a navigációs stratégiák ritkább használata. Ennek magyarázata valószínűleg a technikai háttér hiányosságában keresendő. Alátámasztja ezt a feltevést a tréning *után* kapott rendkívül magas, gyakori használatra utaló átlag, ami azt sugallja, hogy a tréning sikeresen közreműködött az alanyok internethasználati készségeinek fejlesztésében. A másik három kategóriába tartozó stratégiák használata harmonikusnak mondható.

A tréning előtt mindkét csoport kategóriák szerinti stratégiahasználata nagyon hasonló szinten mozgott, ebből levonható az a következtetés, hogy a

kategóriák szintjén is megengedhető a kapott eredmények széles körű általánosítása, bár az apróbb eltérések óvatosságra intenek és további vizsgálatok elvégzése javasolható megerősítés céljából. Jelen eredmények alapján elmondható, hogy a felnőtt nyelvtanulók Magyarországon a globális stratégiákat preferálják online olvasás közben, emellett egyenlő arányban használnak problémamegoldó és támogató stratégiákat. A navigációs stratégiák használata viszonylagosan ritkább, mint a másik három kategóriába tartozó stratégiáké.

4. Az egyes stratégiák szintjén a két csoport eredményei a tréning *előtt* sem mutattak egyértelmű egybeesést. Ennek a magyarázata a minta alacsony létszámában keresendő. Az adatgyűjtés eszköze, a kérdőív − jellegéből adódóan − megkívánja a lehetőség szerinti minél nagyobb számú minta használatát. Jelen esetben a 132 fő nem bizonyult elégségesnek ahhoz, hogy a kérdőíves adatgyűjtés az egyes stratégiák szintjén is megbízható eredményt hozzon. Mindenképpen javasolt a felmérés megismétlése nagyobb létszámú csoporton.

Ha széleskörű általánosításra nem is, de bizonyos összefüggések kimutatására alkalmasak a kapott eredmények. Az öt leggyakrabban használt stratégia közül négy megegyezik, ami arra enged következtetni, hogy a tanulók újra elolvassák a nehezen érthető szöveget vagy szövegrészt, nem állnak meg tanácstalanul ha ismeretlen szó kerül eléjük olvasás közben, hanem átugorják azokat a szavakat és folytatják az olvasást. Ez a magyar nyelvtanulók jó problémamegoldó képességére utal. Emellett a szöveg globális áttekintése is jellemzi az olvasókat, különösen gyakran használt stratégia körükben a következtetés a cím alapján a szöveg tartalmára. A legritkábban használt stratégiák között is néhány esetben volt egyetértés a két csoport tagjai között, például nem követnek minden felajánlott linket, hanem válogatnak a lehetőségek közül bár egy kis ellentmondással anélkül, hogy értékelnék a felkínált linkek hasznosságát. Olvasás közben kerülik a nyomtatott szótár használatát, egy interjúalany szavait idézve „túl macerás lenne elővenni, kinyitni, keresgélni abban a vastag szótárban, amit még fogni is nehéz”.

5. A stratégiák használatát befolyásoló tényezők közül az Internet használatával eltöltött idő és az alanyok nemének a stratégiaválasztásra kifejtett hatását

vizsgáltuk részletesen. Az online szövegek olvasására szánt idő és az átfogó stratégiahasználat között pozitív korreláció áll fenn, más szavakkal minél több időt fordít valaki olvasásra az Interneten, annál gyakrabban használ olvasási stratégiákat. Különösen igaz ez a navigációs és a problémamegoldó stratégiák esetében, ami nem okoz meglepetést, hiszen azok a tanulók, akik akár naponta 3-4 órát töltenek a Világhálón, már valószínűleg elsajátították a megfelelő stratégiákat az olvasás vagy játék gördülékenyebbé tételéhez. Meg kell jegyezni azonban, hogy a pozitív korreláció nem jelent feltétlenül ok-okozati összefüggést. Annak kimutatására további vizsgálatokra lenne szükség.

A férfiak és nők átfogó stratégiahasználatában szignifikáns különbség mutatkozott a női olvasók javára. A navigációs stratégiák kivételével minden stratégia-kategóriára érvényes a fenti állítás. A nők dominanciája a stratégiahasználat terén részben a nők megfelelni vágyásával (Mónos, 2005), pontosságra való törekvésével és a kudarctól való mélyebb félelmével magyarázható. Eszerint a magyar nők esetében is igazolást nyert a korábbi kutatások szinte egybehangzó eredménye, miszerint a nők gyakrabban alkalmaznak stratégiákat és a stratégiák szélesebb skáláját használják, mint a férfiak.

6. A 12 órás stratégiai tréning hatására az átfogó stratégiahasználatban jelentős fejlődés figyelhető meg, a közepes használatot felváltotta az online olvasási stratégiák gyakori használata. Ez mindenképpen arra enged következtetni, hogy a stratégiai instrukció elérte célját, nagymértékben fokozta az alanyok stratégiahasználatát, ezzel segítve a sikeres olvasást.

A négy stratégia-kategóriából három esetében követhető nyomon jelentős fejlődés az online szövegek olvasása közben történő használatukban. A globális stratégiák használata gyakorlatilag nem változott. Ennek egyik magyarázata az lehet, hogy a globális stratégiák használata a tréning előtt is meglehetősen magas volt − bár a közepes gyakoriság sávján belül maradt −, és mivel a tréning során valószínűleg a fejlődés limitált, inkább a többi, kevésbé ismert stratégiák felé tolódott el. Másik magyarázatot a tanítandó stratégiák kiválasztásában lehet keresni. Elképzelhető, hogy a globális stratégiák csoportjából olyanok kerültek a tréningbe, amelyek használata eredetileg is magas volt. Ez azt jelzi, hogy a

stratégiák kiválasztásának alapjául szolgáló KOOS próbatesztelésén az alanyok eltérő stratégiahasználatot mutattak a célcsoportétól. Ez egy olyan hátrányos tényezője a kutatásnak, ami következő alkalommal kiküszöbölhető lehet, amennyiben a tréning kialakítása az előkérdőív eredményeinek kiértékelése után történik a kapott értékek alapján.

A problémamegoldó, támogató és főként a navigációs stratégiák szempontjából azonban kijelenthetjük, hogy a tréning sikeres volt, a nyelvtanulók ezeket a stratégiákat szignifikánsabban gyakrabban használták a tréninget követően mint azelőtt, ami értelmet ad a stratégiai tréning szervezésének.

7. Az interjúk során megkérdezettek válaszaiból kiderül, hogy örömmel fogadták a tréninget, egyértelmű a pozitív hozzáállás részükről. A tréning közben és után elhangzott, a résztvevőkkel történt nem hivatalos és nem rögzített beszélgetések is ebbe az irányba mutattak. Bár ez a kutatás csak a stratégiahasználat vizsgálatára szorítkozott és nem terjedt ki a szövegértés vizsgálatára is, az interjú résztvevői érzékelték az olvasás sebességében és az angol nyelvű szövegek megértésében bekövetkezett fejlődést. Külön hangsúlyt kapott a tudatosság növelése, ami nem csupán az online olvasási stratégiák esetében lehet kifizetődő a tanulók számára, hanem az élet más területein is. Noha az átlagos heti internethasználat ideje nem növekedett a tréning hatására, mindenképpen jelentős az alanyok hozzáállásában bekövetkezett változás. Aki eddig félelemmel vegyes idegenkedéssel kapcsolta be a számítógépet és kapcsolódott a Világháló oldalaira, az a tréning után bátrabban teszi ugyanezt, mert kevesebb kudarc éri olvasás közben és eredményesebbnek ítélheti meg az online olvasással töltött időt.

Az interjúkon elhangzottak alapján elmondható, hogy az online olvasási stratégiák fejlesztésére irányuló tréning sikeres volt a metakognitív funkciók és a résztvevők tudatos stratégiahasználatának megerősítése terén egyaránt, emellett pozitív hozzáállást alakított ki a nyelvtanulókban a stratégiahasználat irányában. Az alanyok megismerték és átélték a tapasztalatcsere, mint a tanulást elősegítő együttműködés előnyeit (ld. Kontráné, 2004).

Összegezve a fenti pontokban elhangzottakat kijelenthetem, hogy a magyar anyanyelvű felnőtt, az angolt munka mellett tanuló tisztek és altisztek közepes gyakorisággal használnak stratégiákat online szövegek olvasása közben.

Körülményeikhez mérten jelentős időt töltenek az Internet használatával, de nincsenek tisztában azokkal a navigációs stratégiákkal, amelyek megkönnyíthetik az online olvasást. A szöveg globális áttekintése és a jó problémamegoldó képesség azonban eredményes online olvasáshoz vezet. A nők gyakrabban fordulnak a stratégiák segítségéhez és a stratégiák szélesebb skáláját használják, mint a férfiak. Stratégiai tréning hatására jelentős fejlődés várható esetükben, amit a tréninghez történő pozitív hozzáállásuk is megerősít, hiszen szívesen vesznek részt online olvasási stratégiahasználatot fejlesztő tréningen. A magyar felnőtt olvasókról kialakult kép kedvező és az általuk elért fejlődés a stratégiai tréning szükségességének irányába mutat.

Korlátok és tanulságok

A fejezetben korábban leírtak rávilágítottak a kutatás bizonyos korlátaira, melyeket a körülmények és emberi tényezők együttesen állítottak fel. Ezek alapos elemzése hozzásegíthet ahhoz, hogy a jövőben pontosabb, megbízhatóbb eredmények szülessenek.

Az első és legnehezebben kiküszöbölhető korlát a nyelvtanulók online stratégiahasználatának felméréséhez használt eszközök jellegéből adódik. Jelen tanulmányban a megbízhatóság növelése érdekében a vizsgálatok vegyes módszerrel történtek, kérdőív és interjú szerepelt az adatgyűjtés eszközeként. A kérdőív számos előnyös tulajdonsággal bír, ami miatt a kutatók szívesen használják, különösen abban az esetben ha nagy mennyiségű adat gyűjtésére van szükség lehetőleg rövid időn belül. Azonban a kérdőív alkalmazásának az a hátulütője, hogy a statisztikai számítások megbízhatóságának eléréséhez nagy létszámra van szükség. Jelen esetben a tréning lebonyolítása csak 132 fő részvételét tette lehetővé, ezért szükségessé vált egy másik eszköz, az interjú csatasorba állítása is.

Szintén a kérdőív jellegében keresendő a felmérés másik gyenge pontja, az önbevallás. Az önbevallás az alanyok szubjektív meglátását tükrözi és több veszélyt is rejthet magában. Egyrészről nem biztos, hogy az alanyok a *valós* stratégiahasználatot jelölik be, hanem azokat a stratégiákat, amikről azt *hiszik*, hogy használják és a kettő sok esetben nem fedi egymást. Másrészről az alanyok

néha hajlanak arra, hogy ne a valódi választ jelöljék be, hanem azt, amiről azt hiszik, hogy a tanáraik vagy a kutatók elvárják tőlük (Politzer & McGroarty, 1985). Ez mind csökkentheti a felmérés megbízhatóságát. Későbbi kutatások során érdemes lenne az adatgyűjtést tovább szélesíteni és a hangos gondolkodás valamint a megfigyelés eszközét is alkalmazni az online stratégiahasználat pontosabb meghatározása érdekében.

A KOOS kérdőív 33 stratégiát tartalmaz, és csak azok vizsgálatára szorítkozik. Feltételezhetően a KOOS nem fedi le az alanyok által használt összes stratégiát, ami azt jelenti, hogy nem biztosít teljes képet az alanyok stratégiahasználatáról. E korlát kiküszöbölésére is alkalmas az adatgyűjtés eszközeinek bővítése.

Nem várt változást tapasztaltunk a kontrollcsoport esetében a navigációs stratégiák használatában. A csoport nem vett részt a tréningen, mégis szignifikáns növekedést mutatott, bár csak a navigációs stratégiák esetében. Ennek egyik lehetséges oka a két csoport fizikai közelsége lehet. Az órák szünetében a kísérleti és kontrollcsoport tagjai találkozhattak és megbeszélhették az órán történt eseményeket, melyek közül a navigációs stratégiák tanulása újdonságnak, ezáltal említésre méltónak számíthatott. A katonák között sokan együtt is dolgoztak, az ismeretség is valószínűsíti a beszélgetéseket. A jövőben meg kell próbálni elkerülni közeli munkatársak megfigyelését illetve kísérleti és kontrollcsoportba történő szétválasztását.

Korábban említésre került a tréningen tanítandó stratégiák kiválasztásának problémája. Nyilvánvaló, hogy azokat a stratégiákat kell tanítani egy adott csoportnak, amelyek egy előzetes felmérés során ritka használatot mutatnak. Ez viszont azzal a nehézséget vonná maga után, hogy minden csoportnak külön rászabott, saját tréninget kellene szervezni. A tréning szervezése hosszadalmas feladat, figyelmet kell fordítani a megfelelő szövegek kiválasztására, feladatokat kell készíteni, melyek az adott szöveget támogatják, és még számos nehézség vár a vállalkozó kedvű nyelvtanárra. Ez megelőzhető oly módon, hogy – az interjúkban is elhangzottaknak megfelelően – a tréning minél tovább, lehetőleg végig tartson a tanfolyam során. Ezáltal a stratégiák szélesebb skáláját tudja lefedni és változatosabb összetételű csoportok esetén is megfelelőnek bizonyulhat.

További kutatásokra tett javaslatok

Jelen tanulmány az alanyok online olvasás közben alkalmazott olvasási stratégiahasználatát vizsgálta. Igazolta az új, metakognitív-kooperatív stratégiai tréning jelentős szerepét a stratégiahasználat növekedésében, de nem fordított figyelmet az online olvasásértés vizsgálatára, amit korábbi, nyomtatott szövegek közben alkalmazott olvasási stratégiák megfigyelésére irányuló kutatások eredményeire támaszkodva tényszerűen fogadott el. Lényeges lenne a jövőben megvizsgálni és bizonyítani, hogy az online olvasási stratégiák használata és az olvasásértés között is fennáll-e a feltételezett pozitív korreláció, azaz a tréning fokozza-e az olvasásértést. Ennek megvalósításához még szükség van az online olvasásértés mérésére szolgáló megbízható eszköz kidolgozására.

Érdemes lenne megismételni a fentiekben ismertetett kísérletet a javasolt változtatások figyelembevételével, lehetőség szerint minél nagyobb létszámú alanyok segítségével. A pontosabb, megbízhatóbb eredmények érdekében az adatgyűjtés eszközei közé be kellene illeszteni a hangos gondolkodást és/vagy a megfigyelést is.

A kutatást ki lehetne terjeszteni más populációra is, hiszen az oktatásban elsősorban az iskolás korú korosztály vesz részt nagy számban. Az életkor, a motiváció és más egyéb tényezők figyelembevételével a metakognitív-kooperatív tréning modell módosítható lehetne olyan irányba, hogy megfeleljen egy adott célcsoport online olvasási stratégiahasználatának fejlesztésére.

Developing Adult Language Learners' Online Reading Strategy Use

The problem and its setting

This dissertation reports the results of a study which investigated the effect of an integrated, 12-hour metacognitive-cooperative strategy training on the reading strategy use of adult Hungarian learners of English as a foreign language when reading online texts. Besides examining the intensity or frequency of strategy use, the study concentrated on the type of the strategies deployed as well. It examines the extent to which other factors, namely, gender and the average time spent on the Internet influence the students' choice of strategies and the frequency of strategy use. Eliciting the subjects' feelings and attitudes towards the training and its usefulness was another goal of the study.

The fast technological development and the widespread use of the Internet makes the understanding of the online reading process necessary, and, therefore, the examination and teaching of online reading strategies important in understanding how the young generation of Hungarians approach their reading tasks. Online reading covers the phenomena of one's reading interactively in an online environment, using the tools of the Internet. Since the crucial role of reading strategy use in the successful reading process has already been sufficiently documented, (Tseng, 2005; Sheorey & Mokhtari, 2001; Pressley, 2000) it would be reasobable to assume that strategies play a critically important role in the case of online reading as well. The limited research on online reading has revealed that reading in printed and online environment typically involves the use of different strategies (Anderson, 2003; Konishi, 2003; Liou, 2002). These results lead to the equally reasonable assumption, that teaching learners to employ successful online reading strategies in the form of strategy training would lead to improved reading skills, with appropriate attention given to the individual needs and differences of the students.

Research into online reading strategy use in Hungary is rather limited. In order to fill in this gap, a 12-hour strategy training as an integrated part of an

English course was designed and tested. The training is based on a new, metacognitive-cooperative model. The aim of the training was to investigate whether the explicit presentation of strategies and their application in practice lead to positive changes in adult learners' strategy use when reading interactive texts on the Internet. These assumptions were to be verified by appropriate measurements.

Research questions

The dissertation seeks answers to the following research questions with the help of KOOS, a questionnaire (Kérdőív az Online Olvasási Stratégiákról – Online Reading Strategy Inventory) developed especially for this study.

1. What reading strategies and how often do adult Hungarian language learners report using when reading texts online?
2. Do factors like the average time they spend reading online and gender have an impact on the frequency of the learners' strategy use and on their strategy choice?
3. What impact does the strategy training have on the subjects' strategy use? Does strategy use change as a result of the training?
4. What is the subjects' attitude towards the training?

Hypotheses

1. Adult Hungarian language learners use online reading strategies with moderate frequency before the training according to the three degrees of strategy use suggested by Oxford & Burry-Stock (1995): high (mean of 3.5 or higher), medium (means between 2.5 and 3.4) and low (mean of 2.4 or lower).
2. A positive relationship can be expected between the time spent using the Internet and strategy use. Based on results of pervious research it can be assumed that females report more frequent online reading strategy use than males (see Oxford & Nyikos 1989; Green & Oxford 1995; Szőke, 1999; Kaylani, 1996).

3. The strategy training has positive impact on the participants' overall strategy use, moderate strategy use changes to high usage of online reading strategies. As far as the strategy categories are concerned, the participants report higher use than they did before the training, but means do not exceed 3.5 in all cases.
4. The participants form positive attitude towards the training and experience its positive effect on their online reading process.

Language learning strategies

The development of cognitive psychology had a strong effect on learning strategy research in the 1970s. First research focused on the so-called 'good language learners' hoping to find the key to the secret of success in the field of foreign language learning. The attention gradually turned to the learner and some factors (e.g. motivation, gender, age, personality type, strategy use) were detected to influence the learning process so the investigation of these factors got into focus. A new stream of research started trying to find out how and to what extent learning strategies contribute to the successful acquisition of a foreign language.

Definition and characteristics of learning strategies

Several definitions of learning strategies attempt to determine the most important features of the „specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective and more transferrable to new situations" (Oxford, 1990, p. 8.). According to Edwards „learning strategies are tools and tecniques used by the learner either concsiously or intuitively in order to understand, memorize and retrieve the foreign language vocabulary and grammatical rules" (2004, p. 66.).

As focus shifted from finding the perfect teaching method to the learner, a new aspect of strategies has emerged, that includes strategies used while learning and using the language. They are called *learner* strategies. In the 1990s in a new concept was introduced by educational psychologysts. *Self-regulation* describes the learners' conscious contribution to their own learning process.

The classification of learning strategies

Several researchers attempted to classify learning strategies either in L1 or in L2 environment. The first picture of strategies was drawn by Stern (1975) and Rubin (1975) who collected data by interviewing colleagues and some ’good’ students.

The early model by O’Malley and Chamot (1990) assigned the strategies into three groups:

4. metacognitive strategies (e.g. planning, self-evaluation)
5. cognitive strategies (e.g. grouping, taking notes)
6. social/affective strategies (e.g. cooperation, self-encouragement)

The model was criticised by Dörnyei & Skehan (2003) claiming that it is full of ambiguities and the third category (social/affective) is a collector of strategies that cannot be fitted into any other categories. Oxford’s (1990) system sorts the strategies into six categories (cognitive, metacognitive, memory, compensation, affective and social). The groups are all related and mutually support each other. The weakness of this taxonomy is separating memory strategies from the cognitive strategies when in fact that is what they really are. Despite of its weaknesses, this classification of learning strategies is the most widely used taxonomy ever.

Fitting learning strategies into the models of communicative competence

Defining the desirable level of competence is essential for language teachers and testers. Most models of communicative competence include a strategic component. According to Bachman & Palmer (1996) strategic competence means the awareness of the goals set by the learner, planning the execution and evaluating the achievement.

Language learning strategies and cognitive theories

According to Anderson (1983), strategies can be learnt in three phases: the cognitive, associative and autonomous phases. In the cognitive phase learners gain declarative knowledge they can verbally express. In the associative phase they find and correct mistakes and in the autonomous phase due to a lot of practice the

performance of the skills develop and becomes automatic. Based on Anderson's (1983) study, O'Malley and Chamot (1990) states that langauge learning strategies can be viewed as cognitive skills and defined as sets of productions that the students re-organize and tune again and again until they turn into procedural knowledge.

Methods for investigating learning strategies

Several methods are available to examine learners' strategy use, among these observation, think-aloud protocols as well as questionnaires developed for this special purpose can be found. To increase validity and reliability the use of multiple methods has become common. In this study a questionnaire and interviews served data collection purposes.

Variables influencing strategy use

Among the variables affecting students' strategy use there are some that are constant or either do not change or cannot be changed considerably during the examined period of learning due to the relative shortness of time available (eg. gender, current level of proficiency). However, research revealed that the development of some other factors (with the teacher's assistance) make it possible to improve the success of the language learning process (eg. motivation, meatcognition). These variables deserve further attention since they can improve both the student's personality and language proficiency.

Research into learning strategies in Hungary

Research into learning strategies in Hungary has not reached the desirable level yet. However, some valuable publications deserve considerable attention. Research carried out in Hungary is often based on Oxford's taxonomy (Mónos, 2003, 2004; Hegybíró-Kontra, 2004) and concentrates on examining the strategy use of students mainly in primary and secondary education.

Reading and strategies

This chapter focuses on reading and reading strategies. Besides the introduction of some well-known reading theories and some reading models, the role of metacognitive awareness in the reading process will also be discussed. This will be followed by the most significant results of research on reading strategies in Hungary and all over the world.

L1 versus L2 reading

Alderson (1984) defines the threshold level of language competence necessary for successful reading. This level may depend on the difficulty of the task, the wording and topic of the text and the reader's background knowledge. As opposed, Bernhardt (1991) claims that reading in L1 and L2 greatly differs from each other, since the decoding process in a foreign language requires the application of different parts of syntax.

Reading theories

During the reading process the reader gets information both from the printed text and the sources stored in his or her memories. The invisible source the reader relies on is the schema. Schemas can be textual or content schemas and they are likely to define what is going to happen next in the text being read. Based on this the reader makes perdictions on the text. In her transactional theory, Rosenblatt (2004) talks about unique, not repeatable, tailored-to-the-person transaction highlighting the individual's subjectivity. Reading means the dynamic relationship between the sign, the object and the interpretation.

Reading models

An early (bottom-up) model of reading puts the main emphasis on the text while the reader and the reader's background knowledge play a passive role in the process. Decoding the text starts at the smallest unit until it reaches text level. In the 1970s the bottom-up model was replaced by the new top-down model. According to Goodman's (1970) theory, the reader looks at the text and activates

his or her background knowledge based on the information that can be seen. Then a guessing game begins. The reader sets hypotheses, veryfies them and sets new hypotheses if necessary. Combining the the two previously mentioned models, Stanovich (1980) created an interactive-compensational model of reading that puts equal importance on the information the reader brings and that of the text contains.

Goodman's transactional-psycholinguistical model (1996) describes reading as a constructive process demanding active participation from the learner. To understand the text it is necessary that a) reading is an active process in which the reader uses strategies in order to find out meaning, b) all the action the reader takes aim to make sense of the text, c) the reader uses the available information effectively to interpret the text, and d) everything the reader brings into the reading is equally important to anything that can be found in the text.

Metacognitive approach of reading strategies

Research results have revealed a positive correlation between the effective use of the reader's metacognitive abilities and successful reading (Sheorey & Mokhtari, 2001; Alderson 1984). The awareness of one's cognitive processes presupposes their conscious monitoring. With the teacher's adequate support and instructions students can be taught to apply useful strategies and learn from reading. They must learn how to start processing texts of different types, how to interpret the author's message and summarize the text.

Reading strategies

Reading strategies are conscious actions used by the reader in order to facilitate text comprehension. According to a definition by Bimmel & Van Schooten (2004) a reading strategy is an action plan to achieve the reading goal. This definition differentiates three elements: the goal set, the action plan to achieve this goal and the implementation of the action.

Several researchers have come to the conclusion that the educational and cultural background affects the reader's reading strategy choice (Pritchard, 1990; Knight, Padron & Waxman, 1985). Strategy use is also influenced by word recognition, the richness of vocabulary, ability to predict, awareness of text types

and typical constructions, or the attitude towards reading. In Hungary, Mónos (2005), Nikolov, (2003) and Sheorey & Szőke (2003, 2008) are interested in the strategy use of students reading in a foreign language.

Reading online

The more often readers have to face the problem of reading online these days, the more urging is the need for learning the suitable skills and strategies that make it possible for them to process and understand online texts.

Reading – either printed or online text – is a cognitive process, but the two reading environments bring different challenges to the reader. "We read books and surf the Internet" (Gilster, 1997). In the case of reading online, non-linear texts on the Internet we cannot talk about expectations concerning the text or predictions as it is possible in the case of printed text. The reader is free to browse in the labyrinth of linked sites until they get the information they are looking for and then return to the original site to continue reading the original text. An interaction exists between the reader and the text.

Online reading strategies

Learners adjust the reading and vocabulary learning strategies they know to the online environment (De Ridder, 2002). Online reading, however, often ends up in frustration due to the improper use of strategies. The language teacher has the power to teach students to avoid frustrating situations by teaching them the appropriate strategies and their application.

The examination of online reading strategies usually happens through think-aloud protocols, questionnaires and post-reading interviews. Online reading strategy research diverges in two directions. Some researchers examine the reading in process and collect the strategies they experience the readers use while reading online (see for example Chun, 2001; Konishi, 2003). Others use questionnaires including the strategies they suppose the readers use to detect strategy choice and the frequency of strategy use (see Anderson, 2003; Tseng, 2005). Among factors influencing online reading strategy use background knowledge and learner styles are proved to be determining.

Language learning strategy instruction

Despite the difficulties and failures researchers faced in the first years of strategy research, more and more studies have been carried out to examine learners' strategy use. Results showed clearly that awareness raising enhances strategy use and thus contributes to the success of the learning process (Oxford, 1990; Green & Oxford, 1995).

However, learning strategy research was criticized by many questioning the usefulness and teachability of strategies (e.g. Rees-Miller, 1993). She claims that it is not proved that language improvement is a direct result of more frequent strategy use. Nikolov (2003) agrees with the teachability of strategies but she does not see the direct link between strategy use and language success verified.

Planning strategy instruction

In the phase of planning the strategy training, some principles should be considered. Choosing the language of the training, or deciding on teaching strategies implicitly or explicitly are only two of those principles. Research results have revealed that explicit trainings are more effective than implicit ones, where learners are not provided with details on strategy use just follow their teacher's orders without thinking (Chamot, 2004; Cohen, 2003, Pressley, 2000). Trainings integrated into the language course proved to be more successful than separated trainings.

Models of strategy training

Oxford's eight-step model (1990) is suitable for long-term strategy training. Rubin's Language Learning Disc (1987) or the CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach) by O'Malley & Chamot (1990) are models belonging to the first generation of strategy training models. These models put more emphasis on awareness raising and are more complex than the preceding ones.

Metacognitive trainings constitute a new wave of strategy instruction. Rubin's model (2001) is built around the ideology of self-management. The model

consists of five meatcognitive strategies: planning, monitoring, evaluation, problem solving and execution. It considers the beliefs and knowledge of the learners as well.

The teacher's role in strategy instruction

As a first step, the teacher has to detect and consider the students' actual strategy use and preferences as well as the factors that might influence strategy choice such as the type and difficulty of the task given, student motivation, personality type and affective state, because as Bárdos claims "language learning is demanding not only for the intellect but the whole personality" (Bárdos, 2004. p.241.). It is also an important task of the teacher to control if the students' course book deals with strategies at any level and supplement the book accordingly.

Strategy trainings

Poor readers require help sometimes. According to the constructivist theory, every student builds his or her view of the world but making changes based on feedback is an important component of the learning process. Relevant research has proved that strategy training improves reading skills (Pressley et al., 1990) but it is necessary to note that teaching a strategy alone does not surely result in using it. Interaction between the teacher and the students plays essential role in reading comprehension (Reed & Schallert, 1993).

Before the teacher starts modeling and teaching online reading strategies, Kymes (2008) outlines the basic steps that are needed to enhance conscious strategy use. These steps or strategies are the following:

1. *Checking the credibility and reliability of the text.* Students ask questions like "Who created this site?" or "When was it last updated?"
2. *Knowing the structure of the website, using hyperlinks*. The teacher shows how to find useful information on a site using site maps and how to use hyperlinks.

3. *Setting the goal of reading, planning searches*. It is easy to get lost in the vast amount of information the online environment provides and leave the original goal. The teacher shows the students how to search effectively (e.g. finding good keywords, Booleans).
4. *Collecting information from more websites*. The teacher shows the students how to get information from multiple pages and synthetise them into a whole.

Presentation of the study

The study was carried out in 2006 and focused on the enhancement of students' conscious online reading strategy use. Emphasis was laid on the presentation of the previously chosen strategies and awareness raising. The students' self-monitoring increased as the teacher's control gradually faded and this lead to autonomy (see Figure 1.).

The training presented in the study is based on a new metacognitive-cooperative model that consists of six, recursively repeating set of actions (see Table 1). The training allowed the students to get acquainted with 12 strategies and their use.

level 1	The teacher names the strategy and gives suggestions for its use.
level 2	The students try the practical use of the strategy.
level 3	In the form of an informal discussion, the teacher provides the students with detailed information about the strategy and they also discuss their experiences.
level 4	Applying the new strategy, the students complete a reading task online.
level 5	The students monitor and evaluate their online reading processes and share their experiences.
level 6	The students transfer the application of the strategy to other tasks.

Table 1. The steps of the strategy training.

The participants in this study included 132 adult students of a language school in Hungary, 75 (57%) males and 57 females (43%). They were all miltiary officers or NCOs (Non-Commissioned Officers) by profession. The students shared similar cultural, educational and linguistic background.

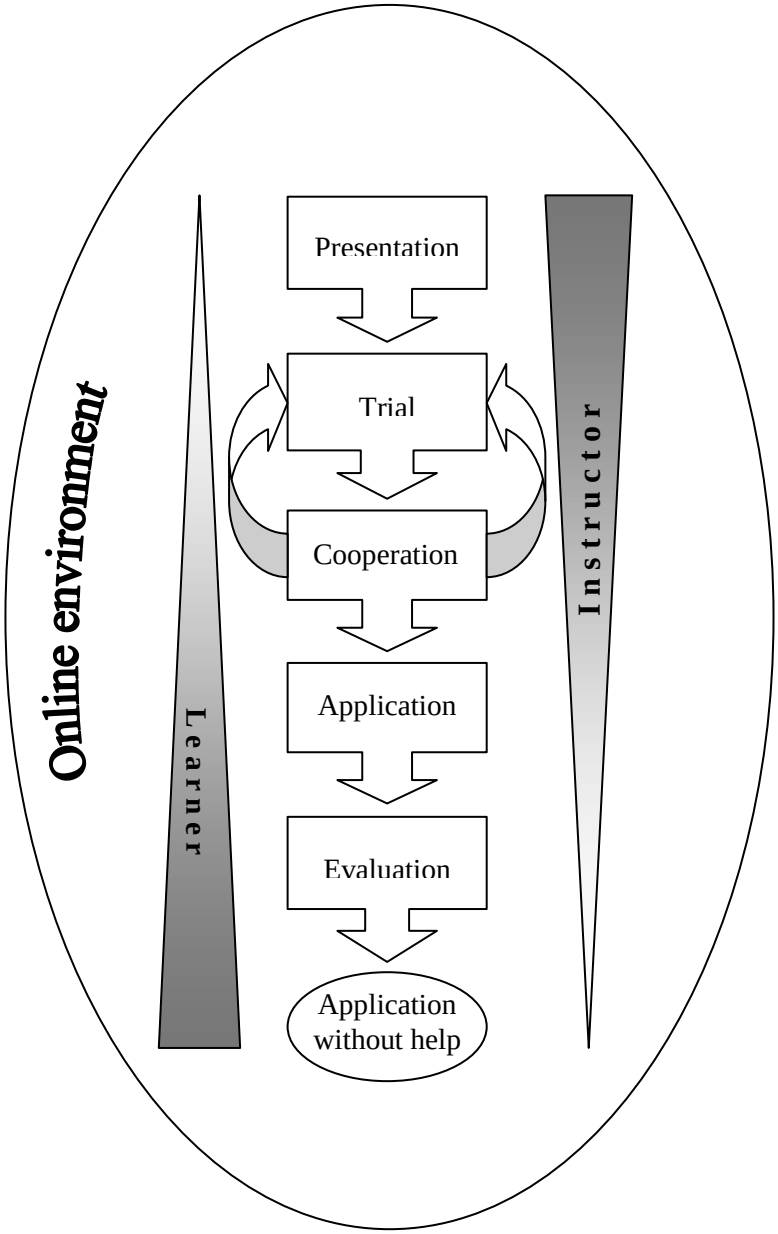


Figure 1. The metacognitive-cooperative model

To examine the effects of strategy instruction on the sudents' online reading strategy use, an experiment was carried out. The data for this study was collected

through a questionnaire (KOOS), developed for the purpose of this study and through follow-up interviews. The pre-questionnaire consists of two parts. The first part elicits information concerning the subjects' personal background and habits of Internet use. The second part is a 33-item questionnaire which aims to reveal online strategy use before the training. The post-questionnaire repeated the same 33 items without the background questions. The semi-structured interviews allowed the students to express their feelings and opinions concerning the training.

KOOS is a paper and pencil survey including 33 statements. The respondents marked their answers on a 5-point Likert Scale. The 33 strategies were sorted into four categories: global (7 strategies), problem solving (10 strategies), support (7 strategies) and navigational (9 strategies). *Global* strategies refer to the global analysis of the text, e.g. using background knowledge or making predictions. *Problem solving* strategies aim to handle difficulties the reader has to face while reading. Such strategies are re-reading the text or parts of the text or adjusting reading speed to the difficulty of the text. *Support strategies* mean the use of tools other than the text when reding, e.g. using an online dictionary or taking notes. *Navigational strategies* help online reading and include evaluating the usefulness of a link or navigating among sites.

The data obtained from KOOS were analyzed using descriptive statistics with the help of SPSS. To define correlation between variables ANOVA was used.

Presentation and discussion of the results

Online reading strategy use before the training

To answer the first research question "*What reading strategies and how often do adult Hungarian language learners report using when reading texts online*?" the responses to the statements of KOOS were examined in terms of overall strategy use. Results showed that the respondents of both the experimental and control group reported using online reading strategies with moderate frequency (means were 2,9 and 3.0, respectively) on the scale suggested by Oxford & Burry-Stock (1995). This verifies Hypothesis 1.

As for the four strategy categories (global, problem solving, support and navigational), the means indicated medium use in the cases of all the four categories. Students showed a preference for global strategies, followed by problem solving, support and navigational strategies. The usage of global strategies with relatively high frequency refers to the Hungarian readers' global thinking. Low means of problem solving strategies indicate the poor problem solving abilities of the respondents. The obtained means for support strategies also indicated low usage within the category of moderate use. One possible reason for it can be that students are simply not aware of the support mechanisms that could help them when reading online besides the text itself. Or they know about these facilities but they do not know how to fit those into the usual and engraved reading routine they have used for years. The relatively low usage of navigational strategies was not surprising at all. There are many who accept the necessitiy of using a computer and are basic level users but they refuse to go further into details to learn to use the computer and the Internet. Technological uncertanity and possible failures reduce the speed and effectiveness of learning or reading, and often frustrate learners.

The means of individual strategy items ranged between 4.41 (high strategy use) and 1.45 (low strategy use). The most preferred strategy was a problem solving strategy: *13. When the text becomes difficult I re-read it to better understand it*. Among the five most often used strategies there is another problem solving (I skip unknown words), a global (I read and understand the title first), a navigational (I open more windows at a time) and a support strategy (I look at pictures, figures or tables). The least frequently used strategy was also a problem solving one: *24. Reading the text aloud helps me undersatnd it*.

Factors effecting strategy choice

Participants of the experimental group spend more than 9 hours on average using the Internet, which means more than one hour daily. Everybody reported at least 4 hours a week spending with reading online but there were students who spend more than 16 hours weekly surfing on the Internet. Based on the positive correlation between the time spent on the Internet and overall strategy use, it can

be said that before the training those spending more time on reading online have more experiences reading online texts on the Internet and it is reflected in their strategy use. Especially the use of navigational ($r = .86$) and problem solving ($r = .82$) strategies was more frequent with those students who use the Internet more.

Among the variables influencing strategy use gender is the most often exammined one. Relevant research showed that females usually use a wider scale of strategies and more often than males (Oxford & Nyikos, 1989; Ehrman & Oxford, 1989; Green & Oxford, 1995; Kaylani, 1996; Sheorey & Szőke, 2003; Mónos, 2004). Results of this study are consistent with earlier sudies, females reporting significantly higher overall online reading strategy use than males ($p < .05$). The means for three of the four strategy categories were also significantly higher for females. Only in the case of navigational strategies did males report higher means than females but the difference was not significant. These results support Hypotheses 2 and 3.

The effects of the training on online reading strategy use

The effects of the 12-hour integrated training on the online reading strategy use of the learners can be defined by comparing the strategy use before and after the training. Hypothesis 4 was verified by the results, since the subjects' overall strategy use has increased as a result of the training. The medium overall strategy use was replaced by high strategy use. This allows us to conclude that learners tended to use reading strategies more often when reading texts on the Internet after the training, so the training was successful.

Examining the strategy categories, in three of the four categories statistically significant difference in strategy use can be seen. For the results comparing the means of the pre- and post-questionnaire, see Table 2. (* indicates significance). Az it can be seen in the table, the use of *global* strategies has not changed significantly. It suggests that although they were the most well-known and most often used strategies before the training, the global viewing of the text has not improved further despite the introduction and practice of four global strategies.

	GLOB	PROB	SUP	NAVI	OVERALL
PRE	3,2	2,9	2,9	2,6	2,9
POST	3,3	3,5	3,5	4,1	3,6
p	0,072	0,021 *	0,018 *	0,002 *	0,031 *

Table 2. Comparing strategy use before and after the training.

The use of *problem solving* strategies became more frequent than it was before the training, the moderate use has changed for high usage. The training included the introduction of two problem solving strategies and the learners learned how to use them effectively while reading online texts.

Support strategies were used with moderate frequency before the training and with high frequency afterwards. The more frequent use of support strategies means that the subjects understood the importance of strategy use and learned how to use online or print dictionaries when reading online.

The most prominent change in using strategies happened in the case of *navigational* strategies. Data obtained before the training revealed that students used navigational strategies moderate or low-moderate use. The reason for it could be the lack of navigationing and computer skills. After the training, however, the navigational strategy use has changed for high usage with the highest means of all strategies.

The participants' attitude towars the training

In Hypothesis 5 the participants were assumed judging the training useful and feeling its positive effect on their reading online. The interviews conducted with 6 learners after the training supported the hypothesis.

They started the training with mixed feelings. Most of them did not know anything about any kind of learning strategies and only two of them had some basic ideas concerning strategies and their role in learning or reading. As time passed and they got to know some of the strategies included in the training, their curiosity turned into satisfaction. In the interviews they said "I'm satisfied with the

result of the training" or "That is what I expected" or "It was worth the time". They all agreed that the training was useful. Some alleged they learned new things but the majority of the students asked found that the training dealt with all known things but in new light. They all experienced some improvement, mainly in reading speed. One participant did not know about online dictionaries before the training and found learning to use an online dictionary to be his greatest achievement. The in-class student cooperation surprised them at first and it took them some time to get used to it but finally they discovered its benefits. The participants suggested the expansion of the training to the whole of the language course.

The students also reported on the improvement of motivation that could be the result of easier use of the Internet. Those considered the Internet as a source of online games and chatrooms, changed their minds and found it a good learning aid. This supports Kasper's view (2000), who claims the classroom use of the Internet can be highly motivating.

Conclusions

The dissertation aimed to investigate the reading strategy use of adult EFL learners when reading online texts. The findings of the study have proved the positive impact of the metacognitive-cooperative strategy instruction on the readers' strategy use.

Based on the above mentioned results, it can be concluded that the Hungarian officers and NCOs learning English as a foreign language use online reading strategies with moderate use. They spend considerable time using the Internet but they are not aware of the navigational strategies that would make online reading easier. They approach the text globally and the good problem solving ability helps them read successfully. Women use online reading strategies more often than men and they use a wider scale of strategies. The participants' positive attitude contributes to the expected success of the training.

The present study examined the strategy use of adult learners when reading online. The study has some limitations. Overcoming those limitations a more reliable study could be carried out. Examining the presupposed correlation between online reading strategy use and reading comprehension would be a next step for

further research. Also, it would be important to prove the positive effect of strategy training on reading comprehension. This study should be re-done on a greater population applying the suggested changes.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Abraham, R. G. (1985). Field independence-dependence and the teaching of grammar. *TESOL Quarterly*, 19.

Abu-Rabia, S. (2004). Teachers' role, learners' gender differences, and FL anxiety among seventh grade students studying English as a FL. *Educational Psychology, 24*(5).

Adamikné, J. A. (2006). *Az olvasás múltja és jelene*. Budapest: Trezor Kiadó.

Afflerbach, P. (1986). Outstanding dissertation monograph 1986: The influence of prior knowledge on expert readers' main idea construction processes. Newark, Delaware: International Reading Association.

Afflerbach, P. (1990). The influence of prior knowledge on expert readers' main idea construction strategies. *Reading Research Quarterly*, 25.

Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In J. C. Alderson & A. H. Urquhart (szerk.), *Reading in a foreign language*, (1-24). New York: Longman.

Alexander, P. A. & Jetton T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In R. Barr (szerk.), *Handbook of reading research*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Almasi, J. F. (2003). *Teaching strategic processes in reading*. New York, London: The Guilford Press.

Al-Othman, N. M. A. (2003). The relationship between online reading rates and performance on proficiency tests. *The Reading Matrix, 3*(3).

Alverman, D. E., & Phelps, S. F. (1998). *Content reading and literacy: Succeeding in today's diverse classrooms*. Boston: Allyn and Bacon.

Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard Univerity Press.

Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal, 75*(4).

Anderson, N. J. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. *ERIC Digest, April 2002*, 3-4.

Anderson, N. J. (2003). Scrolling, clicking, and reading English: Online reading strategies in a second/foreign language. *The Reading Matrix, 3*(3).

Anderson, N. J. (2005). L2 learning strategies. In E. Hinkel (szerk.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Auerbach, E. R., & Paxton, D. (1997). "It's not the English Thing:" Bringing reading research into the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 31.

Aust, R., Kelley. M. J., & Roby, W. B. (1993). The use of hyper-reference and conventional dictionaries. *Educational Technology Research & Development, 41*(4).

Azevedo, R. & Cromley, J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitates students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology, 96*(3).

Bachman, L. F. & Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning. In Seliger, H. W. & Long, M. H. (szerk.), *Classroom-oriented research in second language acquisition*, (67-103). Rowley: Newbury House.

Bajnóczi, B. & Haavisto, K. (2003). Teaching reading skills for first-year English major students. *NovELTy, 10*(3).

Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

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

Bárdos, J. (2004). *Nyelvpedagógiai kalandozások*. Pécs: Iskolakultúra.

Bárdos, J. (2006). A nyelvtudás-fogalom metamorfózisai – kritikai elemzés. *PORTA LINGUA – 2006 Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban*, Debrecen.

Bárdos, J. (2007). Ekvivalenciák és kompetenciák a nyelvvizsgák világában. *Educatio,16*(2).

Bartlett, F. C. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.

Benson, P. (1995). A critical view of learner training. *Language Learning*, *2*(2).

Bernhardt, E. B. (1991). *Reading development in a second language.* Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28.

Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *Modern Language Journal, 65*.

Bimmel, P. & Van Schooten, E. (2004). The relationship between strategic reading activities and reading comprehension. *Educational Studies in Language and Literature,* 4.

Block, C. C., Gambrell, L. B. & Pressley, M. (2002). *Improving comprehension instruction*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bodomo, A., Lam, M., & Lee, C. (2003). Some students still read books in the 21st century: A study of user preferences for print and electronic libraries. *The Reading Matrix, 3*(3).

Bolter, J. D. (2001). *Writing space: Computers, hypertext, and the remediation of print*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Brantmeier, C. (2003). Does gender make a difference? Passage content and comprehension in second language reading. *Reading in a Foreign Language*, *15*(1).

Brewster, E. T. & Brewster, E. S. (1976). *Language acquisition made practical: Field methods for language learners*. Pasadena: Lingua House.

Brown, D. H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. NY: Longman, Pearson Education.

Brown, J. D. (2001). *Using Surveys in Language Programs.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Bruen, J. (2001). Strategies for success: Profiling the effective learner of German. *Foreign Language Annals, 34*(3).

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1.

Canale, M. (1983): On some dimensions of language proficiency. In: Oller, J. W. Jr. (szerk.), *Issues in Language Testing Research.* Rowley, Mass: Newbury House.

Carrel, P., Pharis, B. & Liberto, J. (1989). Metacognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly*, 23.

Carson, J.G., & Longhini, A. (2002). Focusing on learning styles and strategies: A diary study in an immersion setting. *Language Learning, 52*(2).

Chamot, A. U. & Keatley, C. W. (2003). Learning strategies of adolescent low-literacy Hispanic ESL students. Paper presented at the 2003 Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chichago, IL.

Chamot, A. U. & Rubin, J. (1994). Comments on Janie Rees-Miller's "A Critical Appraisal of Learner Training: Theoretical Bases and Teaching Implications": Two Readers React. *TESOL Quarterly, (28)*4.

Chamot, A. U. (1987). The power of learning strategies. *Ohio Bilingual-Multicultural Update*, March, 4.

Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 1*(1).

Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25.

Chamot, A. U., & El-Dinary, P. B. (1999). Children's learning strategies in immersion classrooms. *The Modern Language Journal, 83*(3).

Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1987). The Cognitive Academic Language Learning Approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly, 21*(2).

Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B., & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.

Chamot, A. U., Kupper, L., & Impink-Hernandez, M. (1988). *A study of learning strategies in foreign language instruction: Findings of the longitudinal study*, McLean, VA.: InterAmerica Research Associates.

Chamot, A. U., O'Malley, J. M., Kupper, L., & Impink-Hernandez, M. (1987). *A study of learning strategies in foreign language instruction: First year report*, Rosslyn, VA.: InterAmerica Research Associates.

Chapelle, C. (1992). Disembedding “Disembedded Figures in the Landscape …”: An appraisal of Griffiths and Sheen’s “reappraisal of L2 research on field dependence/independence”. *Applied Linguistics*, 13.

Cheng, H.-F., & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1).

Chesterfield, R. & Chesterfield, K. B. (1985). Natural order in children’s use of second language learning strategies. *Applied Linguistics, 6*(1).

Chun, D. M. & Plass, J. L. (1996). Facilitating reading comprehension with multimedia. *System*, 24.

Chun, D. M. & Plass, J. L. (1997). Research on text comprehension in multimedia environments. *Language Learning and Technology, 1*(1).

Chun, D. M. (2001). L2 reading on the Web: Strategies for accessing information in hypermedia. *Computer Assisted Language Learning, 14*(5).

Cohen, A. & Aphek, E. (1981). Easifying second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 3.

Cohen, A. D. (1990). *Language learning: Insights for learners, teachers, and researchers*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London & New York: Longman.

Cohen, A. D. (2003). The learner’s side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 41*(4).

Coiro, J. (2003). Reading comprehension in the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. Reading Online [http://www.readingonline.org/electronic/elec_index.asp?HREF=/electronic/rt/2-03_Column/index.html]

Cromer, R. F. (1970). Children are nice to understand: Surface structure clues for the recovery of a deep structure. *British Journal of Psychology 61*(3).

Cs. Czachesz, E. (2001). Ki tud olvasni? Nemzetközi összehasonlító olvasásvizsgálatok és magyar eredményeik. *Iskolakultúra*, 5.

Csíkos, Cs. (2004). Metakogníció a tanulásban és a tanításban. Az EARLI 10. konferenciájának kutatási eredményei. *Iskolakultúra*, 2.

Cummins, J. (1979). Language functions and cognitive processing. In J.P. Das, J. Kirby & R.F. Jarman, *Simultaneous and successive processing*. (l75-l85). New York: Academic Press.

Davis, S. G. & Gray, E. S. (2007). Going beyond the test-taking strategies: Building self-regulated students and teachers. *Journal of Curriculum & Instruction, 1*(1).

De Ridder, I. D. (2000). Are we conditioned to follow links? Highlights in CALL materials and their impact on the reading process. *Computer Assisted Language Learning, 13*(2).

De Ridder, I. D. (2002). Visible or invisible links: Does the highlighting of hyperlinks affect incidental vocabulary learning, text comprehension, and the reading process? *Language Learning & Technology, 6*(1).

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation.* New York: Plenum.

Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dickinson, L. (1992). Learner training for language learning. Dublin: Authentic.

Dillon, A. & Gabbard, R. (1998). Hypermedia as an educational technology: Review of the quantitative research literature on learner comphrension, control and style. *Review of Educational Research, (68)*3.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal, 78*.

Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly, 29*(1).

Dörnyei, Z. (2003). Questionnaires in second language research. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty, & M. H. Long (szerk.), *The handbook of second language acquisition* (589-630). Oxford: Blackwell.

Dreyer, C. & Nel, C. (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System,* 31.

Edwards, M. (2004). A sikeres közösségi nyelvtanuló. In Kontráné Hegybíró Edit & Kormos Judit (szerk.), *A nyelvtanuló* (65-82). Budapest: OKKER Kiadó.

Ehrman, M. E. & Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *The Modern Language Journal, 73*.

Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System, 31*(3).

Ehrman, M. E., & Leaver, B. L. (2003). Cognitive styles in the service of language learning, *System, 31*(3).

Ehrman, M. E. (1990). Psychological factors and distance education. *American Journal of Distance Education, 4*(1).

Ehrman, M. E. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. Thousand Oaks: Sage.

El-Dib, M. A. B. (2004). Language learning strategies in Kuwait: Links to gender, language level, and culture in a hybrid context. *Foreign Language Annals,* 37.

Elekes, K. (2000). „Please keep talking": The 'think-aloud'method in second language reading research. *novELTy, 7*(3).

Ellis, G. & Sinclair, B. (1989). *Learning to learn English: A course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, G. (1999). Developing metacognitive awareness – the missing dimension. *The Journal,* 10.

Ellis, R. (2000). *The study of second language acquisition*. (7. kiadás). Oxford: Oxford University Press.

Fábián, Gy, (2007). *Kísérlet a nyelvtanárszerep fogalmának integrált megközelítésére*. Kiadatlan PhD disszertáció. Pannon Egyetem.

Farrell, T. S. C. (2001). Teaching reading strategies: "It takes time!" *Reading in a Foreign Language, 13*(2).

Felix, U. (1999). Web-based language learning: A window to the authentic world. In R. Debsky and M. Levy (szerk.). *World CALL: Global perspectives on computer-assisted language learning.* (85-98). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Flavell, J. H. (1976). "*Metacognitive aspects of problem solving*". In L. B. Resnick (szerk.) The nature of intelligence. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Fülöp, O. (2000). Taníthatók-e a nyelvtanulási stratégiák? *Nyelvinfó, (8)*4.

Ganderton, R. (1999). Interactivity in L2 web-based reading. In R. Debsky and M. Levy (szerk.). *World CALL: Global perspectives on computer-assisted language learning*. (49-66). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Gardner, R, C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Gardner, R, C. & MacIntire, P. D. (1993). "A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching,* 26.

Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition*, 13.

Gettys, S., Imhof, L. A., & Kautz, J. (2001). Computer-assisted reading: The effect of glossing format on comprehension and vocabulary retention. *Foreign Language Annals*, 34.

Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: John Wiley & Sons.

Goh, C. C. M. (2002). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, 30.

Goldman, S. R. & Rakestraw, J. A. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. In R. Barr (szerk.), *Handbook of reading research*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6.

Goodman, K. S. (1970). Reading: A psycholinguistic guessing game. In: Singer, H. & Ruddel, R. B. (szerk.), Theoretical models and processes of reading. Newark: DE, International Reading Association.

Goodman, K. S. (1996). *On reading: A common-sense look at the nature of language and the science of reading.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Gordon, C. J. & Braun, C. (1985). Metacognitive processes: Reading and writing narrative discourse. In D. L. Forrest, G. E. MacKinnon, & Gary Waller (szerk), *Metacognition, cognition and human performance* (1-172). Orlando, FL: Academic Press, Inc.

Gósy, M. (2000). Olvasás és alkalmazott nyelvészet. *Modern Nyelvoktatás*, (6)2-3.

Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh (szerk.), Language by ear and by eye (127-135. old.). Cambridge, MA: MIT Press.

Graham, S. J. (2004). Giving up on modern foreign languages? Students' perceptions of learning French. *The Modern Language Journal, 88*(2).

Green , J. M. & Oxford, R. L. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly, 29*(2).

Grenfell, M., & Harris, V. (1999). *Modern languages and learning strategies: In theory and practice*. London: Routledge.

Griffiths, C. & Parr, J. M. (2001). Language learning strategies: theory and perception. *ELT Journal,* 55.

Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use, *System,* 31.

Guthrie, J. T., Britten, T. & Baker, K. G. (1991). Roles of document structure, cognitive strategy and awareness in searching information. *Reading Research Quaterly, 26*(3).

Gyenes, E. (2005). *Találkozások a kultúrával 5. − Olvasási szokások*. Magyar Művelődési Intézet, Budapest.

Hajnal, J., Agócs, L., & Veress, G. WWW és nyelvoktatás. Letöltve 2007. július 9-én, http://iqdepo.hu/dimenzio/22/22-03-09.html

Halbach, A. (2000). Finding out about students' learning strategies by looking at their diaries: a case study. *System,* 28.

Hanley, G. L. (1995). Teaching critical thinking: Focusing on metacognitive skills and problem-solving. *Teaching of Psychology, 22*(1).

Harris, V. (2003). Adapting classroom-based strategy instruction to a distance learning context. *TESL-EJ, 7*(2).

Herber, H. L. (1978). *Teaching reading in the content areas*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Homolya, K. (2002). Az olvasási készség. In: Bárdos J. & Garaczi I. (szerk.) *Nyelvpedagógia az ezredfordulón*. (299-316). Veszprém.

Hong, W. (1997). Multimedia computer-assisted reading in business Chinese. *Foreign Language Annals,* 30.

Horwitz, E.K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A Review of BALLI Studies (Special Issue). *System,* 27.

Hosenfeld, C. (1976). Learning about learning: Discovering our students' strategies. *Foreign Language Annals*, 9.

Hosenfeld, C. (1977). A preliminary investigation of the reading strategies of successful and non-successful learners. *System, 5*.

Hosenfeld, C. (1978). Students' mini theories of second language learning. *Association Bulletin*, 29.

Hsiao, T. Y. & Oxford, R. L. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. Modern Language Journal, 86.

Hsiao, T. Y. (2004). Testing a social psychological model of strategy use with students of English as a foreign language. *Psychological Reports*, 95.

http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/ikt05.pdf.

Hulstijn, J. (1993). When do foreign language readers look up the meaning of unfamiliar words? The influence of task and learner variables. *The Modern Language Journal*, 77.

Idstein, P. & Jenkins, R. (1972). Underlining versus repetitive reading. *The Journal of Educational Research. 65*(7).

Ikeda, M. & Takeuchi, O. (2003). Can strategy instruction help EFL learners to improve their reading ability?: An empirical study. *JACET Bulletin*, 37.

Internet access in U.S. public schools and classrooms: 1994-2003. National Center for Educational Statistics. Letöltve 2007. július 3-án, from http://nces.ed.gov/surveys/frss/publications/2005015/index.asp?sectionID=2

Jacobs, G. M., Ward, C. S., & Gallo, P. B. (1997). The dynamics of digital groups: Cooperative learning in IT-based language instruction. *Teaching of English Language and Literature, 13*(2).

Jiménez, R. T., Garcia, G. E. & Pearson, P. D. (1996). The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31.

Józsa, K. & Nikolov, M. (2005). Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia, 105*(3).

Kasper, L. F. (2000). New technologies, new literacies: Focus discipline research and ESL learning communities. *Language Learning and Technology, 4*(2).

Kaylani, C. (1996) The influence of gender and motivation on EFL learning strategy use in Jordan. In Oxford, R. (szerk.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (75-88). Honolulu: University of Hawaii Press.

Keatley, C., Chamot, A.U., Spokane, A., & Greenstreet, S. (2004). Learning strategies of students of Arabic. *The Language Resource, 8*(4). Letöltve: http://www.nclrc.org/ nectfl04ls.pdf

Khalideh, S. A. (2000). Learning strategies and writing processes of proficient vs. less proficient learners of Arabic. *Foreign Language Annals, 33*(5).

Kinoshita, C. (2003). Integrating language learning strategy instruction into ESL/EFL lessons. *The Internet TESL Journal*, 11(4).

Kinzer, C. K., & Leander, K, (2003). Technology and the language arts: Implications of an expanded definition of literacy. In J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire, & J. M. Jensen (szerk.), Handbook of research on teaching English language arts. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Knight, S. (1994). Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal*, 78.

Knight, S., Padron, Y., & Waxman, H. (1985). The cognitive reading strategies of ESL students. TESOL Quarterly, 19.

Konishi, M. (2003). Strategies for reading hypertext by Japanese ESL learners. *The Reading Matrix, 3*(3).

Kontra, H. E. (2004). Gimnazista nyelvtanulók tanulási stratégiái. In Kontráné Hegybíró Edit & Kormos Judit (szerk.), *A nyelvtanuló* (83-108). Budapest: OKKER Kiadó.

Kosztolányi, D. (1928). *Ábécé. Irodalmi tanulmányok*. Bevezette és sajtó alá rendezte Illyés Gyula. Budapest, Nyugat.

Krashen, S. D. (1973). Lateralization, language learning, and the critical period: Some new evidence. *Language Learning*, 23.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. D., (1993). The power of reading. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited, Inc.

Krashen, S., Seliger, H. & Hartnett, D. (1974). Two studies in adult second language learning. *Kritikon Literarum*, 3.

Kymes, A. (2008). Reconceptualizing reading strategy use in online environments. In K. Mokhtari & R. Sheorey (szerk.). *Reading strategies of first- and second-language learners: See how they read.* Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.

Lawless, K. A., & Kulikowich, J. M. (1998). Domain knowledge, interest and hypertext navigation: A study of individual differences. *Journal of educational Multimedia and Hypermedia, 7*(1).

Legutke, M. & Thomas, H. (1991). *Process and experience in the language classroom*. London: Longman.

Lenneberg, E. H. (1967). *The biological foundations of language*. New York: John Wiley & Sons.

Leu, D. J. & Reinking, D. (2005). Developing Internet comprehension stratgies among adolescent students at risk to become dropouts. U. S. Departemnt of Education, Institute of Education Sciences Research Grant. Letöltve: 2007. szeptember 8. from http://www.newliteracies.unconn.edu/ies.html

Leu, D. J. Jr., Kinzer, C. K., Coiro, J. L. & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In R. B. Ruddel & N. J. Unrau (szerk.), *Theoretical models and processes of reading,* 5 kiadás. (1570-1613). Newark, DE: International Reading Association.

Li, S. & Munby, H. (1996). ‘Metacognitive strategies in second language academic reading: A qualitative investigation. *English for Specific Purposes,* 15.

Liou, H. C. (2000). The electronic bilingual dictionary as a reading aid to EFL learners: Research findings and implications. *Computer Assisted Language Learning,* 13.

Liou, H. C. (2002). How can we tell others multimedia language education is useful or effective? *Multimedia Assisted Language Learning, 5*(1).

Lloyd, G. (1996). Research and practical application for school, family, and community partnerships. In A. Booth and J. Dunn (szerk.), *Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* (255-264). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lomicka, L. L. (1998). “To gloss or not to gloss”: An investigation of reading comprehension online. *Language Learning and Technology, 1*(2).

Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.

Macedo-Rouet, M., Rouet, J. F., Epstein, I., & Fayard, P. (2003). Effect of online reading on popular science comprehension. *Science Communication, 25*(2).

MacIntyre, P. D. & Noels, K. A. (1996). Using psychosocial variables to predict the use of language learning strategies. *Foreign Language Annals,* 29.

Macintyre, P. D. (1994). Toward a social psychological model of strategy use. *Foreign Language Annals, 27*(2).

Madden, M. (2006). Internet penetration and impact. *Pew Internet & American Life Project Report*. Washington D. C.: Pew Internet & American Life.

Magyar Értelmező Kéziszótár (2003). Akadémiai Kiadó.

Magyar Virtuális Enciklopédia. http://www.enc.hu/1enciklopedia/fogalmi/inf/hypertext.htm

Mayer, R. E. & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist,* 38.

Mayer, R. E. (1988). Learning strategies: An overview. In C. E. Weinstein, E.T. Goetz & P. A. Alexander (szerk.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (11-22). New York: Academic Press.

McGoarty, M. (1987). Patterns of persistent second language learners: Elementary Spanish. Paper presented at the annual meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Miami, FL.

Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Assessing Students’Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology, 94*(2).

Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students’ awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education, 25*(3).

Mónos, K. (2003). Learner strategies of Hungarian secondary grammar school students in the light of the Strategy Inventory for Language Learning. *NovELTy, 10*(1).

Mónos, K. (2004). *Learner strategies of Hungarian secondary grammar school students*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Mónos, K. (2005). A study of the English reading strategies of university students in Debrecen with implications for reading instruction in an academic context. In Kiss-Gulyás, J. & Banka, I. F. (szerk.), *Studies in English language learning and teaching* (53-67). Debrecen: Egyetemi Kiadó.

Murray, J. M., Morgenstern, D., & Furstenberg, G. (1989). In W. F. Smith (szerk.), *Modern technology in foreign language education*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978). The good second language learner. *Research in Education Series*, 7. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Neufeld, P. (2005). Comprehension instruction in content area classes. *The Reading Teacher, (59)*4.

Niederhauser, D. S., Reynolds, R. E., Salmen, D. J., & Skolmoski, P. (2000). The influence of cognitive load on learning from hypertext. *Journal of Educational Computing Research, 23*(3).

Nikolov, M. & Mihaljevic, D. J. (2006): Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26.

Nikolov, M. (2003). Hatodikosok stratégiahasználata olvasott szövegek értését és íráskészséget mérő feladatokon angol nyelvből. *Magyar Pedagógia, 103*(1).

Nikolov, M. (2006). Test-taking Strategies of 12- and 13-year-old Hungarian Learners of EFL: Why Whales Have Migraines. *Language Learning*, 1.

Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1994). *Atlas: Learning-centered Communication 1-2*. Boston: Heinle and Heinle.

Nyelvvizsgák szintillesztése a Közös Európai Referenciakerethez. (2005). Budapest: Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület, Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ.

Nyikos, M. 1990. Sex-related differences in adult language learning: Socialization and memory factors. *The Modern Language Journal, 74(3).*

O'Malley, J. M. and Chamot, A. U. (1993). Learner Characteristics in Second-Language Acquisition. In A. Omaggio Hadley (szerk.), *Research in Language Learning. Principles, Processes, and Prospects* (96-123). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics, 10*(4).

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzares, G., Küpper, L. & Russo, R. P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35.

O'Malley, M. & Chamot, A. U. (1990*). Learning Strategies in Second Language Acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Olivares-Cuhat, G. (2002). Learning strategies and achievement in the Spanish writing classroom: A case study. *Foreign Language Annals, 35*(5).

Omaggio, A. C. (1981). *Helping learners succeed: Activities for the foreign language classroom*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newburry House / Harper & Row.

Oxford, R. (1996). Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies. *Applied Language Learning, 7*(1-2).

Oxford, R. and Burry-Stock, J. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory for language learning SILL. *System*, 23.

Oxford, R. L. & Cohen, A. D. (1992). Language learning strategies: Crucial issues of concept and classification. *Applied Language Learning, (3)*1-2.

Oxford, R. L. (1993). Individual differences among your students: Why a single method can't work? *Journal of Intensive English Studies*, 7.

Oxford, R. L. and Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal, 73*(3).

Oxford, R. L., & Leaver, B. L. (1996). A synthesis of strategy instruction for language learners. In R.L. Oxford (szerk.), *Language learning strategies*

around the world: Cross-cultural perspectives (pp. 227-246). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

Oxford, R. L., Cho, Y., Leung, S., & Kim, H-J. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An explaratory study. *International Review of Applied Linguistics*, 42.

Oxford, R. L., Lavine, R., & Crookall, D. (1989). Language learning strategies, the communicative approach, and their classroom implications. *Foreign Language Annals, 22*(1).

Ozeki, N. (2000). *Listening strategy instruction for female EFL college students in Japan*. Tokyo: Macmillan Language House.

Padrón, Y. N., & Waxman, H. C. (1988). The effect of ESL students' perceptions of their cognitive reading strategies on reading achievement. *TESOL Quarterly,* 22.

Pani, S. (2004). Reading strategy instruction through mental modelling. *ELT Journal, 58*(4).

Papalia, A., & Zampogna, J (1977). Strategies used by foreign language students in deriving meaning from a written text and in learning vocabulary. *Language Association Bulletin,* 7-8.

Peacock, M. & Ho, B. (2003). Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics, 13*(2).179-200.

Perry, N. E., Nordby, C. J., VandeKamp, K. O. (2003). Promoting self-regulated reading and writing at home and school. *The Elementary School Journal, 103*.

Pino-Silva, J. (2006). Extensive reading through the Internet: Is it worth the while? *The Reading Matrix, 6*(1).

Pléh, Cs. & Lukács, Á. (2001). A szabályok és a kettős disszociációs elv a nyelv agyi reprezentációjában. *Magyar Tudomány*, 10.

Pléh, Cs. (1998). *Bevezetés a megismerés-tudományba*. Budapest: Typotex.

Politzer, R. & McGroaty, M. (1985). An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly,* 19.

Politzer, R. (1983). An exploratory study of self-reported language learning behaviors and their relation to achievement. *Studies in Second Language Acquisition,* 6.

Poole, A. & Mokhtari, K. (2008). ESL students' use of reading strategies when reading online and in print. In K. Mokhtari & R. Sheorey (szerk.). *Reading strategies of first- and second-language learners: See how they read.* Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P .B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (szerk.), *Handbook of reading research: Volume III* (545-561). Mahwah NJ: Erlbaum.

Pressley, M. (2001). Comprehension instruction: What makes sense now, what might make sense soon. *Reading Online, 5*(2).

Pressley, M. & Harris, K. R. (1990). What we really know about strategy instruction. *Educational Leadership, 48*(1).

Pressley, M., Woloshyn, V., Lysynchuk, L. M., Martin, V., & Willoughby, T. (1990). A primer of research on cognitive strategy instruction: The important issues and how to address them. *Educational Psychology Review*, 2.

Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J., Almasi, J., & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal, 92*(5).

Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pritchard, R. (1990). The effects of cultural schemata on reading process strategies. *Reading Research Quarterly,* 25.

Rasekh, Z. E, & Ranjbary, R. (2003, September) Metacognitive strategy training for vocabulary learning. *TESL-EJ, 7*(2). Letöltve március 31, 2004 from http://www-writing. Berkeley.edu/TESL-EJ/ej26/a5.html.

Reed, J.H. & Schallert, D.L. (1993). The nature of involvement in academic discourse tasks. *Journal of Educational Psychology*, 85.

Rees-Miller, J. (1993). A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications. *TESOL Quarterly, 27*(4).

Reinking, D. (1995). Reading and writing with computers: Literacy research in a post- typographic world. In K.A. Hinchman, D.J. Leu, & C. Kinzer (szerk.), *Perspectives on literacy research and practice* (17- 33). Chicago: National Reading Conference.

Reiss, M. (1985). The good language learner: Another look. *The Canadian Modern Language Review,* 41.

Rickards, J. P. & August, G. J. (1979). Generative underlining strategies in prose recall. *Journal of Educational Psychology. 67*(6).

Rigney, J. W. (1978). Learning strategies: A theoretical perspective. In H. F. O'Neil, Jr. (szerk.), *Learning strategies* (165-205.). New York: Academic Press.

Rivers, W, N. (1983). *Communicating naturally in a second language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Roby, W. B. (1991). *Glosses and dictionaries in paper and computer formats as adjunct aids to the reading of Spanish texts by university students*. Kiadatlan doktori disszertáció. University of Kansas.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem*: The transactional theory of the literary work. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. M. (2004). The Transactional Theory of Reading and Writing. In R. B. Ruddell, & N. J. Unrau (szerk.), *Theoretical Models and Processes of Reading.* (1363-1398). Newark, DE: International Reading Association.

Rost, M. & Ross, S. (1991). Learner use of strategies in interaction: Typology and teachability. *Language Learning, 41*(2).

Rouet, J. F. (2006). *The skills of document use*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Rubin, J. & Thompson, I. (1982). *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle and Heinle.

Rubin, J. (1975). What the „good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly,* 9.

Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics, 11*(2).

Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions. Research history and typology. Research history and typology. In A. Wenden & J. Rubin

(szerk.). *Learner Strategies in* Language Learning. Cambridge: Prentice-Hall.

Rubin, J. (1987). Videodisc teaches language learning skills. *Foreign Language Annals, 20*(3).

Rubin, J. (2001). Language learner self-management. *Journal of Asian Pacific Communication, 11*(1).

Rubin, J. (2001). Language-learner self-awareness. Journal *of Asian Pacific Communications, 11*(1).

Rubin, J. (2003). Diary writing as a process: Simple, useful, powerful. *Guidelines, 25*(2).

Salataci, R. & Akyel, A. (2002). Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. *Reading in a Foreign Language, 14*(1).

Saussure, F. (1967). *Bevezetés az alkalmazott nyelvészetbe*. Budapest: Gondolat.

Schmidt, R. & Watanabe, Y. (2001). Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning. In Z. Dornyei and R. Schmidt (szerk.), *Motivation and second language acquisition*. (313-59). Honolulu: HI: University of Hawaii, Second Language Teaching Center.

Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language. A case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (szerk.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, (237-326) Rowley, MA: Newbury House.

Schmidt, R., & Watanabe, Y. (2001). Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning. In Z. Dornyei & R. Schmidt (szerk.), *Motivation and second language acquisition* (pp.69-90). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Schmidt, R., Boraie, D., & Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections'. In R. Oxford (szerk.), *Language learning motivation: Pathways to the new century*, (9-70). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

Seliger, H. (1984). Processing universals in second language acquisition. In F. Eckman, L. Bell, & D. Nelson (szerk.). *Universals of Second Language Acquisition.* Rowley, MA: Newbury House.

Shen , M-Y & Huang, Y-K. (2007). Collaborative Action Research for Reading Strategy Instruction: A Case in Taiwan, *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 4*(1).

Shen, H-J. (2003) The role of explicit instruction in ESL/EFL reading. *Foreign Language Annals, 36*(3).

Sheorey, R. & Babóczkyné Szőke, E. (2008). Metacognitive awareness of reading strategies among Hungarian college students. In Sheorey, R. & Mokhtari, K. (szerk.). *First and second language reading strategies.* Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.

Sheorey, R. & Dies, J. H. (2001). An examination of strategic, self-regulated learning among advanced level ESL students. *Indian Journal of Applied Linguistics, 27*(1).

Sheorey, R. & Mokhtari, K. (2008). Introduction. In Sheorey, R. & Mokhtari, K. (szerk.). *First and second language reading strategies.* Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.

Sheorey, R. & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29.

Sheorey, R. & Szőke, E. (2003 a). Perceptions of reading strategy use among Hungarian EFL students, *Research News*, 14.

Sheorey, R. & Szőke, E. (2003 b, November). Hungarian engineering students' awareness of reading strategies. *TESOL Research E-Section, 10*(2). Letöltve November 13, 2003: http:/www.tesol.org/newvol/RSIS/rsis10-2031112.html

Sheorey, R. (1999). An examination of language learning strategy use in the setting of an indigenized variety of English. *System*, 27.

Sheorey, R. (2006). *Learning and teaching English in India*. New Delhi: Sage Publications India Pvt Ltd.

Sheorey, R. (2007). Hungarian EFL students' beliefs about English language learning. In Sheorey, R & Kiss-Gulyás, J. (szerk.) *Studies in Applied and Theoretical Linguistics*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

Shmais, W. A. (2003). Language learning strategy use in Palestine. TESL-EJ, 7(2). Letöltve Június 14, 2004: http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej26/a3.html

Siegler, R. S. (1991). *Children's thinking*. Prenitence Hall, New Jersey.

Sillár, B. (2004). Egy sikeres nyelvtanuló esete a stratégiákkal. In Kontráné Hegybíró Edit & Kormos Judit (szerk.), *A nyelvtanuló* (31-48). Budapest: OKKER Kiadó.

Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.

Smith, F. (1986). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associated Press.

Stakhnevich, J. (2002). Reading on the Web: Implications for ESL professionals. *The Reading Matrix, 2*(2).

Stanovich, K. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. Reading Research Quarterly, 16.

Steklács, J. Olvasási stratégiák, szövegértő olvasás. Az olvasásértés tanítása és fejlesztése a stratégiai olvasásra épülő kísérleti fejlesztő programban. Letöltve 2007. nov. 24. http://steklacs,blogter.hu/?post_id=197719

Stern, H. (1975). What can we learn from the good language learner? *The Canadian Modern Language Review*, 31.

Stern, H. W. (1983). *Fundamental concepts in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Stern, H.H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP.

Szőke, E. (1996). *The use of language learning strategies at the University of Veszprém.* Kiadatlan diplomadolgozat. Veszprémi Egyetem.

Szőke, E. (1999). Variation in language learning strategy use at the University of Veszprém. In Balaskó, M. and Kohn, J. (szerk.). *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke.* (319-324) Szombathely: Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola.

Szőke, E. (2005). Non-native Students' Perceptions of Speaking Strategies in a Native English Academic Environment. In Kassai, I. (szerk.). *Etüdök alkalmazott nyelvészetre.* Nyelvészeti Doktorandusz Füzetek, 2.

Takeuchi, O. (2003). What can we learn from good language learners: A qualitative study in the Japanese foreign language context. *System*, 31.

Thompson, I. (1998). *Reading Real Russian*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Tóth, L. (2002). *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó Kft.

Tseng, C. Y. (2005). *The effects of an internet-based intervention on foreign language learners' reading strategies*. Kiadatlan doktori disszertáció, Texas A&M University.

Tseng, W.-T., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1).

Turney, B & Robb, G. (1971). *Research in Education: An Introduction*. Hinsdale, Ill.: Dryden Press.

Vacca, R. T., & Vacca, J. L. (2002). *Content area reading: Literacy and learning across the curriculum.* Boston: Allyn and Bacon.

Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Towards a model of the skilled L2 listener. *Language Learning, 53*(3).

Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientation, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, *26*(1).

Vann, R. J. & Abraham, R. G. (1990). Strategies of unsuccessful language learners. *TESOL Quarterly*, 24.

Verhoeven, L. & Vermeer, A. (2002). Communicative competence and personality dimensions in first and second language learners. *Applied Psycholinguistics*, 23.

Vígh, T. (2005). A kommunikatív tesztelés elméleti alapjai. *Magyar Pedagógia, 105*(4).

Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (szerk.), *Handbook of research on teaching* (315-327).

Wen, Q., & Johnson, R. (1997). L2 learner variables and English achievement: A study of tertiary-level English majors in China. *Applied Linguistics*, 18.

Wenden, A. (1987). Incorporating learner training in the classroom. In A. Wenden & J. Rubin (szerk.), Learner strategies in language learning (159-68). NJ: Prentice Hall.

Wenden, A. L. (1986). Helping language learners think about learning. *ELT Journal, 40*(1).

Wenden, A. L. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice Hall International.

Wenden, A.L. (2002). Learner development in language learning. *Applied Linguistics, 23*(1).

Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning, 50*(2).

Willing, K. (1993). *Learning styles in adult migrant education*. Sydney: Macquarie University.

Wittrock, M. C. (1974). Learning as a generative process. *Educational Psychologist, 11*(2).

Wittrock, M. C. (1995). Metacognition. In C. E. Weinstein & B. L. McCombs (szerk.), *Strategic learning: Skills, will and self-regulation.* Hillsdale, NJ:Erlbaum.

Wong Fillmore, L. (1991). Second language learning in children: A model of language learning in social context. In E. Bialystok (szerk.), *Language processing in bilingual children.* Cambridge: Cambridge University Press.

Woods, J. H. & Bernard, R. M. (1987). Improving older adults' retention of text: A test of an instructional strategy. *Educational Gerontology,* 13 .

Yamamori. K., Isoda. T., Hiromori, T., & Oxford, R. (2003). Using cluster analysis to uncover L2 learner differences in strategy use, will to learn, and achievement over time. International Review of Applied Linguistics, 41.

Yang, N. (1996). 'Effective awareness-raising in language learning strategy instruction'. In R. Oxford (szerk.), Language learning strategies around the world. Honolulu: University of Hawaii Press.

Yang, N. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System,* 27.

Young, D.J. & Oxford, R.L. (1997). A gender-based analysis used to process written output in the native and foreign language. *Applied Language Learning, 8*(1).

Zabrucky, K. & Commander, N. E. (1993). Rereading to understand: The role of text coherence and reader proficiency. *Contemporary Educational Psychology,* 18.

Zsigó, Zs.„Így használom az Internetet...” Internet az iskolákban. Letöltve 2007. július 9-én, http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=isze-palyazat-zsigo

FÜGGELÉK

1. FÜGGELÉK

KÉRDŐÍV AZ ONLINE OLVASÁSI STRATÉGIÁKRÓL (KOOS)

(3.3 változat)

A kérdőív célja az, hogy információt gyűjtsünk azokról a különböző technikákról, amit Ön angol nyelvű internetes oldalak (pl. segédanyag házi feladat elkészítéséhez vagy vizsgára készüléshez, hírek, szórakoztató cikkek, receptek, stb.) olvasása közben használ. Mivel nem létezik helyes vagy helytelen válasz, kérjük, hogy őszinte véleményét jelölje be. Az így szerzett információt bizalmasan kezeljük, kizárólag a kutatás céljait szolgálja.

I. rész

1. Életkor: _____ év

2. Nem: ___ férfi ___ nő

3. Mennyi ideje tanul angolul? Kérem, hogy a megfelelő választ egy X beírásával jelezze.

____ 6 hónapja vagy annál rövidebb ideje

____ 6 hónap és egy év között

____ másfél éve

____ két éve

____ több, mint két éve

4. Becsülje meg, hogy a kurzus folyamán hány órát tölt hetente az Interneten **angol nyelvű** szövegek olvasásával (pl. nyelvtani gyakorlatok, a tanuláshoz kacsolódó könyvek, cikkek, online áruházi katalógusok, stb.)

Átlagos heti óra a kurzus során 2 4 6 8 10 12 14 16+ óra
(Karikázza be a megfelelő számot)

5. Általában miért látogat internetes oldalakat angolul? (Tegyen X-et minden állítás mellé, amely igaz Önre, több válasz is lehetséges.)

_____ a tanuláshoz kapcsolódó olvasmányok kiegészítéseként
_____ új információt szerezni/új dolgokat tanulni
_____ azért, hogy tudjak angol anyanyelvűekkel beszélni
_____ szórakozásból, élvezetből

egyéb:_____

II. rész

A következő állítások mindegyike az Internet használata közben történő angol nyelvű szövegek olvasására vonatkozik.

Minden állítást öt szám követ (1, 2, 3, 4, 5). Az állítások elolvasása után karikázza be azt, amelyik leginkább igaz Önre, a következők alapján:

1 azt jelenti, hogy „**soha vagy majdnem soha**”
2 azt jelenti, hogy „**ritkán**”
3 azt jelenti, hogy „**időnként**” (az esetek kb. **50%**-ában)
4 azt jelenti, hogy „**általában**”
5 azt jelenti, hogy „**mindig vagy majdnem mindig**”

Nincs helyes vagy helytelen válasz, ezért kérem, hogy a valódi véleményét ismertesse amikor kitölti ezt a kérdőívet.

1.	Amikor angolul olvasok, megpróbálom kitalálni az ismeretlen szavak vagy kifejezések jelentését.	1	2	3	4	5
2.	Megkeresem az olvasott szöveg lényegét.	1	2	3	4	5
3.	Megpróbálom megjósolni, mi fog történni az olvasott szövegben.	1	2	3	4	5
4.	Időnként megállok és végiggondolom, mit olvastam.	1	2	3	4	5
5.	Átugrom az ismeretlen szavakat.	1	2	3	4	5
6.	Ha átugrom egy linkre, annak elolvasása után visszatérek az eredeti oldalra és folytatom az olvasást.	1	2	3	4	5
7.	Inkább kinyomtatom a szöveget, úgy könnyebb elolvasni és megérteni.	1	2	3	4	5
8.	Angolul „chat-elek” a neten külföldi ismerőseimmel.	1	2	3	4	5
9.	Nyomtatott szótár segítségével értem meg az olvasott szöveget.	1	2	3	4	5
10.	Először átfutok egy bekezdést, majd visszamegyek, és figyelmesen elolvasom.	1	2	3	4	5
11.	Megpróbálom megítélni, hogy hasznos-e egy adott linket követni.	1	2	3	4	5
12.	Soha nem követem a felajánlott linkeket.	1	2	3	4	5
13.	Amikor a szöveg nehéz, újra elolvasom, hogy jobban értsem.	1	2	3	4	5
14.	Végiggondolom amit a témáról már tudok, ez segít megérteni, amit olvastam.	1	2	3	4	5
15.	Az olvasás sebességét a szöveg nehézségi szintjéhez igazítom.	1	2	3	4	5
16.	Ha valamit nem értek, beírom a kulcsszót egy keresőprogramba és úgy keresek róla információt.	1	2	3	4	5
17.	Amikor angolul olvasok, nem fordítok le semmit magyarra.	1	2	3	4	5
18.	Miután elolvastam a szöveget, magyarul vagy angolul összefoglalom, hogy jobban megértsem.	1	2	3	4	5

1 azt jelenti, hogy „**soha vagy majdnem soha**”
2 azt jelenti, hogy „**ritkán**”
3 azt jelenti, hogy „**időnként**” (az esetek kb. **50%**-ában)
4 azt jelenti, hogy „**általában**”
5 azt jelenti, hogy „**mindig vagy majdnem mindig**”

19.	Elcsábítanak a linkek és hamar megfeledkezem az eredeti szövegről.	1	2	3	4	5
20.	Megnézem a képeket, táblázatokat, stb. (ha vannak), hogy jobban megértsem a szöveget.	1	2	3	4	5
21.	Amikor angolul olvasok, átugrom azokat a mondatokat vagy részeket, amiket nem értek.	1	2	3	4	5
22.	Ha rájövök, hogy egy olvasási technika nem működik, másikat keresek.	1	2	3	4	5
23.	Kérdéseket teszek fel magamnak, melyekre választ várok a szövegből.	1	2	3	4	5
24.	A hangos olvasás segít jobban megérteni a szöveg tartalmát.	1	2	3	4	5
25.	A lényeges információ megtalálásához figyelem a **kövér** vagy *dőlt* betűvel nyomtatott szavakat.	1	2	3	4	5
26.	Több ablakot is nyitva tartok és szükség szerint navigálok köztük.	1	2	3	4	5
27.	Először elolvasom és értelmezem a címet, ami utal a szöveg tartalmára.	1	2	3	4	5
28.	Online szótárt használok olvasás közben.	1	2	3	4	5
29.	Minden egyes linket követek, hátha ott találom meg a keresett információt.	1	2	3	4	5
30.	Amikor a szöveg nehézzé válik, összefoglalom magyarul, hogy megértsem, mit olvastam.	1	2	3	4	5
31.	Figyelem a kurzor ikonját (mutató kéz, nyíl vagy pulzáló kurzor).	1	2	3	4	5
32.	Jegyzeteket készítek olvasás közben, ami segít megérteni, mit olvastam.	1	2	3	4	5
33.	Keresem a kékkel vagy más színnel kiemelt linkeket.	1	2	3	4	5

Egyéb technikák, amelyeket a Világhálón található angol nyelvű szövegek olvasásakor használ:

_____

_____

_____

_____

Köszönöm, hogy a kérdőív kitöltésével segítette kutatómunkámat.

2. FÜGGELÉK

FELADATLAP

1. nap

1. szöveg

a) Fussa át a szöveget 1 perc alatt, majd egy mondatban foglalja össze a lényegét!

_____

b) Soroljon fel legalább 3 dolgot, ami segítette olvasás közben megtalálni a szöveg mondanivalóját!

- ❖
- ❖
- ❖
- ❖

2. szöveg

a) Olvassa el a címet és gyűjtsön 10 szót, amiről úgy gondolja, hogy szerepelni fog a szövegben!

szó	szerepelt?	szó	szerepelt?
1.		6.	
2.		7.	
3.		8.	
4.		9.	
5.		10.	

b) Foglalja össze 5-6 mondatban, hogy Ön szerint a cím alapján miről fog szólni a szöveg!

Feladatlap

2. nap

1. szöveg

a) Foglalja össze 6-7 sorban a témával kapcsolatos ismereteit!
b) Nevezzen meg legalább 3 forrást ahonnan az információi származnak! ❖ ❖ ❖
c) Soroljon fel öt új információt amit a szövegből tudott meg! ❖ ❖ ❖ ❖ ❖

2. szöveg

a) Keressen az interneten egynyelvű és kétnyelvű online szótárakat!

b) Válasszon ki 3 új szót a szövegből és keresse meg a magyar jeletésüket két online szótárban. Melyiket szótárral elégedettebb? Miért?

Feladatlap

3. nap

1. szöveg

a) Miután elolvasta a szöveget úgy, hogy közben nem állt meg amikor ismeretlen szavakhoz ért, foglalja össze egy bekezdésben amit megértett a szövegből!

b)

	ismeretlen szó	**feltételezett jelentés**	**szótári jelentés**
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

2. szöveg

a) A tudományos cikkek mellett még milyen típusú szövegeket találunk a neten? Mi jellemzi ezeket a szövegeket?

szövegtípusok	**jellemzői**

Feladatlap

4. nap

1. szöveg

a) A szövegben található képek, ábrák és táblázatok segítségével próbálja meg kitalálni miről fog szólni a szöveg!

b) Olvasás után foglalja össze miről szólt a szöveg!

c) Válasszon ki egy ábrát vagy táblázatot és 4-5 mondatban foglalja össze amit meg lehet tudni belőle!

2. szöveg

a) Próbálja megmondani, hogy melyik linkre fog biztosan rákattintani az olvasás során!

b) Mi alapján döntötte el, hogy melyikre lesz valóban szüksége?

c) Melyik link bizonyult haszontalannak és mit gondol miért?

Feladatlap

5. nap

1. szöveg

a) Olvassa el a szöveget és olvasás közben készítsen jegyzeteket, amik segítségével később össze tudja foglalni az olvasottakat!

b) Milyen jellegű információt gyűjtöttek ki leggyakrabban?

2. szöveg

a) Mely részek megértése okozta a legtöbb nehézséget? Hány ilyen rész/mondat volt a szövegben?

b) Mi miatt tűnt nehéznek az adott rész/mondat megértése?

Feladatlap

6. nap

1. szöveg

a) Tegyen fel 5 kérdést amire választ remél a szövegből!

kérdés	**válasz?**

b) Ellenőrizze, hogy kapott-e választ a kérdésekre!
c) Megfelelt-e a szöveg az elvárásainak? Indokolja válaszát!

2. szöveg

a) Válasszon ki öt kifejezést amiről többet szeretne megtudni! Milyen kulcsszavakat kellett beírni a keresőablakba, hogy választ kapjon kérdésére?

keresett kifejezés	**kulcsszavak**

b) Hány találat jelent meg elsőre? _____
c) Hogyan lehet csökkenteni ezt a számot?
d) Soroljon fel online enciklopédiákat:

3. FÜGGELÉK

ONLINE OLVASÁSI STRATÉGIA TRÉNING

1. nap

1. szöveg: http://edition.cnn.com/2005/US/05/24/survivor.attitude/

stratégia: az olvasott szöveg lényegének megértése (scan for main ideas)

a) adott idő (1 perc) alatt fussák át a szöveget
b) olvasás közben ne álljanak meg minden ismeretlen szónál, ehelyett folytassák az olvasást és koncentráljanak arra, hogy mi lehet a szöveg fő mondanivalója.
c) foglalják össze egy mondatban a szöveg lényegét (feladatlap!)
d) hasonlítsák össze a válaszokat és válasszák ki a legpontosabbat
e) beszéljék meg, hogy mi segítette őket olvasás közben leginkább abban, hogy megértsék a szöveg lényegét, készítsenek listát (pl. tagolás, cím, kulcsszavak, kiemelt szavak, stb.)(feladatlap!)

2. szöveg: http://literacynet.org/cnnsf/suicide/home.html

stratégia: következtetés a tartalomra a cím alapján

a) olvassák el a címet
b) gyűjtsenek egyénileg 10 – 10 szót amiről azt gondolják, hogy valószínűleg szerepelni fog a szövegben (feladatlap!)
c) kb. 5 mondatban foglalják össze, hogy szerintük miről fog szólni a szöveg (feladatlap!)
d) beszéljék meg a válaszokat
e) olvassák el a szöveget
f) vessék össze a feladatlapon szereplő válaszokat a szöveg valódi tartalmával
g) végezzék el az oldal kínálta gyakorlatokat (vocab, word selection, multiple choice)

2. nap

1. szöveg:
http://news.nationalgeographic.com/news/2005/09/0913_050913_birdflu.html

stratégia: háttérismeretek felidézése

a) olvasás előtt foglalják össze egy bekezdésben mit tudnak a témáról (feladatlap!)
b) a csoport tagjai beszéljék meg mit tudnak a témáról
c) nevezzenek meg forrásokat, ahonnan az értesüléseik származnak (feladatlap!)
d) milyen a különböző források megbízhatósága?
e) olvasás után mindenki írjon 5 olyan tényt, amit a cikkből tudott meg (feladatlap!)

2. szöveg: http://literacynet.org/cnnsf/volcano/home.html

stratégia: online szótár használata

a) milyen egynyelvű és kétnyelvű online szótárakat kínál az Internet?
b) válasszanak ki egyet (www.startlap.hu vagy Google/Yahoo keresés)
c) olvassák el az első bekezdést, használják az online szótárt ha szükséges
d) válasszanak ki 3 új szót a szövegből és hasonlítsák össze két vagy több online szótár által megadott jelentéseket (hány opció, szóösszetételek, prepozíciók, stb.) (feladatlap!)
e) végezzék el az oldalon található szövegértési gyakorlatot

3.nap

1. szöveg:
http://www.learnenglish.org.uk/magazine/magazine_home_cryptology.html

stratégia: következtetés az ismeretlen szó jelentésére a szövegkörnyezet alapján

a) első olvasás közben ne álljanak meg ha ismeretlen szóval találkoznak, próbálják megérteni a szöveg egészét
b) foglalják össze röviden a szöveg mondandóját (feladatlap!)
c) második olvasás közben gyűjtsenek 5 új szót és írják mellé a feltételezett jelentést (feladatlap!)
d) ellenőrizzék az adott szavak jelentését az online szótár segítségével (feladatlap!)
e) olvassák el újra a szöveg megfelelő részeit és döntsék el, hogy a szótár által megadott jeletés illik-e jobban a szövegbe vagy az általuk kitalált/következtetett jelentés

2. szöveg: http://home.att.net/~rjnorton/Lincoln77.html

stratégia: több megnyitott ablak között navigálni

a) nyissák meg a szöveget
b) nyissanak meg egy online szótárt és egy enciklopédiát
c) a szöveg olvasása közben ha szükséges váltsanak ablakot
d) mindenki kattintson egy tetszőleges linkre és számoljon be az ott olvasottakról

4. nap

1. szöveg:
http://www.learnenglish.org.uk/magazine/magazine_home_racial_discrimination.html

stratégia: táblázatok, ábrák, képek segítik a megértést

a) nézzék meg a szöveghez tartozó ábrákat és képeket, találgassák milyen típusú a szöveg és miről fog szólni (feladatlap!)
b) hasonlítsák össze a találgatásokat a valódi tartalommal (feladatlap!)
c) válasszanak ki egy ábrát vagy táblázatot és 5-6 mondatban foglalják össze amit megtudtak belőle
d) végezzék el az oldalon található szövegértési gyakorlatot

2. szöveg:
http://www.cnn.com/2003/TECH/space/02/01/shuttle.columbia/index.html

stratégia: megítélni egy link hasznosságát

a) vizsgálják meg a szöveget, hányféle linket találnak benne (feladatlap!)
b) a szöveg elolvasása után beszéljék meg, ki melyik linket találta hasznosnak és mi alapján döntött (feladatlap!)
c) mely linkek bizonyultak haszontalannak, miért?
d) mindenki kattintson egy tetszőleges linkre és számoljon be az ott olvasottakról

5. nap

1. szöveg:
http://www.learnenglish.org.uk/magazine/magazine_home_chinese_newyear.html

stratégia: kulcsszavak, fontos gondolatok jegyzetelése olvasás közben

a) olvasás közben jegyzeteljenek (feladatlap!)
b) a jegyzeteik alapján próbálják meg visszamondani a szöveg lényegét (pármunka)
c) véletlenszerűen cseréljenek jegyzetet és az alapján próbálják meg visszamondani a szöveg tartalmát
d) gyűjtsék össze, hogy ki mit írt a feladatlapjára (pl számok, új szavak, érdekességek, stb) (feladatlap!)
e) végezzék el az oldalon található szövegértési gyakorlatot

2. szöveg: http://www.abebooks.com/docs/CompanyInformation/PressRoom/da-vinci-value.shtml

stratégia: a nehezebb részek hangos olvasása

a) kezdjék el olvasni a szöveget és amikor úgy érzik, hogy a szöveg nehézzé vált, olvassák el a kritikus részt újra, de hangosan
b) beszéljék meg, hány részt kellett hangosan olvasniuk (feladatlap!)
c) melyik volt az a rész/mondat amit többször is el kellett olvasni hangosan?
d) beszéljék meg, mi miatt tűnt nehéznek az adott rész megértése (feladatlap!)

6. nap

1. szöveg: http://www.rafaelnadal.info/rafael-nadal-career.htm

stratégia: kérdések feltevése amikre választ vár a szövegből

a) a téma megjelölése után, de még olvasás előtt tegyenek fel 5 kérdést amire választ remélnek a szövegből (feladatlap!)
b) olvasás után ellenőrizzék, hogy melyik kérdésre kaptak választ (feladatlap!)
c) beszéljék meg, hogy a szöveg tartalma megfelelt-e az elvárásaiknak, indokolják véleményüket (feladatlap!)

2. szöveg: http://www.bbc.co.uk/dna/h2g2/A1088101

stratégia: információkeresés keresőprogramokkal

a) beszéljék meg, hogy milyen keresőprogramokat ismernek (Yahoo, Google, stb.)
b) nyissák meg a kiválasztott programot és próbáljanak megtalálni öt új kifejezést és egy szerző adott munkájának évszámát (feladatlap!)
c) beszéljék meg, hogyan tudták csökkenteni a találatok számát (feladatlap!)
d) keressenek online enciklopédiákat (feladatlap!)

4. FÜGGELÉK

AZ ELŐKÉRDŐÍV EREDMÉNYEI, EGYES STRATÉGIÁK KÍSÉRLETI CSOPORT

kategória		stratégia	átlag	SD
13	PROB	Amikor a szöveg nehéz, újra elolvasom, hogy jobban értsem.	4,41	0,86
5	PROB	Átugrom az ismeretlen szavakat.	4,06	0,98
27	GLOB	Először elolvasom és értelmezem a címet, ami utal a szöveg tartalmára.	3,81	1,03
26	NAVI	Több ablakot is nyitva tartok és szükség szerint navigálok köztük.	3,76	0,95
20	TÁM	Megnézem a képeket, táblázatokat, stb. (ha vannak), hogy jobban megértsem a szöveget.	3,75	0,99
30	PROB	Amikor a szöveg nehézzé válik, összefoglalom magyarul, hogy megértsem, mit olvastam.	3,46	1,42
14	GLOB	Végiggondolom amit a témáról már tudok, ez segít megérteni, amit olvastam.	3,42	1,15
3	GLOB	Megpróbálom megjósolni, mi fog történni az olvasott szövegben.	3,41	1,01
15	PROB	Az olvasás sebességét a szöveg nehézségi szintjéhez igazítom.	3,39	1,23
17	TÁM	Amikor angolul olvasok, nem fordítok le semmit magyarra.	3,36	0.98
4	PROB	Időnként megállok és végiggondolom, mit olvastam.	3,31	1,21
25	GLOB	A lényeges információ megtalálásához figyelem a **kövér** vagy *dőlt* betűvel nyomtatott szavakat.	3,27	1,13
7	TÁM	Inkább kinyomtatom a szöveget, úgy könnyebb elolvasni és megérteni.	3,26	1,3
2	GLOB	Megkeresem az olvasott szöveg lényegét.	3,22	0,96
28	TÁM	Online szótárt használok olvasás közben.	3,18	1,19
19	NAVI	Elcsábítanak a linkek és hamar megfeledkezem az eredeti szövegről.	3,04	1,07
23	GLOB	Kérdéseket teszek fel magamnak, melyekre választ várok a szövegből.	2,98	1,11
1	PROB	Amikor angolul olvasok, megpróbálom kitalálni az ismeretlen szavak vagy kifejezések jelentését.	2,96	1,38
31	NAVI	Figyelem a kurzor ikonját (mutató kéz, nyíl vagy pulzáló kurzor).	2,95	1,18
18	TÁM	Miután elolvastam a szöveget, magyarul vagy angolul összefoglalom, hogy jobban megértsem.	2,91	0,98

6	NAVI	Ha átugrom egy linkre, annak elolvasása után visszatérek az eredeti oldalra és folytatom az olvasást.	2,63	1,31
12	NAVI	Soha nem követem a felajánlott linkeket.	2,55	1,03
21	PROB	Amikor angolul olvasok, átugrom azokat a mondatokat vagy részeket, amiket nem értek.	2,51	1,14
10	PROB	Először átfutok egy bekezdést, majd visszamegyek, és figyelmesen elolvasom.	2,48	1,06
16	NAVI	Ha valamit nem értek, beírom a kulcsszót egy keresőprogramba és úgy keresek róla információt.	2,37	1,19
33	NAVI	Keresem a kékkel vagy más színnel kiemelt linkeket.	2,31	1,21
29	NAVI	Minden egyes linket követek, hátha ott találom a keresett információt.	2,29	1,13
11	NAVI	Megpróbálom megítélni, hogy hasznos-e egy adott linket követni.	2,24	0,98
8	GLOB	Angolul „chat-elek” a neten külföldi ismerőseimmel.	2,23	1,3
9	TÁM	Nyomtatott szótár segítségével értem meg az olvasott szöveget.	2,17	0,89
22	PROB	Ha rájövök, hogy egy olvasási technika nem működik, másikat keresek.	2,16	1,06
32	TÁM	Jegyzeteket készítek olvasás közben, ami segít megérteni, mit olvastam.	2,01	1,18
24	PROB	A hangos olvasás segít jobban megérteni a szöveg tartalmát.	1,45	1,17

5. FÜGGELÉK

AZ ELŐKÉRDŐÍV EREDMÉNYEI, EGYES STRATÉGIÁK KONTROLLCSOPORT

kategória		stratégia	átlag	SD
13	PROB	Amikor a szöveg nehéz, újra elolvasom, hogy jobban értsem.	4,28	1,03
20	TÁM	Megnézem a képeket, táblázatokat, stb. (ha vannak), hogy jobban megértsem a szöveget.	4,14	0,95
27	GLOB	Először elolvasom és értelmezem a címet, ami utal a szöveg tartalmára.	4,14	1,06
15	PROB	Az olvasás sebességét a szöveg nehézségi szintjéhez igazítom.	4,02	1,18
5	PROB	Átugrom az ismeretlen szavakat.	3,86	1,21
6	NAVI	Ha átugrom egy linkre, annak elolvasása után visszatérek az eredeti oldalra és folytatom az olvasást.	3,81	1,11
30	PROB	Amikor a szöveg nehézzé válik, összefoglalom magyarul, hogy megértsem, mit olvastam.	3,76	1,38
14	GLOB	Végiggondolom amit a témáról már tudok, ez segít megérteni, amit olvastam.	3,71	1,18
17	TÁM	Amikor angolul olvasok, nem fordítok le semmit magyarra.	3,47	1,13
33	NAVI	Keresem a kékkel vagy más színnel kiemelt linkeket.	3,42	0,98
7	TÁM	Inkább kinyomtatom a szöveget, úgy könnyebb elolvasni és megérteni.	3,38	1,03
25	GLOB	A lényeges információ megtalálásához figyelem a **kövér** vagy *dőlt* betűvel nyomtatott szavakat.	3,36	1,14
4	PROB	Időnként megállok és végiggondolom, mit olvastam.	3,27	1,31
3	GLOB	Megpróbálom megjósolni, mi fog történni az olvasott szövegben.	3,26	1,23
31	NAVI	Figyelem a kurzor ikonját (mutató kéz, nyíl vagy pulzáló kurzor).	3,21	0.98
19	NAVI	Elcsábítanak a linkek és hamar megfeledkezem az eredeti szövegről.	3,00	1,21
23	GLOB	Kérdéseket teszek fel magamnak, melyekre választ várok a szövegből.	2,96	1,03
28	TÁM	Online szótárt használok olvasás közben.	2,92	1,14
1	PROB	Amikor angolul olvasok, megpróbálom kitalálni az ismeretlen szavak vagy kifejezések jelentését.	2,92	1,06
2	GLOB	Megkeresem az olvasott szöveg lényegét.	2,92	1,13
21	PROB	Amikor angolul olvasok, átugrom azokat a mondatokat vagy részeket, amiket nem értek.	2,58	1,3

18	TÁM	Miután elolvastam a szöveget, magyarul vagy angolul összefoglalom, hogy jobban megértsem.	2,51	0,96
26	NAVI	Több ablakot is nyitva tartok és szükség szerint navigálok köztük.	2,51	1,07
16	NAVI	Ha valamit nem értek, beírom a kulcsszót egy keresőprogramba és úgy keresek róla információt.	2,36	1,07
10	PROB	Először átfutok egy bekezdést, majd visszamegyek, és figyelmesen elolvasom.	2,31	0.98
8	GLOB	Angolul „chat-elek” a neten külföldi ismerőseimmel.	2,28	1,21
9	TÁM	Nyomtatott szótár segítségével értem meg az olvasott szöveget.	2,26	1,13
29	NAVI	Minden egyes linket követek, hátha ott találom a keresett információt.	2,22	0,98
12	NAVI	Soha nem követem a felajánlott linkeket.	2,22	1,11
24	PROB	A hangos olvasás segít jobban megérteni a szöveg tartalmát.	2,03	1,38
32	TÁM	Jegyzeteket készítek olvasás közben, ami segít megérteni, mit olvastam.	1,98	0,89
11	NAVI	Megpróbálom megítélni, hogy hasznos-e egy adott linket követni.	1,96	1,07
22	PROB	Ha rájövök, hogy egy olvasási technika nem működik, másikat keresek.	1,92	0,95

6. FÜGGELÉK

AZ UTÓKÉRDŐÍV EREDMÉNYEI, EGYES STRATÉGIÁK KÍSÉRLETI CSOPORT

kategória		stratégia	átlag	SD
13	PROB	Amikor a szöveg nehéz, újra elolvasom, hogy jobban értsem.	4,59	1,17
27	GLOB	Először elolvasom és értelmezem a címet, ami utal a szöveg tartalmára.	4,43	1,05
14	GLOB	Végiggondolom amit a témáról már tudok, ez segít megérteni, amit olvastam.	4,38	1,36
28	TÁM	Online szótárt használok olvasás közben.	4,18	1,02
1	PROB	Amikor angolul olvasok, megpróbálom kitalálni az ismeretlen szavak vagy kifejezések jelentését.	4,03	1,11
26	NAVI	Több ablakot is nyitva tartok és szükség szerint navigálok köztük.	4,03	0,93
20	TÁM	Megnézem a képeket, táblázatokat, stb. (ha vannak), hogy jobban megértsem a szöveget.	3,97	0,99
17	TÁM	Amikor angolul olvasok, nem fordítok le semmit magyarra.	3,95	1,14
5	PROB	Átugrom az ismeretlen szavakat.	3,95	1,08
23	GLOB	Kérdéseket teszek fel magamnak, melyekre választ várok a szövegből.	3,81	0,87
2	GLOB	Megkeresem az olvasott szöveg lényegét.	3,79	1,05
3	GLOB	Megpróbálom megjósolni, mi fog történni az olvasott szövegben.	3,76	1,20
25	GLOB	A lényeges információ megtalálásához figyelem a **kövér** vagy *dőlt* betűvel nyomtatott szavakat.	3,72	1,18
11	NAVI	Megpróbálom megítélni, hogy hasznos-e egy adott linket követni.	3,68	1,10
4	PROB	Időnként megállok és végiggondolom, mit olvastam.	3,65	0,98
15	PROB	Az olvasás sebességét a szöveg nehézségi szintjéhez igazítom.	3,65	1,06
24	PROB	A hangos olvasás segít jobban megérteni a szöveg tartalmát.	3,55	1,23
31	NAVI	Figyelem a kurzor ikonját (mutató kéz, nyíl vagy pulzáló kurzor).	3,52	1,01
16	NAVI	Ha valamit nem értek, beírom a kulcsszót egy keresőprogramba és úgy keresek róla információt.	3,52	1,12
6	NAVI	Ha átugrom egy linkre, annak elolvasása után visszatérek az eredeti oldalra és folytatom az olvasást.	3,48	0,98

8	GLOB	Angolul „chat-elek” a neten külföldi ismerőseimmel.	3,45	0,83
32	TÁM	Jegyzeteket készítek olvasás közben, ami segít megérteni, mit olvastam.	3,41	1,12
22	PROB	Ha rájövök, hogy egy olvasási technika nem működik, másikat keresek.	3,39	1,21
33	NAVI	Keresem a kékkel vagy más színnel kiemelt linkeket.	3,39	1,09
30	PROB	Amikor a szöveg nehézzé válik, összefoglalom magyarul, hogy megértsem, mit olvastam.	3,31	1,46
21	PROB	Amikor angolul olvasok, átugrom azokat a mondatokat vagy részeket, amiket nem értek.	3,26	0,95
7	TÁM	Inkább kinyomtatom a szöveget, úgy könnyebb elolvasni és megérteni.	3,21	1,07
18	TÁM	Miután elolvastam a szöveget, magyarul vagy angolul összefoglalom, hogy jobban megértsem.	3,19	1,23
10	PROB	Először átfutok egy bekezdést, majd visszamegyek, és figyelmesen elolvasom.	3,19	1,14
19	NAVI	Elcsábítanak a linkek és hamar megfeledkezem az eredeti szövegről.	3,11	1,25
9	TÁM	Nyomtatott szótár segítségével értem meg az olvasott szöveget.	2,82	0,98
12	NAVI	Soha nem követem a felajánlott linkeket.	2,65	1,06
29	NAVI	Minden egyes linket követek, hátha ott találom a keresett információt.	2,59	1,03

7. FÜGGELÉK

AZ UTÓKÉRDŐÍV EREDMÉNYEI, EGYES STRATÉGIÁK KONTROLLCSOPORT

kategória		stratégia	átlag	SD
13	PROB	Amikor a szöveg nehéz, újra elolvasom, hogy jobban értsem.	4,32	1,19
28	TÁM	Online szótárt használok olvasás közben.	4,11	1,01
5	PROB	Átugrom az ismeretlen szavakat.	4,05	1,3
29	NAVI	Minden egyes linket követek, hátha ott találom a keresett információt.	3,85	1,07
1	PROB	Amikor angolul olvasok, megpróbálom kitalálni az ismeretlen szavak vagy kifejezések jelentését.	3,73	0,98
2	GLOB	Megkeresem az olvasott szöveg lényegét.	3,71	1,03
17	TÁM	Amikor angolul olvasok, nem fordítok le semmit magyarra.	3,58	1,14
20	TÁM	Megnézem a képeket, táblázatokat, stb. (ha vannak), hogy jobban megértsem a szöveget.	3,51	1,19
26	NAVI	Több ablakot is nyitva tartok és szükség szerint navigálok köztük.	3,49	1,42
6	NAVI	Ha átugrom egy linkre, annak elolvasása után visszatérek az eredeti oldalra és folytatom az olvasást.	3,49	1,06
32	TÁM	Jegyzeteket készítek olvasás közben, ami segít megérteni, mit olvastam.	3,46	1,23
23	GLOB	Kérdéseket teszek fel magamnak, melyekre választ várok a szövegből.	3,38	1,18
3	GLOB	Megpróbálom megjósolni, mi fog történni az olvasott szövegben.	3,31	1,01
11	NAVI	Megpróbálom megítélni, hogy hasznos-e egy adott linket követni.	3,29	1,18
25	GLOB	A lényeges információ megtalálásához figyelem a **kövér** vagy *dőlt* betűvel nyomtatott szavakat.	3,29	0,98
24	PROB	A hangos olvasás segít jobban megérteni a szöveg tartalmát.	3,26	1,19
15	PROB	Az olvasás sebességét a szöveg nehézségi szintjéhez igazítom.	3,21	1,08
4	PROB	Időnként megállok és végiggondolom, mit olvastam.	3,17	0,86
22	PROB	Ha rájövök, hogy egy olvasási technika nem működik, másikat keresek.	3,11	0,98
8	GLOB	Angolul „chat-elek” a neten külföldi ismerőseimmel.	3,11	1,17
31	NAVI	Figyelem a kurzor ikonját (mutató kéz, nyíl vagy pulzáló kurzor).	3,08	1,06

33	NAVI	Keresem a kékkel vagy más színnel kiemelt linkeket.	3,02	1,12
16	NAVI	Ha valamit nem értek, beírom a kulcsszót egy keresőprogramba és úgy keresek róla információt.	2,96	1,21
14	GLOB	Végiggondolom amit a témáról már tudok, ez segít megérteni, amit olvastam.	2,91	1,01
7	TÁM	Inkább kinyomtatom a szöveget, úgy könnyebb elolvasni és megérteni.	2,86	1,23
30	PROB	Amikor a szöveg nehézzé válik, összefoglalom magyarul, hogy megértsem, mit olvastam.	2,86	1,31
10	PROB	Először átfutok egy bekezdést, majd visszamegyek, és figyelmesen elolvasom.	2,63	1,18
19	NAVI	Elcsábítanak a linkek és hamar megfeledkezem az eredeti szövegről.	2,35	1,03
27	GLOB	Először elolvasom és értelmezem a címet, ami utal a szöveg tartalmára.	2,22	1,14
9	TÁM	Nyomtatott szótár segítségével értem meg az olvasott szöveget.	2,03	1,32
12	NAVI	Soha nem követem a felajánlott linkeket.	1,98	0,98
21	PROB	Amikor angolul olvasok, átugrom azokat a mondatokat vagy részeket, amiket nem értek.	1,95	1,17
18	TÁM	Miután elolvastam a szöveget, magyarul vagy angolul összefoglalom, hogy jobban megértsem.	1,95	1.06