Eötvös Loránd University – Eötvös Loránd Tudományegyetem
Faculty of Pedagogy and Psychology – Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Pedagogical Doctoral School – Neveléstudományi Doktori Iskola
Language Pedagogy PhD Program – Nyelvpedagógia Program

ABSTRACT – TÉZISEK

of the PhD thesis by

HUSZTI ILONA

THE USE OF LEARNER READING ALOUD IN THE ENGLISH LESSON: A LOOK AT THE MICRO AND MACRO LEVELS OF ORAL READING

A TANULÓK ÁLTALI HANGOS OLVASÁS HASZNÁLATA AZ ANGOLÓRÁN: A HANGOS OLVASÁS MIKRO- ÉS MAKROSZINTJÉNEK VIZSGÁLATA

című Ph. D. értekezéséhez

Consultant – Témavezető: PROF. J. CHARLES ALDERSON, PHD

Budapest
2007

English language summary

1 Introduction, rationale, and overview of the thesis 3
2 Theoretical background 4
3 Research questions 5
4 Research methods 6
5 Major findings 6
5.1 Why do teachers use learner reading aloud in the classroom? What benefits do they expect from it? 6
5.2 What miscues do twelve-year-old Transcarpathian Hungarian learners of English make when reading aloud in the target language and what are the possible reasons for them? 7
5.3 How much do learners understand from what they have read out loud? 7
5.4 How are learners' reading miscues treated by teachers? What strategies do teachers apply in responding to these miscues? 8
6 Conclusions and implications 9
7 Suggestions for further research 10

Magyar nyelvű összefoglaló

1 A téma indoklása és a disszertáció áttekintése 11
2 Elméleti háttér 12
3 Kutatási kérdések 13
4 Kutatási módszerek 14
5 Főbb kutatási eredmények 14
5.1 Miért olvastatják hangosan a tanárok a tanulókat az órán? Milyen hasznot várnak ettől? 14
5.2 Milyen olvasási hibákat ejtenek a tizenkét éves kárpátaljai magyar angolul tanuló gyerekek célnyelvi hangos olvasás közben, és mik lehetnek ezeknek a lehetséges okai? 15
5.3 Mennyit értenek meg a tanulók abból, amit hangosan felolvastak? 16
5.4 Hogyan kezelik a tanárok a tanulók olvasási hibáit? Hogyan válaszolnak a tanárok ezekre a hibákra? 17
6 Összefoglalás és a disszertáció felhasználhatósága 17
7 További kutatási irányok megjelölése 18

References — Hivatkozások 19

English language summary

1 Introduction, Rationale, and Overview of the Thesis

Transcarpathia is one of Ukraine's twenty-four administrative regions. It is situated in south-western Ukraine, with a population of 1 254 614 people among whom there are more than 151 000 Hungarians living in a minority in the region. This minority has its system of education with 106 Hungarian schools which form an integral part of the country's educational system.

All of these schools teach at least three languages: Hungarian as the learners' mother tongue—L1, Ukrainian as the official language of the country—second language or L2 for the learners, and a foreign language—FL, either English, or German, or French. Recent tendencies show greater preference in favour of English. It means that most of the Transcarpathian Hungarian schools teach English as a foreign language. It has started to push out French and German in those schools where teaching English was not included in the curriculum (Fábián, Huszti, & Lizák, 2004).

In Transcarpathian Hungarian schools, it is common practice among English teachers to apply the technique of learner reading aloud in the English lessons (Huszti, 2002, 2003a, 2003b). Some researchers (e.g. Helgesen and Gakuin, 1993) are against the use of this technique in its 'traditional way' emphasizing that it slows down reading and readers are usually incapable of focusing on meaning construction when reading aloud, but their claim is not grounded on any empirical research findings. If such objections exist against the use of oral reading in the classroom, why is it still used despite such disapproval? Trying to find a satisfactory explanation to this question was one of the main rationales for the research described in this thesis the aim of which was to collect empirical evidence to support or refute the assertions proposed in the academic literature on the issue of oral reading.

The need for conducting the present study also arose from the absence of an empirical investigation examining Hungarian learners' English reading miscues in Transcarpathian Hungarian schools. Because this topic is not researched in an adequate way, this research is believed to fill the gap.

The study was further justified by a desire to explore the application of the technique of analysing learners' reading miscues in a non-native context. By investigating how miscues appear in the classroom in real learning situations and not in research conditions, how they help or hinder learners' understanding of the text, and how teachers respond to learners' miscues in the classroom, it was intended to get deeper insights into the macro level of miscues. The examination of miscues via the diagnostic technique of miscue analysis was expected to help better understand their micro level, i.e. their type, frequency, and quality. Also, this scrutiny seemed to promise a good opportunity for establishing whether a relationship existed between reading aloud and reading comprehension, and of what kind it was.

The final motivation for the study concerned the author's desire to gather empirical data on the way in which English teachers responded to learners' miscues. The research findings and implications were hoped to contribute both to the knowledge about reading in general, and to the methodology of teaching English reading in Transcarpathian Hungarian schools in particular.

The thesis is comprised of eight chapters followed by two sections containing the references and the appendices. *Chapter 1* is an introductory part which gives the rationale for carrying out the research described in the thesis and presents a brief overview of the dissertation. *Chapter 2* describes the context in which the research was conducted. *Chapter 3* presents a review of the academic literature on the main issues that the dissertation covers—reading models, oral reading as a bottom-up model, miscues and miscue analysis, and how the language teacher responds to learners' miscues. Based on the literature review and the rationales for the study, *Chapter 4* presents the hypotheses and the research questions as well as explains and justifies them. *Chapter 5* introduces the research methodology of the

dissertation study describing the participants—learners, teachers, and educational managers, and research instruments—a reading proficiency test and its results, texts to read for the learners, interviews with pupils, teachers, and educational managers, comprehension measures, classroom observations, and curriculum analysis. This chapter also reports on the piloting of the research tools. Finally, the chapter gives details about the data collection procedures and the methods of data analysis. *Chapter 6* informs the reader about the findings of the study, while *Chapter 7* discusses all the findings of the dissertation study in relation to the initial research intentions and research questions. Interpretations of the results can also be found in this part of the thesis. *Chapter 8* summarises the results, draws the conclusions of the study, and points out the main implications of the research. The implications focus on the contribution of the dissertation investigation to the field of reading research and teaching of English language reading in Transcarpathian Hungarian schools.

2 Theoretical background

A widely accepted definition of reading constituting the basis of the top-down reading model is that provided by Goodman (1970), saying that "reading is a psycholinguistic process by which a reader … reconstructs … a message which has been encoded by a writer as a graphic display" (p. 103). This definition implies that there is an essential interaction between language and thought, because "the writer encodes thought as language and the reader decodes language to thought" (Goodman, 1988, p. 12).

A current view on reading looks on it as an interactive, socio-cognitive process (Bernhardt, 1991; Ediger, 2001), covering three aspects: a reader, a text, and a social context in which the process is taking place. This interpretation is also reflected in Williams' (1999) view on foreign language (FL) reading, stating that various factors interact with each other in it, for example, the reader's background knowledge about the topic of the text, knowledge of the given FL, transference from first language (L1) reading skills, motivation and attitudes to reading, etc.

In a recent account of reading, Alderson (2000, p. 13) claims that "reading involves perceiving the written form of language either visually or kinaesthetically—using Braille", i.e. the final goal of readers is comprehension. This ultimate aim can be achieved either through silent reading or reading aloud.

Reading aloud is mentioned in the academic literature by some of the researchers as an assessment technique by which reading is tested (Fordham, Holland & Millican, 1995; Alderson, 2000), while Panova (1989) says that reading a text aloud is important for maintaining and perfecting the pronouncing skills of the learners. Advocates of oral reading support its use in the classroom by saying that it helps overcome psychological barriers and fear of starting to speak in a foreign language (Stronin, 1986).

In contrast, Dwyer (1983) has objections to the teaching of oral reading. She considers that it slows down reading by forcing the student to focus on each word. Also, when reading aloud, a student may lose all sense of the meaning of what he is reading, a fact that defeats the very purpose of reading, and when students mispronounce and misread some words, the teacher interrupts the reading to correct miscues, thereby further impeding the flow of meaning extraction. Helgesen and Gakuin (1993) also list several disadvantages of oral reading, declaring that the benefit of oral reading to language learners is questionable. They emphasize that oral reading following the traditional mechanism in the foreign language classroom—i.e. one learner is reading a printed text out loud while the others are supposed to listen—does not lead to language learning success at all. However, one should bear in mind when interpreting Helgesen and Gakuin's claims that the authors do not refer to any empirical evidence while calling attention to learner's oral reading as a teaching technique.

However, Helgesen and Gakuin (1993) admit that activities involving reading aloud are still very popular in many English as a FL classrooms around the world; therefore, they propose various tasks to be used in such classrooms. They suggest that at the beginning level

oral reading should be employed in the classroom as it helps in acquiring proper spelling – sound correspondence.

In sum, the use of oral reading has advantages as well as disadvantages. There is a debate over its relevance in the English language classroom. There has no consensus been reached yet, but oral reading continues to be applied in Transcarpathia, and also, learners continue to make miscues when reading orally.

For the purposes of this research, the construct of reading aloud is defined as the process during which the learner utters a printed text out loud in the English language lesson. The text pronounced by the learner is a printed passage which is unknown to him or her. This condition is important for producing a sufficient number of miscues by a learner when reading aloud. This operational definition implies that reading an assignment written by the child at home or an exercise written by the child in the lesson is not relevant to the present research.

Readers cannot avoid making errors when reading orally. These errors occurring in the process of loud reading cannot be considered errors at all because, as Goodman and Goodman (1978) indicate, the term 'error' has a negative connotation in education. Therefore, they prefer to use the term 'miscue' suggesting that the response to the written text uttered by the reader is not necessarily erroneous. Rather, it can show how the reader processes information obtained via visual input. In the 1960s and 1970s a plethora of investigations was carried out in reading research, and one of the main research instruments was the so-called 'miscue analysis' introduced by Goodman (1969). Originally, this tool investigated reading miscues made by learners when reading aloud in their L1. Miscue analysis is a diagnostic procedure that identifies students' reading strengths and difficulties. This research tool aims at providing the researcher with useful insights into how the reader reads and processes information so that he could be given help in developing more effective cognitive and linguistic strategies when confronting with texts (Bloome and Dail, 1997).

Some reviews (e.g. Leu, 1982; Allington, 1984) have pointed out the inadequacies of miscue analysis, e.g. problems of unreliability which arise from the vague definitions of categories of miscues, an absence of theoretical justification for these categories and a failure to disregard the impact of text difficulty on reading performance (Hempenstall, 1998).

When a miscue occurs during the learner's reading a text out loud, the teacher feels the pressure to react to it and correct it immediately after it has been uttered by the child. In Campbell's view (1995), there are "five main strategies that teachers adopt" (p. 120) when reacting to learners' miscues. These are: the strategy of non-response; a word-cueing strategy, "which involves the teacher in reading the part of the sentence that leads up to the miscued word with a rising intonation which draws the child back into the interaction as the reader" (p. 121); using a non-punitive 'no' as a means of informing the reader that a miscue has been produced; providing the word for the reader; and the use of response that draws attention to the letters and associated sounds in words (Campbell, 1983).

3 Research questions

Following from the conclusions of the literature review, the main research questions that the thesis aimed to answer were:

1) Why do teachers use learner reading aloud in the classroom? What benefits do they expect from it?

2) What miscues do twelve-year-old Transcarpathian Hungarian learners of English make when reading aloud in the target language and what are the possible reasons for them?

3) How much do learners understand from what they have read out loud?

4) How are learners' reading miscues treated by teachers? What strategies do teachers apply in responding to these miscues?

4 Research methods

The target population of the study constituted three groups: twelve-year-old sixth-formers (n=44), their English teachers (n=7), and educational managers responsible for advisory work in the districts where the learners' schools were situated (n=3).

Research instruments included interviews with learners, teachers, and educational managers; classroom observations; curriculum analysis; and miscue analysis also involving comprehension tests. All the research instruments were piloted before application in order to ensure the validity and reliability of the research.

Data for the study were collected in two major phases. The first one took place in the 2002-2003 school year and involved designing and piloting the research instruments, as well as administering a proficiency test and selecting the learner participants of the miscue study. The second phase took a year and a half. Learners' reading miscues, their answers to two comprehension tests and retrospective interviews with them were recorded during the first semester of the 2003-2004 school year. English classrooms were observed at the beginning of the second semester of the same school year, while interviews with English teachers and educational managers were conducted in April and May, 2004. The data were coded or transcribed between June and December, 2004 so that their analysis could start the following year. Data on the National Curriculum and the English textbook in use were collected in January, 2005 and document analysis was done in the spring of the same year.

A set of three English lessons in the seven schools where the learner participants of the miscue study came from was observed because learners in Form 6 had three English lessons a week. So a series of three lessons during a whole week was observed in each of the seven schools—altogether twenty-one lessons—to maintain continuity and see the classroom practices as a process, not separated from each other.

5 Major findings

Table 1 below summarises which research instrument contributed to answering which research question.

Research instruments	**RQ1**	**RQ2**	**RQ3**	**RQ4**
Retrospective learner interviews	+	+	+	+
Teacher interviews	+	+	+	+
Educational manager interviews	+	-	-	-
Classroom observations	-	+	-	+
Curriculum analysis	+	-	-	-
Researcher's notes on learners' reading behaviour	-	-	+	-
Miscue analysis of reading miscues by 44 learners	-	+	+	-
Detailed analysis of miscues of six selected learners	-	+	+	-
Comprehension measures (retelling and comprehension questions)	-	-	+	-

TABLE 1. Contribution of research findings to answering the research questions (RQ)

5.1 Why do teachers use learner reading aloud in the classroom? What benefits do they expect from it?

The National Curriculum for Foreign Languages (1998) demands the use of both oral and silent reading in Form 6, but in different amounts: oral reading is given more preference to, i.e. more time is devoted to its use. The results of the learner and teacher interviews proved that oral reading is applied extensively, while silent reading is hardly ever used by teachers. When they were asked about the role of reading aloud in English lessons, one of the main reasons was practising proper English pronunciation and intonation.

Although the curriculum requires learners to be able to deduce the main message of texts, the form in which it should be done is not described or discussed. Therefore, teachers use their own ways of getting learners comprehend a text. These techniques are similar in most schools: learners do not have to try to arrive at the meaning of different texts, but are

given the mother tongue meanings of English words and they translate texts to understand them.

It is surprising to learn that most children like reading aloud. Their reasons for this include the opportunity to practise proper English pronunciation. Although the National Curriculum (1998) does not mention either translation or pronunciation in connection with reading aloud, learners, teachers, and educational managers all believe that reading aloud is beneficial for learners' ability to pronounce the FL.

On the other hand, those learners who do not prefer reading aloud are afraid of making mistakes and being laughed at. They often become inhibited and anxious. However, one of the methodology consultants believes just the opposite: reading aloud helps inhibited learners to overcome their anxiety, as most often other learners' attention is focused on the text and the textbook and not on the child who is reading. This contradicts the views of some learners as well as the points made by Helgesen and Gakuin (1993).

5.2 What miscues do twelve-year-old Transcarpathian Hungarian learners of English make when reading aloud in the target language and what are the possible reasons for them?

Unlike several studies investigating the reading miscues of non-native English readers, for example, Tatlonghari, 1984; Rigg, 1988, this research proved that Transcarpathian Hungarian six-graders read differently from native-speaking children reading in English and make different miscues in terms of their quantity and order of frequency.

Learners tended to omit short words and inflexions of words. The literature explains that this phenomenon occurs when learners are aware of the meaning of texts they read. In such situations the miscues do not disturb them in comprehension. In the present study, learners very often did not even realize that they had omitted parts of the text; so, these omissions did not hinder them in understanding.

Repetition miscues may be due to the learners' anxiety. However, another possible reason for repetitions is that the child wants to gain time to decode the later words in a line of print; therefore, s/he repeats what s/he has already decoded successfully or unsuccessfully.

The research findings proved that substitutions were the most frequent miscues that learners made when reading aloud in English. The main reasons for learners' substitution miscues were that they were not familiar with the miscued words, or if they were then they did not pay enough attention to pronouncing the text correctly, i.e. they aimed for fluency rather than accuracy. However, this is contrary to what the majority of the learners said in the interviews where they claimed that when reading aloud, they focused more on accuracy than fluency or meaning.

Various factors may be responsible for the learners' miscues. Most often they do not even notice they have made miscues and in such cases the reason is mere lack of attention on the learners' part. This is usually the case in reversal, omission, and insertion miscues. Learners are always aware of corrections, feeling that they produced an Observed Response that must be corrected. Sometimes they manage to get the corrections right, sometimes they do not. However, the final result does not really matter for the learners: they are content with their behaviour of at least trying their best to correct the problems.

5.3 How much do learners understand from what they have read out loud?

In answering this question, almost every learner claimed that they could not focus on meaning, but rather they were concerned with being able to pronounce everything correctly and not to make mistakes. Moreover, learners were surprised at this question because when they read aloud, they were not expected to understand the text they read. They were asked to translate passages from their textbooks, but at such times learners looked through the text silently and quickly, and only then did they start the translation. This means that it was no problem if learners did not understand from the context what they had read, it was more

important to be able to translate texts. These translations were done with the help of English-Hungarian vocabulary lists containing the unknown words of a text which lists were always provided by the teacher.

Learners believed that pronunciation was the most important thing in reading, and they had to read aloud to develop good pronouncing skills. For those learners who preferred silent reading to reading aloud, this whole issue of pronouncing everything correctly constituted a 'burden'. Because of this high degree of attention to accuracy in reading aloud, very few of the learners used one or more of the cueing systems mentioned by Goodman (1969) when decoding the message of the print. However, some learners used semantic cues and others used graphical ones to arrive at meaning.

Teachers were of diverse opinions about the relationship of reading aloud and reading comprehension. These views can be placed on a continuum at one end of which is the claim that reading aloud does not help understanding at all because learners do not concentrate on the meaning of a text when they read aloud, but on how to pronounce the words and phrases correctly. At the other end of the continuum is the belief that only reading aloud helps learners understand a text—they explained this by the assertion that when learners read silently, they were 'day-dreaming' instead of concentrating on the meaning of a text, therefore they did not comprehend anything.

In the middle of this continuum were the answers of those teachers who stated that reading aloud did not help much, and anyway, everything was translated for the learners. Yet other teachers claimed that full comprehension is impossible without a mixture of silent reading and oral reading.

Two comprehension tests were used to check the learners' understanding. Both were suggested by Goodman and Burke (1973) as elements of miscue analysis. First, learners were requested to retell the plot of the texts. The mean retelling score was 41%. Twenty-one learners (47.7%) achieved this mean or above, and twenty-three learners (52.3%) were below the mean score. This indicates that more than half of the learners did not understand much of the texts, at least, they did not remember many details.

In the retelling, learners scored one point for every event, character, and main idea that they mentioned in connection to a text. This is a cognitively demanding test as it expects readers to recall various pieces of information. Much depends on how developed the learners' cognitive skills and memory are. For this reason, and to provide more equal opportunities to every learner, comprehension questions were devised to test understanding.

The mean comprehension questions score was 47.25%, somewhat higher than the mean retelling score, indicating that on average learners performed better at this test than on retelling. An equal number of learners scored above (22=50%) and below (22=50%) this score (standard deviation=21.86). Out of the twenty-two learners, eight scored really low (range of comprehension: 6.25% – 25%). The results of the comprehension test suggest that learners achieved a balanced score and on the whole, did quite well.

5.4 How are learners' reading miscues treated by teachers? What strategies do teachers apply in responding to these miscues?

Teachers used four different strategies to respond to learners' miscues. Most frequently they decided on immediate or delayed corrections, when they had to react to substituted non-words or intonation miscues as the two most frequent types in the lesson observations. In addition, they used two other strategies, one of which was non-response, i.e. teachers completely ignored the miscues—most often omission miscues were not paid attention to by the teachers—while the other strategy was connected to providing the word for the learners. Such a strategy was only found when teachers reacted to learners' hesitation miscues.

Although learners were asked to repeat the corrected variant of a miscued word either individually or in chorus, both learners and teachers admitted that learners learned very few of the corrected words. This was also observed in the lessons because most of the time teacher

corrections were repeated by the learners once, but were not consolidated in any way. So when the same learner or another one came across a word that had been previously corrected by the teacher, the learners made the same miscues as before. This suggests that teacher correction seems ineffective in the classroom and can be considered to be wasting valuable class time. Certainly, it does not mean that teachers are never to correct, but implies that the mode of corrections by them should be reconsidered.

6 Conclusions and Implications

Many learners stated they liked reading aloud because it helped them in understanding a text. Although this claim was not supported by the research findings, learners seemed to have believed what was told them, i.e. reading aloud was useful for them. But teachers should not let learners be misled by the belief that reading is for acquiring good pronunciation.

Learners made a lot of insertions during reading aloud. These were words that occurred later in the same line of a text. It means that learners inspected and decoded words faster than they could pronounce them. This is a clear proof that reading aloud slows down the reading process. If learners read silently, teachers could save classroom time for other activities in the lessons.

Teachers claimed that they used reading aloud to help inhibited learners overcome their inhibitions. But in fact, these learners were inhibited because they had to read aloud in the presence of other learners and take the risk of making a miscue and being laughed at because of this by the other learners. These learners liked to read silently better than orally because for them silent reading was a way of ‘self-protection’. Such learners should never be forced to read aloud. Teachers should reevaluate certain learners’ attitudes to reading aloud and try to understand that the source of the problem of inhibition is reading aloud itself. When teachers have understood the real relationship between learners’ inhibition and reading aloud, they should no longer insist on such learners’ oral reading. Rather, teachers should map their learners in terms of learning styles and preferences, and develop teaching methods that would meet the needs of individual learners.

The study proved that retelling as a measure to test reading comprehension is not valid, because it tests learners’ memory rather than their comprehension. Furthermore, it is a big strain on learners to remember details of a story. So teachers had better use comprehension questions to check how well learners understood texts.

When teachers and learners claimed that the aim of oral reading was to practise proper pronunciation, they actually meant producing proper English sounds that were different from the sounds of their own language. But pronunciation also involves stress and intonation. However, the researcher’s notes indicated that learners’ intonation was flawed, whereas classroom observations proved that stress and intonation were not taught at all—at least, no trace of teaching them was found in the twenty-one observed lessons. Competent oral reading in normal speed was neither emphasised nor encouraged or taught by teachers.

Miscue analysis as a research tool is an analytical method with the help of which researchers and teachers are able to explain why learners make miscues when reading aloud. It shows to the teacher-researcher how learners try to comprehend the information they get from print. When doing so, native readers apply three cuing systems that are useful in understanding. Very rarely do non-native Transcarpathian Hungarian sixth-formers apply these systems. Through miscue analysis teachers and researchers can analyse the miscues learners make and identify which cuing system causes the greatest difficulty to certain learners. This knowledge can help teachers to devise new exercises for learners to help them become better readers.

Miscue analysis in its original form is complicated and time-consuming to perform. However, a shortened and revised form of the miscue categories like the one presented in this study can be applied by researchers and teachers easily.

7 Suggestions for further research

The contribution of the study described in the thesis is manifold. First, it provided new insights into reading miscues by non-native learners in a minority context who have not been investigated before. Also, the study indicates new routes in reading research.

The first direction might be a comparative analysis of these learners' reading in Hungarian as their first language and reading in English as their foreign language through miscue analysis. This research would answer the question what difference there is between the processes of reading in Hungarian and reading in English in general.

The second direction that the study suggested concerns the interrelation of three languages—Hungarian, English, and Ukrainian—and the impact they have on each other. This research would seek to answer the question whether the knowledge of Ukrainian as a second language influences learners' English reading miscues. When examining this impact, it would be best to conduct this research with bilingual—Hungarian and Ukrainian—children in settlements of Transcarpathia where the Hungarians do not live in a block but have close contacts with Ukrainians, for example, in the Upper-Tisza territory.

In addition, an investigation could be designed to examine which strategies learners use —besides translating, if any—to arrive at the meaning of texts.

A similar study could be conducted with the same learners in Form 9 or Form 11 to see progress or change in their reading.

The final implication for further research comes from the fact that only half of the learners did well at the comprehension questions test. Based on this, a new research question can be formulated which was not the focus of this study: Would more than 50% of learners achieve better comprehension test results if they read texts silently?

Magyar nyelvű összefoglaló

1 Bevezetés, a téma indoklása, a disszertáció áttekintése

Kárpátalja Ukrajna huszonnégy megyéjének egyike. Az ország dél-nyugati részén fekszik, lakossága kb. 1255000 fő, közülük több mint 151000 magyar nemzetiségű, akik kisebbségben élnek a megyében. Ennek a kisebbségnek saját oktatási hálózata van 106 iskolával, melyek szerves részét képezik Ukrajna oktatási rendszerének.

Ezen iskolák mindegyike legalább három nyelvet tanít: a magyart mint a tanulók anyanyelvét (első nyelv – L1), az ukránt mint az állam hivatalos nyelvét (második nyelv – L2) és egy idegen nyelvet (FL): angolt, németet vagy franciát. Az utóbbi időben megnőtt az igény az angol iránt. Ez az idegen nyelv elkezdte kiszorítani a németet, illetve a franciát azokban az iskolákban, melyekben korábban nem tanították (Fábián, Huszti és Lizák, 2004).

A kárpátaljai magyar iskolákban elterjedt gyakorlat, hogy az angoltanárok hangosan olvastatják a tanulókat az angolórákon (Huszti, 2002, 2003a, 2003b). Néhány kutató (pl. Helgesen és Gakuin, 1993) a hagyományos értelemben használt hangos olvasási technika ellen lép fel, hangsúlyozva, hogy lelassítja az olvasási folyamatot, és az olvasók általában nem képesek a jelentésalkotásra koncentrálni, amikor hangosan olvasnak. Ezeket a kijelentéseket azonban semmilyen kutatási eredmények nem támasztják alá. Ha ilyen ellenvetések léteznek a hangos olvasás osztálytermi használatával kapcsolatban, miért alkalmazzák mégis a tanárok, mindenféle helytelenítés és figyelmeztetés ellenére? A disszertációban részletezett kutatás szükségességét az indokolta, hogy kielégítő választ kaphassak a fenti kérdésre. A kutatás fő célja pedig az volt, hogy bizonyítékot gyűjtsek, melyek alátámasztják vagy megcáfolják a hangos olvasással kapcsolatos szakirodalmi feltételezéseket.

A kutatás elvégzésének a szükségessége abból is adódott, hogy mindeddig nem létezett olyan tanulmány, mely a kárpátaljai magyar iskolákban tanuló, magyar ajkú gyerekek angol nyelvű olvasási „hibáit” vizsgálta volna. Mivel e témában nem folytak eddig kutatások, a disszertáció hiánypótlónak tekinthető.

A kutatás szükségességét az is indokolta, hogy nem anyanyelvi környezetben kívántam tanulmányozni a tanulói olvasási „hibák” elemzési módszerének alkalmazását. Célom volt behatóbban tanulmányozni az olvasási „hibák” makroszintjét oly módon, hogy az angolórákon figyeltem meg, hogyan jelennek meg ezek a „félreolvasási” hibák az osztályban, nem pedig mesterséges körülmények között. Azt is megfigyeltem, hogyan segítik vagy gátolják ezek a hibák a tanulók szövegértését, és hogyan válaszolnak a tanárok ezekre az olvasási „hibákra”. Az olvasási hibaelemzés diagnosztikai módszerének segítségével az olvasási „hibák” mikroszintjét vizsgáltam, vagyis típusukat, gyakoriságukat és minőségüket. Ezenkívül ez a vizsgálat arra is lehetőséget biztosított, hogy megállapíthassam, van-e összefüggés a hangos olvasás és a szövegértés között, és ha igen, milyen jellegű.

A kutatást végül az motiválta, hogy magam szerettem volna empirikus adatokat gyűjteni arról, hogyan viszonyulnak a tanárok a tanulók hangos olvasás során ejtett „hibáihoz”, illetve hogyan kezelik ezeket. Azt remélem, hogy a kutatási eredmények és implikációk majd hozzájárulnak általában az olvasási folyamat jobb megértéséhez, és az angol nyelvű olvasás tanításának módszertanához a kárpátaljai magyar iskolákban.

Az értekezés nyolc fejezetből áll, melyet két másik rész követ, ezek tartalmazzák a hivatkozási listát és a függeléket. Az első fejezet bevezető rész, mely a disszertációban részletezett kutatás elvégzésének szükségességét tárgyalja, illetve áttekintést nyújt az értekezésről. A második fejezet bemutatja azt a környezetet, melyben a kutatás folyt. A harmadik fejezet áttekinti és összegzi az értekezés központi témájával foglalkozó szakirodalmat (pl. olvasási modellek, a hangos olvasás mint alulról felfelé irányuló modell, olvasási „hibák” és hibaelemzés, a nyelvtanárok olvasási „hibákhoz ” való viszonyulása). A szakirodalmi elemzésből és a kutatás szükségszerűségének okaiból következnek a hipotézisek, melyeket a negyedik fejezet tartalmazza. Itt találhatók a kutatási kérdések is. Az

ötödik fejezet a kutatás módszertanával foglalkozik, bemutatja a benne részt vett alanyokat (tanulók, tanárok, vezető módszertani szaktanácsadók) és az alkalmazott kutatási eszközöket (olvasási képességfelmérő teszt és eredményei; hangos olvasásra szánt szövegek; tanulói, tanári és szaktanácsadói interjúk; szövegértést mérő tesztek; osztálytermi megfigyelés; tantervelemzés). Ez a fejezet szintén beszámol a kutatási eszközök előzetes kipróbálásának folyamatáról. Végül a fejezet részletesen vázolja az adatgyűjtést és az adatelemzés módszereit. A hatodik fejezet bemutatja a különböző kutatási eszközökön keresztül nyert eredményeket, míg a hetedik fejezet elemzi, magyarázza és értelmezi őket a kutatási kérdéseknek megfelelően. A nyolcadik fejezet összegzi az eredményeket, levonja a kutatás következtetéseit és rámutat annak fő implikációira, melyek arra vonatkoznak, hogyan járul hozzá a tanulmány az olvasáskutatáshoz és az olvasástanításhoz, különös tekintettel a kárpátaljai magyar iskolákra.

2 Elméleti háttér

Egy széleskörűen elfogadott megfogalmazás szerint az olvasás pszicholingvisztikai folyamat, mely során az olvasó rekonstruálja az üzenetet, amelyet az író kódolt grafikai alakban (Goodman, 1970, 103. o.). Ez a definíció azt sugallja, hogy alapvető interakció van a nyelv és a gondolat között, mert „az író nyelvi formában kódolja a gondolatot, míg az olvasó a nyelvi formát alakítja gondolattá” (Goodman, 1988, 12. o.).

A mai felfogásban az olvasás egy interaktív, szocio-kognitív folyamat (Bernhardt, 1991; Ediger, 2001), melynek három összetevője van: az olvasó, a szöveg és a társadalmi környezet, melyben a folyamat végbemegy. Ez az interpretáció Williams (1999) olvasásról alkotott véleményében is megfogalmazódik. Szerinte az olvasás során különböző tényezők működnek közre, például az olvasó háttértudása a szöveg témájáról, az adott idegen nyelv ismerete, az anyanyelvi olvasási készség hatása, az olvasó motiváltsága és az olvasáshoz való hozzáállása stb.

Egy olvasásról szóló szintézisben Alderson (2000, 13. o.) kijelenti, hogy „az olvasás magába foglalja a nyelv írott alakjának érzékelését vizuálisan vagy kinetikailag, a Braille-féle ábécét használva”, tehát az olvasás végső célja a szövegértés. Ezt a célt vagy csendes, vagy hangos olvasás által lehet elérni.

A hangos olvasást a szakirodalomban néhány kutató úgy említi, mint egy értékelési módszert, mely által az olvasás tesztelhetővé válik (Fordham, Holland, és Millican, 1995; Alderson, 2000). Ezzel szemben Panova (1989) azt mondja, hogy egy szöveg hangos olvasása fontos szerepet játszik abban, hogy fenntartsuk és tökéletesítsük a tanulók kiejtési készségének minőségét. A hangos olvasás pártfogói támogatják annak használatát a tanteremben, mert ez segít a tanulóknak a pszichológiai akadályok és gátlások, illetve azon félelmük leküzdésében, hogy elkezdjenek idegen nyelven beszélni (Stronin, 1986).

Ezzel ellentétben Dwyer-nek (1983) kifogásai vannak a hangos olvasás használatával kapcsolatban. Úgy gondolja, hogy ez a mód lelassítja az olvasási folyamatot, hiszen rákényszeríti a tanulót, hogy minden egyes szóra külön koncentráljon. Azt mondja, hogy amikor egy tanuló hangosan olvas, el is veszítheti annak a szövegnek az értelmét, amelyet már addig dekódolt. A hangos olvasás tehát lerombolhatja az olvasás fő célját, a megértést. Dwyer azt is kifogásolja, hogy amikor a tanulók hangos olvasás közben félreolvasnak bizonyos szavakat, a tanár félbeszakítja az olvasást, hogy kijavítsa a hibát. Ezáltal viszont tovább gátolja a jelentés megértését. Helgesen és Gakuin (1993) szintén felsorol néhány érvet a hangos olvasás ellen. Azt állítják, hogy a hangos olvasás előnyei a nyelvtanulókra nézve megkérdőjelezhetők. Hangsúlyozzák, hogy a hangos olvasás hagyományos mechanizmusa — egy tanuló egy nyomtatott szöveget olvas és a többiek feltételezhetően őt figyelik — egyáltalán nem vezet nyelvtanulási sikerhez. Mindazonáltal ne felejtsük el Helgesen és Gakuin érveinek értékelése közben, hogy a szerzőpáros semmilyen empirikus bizonyítékra nem hivatkozik, mikor felhívja a figyelmet a tanulói hangos olvasásra mint tanítási technikára.

Mindezek ellenére Helgesen és Gakuin (1993) elismeri, hogy a hangos olvasással kapcsolatos tevékenységek nagyon népszerűek az angolt idegen nyelvként oktatók körében, ezért különböző feladatokat javasolnak gyakorlás céljából. Azt ajánlják, hogy a nyelvtanulás kezdeti szakaszában használjuk a hangos olvasást az angolórán, mivel segít a tanulóknak helyesen elsajátítani az írás-kiejtés megfeleltetési szabályait.

Összegezve, a hangos olvasásnak vannak előnyei és hátrányai. Az angolórán való használatáról vita folyik, melyben még nem értek el konszenzust, de az bizonyos, hogy a tanulói hangos olvasási módszert továbbra is alkalmazzák Kárpátalján, és a tanulók is ejtenek hibákat, miközben hangosan olvasnak.

A kitűzött kutatási célok elérése érdekében megfogalmaztam a hangos olvasás definícióját. Ennek értelmében a kutatás során a hangos olvasás azt a folyamatot jelölte, mikor a tanuló fennhangon mondta ki egy adott szöveg szavait az angolórán. A szöveg, melyet a tanuló ily módon olvasott, ismeretlen volt számára. A szöveg, amit a tanuló saját maga írt otthon házi feladatként vagy az iskolában az angolórán iskolai gyakorlatként, nem felelt meg a kutatás céljainak.

Az olvasók nem kerülhetik el a hibaejtést hangos olvasás során. Viszont a hangos olvasás során ejtett hibák egyáltalán nem tekinthetők hibáknak, hiszen ahogy Goodman és Goodman (1978) jelzi, a „hiba” szónak negatív konnotációja van az oktatásban. Ezért ők szívesen használják inkább a „miscue” („félreolvasás”) terminust, hogy az olvasó írott szövegre fennhangon adott „válasza” nem feltétlenül hibás, hanem inkább azt mutatja, hogyan dolgozza fel az olvasó a vizuális úton kapott információt.

Az 1960-as és 1970-es években számos tanulmány készült az olvasáskutatás terén. A fő kutatási eszközök egyike az ún. „miscue”-elemzés volt, melyet Goodman (1969) alkalmazott először. Ez az eszköz eredetileg angol anyanyelvű tanulók félreolvasásait vizsgálta. A „miscue”-elemzés olyan diagnosztikai módszer, mely meghatározza a tanulók olvasási erősségeit és nehézségeit. Az a célja, hogy bepillantást nyújtson a kutatónak abba, hogyan olvas az olvasó és hogyan dolgozza fel a nyert információt. Ezáltal a kutató vagy a vizsgálatot végző tanár képes lesz segítséget nyújtani az olvasónak abban a tekintetben, hogyan fejleszthet ki hatékonyabb kognitív és lingvisztikai stratégiákat annak érdekében, hogy könnyebben tudjon szövegeket feldolgozni és értelmezni (Bloome és Dail, 1997).

Néhány szakirodalmi elemzés (pl. Leu, 1982; Allington, 1984) rámutatott a „miscue”-elemzés hiányosságaira és negatívumaira (pl. megbízhatatlansági problémák, melyek a félreolvasási kategóriák nem egyértelmű megfogalmazásából adódnak, ezen kategóriák elméleti megalapozottságának hiánya, a szövegnehézség olvasási teljesítményre gyakorolt hatásának figyelmen kívül hagyása stb. (Hempenstall, 1998)).

Amikor a tanuló hangos olvasás közben félreolvas valamit, a tanár kényszert érez arra, hogy reagáljon rá és azonnal kijavítsa. Campbell (1995) véleménye szerint a tanárok ötféle stratégiát alkalmaznak, mikor a tanulói félreolvasásokra reagálnak:

1) a nem reagálás stratégiája (a félreolvasás figyelmen kívül hagyása);
2) „végszó-megadó” stratégia, mikor a tanár újraolvassa a mondat azon részét, mely egészen a félreolvasásig vezet, itt felviszi a hangját és jelzi a tanulónak, hogy valami gond volt az olvasásával;
3) nem fenyítő jellegű „nem”használata, mely jelzi az olvasó számára, hogy valamit félreolvasott;
4) a szó megadása;
5) olyan reagálási stratégia, melyben a tanár felhívja tanulók figyelmét a betűkre és a velük asszociált hangokra a szavakban (Campbell, 1983).

3 Kutatási kérdések

A szakirodalmi áttekintés konklúzióiból kiindulva az értekezésben vázolt kutatás az alábbi kérdésekre kereste a választ.

1. Miért olvastatják hangosan a tanárok a tanulókat az órán? Milyen hasznot várnak ettől?

2. Milyen olvasási hibákat ejtenek a tizenkét éves kárpátaljai magyar angolul tanuló gyerekek célnyelvi hangos olvasás közben, és mik lehetnek ezeknek a lehetséges okai?
3. Mennyit értenek meg a tanulók abból, amit hangosan felolvastak?
4. Hogyan kezelik a tanárok a tanulók olvasási hibáit? Hogyan válaszolnak a tanárok ezekre a hibákra?

4 Kutatási módszerek

A kutatás alanyai három csoportot alkottak: tizenkét éves hatodik osztályos tanulók (n=44), az ő angoltanáraik (n=7) és módszertani szaktanácsadók (n=3), akik a szaktanácsadási munkáért felelnek azokban a járásokban, amelyekben a kutatásban részt vevő tanulók és tanárok iskolái találhatók.

Az általam használt kutatási eszközök: tanulói, tanári és szaktanácsadói interjú, osztálytermi megfigyelés, tantervelemzés, „miscue”-elemzés, szövegértést vizsgáló tesztek. Minden eszközt kipróbáltam a kutatásban való használat előtt, hogy váratlan gondok ne merülhessenek fel és ne befolyásolhassák a kutatás érvényességét és megbízhatóságát.

Az adatokat két fázisban gyűjtöttem. Az első a 2002—2003-as tanév volt, ekkor terveztem meg és próbáltam ki a kutatási eszközöket, kitöltettem az olvasási készségfelmérő tesztet, és az eredmények alapján kiválasztottam kutatásom tanuló-résztvevőit. A második fázis másfél évig tartott. A 2003—2004-es tanév őszi félévében rögzítettem a tanulók „félreolvasásait”, a szövegértési teszteket és a tanulói interjúkat. Az említett tanév tavaszi félévének első felében osztálytermi megfigyeléseket végeztem, míg 2004 áprilisában és májusában került sor a tanári és a szaktanácsadói interjúkra. 2004 júniusa és decembere között elkészítettem a hangfelvételek gépelt átiratát és kódoltam az adatokat, így ezek elemzése 2005-ben elkezdődhetett. Az Ukrán Nemzeti Idegen Nyelvi Tantervvel és a használatban lévő angoltankönyvvel kapcsolatos adatokat 2005 januárjában gyűjtöttem össze és az év tavaszán elemeztem.

Három angolórát figyeltem meg annak a hét iskolának mindegyikében, ahol a tanuló-résztvevők tanultak (összesen 21 tanóra). A három tanóra megfigyelését az indokolta, hogy 6. osztályban ennyi volt a heti óraszám angol nyelvből. Így minden iskolában egy teljes heti folyamatot figyelhettem meg, vagyis folyamatában követhettem a tanítást.

5 Főbb eredmények

Az 1. táblázat összegzi azt, hogy melyik kutatási kérdésre melyik eszköz által kerestem a választ.

Kutatási eszköz	**1. KK**	**2. KK**	**3. KK**	**4. KK**
Retrospektív tanulói interjú	+	+	+	+
Tanári interjú	+	+	+	+
Szaktanácsadói interjú	+	-	-	-
Osztálytermi megfigyelés	-	+	-	+
Tantervelemzés	+	-	-	-
Kutatói feljegyzések a tanulók olvasási stílusáról	-	-	+	-
Miscue – analízis (44 tanuló félreolvasásainak elemzése)	-	+	+	-
6 kiválasztott tanuló félreolvasásainak elemzése	-	+	+	-
Szövegértési tesztek (tartalommondás és szövegértés)	-	-	+	-

1. Táblázat A kutatási kérdések és az eszközök között lévő kapcsolat

5.1 Miért olvastatják hangosan a tanárok a tanulókat az órán? Milyen hasznot várnak ettől?

A Nemzeti Idegen Nyelvi Tanterv (National Curriculum, 1998) előírja mind a hangos, mind a csendes olvasást a 6. osztályban, bár különböző hangsúlyt fektet rájuk, hiszen a hangos olvasásnak több időt szentel. A tanulói és a tanári interjúk, illetve az osztálytermi megfigyelések bizonyították, hogy a hangos olvasást széleskörűen alkalmazzák a tanárok az

angolórákon, míg szinte sosem olvastatják a gyerekeket csendben. Mikor a tanároknak a hangos olvasás angolórán játszott szerepéről kellett nyilatkozniuk, a leggyakoribb válasz a helyes angol kiejtés és intonáció gyakorlása volt.

Bár a Tanterv elvárja a tanulóktól, hogy képesek legyenek kikövetkeztetni az olvasott szövegek fő mondanivalóját, a mód, ahogy ezt megtehetnék, nincs a Tantervben részletezve. Ezért a tanárok saját módszert alkalmaznak, hogy megértessék a tanulókkal egy-egy szöveg értelmét. Ez a módszer a legtöbb vizsgált iskolában ugyanaz volt. A tanulók fordítás által értették meg a szövegeket, vagyis nem kellett a jelentésüket kikövetkeztetniük, hanem a tanár megadta nekik az ismeretlen szavak anyanyelvi jelentését, és a tanulók lefordították a szövegeket, hogy megértsék őket.

Az eredmények azt mutatták, hogy a legtöbb tanuló szeret hangosan olvasni angolul. Fő okként említették meg azt, hogy a hangos olvasás által lehetőségük van gyakorolni a helyes angol kiejtést. Bár a Nemzeti Tanterv nem említi sem a fordítást, sem a kiejtést a hangos olvasással kapcsolatban, a tanulók, a tanárok és a szaktanácsadók általában úgy gondolják, hogy a hangos olvasás hasznos a tanulók számára a helyes kiejtés elsajátításában.

Másrészt viszont azok a tanulók, akik nem kedvelik a hangos olvasást, félnek a hibázástól és attól, hogy a hibák miatt a társaik kinevetik őket. Ezek a gyermekek gyakran válnak gátlásossá és szorongóvá. Az egyik módszertani szaktanácsadó mégis ennek az ellentétjét hiszi: a hangos olvasás segít a gátlásos gyerekeknek szorongásuk leküzdésében, mert a többi tanuló figyelme ilyenkor a szövegre és a tankönyvre irányul, nem pedig arra a tanulóra, aki éppen hangosan olvas. Ez ellentmond néhány tanulói állításnak csakúgy, mint Helgesen és Gakuin (1993) véleményének.

5.2 Milyen olvasási hibákat ejtenek a tizenkét éves kárpátaljai magyar angolul tanuló gyerekek célnyelvi hangos olvasás közben, és mik lehetnek ezeknek a lehetséges okai?

Néhány tanulmány eredményével ellentétben, melyek nem angol anyanyelvű olvasók félreolvasásait vizsgálták (pl. Tatlonghari, 1984; Rigg, 1988), a disszertáció-kutatás eredményei bebizonyították, hogy a kárpátaljai magyar 6. osztályos tanulók az angol anyanyelvű gyerekekétől eltérő módon olvasnak angolul, másféle „hibákat” ejtenek, illetve eltér a „félreolvasások” mennyisége, gyakorisága is.

A tanulók félreolvasáskor gyakran hagytak ki szavakat vagy végződéseket. A szakirodalom magyarázata szerint ez a jelenség akkor következik be, mikor a tanulók tisztában vannak a szöveg jelentésével. Ilyen esetekben a kihagyott szavak nem zavarják őket a megértésben. Kutatásomban a tanulók nagyon gyakran nem is észlelték, hogy szavakat vagy végződéseket hagytak ki a hangos olvasás során, ezért nem is gátolták őket ezek a „hibák” a megértésben.

Az ismétlési hibák általában a tanulók izgatottságának tudhatók be. Egy másik ok az lehet, hogy a gyermek időt akar nyerni, hogy dekódolhassa a sorban következő szavakat, ezért megismétli azt, amit már korábban sikerült vagy nem sikerült dekódolnia.

Az eredmények azt bizonyítják, hogy a leggyakoribb „félreolvasási” típus a behelyettesítés volt. Ennek fő okai között említhetjük azt, hogy a tanulók valószínűleg nem ismerték a félreolvasott szavakat, vagy ha mégis ismerték őket, nem fordítottak kellő figyelmet arra, hogy helyesen ejtsék ki a szöveg szavait. Ez arra utal, hogy a tanulók a folytonosságra törekedtek, nem pedig a szöveg szó szerinti felolvasására. Ez ellentmond annak, amit a tanulók többsége mondott az interjúk során, miszerint hangos olvasás közben mindig arra törekedtek, hogy helyesen és pontosan olvassák a szöveget, nem pedig arra, hogy megértsék a jelentését.

Különböző tényezők felelősek a tanulói „félreolvasásokért”. Leggyakrabban észre sem veszik őket. Ilyen esetekben az ok a gyerekek figyelmetlensége. Általában ez a helyzet az olyan „félreolvasásokkal”, mikor a tanulók kihagynak vagy hozzáadnak szavakat a szöveghez, esetleg felcserélik a szavak sorrendjét a mondatokban vagy a hangok sorrendjét a szavakban. A tanulók mindig tudatosan javítják ki a „félreolvasásokat”, mert érzik, hogy

hibás választ produkáltak, ami javítást igényel. Valamikor helyes a javításuk, máskor helytelen, viszont a végső eredmény valójában nem számít a tanulóknak, mert megelégednek azzal, hogy legalább megpróbálták kijavítani a szerintük helytelenül elolvasott szövegrészt.

5.3 Mennyit értenek meg a tanulók abból, amit hangosan felolvastak?

Erre a kérdésre válaszolva a legtöbb tanuló kijelentette, hogy hangos olvasás közben nem nagyon tud az olvasott szöveg jelentésére figyelni. Inkább arra ügyel, hogy szöveghűen olvasson. A tanulók szinte meglepődtek ezen a kérdésen, hiszen mikor hangosan olvasnak az angolórán, senki sem várja el tőlük, hogy azonnal értsenek egy ismeretlen szöveget. A tanárok lefordíttatják a tanulókkal az elolvasott szövegrészeket, bár ilyenkor a fordítás előtt mindig csendben, gyorsan újraolvashatják a fordítandó részt. Ez azt jelenti hogy egyáltalán nem gond, ha a tanulók nem értik meg a szövegkörnyezetből, hogy mit olvastak. Sokkal fontosabb az, hogy képesek legyenek lefordítani a szövegeket a megadott szavak segítségével.

A tanulók úgy vélték, hogy a legfontosabb dolog az olvasásban a kiejtés, és azért kell hangosan olvasniuk, hogy jó kiejtési készség fejlődjön ki bennük. Mindent helyesen kiejteni valós terhet jelent azok számára, akik a csendes olvasást részesítik előnyben a hangossal szemben. Mivel leginkább a pontos és helyes olvasásra figyeltek a tanulók, ezét nagyon kevesen használták a Goodman (1969) által említett jelrendszerek valamelyikét. Mégis akadtak tanulók, akik a szöveg szemantikai jeleit, mások a grafikai jeleket használták, hogy felfogják a szöveg értelmét.

A tanárok különböző véleményen voltak a hangos olvasás és a szövegértés közötti kapcsolatról. Ezek a nézetek egy egyenesen helyezhetők el, melynek egyik végén az a kijelentés található, hogy a hangos olvasás egyáltalán nem segíti a megértést, mert amikor a tanulók hangosan olvasnak, nem a szöveg jelentésére koncentrálnak, hanem arra, hogyan ejtsék helyesen a szavakat és a kifejezéseket. Az egyenes másik végén az a nézet áll, miszerint csak a hangos olvasás segít a tanulóknak megérteni egy szöveget. Ezt azzal magyarázták, hogy csendes olvasás közben a tanulók gondolatai „elkalandoznak” ahelyett, hogy a szöveg jelentésére figyelnének, ezért nem is értenek semmit.

Ennek az egyenesnek a közepén voltak azoknak a tanároknak a válaszai, akik azt állították, hogy a hangos olvasás egyedül nem sokat segít a megértésben, különben is, minden le van fordítva a tanulóknak. Más tanárok azt állították, hogy teljes a megértés lehetetlen a csendes és a hangos olvasás együttese nélkül.

Két tesztet alkalmaztam, hogy felmérjem a tanulók szövegértésének mértékét. Mindkettőt Goodman és Burke (1973) javasolja, mint a „miscue”-elemzési módszer részeit. Először arra kértem a tanulókat, mondják el az olvasott szövegek tartalmát. Átlagban 41%-ot értek el a tartalommondáson. A tanulók 48%-a érte el az átlagot, vagy a felett teljesített, míg 52% az átlag alatti eredményt produkált. Ez azt mutatja, hogy a tanulók több mint fele nem értett sok mindent a szövegekből, vagy legalábbis nem emlékezett sok részletre. A tartalommondás értelmileg megterhelő feladat a tanulók számára, mert elvárja az olvasóktól, hogy különböző apró részletre is emlékezzenek. Sok függ attól, mennyire fejlettek az olvasók kognitív készségei és memóriájuk. Azért, hogy minden tanuló egyenlő lehetőséget kaphasson szövegértésének bizonyítására, függetlenül attól, mennyire fejlett a memóriája, a tanulóknak szövegértési kérdésekre is kellett válaszolniuk.

A második szövegértési teszten elért átlag 47% volt, valamivel magasabb, mint a tartalommondáskor elért átlag, arra utalva ezzel, hogy általában véve a tanulók ezen a teszten jobban teljesítettek. Egyenlő számú tanuló teljesített az átlag alatt (22 = 50%) és felett (22 = 50%). A huszonkét alulteljesítő közül nyolc tanuló rendkívül alacsony százalékot ért el (6,25%). A teszteredmények azt mutatják, hogy összességében kiegyensúlyozott eredményt értek el és megfelelően teljesítették a tesztet.

5.4 Hogyan kezelik a tanárok a tanulók olvasási hibáit? Hogyan válaszolnak a tanárok ezekre a hibákra?

A tanárok négyféleképpen reagáltak a tanulói „félreolvasásokra”. Leggyakrabban azonnali vagy késleltetett javítási stratégiát alkalmaztak azoknak az eseteknek a többségében, mikor behelyettesítési vagy hanglejtési hibákra kellett válaszolniuk. A tanárok két másik stratégiát is használtak, az egyik ezek közül a hiba figyelmen kívül hagyása volt, a másik pedig a tanuló által ki nem ejtett szó megadása volt. A tanárok leginkább a tanulók hezitálási hibáira reagáltak ily módon.

Bár a kijavított hibát a tanulóknak meg kellett ismételniük, mégis azt állították ők maguk is, a tanárok is, hogy ezekből a kijavított hibákból nagyon keveset tanulnak meg, és el kell telnie egy bizonyos időnek ahhoz, hogy ne ejtsenek hasonló hibákat. A megfigyelések során ugyanezt az eredményt tapasztaltuk: a tanári javításokat a tanulók egyszer megismételték, viszont gyakran előfordult, hogy a már kijavított hibát még egyszer elkövették ugyanazon az órán. Ez arra enged következtetni, hogy a tanárok általi javítások egyáltalán nem hatékonyak, így az értékes tanórai idő elvesztegetődik. Persze ez nem azt jelenti, hogy a tanároknak soha semmit nem kell javítaniuk, mindössze arra utal, hogy jobban át kellene gondolniuk a javítás módját.

6 Összefoglalás és a disszertáció felhasználhatósága

Sok tanuló állította, hogy szeret hangosan olvasni, mert ez segít nekik egy szöveg megértésében. Bár ezt az állítást a kutatási eredmények nem támasztották alá, úgy tűnik, a tanulók elhitték mindazt, amit mondtak nekik, vagyis azt, hogy a hangos olvasás hasznos számukra. Azonban a tanárok nem engedhetik, hogy a tanulókat félrevezesse az a tévhit, miszerint az olvasás a jó kiejtés elsajátítására szolgál.

A tanulók sok esetben olyan szavakat is olvastak, melyek nem szerepeltek egy szöveg adott részében. Ezek a szavak általában olyanok voltak, melyek később következtek a szöveg ugyanazon sorában, melyben a „hiba” történt. Ez azt jelenti, hogy a tanulók gyorsabban vizsgálták meg és dekódolták a szavakat, mint ahogy hangosan kimondták őket. Ez egyértelműen bizonyítja, hogy a hangos olvasás lassítja az olvasási folyamatot. Ha a tanulók csendben olvasnának, a tanárok az így megtakarított időt további gyakorlatokra fordíthatnák.

A tanárok említették, hogy arra használták a hangos olvasást, hogy segítsenek a gátlásos tanulóknak leküzdeni a gátlásaikat. Valójában azonban ezek a tanulók azért voltak gátlásosak, mert hangosan kellett olvasniuk más tanulók jelenlétében, ezzel vállalniuk kellett a kockázatot, hogy hibáznak, és ezért a többiek kinevetik őket. Ezek a gyermekek jobban szerettek csendben olvasni, mint hangosan, mert számukra a csendes olvasás az „önvédelem” egyik módja volt. Ilyen tanulókat sosem lenne szabad hangosan olvastatni. A tanároknak át kellene értékelniük azt, hogy bizonyos tanulók hogyan viszonyulnak a hangos olvasáshoz, és meg kellene érteniük, hogy a gátlásosság problémájának az eredete maga a hangos olvasás. Ha a tanárok megértik a tanulók gátlásai és a hangos olvasás közötti összefüggést, nem ragaszkodnak mereven ahhoz, hogy a gátlásos tanulók hangosan olvassanak. Inkább fel kell térképezniük a tanítványaik tanulási stílusát és preferenciáit, illetve olyan tanítási módszereket kell kifejleszteniük, melyek megfelelnek a tanulók egyéni igényeinek.

A kutatás bebizonyította, hogy a tartalommondás mint szövegértést mérő teszt nem érvényes, hiszen a szövegértés helyett inkább a tanulók memóriáját teszteli. Továbbá nagyon megterhelő a tanulók számára egy történet részleteit megjegyezni. Ezért a tanároknak inkább szövegértést ellenőrző kérdéseket kell feltenniük, hogy megállapítsák, milyen mértékben értik meg a tanulók szöveget.

Amikor a tanárok és a tanulók azt hangsúlyozták, hogy a hangos olvasás célja a helyes kiejtés gyakorlása, valójában olyan angol hangok helyes képzésére gondoltak, melyek különböznek anyanyelvük hangjaitól. De a kiejtés összetevői közé tartozik a hangsúly és a hanglejtés is. Azonban a kutatói feljegyzések arra utaltak, hogy a tanulók intonációja helytelen volt, míg a tantermi megfigyelések azt bizonyították, hogy a hangsúlyt és

hanglejtést egyáltalán nem tanították, legalábbis semmi nyoma nem volt a 21 megfigyelt óra során. A kompetens normál ütemű hangos olvasást a tanárok nem erőltették.

A „félreolvasások” elemzése mint kutatási eszköz analitikus módszer, melynek segítségével a kutatók vagy a tanárok meg tudják magyarázni, miért hibáznak a tanulók hangos olvasás közben. Ez a módszer megmutatja, hogyan próbálják a tanulók megérteni a vizuális úton kapott információt. Ezen folyamat során az anyanyelvi olvasók három jelrendszert alkalmaznak, melyek segítik őket a megértésben. A kárpátaljai magyar 6. osztályosok nagyon ritkán használják ezeket a „súgórendszereket”. A „miscue”-analízis segítségével a tanárok és a kutatók elemezhetik a tanulói „hibákat”, és meghatározhatják, mely hibatípus okozza a legnagyobb problémát az egyes tanulóknak. Ismerve e nehézségeket, a tanárok további feladatokat szerkeszthetnek tanulóik számára, ezzel segítve őket, hogy jobb olvasók váljanak belőlük.

A „miscue”-elemzés eredeti formájában összetett és időigényes folyamat. Azonban egy rövidített és átdolgozott változata, mint például a tanulmányomban bemutatott variáns, haszonnal alkalmazható mind kutatók, mind pedig tanárok által.

7 További kutatási irányok megjelölése

Az értekezésben részletezett kutatás nagy jelentőséggel bír, hiszen új eredményekkel szolgál a kárpátaljai magyar nemzetiségű gyermekek angol hangos olvasási „hibáiról”, melyeket eddig még nem kutattak. Ezenkívül a tanulmány új irányokat is mutat az olvasáskutatás számára.

Az első irányvonal lehetne ezen tanulók magyar (L1) és angol nyelvű (FL) olvasásának összehasonlító elemzése „miscue”-analízis segítségével. Ez a kutatás megválaszolhatná azt a kérdést is, hogy általában véve milyen különbség van a magyar és az angol nyelvű olvasás között.

A második kutatási irány három nyelv (magyar, angol, ukrán) közötti kapcsolatra utal és arra, milyen befolyással vannak e nyelvek egymásra. Ez a kutatás arra keresné a választ, vajon az ukrán mint második nyelv ismerete hat-e bármi módon a tanulók angol olvasási hibáira. Ezt a hatást kutatva, célszerű lenne kétnyelvű (magyar és ukrán) alanyokkal dolgozni. Ez leginkább a Felső-Tisza vidékén lehetséges, ahol a kárpátaljai magyarok nem tömbben, hanem szórványban élnek és napi kontaktusban vannak az ukránokkal.

A harmadik irányvonal egy olyan kutatás lehetne, mely azt vizsgálná, hogy a tanulók a fordításon kívül használnak-e egyéb stratégiákat olvasott szöveg megértése céljából, és ha igen, mik ezek a módszerek.

A leírtakhoz hasonló kutatást lehetne végezni ugyanazokkal a tanulókkal 11. osztályban (a középiskola utolsó évében) azzal a szándékkal, hogy megfigyeljük olvasásukban a fejlődést, illetve a változást.

A további kutatásokra vonatkozó implikációk sorát zárja az, mely abból adódik, hogy a szövegértést ellenőrző teszten csak a tanulók fele teljesített jól. Ennek alapján egy új kutatási kérdést lehet megfogalmazni, ami nem volt a jelen kutatás tárgya: Vajon a tanulók több mint 50%-a érne el jobb szövegértési teszteredményt, ha csendben olvasnák a választott szövegeket?

References — Hivatkozások

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

Allington, R. L. (1984). Content coverage and contextual reading in reading groups. *Journal of Reading Behaviour, 16*, 85-96.

Bernhardt, E. B. (1991). *Reading development in a second language*. Norwood, NJ: Ablex.

Bloome, D., & Dail, A. R. K. (1997). Toward (re)defining miscue analysis: Reading as a social and cultural process. *Language Arts, 74*(8), 610-617.

Campbell, R. (1983). Guidelines for hearing children read in the infant classroom. *Reading, 17*(3), 147-160.

Campbell, R. (1995). *Reading in the early years*. Buckingham, PA: Open University Press.

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

Ediger, A. (2001). Teaching children literacy skills in a second language. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed., pp. 153-169). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Fábián, M., Huszti, I., & Lizák, K. (2004, October). *Az angol nyelv oktatásának helyzete Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban* [The state of teaching English in schools with Hungarian language of instruction of Transcarpathia]. Paper presented at the 4th National Conference on Pedagogy. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.

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

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

Goodman, K. S. (1970). Psycholinguistic universals in the reading process. *The Journal of Typographic Research, 4*, 103-110.

Goodman, K. S. (1988). The reading process. In P. Carrell, J. Devine, & D. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 11-21). Cambridge: Cambridge University Press. Bernhardt, E. B. (1991). *Reading development in a second language*. Norwood, NJ: Ablex.

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

Goodman, K. S., & Goodman, Y. M. (1978). Learning about psycholinguistic processes by analyzing oral reading. In L. J. Chapman, & P. Czerniewska (Eds.), *Reading: From process to practice* (pp. 126-145). London and Henley: Routledge & Kegan Paul.

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

Hempenstall, K. (1998). *Miscue analysis: A critique*. Retrieved July 14, 2001, from http://www.readbygrade.3.com/miscue.htm

Huszti, I. (2002). *Using learners' reading aloud at the English lessons in Transcarpathian Hungarian schools*. Unpublished seminar paper. Budapest: ELTE University.

Huszti, I. (2003a). Why teachers of English in Transcarpathian Hungarian schools apply the oral reading technique at the English lessons. *Acta Beregsasiensis, 3*, 35-42.

Huszti, I. (Густі І.) (2003b). Чому вчителі англійської мови Закарпатських угорськомовних шкіл використовують читання вголос на уроках англійської мови? [Reasons for applying the technique of reading aloud at the English lessons by teachers of English of Transcarpathian Hungarian schools] *Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість* [Youth, education, science, culture and national identity] (pp. 83-86). Kyiv: European University Press.

Leu, D. J. (1982). Oral reading analysis: A critical review of research and application. *Reading Research Quarterly, 17*, 420-437.

National Curriculum for Foreign Languages Forms 5-11. (1998). Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine.

Panova, L. S. (Панова, Л. С.) (1989). *Обучение иностранному языку в школе* [Teaching foreign languages at school]. Киев: Радянська Школа.

Rigg, P. (1988). The Miscue-ESL project. In P. Carrell, J. Devine, & D. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 206-219). Cambridge: Cambridge University Press.

Stronin, M. F. (Стронин, М. Ф.) (1986). Нужно ли учить умению читать вслух на иностранном языке? [Is it necessary to teach reading aloud in a foreign language?]. *Иностранные языки в школе, 3*, 15-20.

Tatlonghari, M. A. (1984). Miscue analysis in an ESL context. *RELC Journal, 15*, 44-60.

Williams, L. (1999). *Reading in Finnish and reading in English: The same, different or none of the above?* Retrieved October 17, 2003, from http://www.lexitec.fi/magazine-ie1.html