

PELCZ KATALIN

Tematikus modellszövegek a szövegfeldolgozás és a szövegalkotás szolgálatában

Kivonat:

Jelen tanulmány egy olyan munkamenetet mutat be, mely a használatalapú nyelvoktatási elemletekre építve ad konkrét javaslatot egy tematikus olvasókönyv feldolgozására. Bemutatja a módszertani kereteket, magát az olvasókönyvet, majd a munkamenetet, végül a projektben részt vevő nyelvtanulók értékeléseit. Azt tűzi ki célul, hogy plasztikussá tegyen egy olyan metodikai eljárást, amelynek során világosan látszanak a lépések, a célok, az indokok és az eredmények. A cikk az *Olvasókönyv a MagyarOK* A2-es kötetéhez (Szita & Pelcz, 2024) című tananyag tartalomalapú CLIL módszereket is alkalmazó munkamenetét mutatja be egy kérdőíves vizsgálattal követett oktatási folyamatban. A munkamódszer bemutatása mellett elemzi a kérdőíveket is, melyeknek segítségével a diákok hétről hétre számot adtak a tananyaggal folytatott munka tapasztalatairól.

Kulcsszavak : tematikus olvasókönyv, modellalapú nyelvoktatás, illeszkedő nyelvtudás, lexikogrammatika, természetes nyelvhasználat, tanórai munkamódszer, diákok visszajelzése, MagyarOK

A projekt módszertani keretrendszere

Az A2-es nyelvi szint elérése a (magyar) nyelvtanulás során fontos mérföldkő, hiszen az alapozást követően itt válik nyilvánvalóvá, alkalmazhatóvá a befektetett munka, vagy – rosszabb estében – ezen a szinten adhatják fel a diákok a nyelvtanulást. Azért szükséges speciális odafigyeléssel oktatni ezen a szinten, mert a kezdeti lelkesedést már kissé kikezdhetette a sok munkaóra, ugyanakkor a diákoknak még nem áll rendelkezésükre annyi nyelvi ismeret és tapasztalat, hogy magabiztosan mozoghassanak az idegen nyelvi kommunikáció színterein. A kihívásokra egy lehetséges válasz – és jó motivációs eszköz – ha a diákokat a komoly teljesítmény motiválja, ha a nyelvórán kívül is jól hasznosítható nyelvi anyagokkal találkozhatnak, melynek autenticitása és hasznossága a diákok számára is egyértelmű.

A *MagyarOK* tankönyvcsalád négy kurzusvivő kötettel és több változatos oktatási anyaggal (kiegészítő kötetek, videók, interaktív feladatok stb.) segíti a nyelvtanulást. Az A1-es és az A2-es szinten tematikus olvasókönyv kapcsolódik a tananyaghoz. Jelen projekt bemutatása kapcsán az *A2-es Olvasókönyv* kerül a figyelem középpontjába. Az *A2-es Olvasókönyv* egy olyan tananyagcsomag része, amely egységes módszertani koncepcióval rendelkezik (Szita & Pelcz, előkészületben), s amely fontosnak tartja, hogy az alacsonyabb nyelvi szinteken is olyan módszertani és oktatási tartalmakkal segítse a magyar mint idegen nyelv tanulását, melyek

- (1) a természetes nyelvhasználatra épülnek,
- (2) nagy nyelvi inputot adnak,
- (3) a nyelv variabilitására helyezik a hangsúlyt, ahol
- (4) a nyelvben gyakran előforduló elemek hangsúlyos szerepet kapnak, s ahol
- (5) az ismeretek spirális bővítése kiemelt feladat.

Ezek az elvek a modellalapú nyelvoktatás támpillérei. A modellalapú nyelvoktatás módszerének fontos fogalma továbbá

- (6) az illeszkedő nyelvtudás közvetítése,

mely egyszerre veszi figyelembe a természetes nyelvhasználat szabályait, a diák nyelvi szintjét, érdeklődését és szükségleteit.

Az oktatási csomag fejlesztésénél kiemelt cél, hogy kezdő nyelvi szinten közvetítsen olyan didaktizált tananyagot – nem csupán a tankönyvek, hanem az olvasókönyv, a videótár, a hangfelvételek, az online gyakorlófelület, a több nyelvi szinten használható korpusz és hangfelvételek esetén egyaránt –, melyek megfelelnek a természetes nyelvhasználat kritériumának, s olyan mennyiségű nyelvi inputot, hogy a nyelvtanuló a tanórán kívül is sikeresen tudja a megszerzett tudását alkalmazni. Az *A2-es Olvasókönyv* hangsúlyozza a tipikus nyelvhasználatot, és párhuzamosan épít a tankönyvben is megjelenő, gyakran tárgyalt témákra.

Az olvasókönyvekben válik szembeütővé a modellalapú nyelvtanítás (Szita & Pelcz, előkészületben) egy másik sarokköve, nevezetesen

- (7) a lexikogrammatikai megközelítés,

amelynek értelmében egyben kezelünk formai és tartalmi elemeket. A lexikogrammatikai megközelítés a nyelvtanulásban egy olyan elméleti és gyakorlati keret, amely a lexikai egységek és a grammatika szabályok szoros kapcsolatára és kölcsönhatására helyezi a hangsúlyt. Ezen megközelítés középpontjában az a felismerés áll, hogy a nyelvi jelentés és használat nagyrészt a lexikai és grammatikai elemek integrációjából származik (Hunston & Francis, 2000). A lexikogrammatikai megközelítés alapja az, hogy a nyelv szókincse és nyelvtana nem különálló, független rendszerek, hanem egymással összefonódva működnek (Berber Sardinha, 2020, Szita, 2024).

Az *A2-es Olvasókönyv* szövegeiben a tanulók komplex szövegekkel találkoznak, melyet a *MagyarOK A2+* kötet anyaga már előkészített. A diákok ezekhez hasonló szövegeket (feltételezhetően) még nem tudnának alkotni, ugyanakkor a tartalmak megértéséhez és feldolgozásához rendelkeznek a szükséges ismeretekkel. Az olvasókönyv autentikus szövegeinek segítségével integrált módon sajátíthatják el és gyakorolhatják a nyelvet úgy, hogy egy adott témáról nyolc hasonlóan szerkesztett, de más-más szerző által készített szöveggel dolgozhatnak. Ezáltal – több más érdekes és hasznos megfigyelési szempont mellett – megfigyelhetővé válik, hogy egy adott nyelvtani szerkezet gyakran kapcsolódik meghatározott lexikai elemekhez, és ezek együttes tanulása segíti a nyelvi kompetencia fejlesztését.

A tartalom és a nyelvoktatás kettős, integrált középpontba állítása számos formában került be a nyelvoktatási gyakorlatba. Előnyei is több nézőpontból tükröződnek. Az eddigi kutatások és tanulmányok alapján megállapíthatjuk, hogy a tartalmi és

nyelvtanulási gyakorlatokat cselekvésorientált, feladatalapú, tapasztalati és gyakorlati tevékenységekkel kombinálják a leggyakrabban (Kolb, 1984; Ellis, 2003; Cenoz at al., 2014). Ezáltal az ismeretek megszerzésén túlmutatnak a tanulási folyamat során hangsúlyosabbá váló további készségek és képességek: a készségek, amelyeket a (nyelv) tanulók másokkal való együttműködés révén szerezhetnek meg, meghaladják azt, amit a diák egyedül tud elérni. Ebben az együttműködő szociális kontextusban a tanulók a nyelvet a tartalmi ismeretek megszerzése mellett a társas interakció követelményeinek való megfelelésre is használják.

A CLIL megközelítést fémjelző kognitivisták modellek az emergens szemlélet – a komplexitáselmélet, a konnekcionizmus és a dinamikus rendszerelmélet (Ellis, 1998; Larsen-Freeman, 2012) –, valamint a Bloom-taxonómia felülvizsgált változata (Kratwohl, 2010) a következő elemeknél érhető tetten a munkamenetünkben, amely során a tanuló:

- aktív résztvevője az idegen nyelvű tematikus diskurzusnak,
- aktiválja, alkalmazza a korábban szerzett ismeretek,
- számára az elsajátítandó tartalom kognitív és motivációs alapot ad,
- a korábbi ismereteit szervesen fejleszti tovább,
- a munkamenet során az idegen nyelven, jelen esetben magyarul dolgozik,
- a nyelvi elemeket releváns és kontextuálisan megfelelő módon használja,
- megérti és alkalmazza a tárgyalt témában gyakran használt, relevánsban vagy hasznosnak kategorizált ismereteket és készségeket.

Az Olvasókönyv a MagyarOK A2-es kötetéhez című tananyag ismertetése

A modellszövegek

Az olvasási készségek fejlesztésében kulcsfontosságú szerepe van annak, hogy a diákok megtanulják a releváns tartalmi és formai információ feldolgozását, illetve megtanulják kezelni az ismeretlen nyelvi elemeket. Az olvasás során előfordulhatnak ismeretlen szavak, kifejezések vagy nyelvtani szerkezetek, amelyekkel a tanulóknak meg kell birkózniuk. A szövegfeldolgozási készségek célzott fejlesztése lehetővé teszi, hogy a diákok különböző stratégiákat alkalmazzanak az ilyen akadályok leküzdésére. Ilyen stratégiák lehetnek például a kontextus segítségével való jelentéskitalálás, a szöveg logikai felépítésének elemzése, valamint az ismétlődő nyelvi elemek azonosítása. Ezek a technikák nemcsak a szövegértést támogatják, hanem növelik a tanulók magabiztosságát is, mivel képesek lesznek az ismeretlen elemeket hatékonyan kezelni, anélkül hogy folyamatosan szótárhoz vagy más segédeszközkhöz kellene fordulniuk.

Az olvasókönyv gerincét az összesen 64 modellszöveg képezi, melyeket tizenegy szerző hívott életre. A könyvben szereplő szövegek összhangban vannak a meghatározott terjedelmi követelményekkel és a megadott tematikával. Fejezetenként a nyolc-nyolc szöveg egyazon témát jár körül, mégis többféle szerzői hangot és kifejezési módot mutat be, melyek egyrészt a nyelv tipikus elemeire, másrészt az egyedi nyelvhasználati jelenségekre világítanak rá.

Azon lexikai elemek megértését, melyek vélhetően nem ismertek a tankönyv fejezetének elsajátítását követően, az angol nyelvű fordítás segíti. A szójegyzetek is segíthet-

nek a diákoknak abban, hogy hatékonyabban értelmezzék a szöveget. A szójegyzetek nem csupán fordításokat tartalmaznak, hanem gyakran szókapcsolatokat is, amelyek segítik a szavak és kifejezések helyes kontextusbeli használatát. Ehhez kapcsolódik Nation (2001) megállapítása, miszerint a szókincs tanulásában kulcsfontosságú a szavak különböző kontextusokban történő bemutatása és gyakorlása.

1. ábra

Példa a Bemutatkozás fejezet modellszövegei közül

MODELLSZÖVEGEK • Model texts

1. Olvassa el és hallgassa meg az 1–4. szöveget! Jelölje meg a hasznos kifejezéseket! • Read and listen to texts 1 to 4.
Mark useful expressions.

1. Boglárka: A nevem Boglárka. Magyarországon, Budapesten születtem, de gyerekkoromban Monoron éltem. Aztán visszakerültem Budapestre, és most itt járok egyetemre, angol–történelem szakra. Az egyetem befejezése után tanárként szeretnék dolgozni. Már most is vannak magántanítványaim az egyetem mellett. Nagyon szeretek nyelveket tanulni és tanítani. A tanításban minden korosztállyal szeretek dolgozni, de persze nem egyszerre! A legfiatalabb tanítványom hatéves, a legidősebb pedig kilencvenéves volt.

Úgy tervezem, hogy egy budapesti gimnáziumban fogok majd dolgozni. Az is lehet, hogy egy másik városba, esetleg egy másik országba költözöm. Majd meglátom.

A szabadidőmben nem vagyok nagyon aktív, inkább otthon pihenek, de néha szeretek a természetben lenni. Imádom a vizet: szeretek napozni, úszni, evezni. Ha sok időm van, szívesen megyek kirándulni a hegyekbe a barátaimmal. Ilyenkor mindig piknikezünk is.

Egyedül élek. Sajnos az apukám meghalt, amikor tizenkét éves voltam, az anyukám pedig egy másik városban él, ezért évente csak néhány alkalommal találkozunk. Néhány unokatestvérem külföldön él, velük is ritkán találkozom. De születésnapokon és karácsonykor mindig beszélünk egymással.



visszakerültem Budapestre	I returned to Budapest
az egyetem befejezése után	after graduating from university
vannak magántanítványaim	I have private students
minden korosztállyal szeretek dolgozni	I love working with people of all ages
nem egyszerre	not all at once, not at the same time
úgy tervezem, hogy	my plan is to
az is lehet, hogy	maybe, it is also possible that
majd meglátom	I'll see
evezni	row, paddle
évente csak néhány alkalommal	only a few times a year
beszélünk egymással	we talk to each other

A modellszövegek tanulmányozása során a nyelvtanulók találkoznak azokkal a gyakori szerkezetekkel és szókincs elemekkel, amelyek a témával kapcsolatban a magyar nyelvben rendszeresen előfordulnak (például: *most itt járok egyetemre, ha sok időm van, amikor tizenkét éves voltam*), s így szilárd alapot nyújtanak a nyelvi készségek

fejlesztéséhez. A szövegekhez szövegértési és szókincsbővítő feladatok kapcsolódnak. Álljon itt ugyanebből a fejezetből egy másik modellszöveg is:

2. ábra

Példa a Bemutakozás fejezet modellszövegei közül a szöveghez kapcsolódó feladattal

5. Krisztina: A nevem Krisztina. Kecskeméten születtem, mint Kodály Zoltán, a híres magyar zenepedagógus. Én is zenész vagyok, csellózom. Budapesten jártam egyetemre, a Liszt Ferenc Zeneakadémián végeztem. Az egyetem mellett gyerekeknek adtam órákat. Sok éve Párizsban élek a családommal, és tavaly óta több ismertebb zenekarban is játszom. Szerintem nagyon jó dolog másokkal együtt zenélni. A gyakorlás néha ugyan unalmas, de hát erre is szükség van.

Kevés a szabadidőm. Otthon sokat takarítok, főzök vagy sütök a családomnak. Mostanában szívesen fotózom: főleg növényeket fényképezek. Imádok operába járni, utoljára Mozart Varázsfuvoláját láttam. Bár külföldön élek, évente többször hazautazom Magyarországra. Ott sem lehet unatkozni, rengeteg jó kulturális program van szerte az országban. A férjem francia, de jól beszél magyarul. Van magyar, francia, finn és szerb barátunk is, és a családukban svéd nemzetiségű ember is van.

híres magyar zenepedagógus

zenész vagyok

csellózom

az egyetem mellett

ugyan

erre is szükség van

főleg

Varázsfuvola

évente többször

hazautazom

szerte az országban

famous Hungarian music educator

I am a musician

I play the cello

next to my studies

although

it is necessary, as well

mainly, principally

Magic Flute

several times a year

I travel back home

all over the country



Mostanában szívesen fotózom: főleg növényeket fényképezek.



Az önálló szövegalkotás előkészítéséhez a szótárak és fordítóprogramok helyett a szövegmodellek használata bizonyulhat hatékonyabbnak. A modellszövegek alapján a tanulók nem csupán szavakat tanulnak, hanem komplex nyelvi szerkezetekkel, mondatépítéssel és összefüggő gondolatmenetekkel is megismerkednek, a nyelvi elemeket mindig tematikus kontextusban látják. Így a nyelvtanulás során az autentikus nyelvi modelleken keresztül érthetik meg a nyelv dinamikáját, és alakíthatják ki saját szövegalkotási készségeiket.

Szavak kontextusban

A *Szavak kontextusban* címet viselő, minden fejezet részét képező alfejezet fontos szerepet játszik a lexikogrammatikai szemléletű tanulás kialakításában. Ez a megközelítés – mely szerint a szavak nem csupán önmagukban állnak, hanem a valóban használt nyelvben általában bizonyos nyelvtani szerkezetekhez és kontextusokhoz kapcsolódnak – a szókincs és a nyelvtan szoros kapcsolatára épít, és nem választja szét a két területet, hanem egységes egészként kezeli őket, így támogatva a mélyebb nyelvi megértést (Sinclair, 1991). Vagyis a *Szavak kontextusban* alfejezet a lexikogrammatikai szemléletű tanulást támogatja, amely a nyelv kontextuális használatára helyezi a hangsúlyt.

A lexikogrammatikai szemlélet azt hangsúlyozza, hogy a szavak jelentése gyakran függ attól, milyen környezetben használják őket. Például egy adott ige vagy főnév jelentése és használata módosulhat, változhat attól függően, hogy milyen nyelvtani szerkezetben vagy kontextusban jelenik meg. Ebben az alfejezetben a diákok konkrét használati minták segítségével tanulhatnak, melyeket korábban a szövegekben ismerhettek meg. Nem külön tanulják a nyelvtani szabályokat és a szavakat, hanem ezek összekapcsolását gyakorolják. A szavak konkrét nyelvi szerkezetekben való használata lehetővé teszi, hogy a tanulók felismerjék a gyakori kollokációkat, azaz azokat a szavakat, amelyek rendszeresen együtt fordulnak elő.

A kontextusban tanult szavak és nyelvi szerkezetek idővel automatikussá válhatnak, így a tanulók képesek lesznek a helyes formákat tudatos gondolkodás nélkül alkalmazni. Ez a folyamat elengedhetetlen ahhoz, hogy a nyelvtanulók magabiztosan és hatékonyan kommunikáljanak.

3. ábra

Példa a *Szavak kontextusban* alfejezet feladataira

7. Jár - Jár (go /regularly/)

- a) **Olvassa el a példamondatokat! Figyelje meg a tipikus szórendeket!** • Read the examples. Study the typical word orders.

Hol? + **jár** egyetemre/iskolába

Visszakerültem Budapestre, itt **járok** egyetemre.

Budapesten **jártam** egyetemre.

Pécsett **jártam** középiskolába.

Hova? + **jár**

Amikor egyetemre **jártam**, még nem gondoltam, hogy külföldön fogok élni.

A kislányommal játszótérre **járunk**, kirándulunk.

Imádok operába **járni**.

jár + INF (túrázni, dolgozni)
Nagyon szívesen **járok** túrázni a környékünkön.
Pécsre **járok** dolgozni.

INF (fókusz) + **jár**
Dolgozni **járok** Pécsre(, nem tanulni).
Túrázni **járok** a környékünkön(, nem gombát szedni).

b) Alkosson mondatokat! Ügyeljen a szórendre! Néha több megoldás is lehetséges. • Form sentences. Pay attention to the word order. Sometimes, more than one answer is possible.

1. *ha van időm – járok – kiállításokra:* Ha van időm, kiállításokra járok. A kortárs európai művészet a kedvencem.
2. *gyakran járunk – kávézni – a barátommal:*
Ilyenkor mindig jókat szoftunk beszélgetni.
3. *jazzkoncertekre – imádom – járn:* Különösen a klasszikus jazzt szeretem.
4. *egy nyelviskolába – járok – angoltanfolyamra:*
Elég jó, csak az a baj, hogy otthon nincs időm tanulni.
5. *kora reggel – úszni – járok:* Ilyenkor elég kevesen vannak az uszodában.
6. *Kaposváron – középiskolába – jártam:*
Ez egy kisváros a Dél-Dunántúlon.

A feladatok alapja sok esetben az úgynevezett konkordanciasor, amelynek lényege, hogy a kulcsszavakat és azok szöveggörnyezetét különös figyelemmel vizsgáljuk. A korpusznyelvészetben gyakran használt konkordanciasorok mintájára készült feladatokban a kulcsszót középre helyezzük, és a környező szavak – a jobb és bal oldali szomszédok – függőleges elrendezésben jelennek meg, ami lehetővé teszi a nyelvi minták könnyű felismerését és megértését. Ezzel a módszerrel a tanulók könnyebben értelmezhetik, hogyan használják a szót különböző szöveggörnyezetekben, összehasonlítva a kulcsszó környezetét a nyelvhasználati változatosság szempontjából. A függőleges olvasat így nemcsak a kulcsszó szomszédainak elemzését teszi lehetővé, hanem annak jellemző, gyakran használt szókapcsolatait, szöveggörnyezetét is megmutatja, ezzel hozzájárulva a nyelvi minták mélyebb megértéséhez és rögzüléséhez.

Fókuszban a lexikai egységek

Az alfejezet célja, hogy segítsen felismerni a nyelv gyakori lexikai egységeit. A szavak és kifejezések különböző kontextusban való megfigyelése során a tanulók képesek lesznek azonosítani azokat a struktúrákat, amelyek gyakran együtt fordulnak elő, ezáltal fokozatosan kialakítva a nyelv természetes használatára vonatkozó intuíciót. Ez a megközelítés támogatja a tanulók nyelvi érzékének fejlesztését, amely az önálló szövegalkotás során nélkülözhetetlen lesz. Az alfejezet feladatai támogatják a kritikai gondolkodást, mivel a tanulók nemcsak memorizálnak, hanem aktívan elemzik a nyelvi jelenségeket. Ezáltal jobban megértik, hogyan működik a nyelv különböző helyzetekben, és képesek lesznek tudatosan alkalmazni azokat a modelleket és szerkezeteket, amelyeket a szövegek elemzése során megismertek.

4. ábra

Példa a Fókuszban a lexikai egységek feladataira

FÓKUSZBAN A LEXIKAI EGYSÉGEK • Focus on lexical units

8. Hobbij, tanulás vagy munka? Csoportosítsa a kifejezéseket! • Hobby, study or work? Group the expressions.

~~egy pékségben dolgoztam~~ – angol–történelem szakon végeztem – gyógyszerészként végeztem – vállalkozó vagyok – szívesen kísérletezem új ízekkel – rossz időben legőzünk – szeretek túrázni – a BBC-nél kaptam állást – biofizikát tanítok – Budapesten jártam egyetemre – újságíró lettem – jó időben kirándulunk – szeretem a skandináv krimiket – zenét hallgatok – szeretem a kollégáimat – angol–történelem szakra jártam – beülünk egy kávézóba – az angolomat is javítani kellett

Hobby	Tanulás	Munka
		egy pékségben dolgoztam

10. Munka • Work

a) Tanulmányozza a diagramot! • Study the diagram.

vállalkozó vagyok
itt járok egyetemre cikketek írok újságíró lettem
egy kis faluban élek szeretem a munkámat
Budapesten születtem Kecskeméten születtem
másik országba költözöm dolgoztam pékségben
gyógyszerészként végeztem Szombathelyen születtem
gyerekkoromban Monoron éltem új életet kezdeni nagyon nehéz
magyar-angol szakos tanárként végeztem szeptemberben Strasbourgba költözöm
azonnal kaptam munkát egyetemista korom óta Pécsen élek visszakerültem Budapestre
programkoordinátorként dolgozom Budapestre kerültem korábban nem sokat utaztam külföldre
egy laboratóriumban dolgoztam Budapesten jártam egyetemre
az egyetemen tanítok Szegeden jártam egyetemre
Pécsen élek a BBC-nél kaptam állást szeretek itt dolgozni
visszajöttem Pécsre Kaposváron születtem zenész vagyok
dolgozni Pécsre járok
érdekel a tudomány takarítottam irodát
sok mindent csináltam 17 éve Hollandiában élek

b) Alkosson mondatokat a kifejezésekből, amelyek igazak Önre! • Form sentences from the phrases that are true for you.

Én is öt éve élek Bécsben. ...

Én nem programkoordinátorként dolgozom, hanem mémökként. ...

A lexikai egységek alfejezet feladatai és a lexikai egységek külön kiemelése arra irányul, hogy a nyelvtanulók jobban megértsék a gyakran előforduló szókapcsolatokat és azok jelentőségét a nyelvhasználatban. Ennek célja, hogy a tanulók felismerjék, milyen

szavak kapcsolódnak gyakran össze, és hogyan alkotnak együtt jól bevált, gyakori kifejezéseket. Ezeknek a feladatoknak a segítségével a tanulók nemcsak a szavakat önmagukban, hanem azok kontextusát, tipikus társításait és közegét is megtanulják, amely által gazdagabb, pontosabb nyelvhasználatra tesznek szert.

A lexikai egységek és kollokációk kiemelése tehát olyan nyelvi mintákat mutat be, amelyek természetesebbé, gördülékenyebbé teszik a tanulók szókincsét, hiszen olyan szókapcsolatokat tanulnak meg, amelyek az anyanyelvi beszélők számára is megszokottak és természetesekek.

Hasznos mondatok

A tankönyv fejezeteit lezáró *Hasznos mondatok* célja, hogy elősegítse a gyakran használható, tipikus és könnyen átalakítható lexikai egységek rögzítését. Ez az eszköz lehetőséget ad a tanult nyelvi elemek összegzésére, valamint a lexikai és grammatikai jellemzők elmélyítésére. A mondatok jellemzően gyakran előforduló nyelvi modellek, amelyek figyelembe veszik a célnyelvre jellemző szórendi szabályokat (az ige pirossal van kijelölve, hogy a helye megfigyelhetővé váljon) és a specifikus nyelvtani tulajdonságokat (ragokat, névutókat stb.), ezáltal átfogó képet adva a tanulóknak a mindennapi beszédben való alkalmazásukról.

A *Hasznos mondatok* további felhasználásra is lehetőséget biztosíthatnak, egyrészt remek alapot szolgáltat a szókártyák elkészítéséhez, amelyek segítenek a kifejezések memorizálásában, másrészt támogatják az ismétlő és rendszerező feladatokat. Azáltal, hogy a tanulók gyakorlati kontextusba helyezve látják ezeket a nyelvi elemeket, lehetőséget kapnak az egyszerű alkalmazásra, és könnyebben átláthatják, miként használhatók ezek a struktúrák különböző nyelvi helyzetekben.

5. ábra

Példa a *Hasznos mondatokra*

HASZNOS KIFEJEZÉSEK ÉS MONDATOK • Useful expressions and sentences

Tanulmányozza a mondatokat! Ügyeljen a szórendre! • Study the sentences. Pay attention to the word order.

Magyarul • In Hungarian	Az Ön nyelvén • In your language
Szegedre jártam egyetemre	
angol szakos tanárként végeztem	
a Zeneakadémián végeztem	
tanárként szeretnék dolgozni	
sok mindent csináltam életemben	
egy másik országba/városba költöztem	
vállalkozó vagyok	
az egyetemen tanítok biofizikát	
nagyon szeretem a munkámat	
egy pékségben dolgoztam	
irodát takarítottam	

gyerekeknek adtam órát	
van egy 8 és egy 6 éves kislány	
programkoordinátorként dolgozom	
Szerencsésnek érzem magam, mert ...	
a BBC-nél kaptam állást/munkát	
egy internetes újságnál dolgozom	
korábban (nem) sokat utaztam külföldre	
kevés a szabadidőm	
a szabadidőmben nem vagyok nagyon aktív	
a nyelvtanulás a hobbim	
a sport az első számú hobbim	
érdekel a gasztronómia	
ismétlődés:	

A *Hasznos kifejezések és mondatok* zárófejezet célja, hogy a tanulók számára rendszerre mutassa be a legfontosabb tematikus szókinccset. Ezen kifejezések és mondatok segítségével a tanulók könnyebben tudják használni az adott témához kapcsolódó szókinccset, és magabiztosabban alkalmazzák a nyelvet különböző beszédhelyzetekben.

A zárófejezet külön hangsúlyt fektet az igék pozíciójára, azaz arra, hogy az igék milyen helyet foglalnak el egy-egy kifejezésen belül. Ez a megközelítés azért fontos, mert számos nyelvben az ige helyzete jelentősen befolyásolja a mondat szerkezetét és jelentését. Az igei pozíciók kiemelése ezen felül abban is segít, hogy a tanulók tudatosabban kezeljék a szórendet és könnyebben felismerjék a gyakori kifejezések szerkezetét. Így egy átlátható, rendszerezett szókinccshalmaz áll rendelkezésükre, amely nemcsak a szavak jelentését, hanem azok hatékony használatát is támogatja.

Összefoglalva az olvasókönyv átfogó nyelvtanulási lehetőséget biztosít a diákok számára, több szempontból támogatva a tartalomalapú nyelvtanulást. Az egyes témák feldolgozása során a diákok az adott témával kapcsolatosan már meglévő tudásukat bővíthetik, ahol a releváns nyelvi elemek, fokozatosan kerülnek bevezetésre és gyakoroltatásra, így biztosítva a folyamatos nyelvi fejlődést.

A szöveggörnyezet, a téma ismerete és az ismétlődés szerepe alapvető fontosságú a nyelvtanulók számára a szövegértés fejlesztésében. Amikor egy adott témát többször, különböző szövegekben és kontextusokban dolgoznak fel, a tanulók számára fokozatosan egyre ismerősebbé válnak a gyakran használt szókinccs és nyelvi struktúrák. A téma ismerete előzetes tudást biztosít számukra, ami segíti a szöveg megértését, míg az ismétlődés révén egyes nyelvi elemek kiemelődnek, felhívják magukra a figyelmet, ezáltal könnyebben rögzülnek.

A nyelvtani szerkezetek megértése és pontos bevésése is hatékonyabbá válik a kontextuson keresztül. A nyelvtanulók a szöveggörnyezetben találkoznak a különféle nyelvtani szerkezetekkel, így nem elvont szabályokat tanulnak, hanem konkrét példákon keresztül sajátítják el a nyelvhasználatot. Ez a megközelítés biztosítja, hogy a szerkezetek nemcsak formailag, hanem jelentésükben is beépüljenek a diákok nyelvhasználatába. A kontextus segítségével a tanulók jobban megértik, hogyan és mikor használják az egyes nyelvtani formákat, így pontosabban képesek majd reprodukálni azokat a saját szövegeikben is.

Az Olvasókönyv és a CLIL Oktatási Módszer Kapcsolata

A CLIL (Content and Language Integrated Learning) módszer egy olyan oktatási megközelítés, amelyben a tantárgyi tartalom és a nyelvtanulás integráltan jelenik meg (Nikula, 2010). Az olvasókönyv számos módon összekapcsolható ezzel a módszerrel, és hatékony eszközt biztosíthat a CLIL elveinek megvalósításához.

Az olvasókönyv különböző témakörökön keresztül tanítja a nyelvet. Minden fejezet egy adott témára koncentrálna.

A diákok önálló tartalmi feldolgozásának fejlesztése fontos rész cél, mely az autonóm tanulás és az önálló nyelvhasználóvá válás fontos kritériuma. A CLIL módszer-tanában fontos szerepet kap az önálló tanulás, a kritikus gondolkodás, valamint az információk önálló értelmezése és alkalmazása.

A CLIL segíti a tanulókat abban, hogy függetlenebbek legyenek a tanulási folyamatban. Mivel a diákoknak meg kell érteniük a tartalmat az idegen nyelven, fontos, hogy kialakítsák saját stratégiáikat a tartalmak feldolgozásához és megértéséhez. A tartalmak feldolgozásához és megértéséhez való stratégiák kialakítása komplex folyamat, mely esetén az egyéni stratégia fejlesztése kapcsán lényeges meghatározni az adott feladat menetét és a pontos célkitűzést: a munkamenet megkezdése előtt a diákokkal közösen át kell tekinteni, hogy melyik lépésben mi a feladat, hogyan lehet azt elvégezni, és milyen produktum és új tudáselem várható a munkafolyamat zárultával.

A CLIL célja a komplex készségek fejlesztése, beleértve a hallásértést, olvasásértést, írást és beszédet. Az olvasókönyv integrált feladatokat és gyakorlatokat kínál, amelyek mindezeket a készségeket fejlesztik, miközben a diákok tantárgyi ismereteket is szereznek.

Az olvasókönyv feldolgozásának munkamenete

Az *A2-es Olvasókönyv* munkamenetét megelőzi a vonatkozó fejezet feldolgozása a tankönyvben. A tankönyv áttekinti az adott témát, megtanítja és gyakoroltatja a téma kapcsán felmerülő, gyakran használt grammatikai ismereteket, komplex készségfejlesztő és kiejtésfejlesztő gyakorlatsokot tartalmaz stb. Az olvasókönyv szövegei egységben prezentálják a kis lépésekben megszerzett ismereteket, illetve új kifejezésekkel bővítik a diákok lexikogrammatikai ismereteit. A kapcsolódó olvasókönyvben tizenegy különböző szövegíró stílusa és nyelvhasználata jelenik meg, ezáltal a szövegek változatos nyelvi modelleket kínálnak.

Az olvasókönyv használatának talán legnagyobb lehetősége az azonos témákat feldolgozó szövegek kontextusában rejlik. A lexikai egységek lokalizálása, a szövegek környezet megfigyelése, a variációk és az ismétlődések göröcső alá vonása, majd a gyakorlás és a modellek segítségével létrehozott saját szöveg lesz a munkafolyamat esszenciája. Jelen projekt munkamenete kilenc lépésben törekszik a leghatékonyabb tanulásmódszertani elemeket beépíteni.

Egy órán az alábbi munkamenet annyiszor valósul meg, ahány szöveget feldolgozunk a tanórán. Tehát, ha egy témakörben négy szöveget osztunk ki a hallgatóknak, akkor négyszer fogjuk a folyamatot megismételni.

Első lépés: a szövegek kiosztása, az (önálló) előkészítés, kulcskifejezések listázása, jegyzetkészítés

Minden diák egy szöveget kap az *Olvasókönyvből* a hozzá tartozó szójegyzetet, amit otthon önállóan kell elolvasnia, előkészítenie a következő napra, amikor prezentálja a szöveget a csoport számára. Sem a prezentáció módját és formáját, sem az időtartamát nem kötöttük meg a munka során. A diákok általában két-három perc időtartamban tartották meg prezentációjukat, s nem készítettek vetítést hozzá, hanem a kulcskifejezéseket tartalmazó jegyzetüket osztották meg, s vetítették ki, mely egyben segítséget jelentett az előadásban is.

Az első téma feldolgozása közösen zajlik, ez készíti fel a diákokat a további önálló feldolgozásra. Ekkor a nyelvtanár megmutatja, hogy miként tudják prezentációra előkészíteni a szöveget a diákok. A szövegek önálló feldolgozásának képessége folyamatosan fejlesztendő tanulásmódszertani ismeret. A szövegek önálló feldolgozása és a tanulói autonómia fejlesztése fontos tanulásmódszertani kompetencia. A „learning-to-learn” (megtanulni tanulni) készségek fejlesztése lehetővé teszi, hogy a tanulók önállóan feldolgozzák a tananyagot, miközben maguk irányítják a tanulásukat, és reflektálnak az elért eredményekre. Az önálló tanulási készségek fokozatos fejlesztésével a diákok növelhetik önbizalmukat és képességüket arra, hogy sikeresen értelmezzék és alkalmazzák a tananyagot különböző kontextusokban (Glaxton, G. 2002). A tartalmi feldolgozás fontos szerepet játszik a nyelvtanulás, szövegértés fejlesztésében, az önálló nyelvhasználóvá válásban.

A szövegértés folyamata szorosan összekapcsolódik a szöveg kontextusával és az ott szereplő nyelvi elemek szegmentálásával, analizálásával, megértésével. A szöveg és szójegyzet használata nemcsak a passzív szövegértést segíti elő, hanem aktív kommunikációs készségek fejlesztésére is ösztönöz. Ez a megközelítés összhangban áll a CLIL módszer felfogásával, mivel a tanulók nemcsak új lexikai elemeket tanulnak, hanem azt is, hogy ezeket hogyan alkalmazhatják különböző kontextusokban. Ezáltal mélyebb megértést érhetnek el, amit a szakirodalom kontextus alapú tanulásnak nevez (Nikula, 2010; Elgort & Warren, 2014).

A diákok a következő órára elolvassák a szöveget, és készítenek egy listát a kulcskifejezésekkel, melyeket majd a prezentációjuk során fognak használni. A jegyzetet elküldik a tanárnak, aki szükség esetén javítja a hibákat. Lényeges, hogy a többi nyelvtanuló a javított jegyzettel találkozzon, hogy a kiemelt tartalmi elemek jól formáltan kerüljenek a diákok elé, akik a diáktársuk prezentációja alkalmával találkoznak először a tartalommal.

Az oktató kivetíti a javított jegyzetet, ami így a csoport és a prezentáló számára is követhetővé válik. A prezentálás előtt közösen tisztázzák a jegyzetben szereplő kifejezések jelentését, és kiejtési gyakorlatként is használják a jegyzetet. A jegyzet áttekintése és a kiejtési gyakorlat nemcsak a csoporttársak tanulását segíti, hanem támogatja a prezentáló diákot abban, hogy magabiztosan és pontosan adjon el.

A kiejtés pontos elsajátítása javítja az érthetőséget, és biztosítja, hogy a hallgatóság könnyebben követheti a bemutatót (Elgort & Warren, 2014; Baumann, 2020).

A jegyzetek elsődleges funkciója a releváns kifejezések és kulcsinformációk kiemelése. Ez lehetővé teszi, hogy rögzítsék a fontos elemeket, amelyek alapján a prezen-

tációjukat felépítik. Az önálló jegyzetkészítés és a kiemelt szókincs gyakorlása olyan tanulási módszer, amely támogatja a kognitív és nyelvi fejlődést, miközben elősegíti a folyamatos visszacsatolás lehetőségét. Wilson és Murdoch (2008) kutatásai hangsúlyozzák, hogy az önálló tanulás készségei, mint például a jegyzetkészítés, fontos szerepet játszanak, amelyek által a tanulók felelősséget vállalhatnak saját tanulásukért, és javulhat a hosszú távú információ-megtartásuk. Ez a módszer lehetővé teszi, hogy a tanulók jobban felkészüljenek arra, hogy a kulcskifejezéseket tudatosan beépítsék beszédükbe, valamint folyamatos visszacsatolást kapjanak a kiejtés javítására.

A jegyzetek segítenek a tanulótársaknak a témába való betekintésben, és előrevezetnek egy képet arról, miről lesz szó a prezentációban. Ezáltal a tanulók előzetes tudásukat aktivizálhatják, amely segíthet nekik abban, hogy jobban bevonódjanak és később könnyebben megértsék a bemutatott anyagot. Glaxton (2002) szerint az ilyen típusú előkészítő munkák a tanulási célok tisztázásával és a témák ismertetésével növelik a tanulási motivációt, különösen, ha a tanulók előre megértik a következő lépéseket. Ideális esetben a csoport minden tagja előkészített egy-egy szöveget a prezentációra az adott témában, ami szintén hozzájárul a többi prezentáció megértéséhez.

Második lépés: a prezentáció megtartása

Az idegen nyelvű prezentáció hatékony módszer, amely egyszerre fejleszti a beszéd-készséget, a nyelvtant, a szókincset, a kommunikációs készségeket és az önálló tanulási kompetenciákat, elősegítve a nyelv átfogó elsajátítását. Miután közösen átnéztük a kulcskifejezéseket, gyakoroltuk azok kiejtését, a következő lépésben a jegyzetek segítségével a nyelvtanuló megtartja a prezentációját a szöveg tartalmáról. A prezentáció során a kulcskifejezésekre épít, amelyek segítik a szöveg pontos és érthető bemutatását. A jegyzetek segítik az előadót abban, hogy a prezentáció folyamatos és összefüggő legyen.

A prezentáció előkészítése és előadása ismétlésen alapuló tanulási módszer, amely segít a tanulónak rögzíteni az új információkat és szavakat. A tanulók többször ismétlik át a szöveget, ami hozzájárul a hosszú távú emlékezet erősítéséhez, így a tanultak jobban megmaradnak, és később is előhívhatók lesznek, ha hasonló kontextusban szükség van rájuk.

Az idegen nyelvű prezentáció lehetőséget ad a tanulónak, hogy aktívan gyakorolja a célzott kiejtést, intonációt és artikulációt. A szöveg alapján történő prezentálás gyakran javítja az összefüggő beszéd képességét, mivel a tanulók mondatról mondatra építik fel gondolataikat, és konzisztens szerkezetekkel gyakorolják a nyelvet (Elgort & Warren, 2014). Ezáltal a tanulók önbizalmat nyernek és javul a kommunikációjuk érthetősége, ami az élőbeszédben különösen fontos.

A prezentáció egy adott szöveg alapján arra készíti a tanulókat, hogy az adott témakörre fókuszált szókincset és kifejezőmódokat sajátítsák el és alkalmazzák. Ez a szókincsbővítés fontos az autentikus beszédképesség fejlesztésében, mivel segít, hogy a tanulók természetesebb és pontosabb módon használják a nyelvet, ami később más kontextusokban is alkalmazható lesz. A szöveg alapján történő prezentálás a kritikai gondolkodási és értelmezési készségeiket fejlesztik (Glaxton, 2002). A tanulók ezenkívül megtanulnak strukturált módon érvelni, következetesen előadni.

Harmadik lépés: szóbeli prezentációra jellemző átkötő elemeket felírja a tanár a táblára, és újra elmondja a prezentációt a csoportnak

A tanár kivetítette már a kulcskifejezéseket, amelyeket a diákok a prezentációjuk során használtak. A diák prezentációja alatt a nyelvtanár összegyűjti és felírja azokat a nyelvi elemeket is, amelyek az élőnyelvi prezentálásra jellemzők, s amelyek a prezentációk folyamatos és koherens előadását biztosítják (azokat a nyelvi elemeket, amelyeket a prezentáló használt, és azokat is, melyeket a nyelvtanár használt volna annak céljából, hogy fluensebb és természetesebb legyen az előadás).

Ennek a lépésnek az a legfőbb célja, hogy tudatosítsa és feltárja – illetve a következő lépésekbe beforgathatóvá, használhatóvá tegye –, a leíró szöveg és az élőnyelvi prezentáció nyelvi eszközeinek különbségeit. A leíró szövegekben általában komplex mondatstruktúrákat alkalmazunk, míg az élőnyelvi prezentációk rövidebb, közvetlenebb szerkezetekkel dolgoznak, és tetten érhetőek azok a nyelvi elemek, amelyekkel az élőbeszédben kötjük át egyik gondolatot a másikkal, vagy melyekkel fontos információt emelünk ki. Az ilyen típusú különbségek tudatosítása segít a nyelvtanulóknak abban, hogy az adott kommunikációs helyzethez megfelelő nyelvi struktúrákat válasszanak, és tudják, mikor érdemes közvetlen kifejezéseket, kérdéseket vagy egyértelmű kulcsszavakat használni a közönség figyelmének fenntartása érdekében (Richards, 2014).

Az élőnyelvi prezentáció során – ideális esetben – közvetlen kapcsolatot építünk a hallgatósággal, amelyet visszacsatoló kifejezésekkel támogatunk. Az élőbeszéd szituációjában az ismétlések és lényeges információk kiemelése fontos szerepet játszik, míg a leíró szöveg inkább részletes magyarázatra, kontextusra és bonyolultabb nyelvi megoldásokra épít. A különböző kommunikációs stratégiák felismerése és tudatos használata fejleszti a tanuló nyelvi készségeit, és megkönnyíti a nyelv célzott alkalmazását az eltérő helyzetekben. Ha a nyelvtanulóknak meg tudjuk mutatni, hogy mitől lesz fluens az előadás, és milyen eszközök segítenek a közönség figyelmének irányításában, képesek lesznek hatékonyabban és célzottabban kommunikálni (Schleppegrell, 2004). E különbségek tudatosítása lehetővé teszi a nyelvtanulók számára, hogy nyelvhasználatukat szituációkhoz igazítsák, és mind az írott, mind a beszélt nyelvben hatékonyan fejezzék ki magukat.

Az élőnyelvi prezentációban, a konkrét témában alkalmazandó nyelvi elemek kijelölése és feltárása a tanár feladata, az ebben a fázisban a táblára kerülő nyelvi elemek a tanulási folyamat fontos része, melynek alkalmazására, modellálására a következő munkafázisban kerül sor.

A diák prezentációját követően a nyelvtanár a kivetített és a táblára írt jegyzetek alapján újra rekonstruálja a prezentációt, különös figyelmet szentelve annak, hogy beforgassa azokat a kifejezéseket, melyeket „frissen” rögzített a táblán. Ez a tanár által prezentált szöveg lesz a modellje majd annak, amikor a csoport a szöveg tartalmát újra közösen rekonstruálja.

A tanár a táblán szereplő kulcskifejezések és átkötő nyelvi elemek segítségével újra elmondja a szöveget. Az ismétlés új formát ölt, ahol diákok egy kiejtésben, tartalomban, regiszterben és formában tökéletes szöveget hallgathatnak a tanáruktól. Ez a lépés segít a diákoknak jobban megérteni a szöveg szerkezetét és a nyelvi elemek használatát.

Negyedik lépés: a csoport újra rekonstruálja a szöveget

Ez a lépés több fontos készséget fejleszt, amikor a kulcskifejezésekre és átkötő elemekre támaszkodva a csoport közösen dolgozik egy szöveg rekonstrukcióján. A jegyzetek és a kulcskifejezések közös alkalmazása átfogóan támogatja a beszédkésztséget, a közös szövegalkotási gyakorlatokat és a nyelvi önállóságot, ezáltal átfogóbb nyelvi kompetenciát épít.

A közös feladat megkívánja, hogy a diákok figyeljenek egymásra, kiegészítsék egymás gondolatait, és szorosan együttműködjenek a tartalom újjáépítése során. A jegyzetek alapján történő közös szövegalkotás arra ösztönzi a tanulókat, hogy ne csak saját magukra, hanem egymás gondolataira is építsenek. Ez fejleszti a csapatmunkát és a kommunikációs készségeket, mivel a tanulók folyamatosan reflektálnak egymás megfogalmazásaira és kiegészítik egymást.

A kulcskifejezések táblán történő rögzítése lehetőséget ad a tanulóknak, hogy vizuálisan lássák a szöveg főbb elemeit, ami erősíti a hosszú távú memóriát és a lexikai rögzítést. A kulcsszavakra és átkötő elemekre építő újbóli megfogalmazás segíti a nyelvtanulókat abban, hogy az adott szókinccset és struktúrákat természetesebben tudják alkalmazni, mivel gyakorlás közben újra és újra előhívják azokat.

Az átkötő elemek tudatos használata fejleszti a tanulók szövegkohéziós készségét, ami elengedhetetlen a folyékony és összefüggő beszédhez. Amikor a tanulók megtanulják, hogyan kapcsolják össze a kulcskifejezéseket, könnyebben tudják fenntartani a szöveg logikus sorrendjét és következetességét. A szöveg újbóli megalkotása különösen hasznos a nyelvtanulás korai szakaszaiban, hiszen a tanulók így fokozatosan sajátítják el a komplexebb szövegszerkesztési képességeket.

Ötödik lépés: az eredeti szöveg újra elolvasása

Miután a diákok kétszer hallották és közösen reprodukálták a szöveget, az eredeti szöveg olvasása lehetőséget ad nekik arra, hogy alaposabban megértsék az esetlegesen kimaradt vagy homályos részeket. A hallott és reprodukált információhoz képest a szöveg olvasása segíti a diákokat abban, hogy saját tempójukban, új részleteket fedezzenek fel, és rögzítsék a nyelvi elemeket (Nation, 2001).

Az eredeti szöveg ismételt, írott formában való feldolgozása megerősíti a tanulók emlékezetében a korábban hallott és reprodukált szókinccset, nyelvi struktúrákat és nyelvtani elemeket. Az olvasás során egy már ismert szöveghez kapcsolódó szavak és kifejezések további ismétlésével a diákok megerősítik azokat a szókészletükben, ami hosszabb távon elősegíti a természetes nyelvhasználatot (Schmitt, 2000). Az eredeti szöveg önálló átolvasása a tanulók számára lehetőséget ad arra, hogy saját maguk dolgozzák fel az anyagot. Ez önálló elemzési és értelmezési képességeket fejleszt, amelyek elengedhetetlenek a sikeres nyelvtanuláshoz. Ahogy a diákok átnézik a szöveget, reflektálhatnak a korábbi hallott vagy mondott tartalomra, és megérthetik, hogyan kapcsolódnak a szöveg elemei egymáshoz (Richards - Rodgers, 2014).

A szöveg újraolvasása segíti a diákokat abban, hogy mélyebben megértsék a szöveg struktúráját, logikai felépítését és az átkötő elemek szerepét. Ezáltal fejlesztik a saját szövegalkotási képességeiket is, mivel felismerik, hogyan kapcsolódnak össze a gondolatok, és hogyan építhetnek fel összefüggő mondatokat és bekezdéseket (Hal-

liday-Hasan, 1976). Ez a lépés erősíti a diákok szövegértési, memorizálási, és önálló tanulási készségeit, és elősegíti a célnyelv hatékonyabb és összefüggőbb használatát.

Hatodik lépés: kérdések a prezentáléhoz

A csoporttagok a szövegolvasás után kérdéseket tesznek fel a prezentálónak. Ez a lépés a közvetlen visszacsatolás révén fejleszti a kritikai gondolkodást, a szövegértést és a beszédkészséget. A tanulók kérdései rávilágítanak arra, hogy az eredeti prezentáció mely részei szorulnak pontosításra vagy kiegészítésre. Az esetleges félreértések felismerése és tisztázása elősegíti a mélyebb megértést és a nyelvi hibák korrekcióját (Thornbury, 2005). Azáltal, hogy a diákok kérdéseket tesznek fel a prezentálónak, a tanulók közötti interakció elősegíti a szövegértelmezést és annak a képességnek a fejlődését, hogy releváns kérdéseket fogalmazzanak meg a témával kapcsolatban. A kérdések megformálásánál segítségül hívhatjuk a jegyzeteket is. Ez különösen hasznos, mivel segíti őket az élőnyelvi beszéd és a dialógus megértésében és alakításában, és hozzájárul ahhoz, hogy hatékonyabban fejezzék ki magukat (Harmer, 2015). Ahogy kérdéseik és a prezentáló válaszai tisztázzák a tartalmi félreértéseket vagy pontatlanságokat, a tanulók megtanulják, hogyan kapcsolják össze a tanultakat a saját tudásukkal és tapasztalataikkal, és hogyan fogalmazzanak meg célzott kérdéseket (Littlewood, 2007).

A nyelvtanár ebben a fázisban rávezeti a diákokat, hogy olyan kérdést is tegyenek fel a társuknak, ami arról szól, hogy az ő életében miként jelenik meg az adott téma. Így ez a lépés természetesen átvezet a következő szakaszba, ahol a diákok a témát a saját életükhöz és tapasztalataikhoz kötik. Ezáltal lehetőségük van arra, hogy személyesen is kapcsolódjanak a tartalomhoz, ami elősegíti a nyelv használatának internalizálását, és megkönnyíti a szókincs és kifejezések hosszú távú elsajátítását (Dörnyei, 2009).

A tanár javító szerepe lehetővé teszi, hogy a tanulók pontosan fogalmazzák meg kérdéseiket, és a válaszaik is a nyelvtan és szókincs fejlődését szolgálják. A tanári segítség rávilágít arra, hogy hogyan lehet helyes és hatékony kérdéseket megfogalmazni, ami nemcsak a beszédkészséget, hanem a helyes nyelvi struktúrák alkalmazását is támogatja (Lightbown- Spada, 2013).

Ez a fázis megalapozza a további személyes kapcsolódást, miközben támogatja a kritikai gondolkodást, az önálló nyelvhasználatot, és a helyes kérdésfeltevést, amelyek a nyelvtanulás különböző aspektusait erősítik.

Hetedik lépés: azon kifejezések kiemelése, amelyek igazak a diákra

Ez a lépés hozzájárul az új szókincs beépítéséhez és a szövegalkotási készségek fejlesztéséhez. Amikor a diákok a szövegből olyan kifejezéseket vagy mondatokat választanak ki, amelyek rájuk vonatkoztathatók, aktív kapcsolatot alakítanak ki a tanult nyelvi elemek és saját élethelyzeteik között. Ez a személyes kontextus támogatja a tanulási folyamatot, mivel a diákok saját tapasztalataikra alkalmazott szavak és kifejezések mélyebb szintű bevést eredményeznek (Nation, 2001; Thornbury, 2002). A személyes kapcsolat elmélyíti a szavak jelentésének megértését, és megkönnyíti azok alkalmazását a mindennapi nyelvhasználat során.

A tanulók azonosíthatják a célnyelvi struktúrákat, melyek később hasznosak lesznek számukra önálló mondatok és szövegek megalkotásában. Amint elkezdik alkalmazni ezeket a kifejezéseket, fokozatosan megtanulják, hogyan formáljanak mondatokat és szövegeket saját kontextusban, ezáltal megalapozva a későbbi szövegalkotási lépéseket (Lightbown és Spada, 2013).

Az adaptált kifejezések használata közben a diákok kompetensebbnek érzik magukat, mivel úgy használhatják az új nyelvi eszközöket, hogy azok már összekapcsolódnak az életükkel. Az ilyen sikerélmény növeli az önbizalmukat és csökkenti a szorongást, ami különösen fontos a nyelvtanulás során, mivel hozzájárul a nyelvi gátlások oldásához és pozitív tanulási környezet kialakításához (Dörnyei, 2005; Krashen, 1982).

A diákok már több lépésben dolgoztak a szövegekkel, mindig jól definiált és rögzített modelleket használva. Ennek egyik következménye, hogy kevesebb hibát vétének az alkalmazásban. Amikor a tanulás folyamatában kevesebb hangsúly kerül a hibák javítására, a diákok nagyobb szabadsággal próbálhatják ki az új nyelvi elemeket. Ennek következtében fokozatosan kialakulhat egy természetesebb nyelvhasználat, ami hosszú távon a nyelvtanulási sikeresség kulcseleme lehet (Ellis, 2008; Harmer, 2015). A nyelvtanulás soklépcsős folyamat, amely éppúgy magában foglalja a kreatív nyelvhasználatot, mint a kísérletezést és a hibázást. Bár a hibák a tanulás normális „melléktermékei”, a végső cél az, hogy az új nyelvet pontosan és folyékonyan tudjuk használni (Richards, 2006).

Ez a lépés tehát egy átmenetet képez a befogadás és a nyelvhasználat között, támogatva a szókincs és a nyelvtani struktúrák hosszú távú rögzülését és az önálló nyelvhasználat fejlődését.

Nyolcadik lépés: hanganyag használata és a kiejtés gyakorlása

A kiejtés megfelelő modell követésén alapuló gyakorlása jelentősen hozzájárul a hatékony nyelvtanuláshoz. A hangfelvétel modelljének utánzásán alapuló gyakorlás, a felvett szövegek visszahallgatása és a táblai jegyzetek kiejtési gyakorlatként való alkalmazása hatékony tanulási módszereket biztosít a diákok számára, amelyek elősegítik a kiejtési készségek fejlődését és támogatják az autentikus kommunikációra való felkészülést.

A kiejtés fejlesztése kritikus szerepet játszik a nyelvtanulási folyamatban, hiszen a megfelelő kiejtés biztosítja, hogy a tanulók érthetően és magabiztosan kommunikáljanak a célnyelven. Az anyanyelvi kiejtéstől eltérő kiejtési hibák gátolhatják a megértést, míg a megfelelő kiejtés fejlesztése növeli a tanulók nyelvi önbizalmát és kommunikációs készségét (Fraser, 2001; Munro & Derwing, 2015). A nyelvtanár az a kompetens személy, aki képes azonosítani a diákok által elkövetett kiejtési hibákat, és helyesbítésekkel segíteni azok korrigálását. A tanár által nyújtott modell, amely az autentikus kiejtésre alapul, megbízható és követendő/követhető példa a tanulók számára. Az ilyen modellkövetés, amely a tanár kiejtésének utánzásával valósul meg, kulcsfontosságú a tanulási folyamatban, mivel segíti a helyes kiejtési minták rögzülését (Baumann, 2020).

A hanganyag, amelyet a diákok bármikor visszahallgathatnak, lehetőséget biztosít a tanulóknak arra, hogy többször is feldolgozzák a hallott szöveget, így javíthatják kiejtésüket és mélyíthetik szövegértésüket. A visszahallgatás révén a tanulók ismételten találkozhatnak a helyes kiejtési mintákkal, ami lehetővé teszi számukra a nyelvi elemek fokozatos internalizálását.

A táblára írt kulcskifejezések és mondatok szintén fontos kiejtési gyakorlatot nyújtanak, mivel ezek a szavak és kifejezések gyakran releváns, hétköznapi használatú lexikai egységek. Az ilyen gyakorlatok különösen fontosak a gyakran használt kifejezések és a szövegkohézió szempontjából, hiszen a tanulók olyan szókapcsolatokkal és mondatszerkezetekkel találkozhatnak, amelyeket később magabiztosan alkalmazhatnak saját kommunikációjukban (Gilakjani, 2016).

Kilencedik lépés: saját szöveg megírása

Az egyéni írásfeladat, amelyben a diákok a rögzített kifejezések és jegyzetek felhasználásával írják meg saját szövegüket, több szempontból is értékes nyelvtanulási lépés. Ez a gyakorlat lehetőséget ad számukra az íráskészség gyakorlására, és megerősíti az újonnan tanult nyelvi elemek személyes kontextusba helyezését, amely hozzájárul a tartós memorizáláshoz és a nyelvi önállósághoz. Az egyéni írásfeladat lehetővé teszi, hogy a diákok a tanult nyelvtani szerkezeteket, kifejezéseket és szókincset saját, releváns kontextusukban alkalmazzák. Az írás közbeni gondolkodási folyamat aktivizálja a már elsajátított nyelvi elemeket, és újabb asszociációkat épít ki az agyban, amelyek segítenek a hosszú távú emlékezeti rögzítésben (Nation, 2009). Amint a tanulók saját szövegeket alkotnak, közvetlenül gyakorolják a kifejezések megfelelő helyzetben való használatát, ami kritikus az autentikus nyelvhasználat szempontjából (Harmer, 2015).

A feladat során a diákok megtapasztalják, hogy képesek önállóan szöveget alkotni, még alacsonyabb nyelvi szinten is, ami jelentősen növeli önbizalmukat és a nyelv iránti motivációjukat. Ez az önállóság erősíti a tanulók azon képességét, hogy önálló gondolatokat fogalmazzanak meg, és közvetlenül alkalmazzák az új nyelvi elemeket anélkül, hogy folyamatos tanári segítségre vagy iránymutatásra lenne szükségük (Littlewood, 2004). A feladat során tapasztalt sikerélmény, melyet önállóan érnek el, hozzájárul ahhoz, hogy később magabiztosabbak legyenek más kommunikációs helyzetekben is (Dörnyei & Csizér, 2002).

A feladat különösen hasznos az alacsonyabb szinten lévő nyelvtanulók számára, mivel lehetővé teszi, hogy irányított, de önállóan elvégezhető feladatokon keresztül gyakorolják a szövegalkotást. A feladat egyszerűsége és rövidege miatt a diákok az interaktív segítség nélkül is képesek megoldani azt, ami megerősíti a nyelvi önállóságot és csökkenti a nyelvi szorongást. Egy ilyen írásgyakorlat strukturált és irányított módon segíti a szókincs bővítését, a grammatikai struktúrák gyakorlását, valamint az íráskészség fejlesztését (Lightbown & Spada, 2013). Célszerű, ha a szövegalkotási fázis is a tanóra részét képezi, s nem házi feladatként valósul meg. Ez körülbelül 10-15 percet vesz igénybe, s így a diák megtapasztalja, hogy a rendelkezésére álló modellek segítségével képes az önálló szövegalkotásra.

A munkamenet értékelése a diákok által kitöltött értékelőlapok segítségével

A standardizált és megfigyelt munkamenet nyolc idegen anyanyelvű, magyarul tanuló diák részvételével zajlott nyolc héten keresztül, akik négy nap alatt, huszonnégy negyvenöt perces kontaktóra időtartamban átvették a *MagyarOK A2+* kötet egy-egy fejezetét, majd az ötödik napon, öt 45 perces kontaktórában az *A2-es Olvasókönyv* aktuális témához kapcsolódó fejezetének tartalomalapú feldolgozása volt a feladat. A diákok – hat férfi és két nő – valamennyien a Pécsi Tudományegyetem magyar nyelvi előkészítő programjának hallgatói. hatan a 19-22 éves korosztályba tartozó, ketten pedig 32 és 34 évesek.

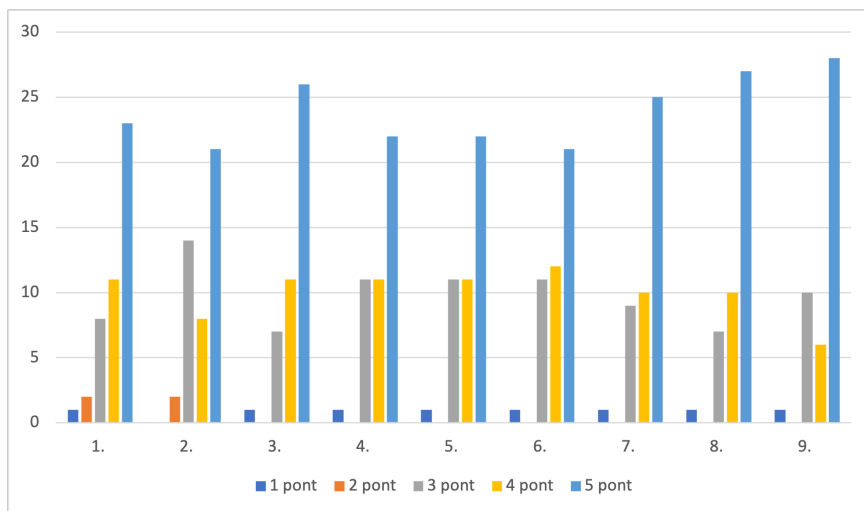
A projektben részvevő diákok minden órát követően közvetlenül egy egyszerű értékelőlapot tölthettek ki, ahol a nyelvtanulók egy egytől ötös skálán értékelték, hogy melyik munkafázis mennyire volt hasznos számukra?

1. Amikor te voltál a prezentáló, a prezentáció előkészítése: 1-2-3-4-5
2. Maga a prezentáció: 1-2-3-4-5
3. Amikor a tanár összefoglalta a prezentációt újra: 1-2-3-4-5
4. Amikor a csoport mondta el közösen a szöveget: 1-2-3-4-5
5. Amikor elolvastad a szöveget: 1-2-3-4-5
6. Amikor kérdéseket tett fel a csoport a prezentálónak: 1-2-3-4-5
7. Amikor felírtad a neked releváns információkat: 1-2-3-4-5
8. Amikor meghallgattátok / a tanár felolvasta a szöveget, és a kiejtést gyakoroltuk: 1-2-3-4-5
9. Amikor megírtam a saját szövegemet: 1-2-3-4-5

Ennek eredménye ekként összegezhető:

6. ábra

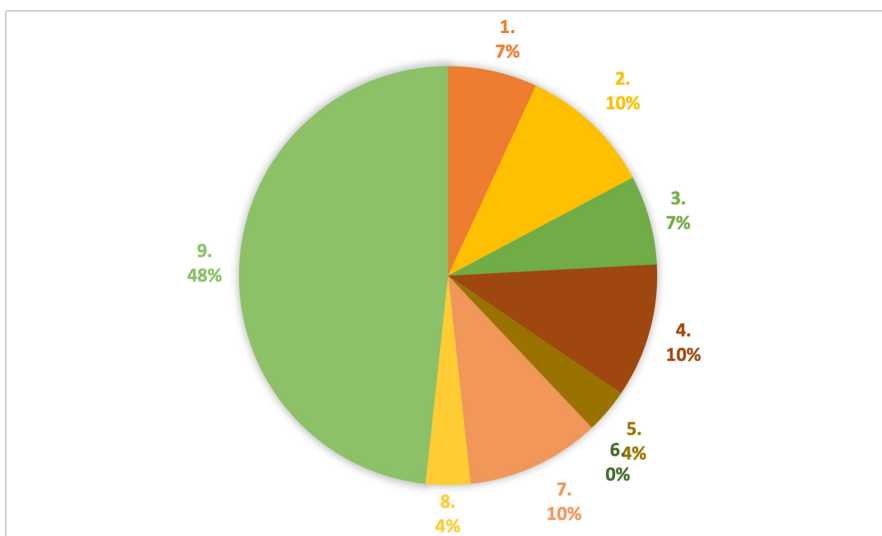
Melyik munkafázis mennyire volt hasznos?



Összességében valamennyi lépést hasznosnak találták, a válaszok statisztikai elemzése pedig azt mutatja, hogy a tanári prezentációt, a kiejtési gyakorlatot és az önálló szövegalkotást tartották a kiemelendőnek. Ez az eredmény különösen annak fényében érdekes, hogy a teljes munkafolyamatra vonatkoztatott leghasznosabb lépés kiemelésénél a kiejtés gyakorlásának fázisa csupán 4%-os eredményt ért el, a tanári prezentáció pedig 7%-ot. Ennek a magyarázata az, hogy a leghasznosabbnak az önálló szövegalkotást tartotta a legtöbb diák, ami azért örvendetes eredmény, hiszen minden tanulási szakasz az önálló szöveg létrejöttét hivatott szolgálni.

7. ábra

Melyik munkafázis volt a leghasznosabb?



A legszembetűnőbb, hogy a diákok közel fele (48%) úgy értékelte, hogy számára a legnagyobb hasznót az utolsó lépés, a saját szöveg megírása jelentette. Ez arra utalhat, hogy a produktív feladat, amelyben a tanulók aktívan alkalmazhatják a megszerzett tudást, a leglátványosabb, kézzel fogható eredményt hozó fázis. A saját szövegalkotás lehetőséget ad a nyelv önálló használatára és a kreativitásra, ami fokozza az önbizalmat, a motivációt és a nyelvi autonómiát. Különösen igaz ez akkor, amikor számos munkaformán keresztül megbízható modellek beépítésével tudnak olyan szöveget létrehozni, amely kevés hibát hordoz. Az értékelés értelmezhető akként is, hogy a diákok a végeredményt, a célt találták a legfontosabbnak.

A prezentáció megtartása, a csoporttal történő közös szövegalkotás és a releváns információk rögzítése egyaránt 10%-ban bizonyultak hasznosnak. Ezek a fázisok különböző okokból értékesek lehetnek: a prezentáció lehetőséget ad a nyelv produkciójára és nyilvános használatára, míg a közös szövegalkotás a csoportos tanulás erejét használja ki, amely segíthet a tanulóknak új szemszögekből látni a nyelvet. A releváns információk rögzítése pedig elősegíti a célzott tanulást és a személyes jelentőséggel bíró elemek elsajátítását.

Az előkészítés, a tanári összefoglaló, a szöveg elolvasása és a kiejtési gyakorlat mind alacsonyabb értékelést kaptak (4–7%). Ez arra utalhat, hogy a tanulók ezeket a lépéseket nem tartják közvetlenül a nyelvi fejlődéshez dominánsan kapcsolódónak, vagy nem érzik őket olyan hatékonynak a tudás rögzítésében, mint a produktív fázisokat. Az olvasás és kiejtés alacsony aránya különösen érdekes, mivel ezek a készségek általában az alapvető nyelvtanulási célok közé tartoznak.

Az a tény, hogy senki nem tartotta a kérdésfeltevés és válaszadás szakaszát hasznosnak, fontos tényre mutathat rá. Ez utalhat arra, hogy a diákok talán nem érzik magabiztosnak magukat ebben a fázisban, esetleg nem találják érdekesnek vagy relevánsnak. Emellett előfordulhat, hogy nem látják, hogyan segítheti a kérdésfeltevés a nyelvi kompetencia fejlesztését, ami önmagában meglepő is lehet. Ugyanis ez az eredmény lehetőséget nyújt arra, hogy a tanárok hatékonyabb módszereket dolgozzanak ki a kérdésfeltevés integrálására, például azzal, hogy aktívan ösztönzik a kérdések felvetését, modellezik a kérdésalkotást, és tudatosítják a kérdezős tanulási előnyeit.

Az adatsor arra enged következtetni, hogy a tanulók általában a produktív, önálló feladatokat értékelik a legjobbra. Ezt figyelembe véve, érdemes lehet a munkamenetet olyan irányba fejleszteni, amely több önálló produkciós lehetőséget biztosít, valamint jobban bevonja a tanulókat a kérdésfeltevés fázisába. A didaktikai döntések meghozatalánál a tanárok figyelembe vehetik, hogy az írás és a csoportos munka is jelentős mértékben hozzájárulhat a tanulók motivációjához és önbizalmához.

Összefoglalás

A nyelvtanulás természetessége és hatékonysága kapcsán számos nyelvészeti szakirodalom áll rendelkezésre, amelyek alátámasztják, hogy a nyelvtudás elsősorban a nyelv használatával alakul ki (ezek összefoglalásáért ld. Szita, 2024). A fent bemutatott munkamenet és az olvasókönyv célja, hogy a nyelvtanulók számára élvezetes és hatékony módon közvetítse a természetes nyelvi ismereteket (1), a tartalomból induljon ki (2), valós feladatot adjon a nyelvtanulónak (3), s elég modellt is ahhoz, hogy önállóan és kevés hibával oldja meg a szövegalkotás feladatát (4). Segíti a diákokat abban, hogy komplex módon értsék meg és alkalmazzák a tanult nyelvi ismereteket egy-egy konkrét téma kapcsán (5), s nem csak a nyelvi kompetencia fejlesztéséhez járul hozzá, hanem a tanulók motivációját is növeli, hiszen valós és releváns nyelvi környezetben (6) tanulhatnak.

Az *A2-es Olvasókönyv* középpontjában a lexikogrammatikai szemléletű aktív szókinccsfejlesztés, a tematikus megközelítés áll. Ez a megközelítés integrálja a szókinccset és a nyelvtant, elősegíti a nyelvhasználat automatizálását, és hozzájárul a nyelvi tudatosság és készségek komplex fejlesztéséhez. Ez a könyv nemcsak az alapvető nyelvtani és szókincs elemeket tartalmazza, hanem a szövegkohézió, természetes nyelvhasználat és komplex készségfejlesztés területein is segíti a diákokat a nyelvtanulásban.

A cikkben bemutatott nyelvtanulási munkamenet a szöveget kilenc lépésben dolgozza fel: amikor a diák előkészíti majd megtartja a prezentációt, amikor a tanár összefoglalja a hallottakat, majd a csoporttal újraalkotják a szöveget, amikor mindenki elolvashatja a prezentáció alapját képező szöveget, amikor az olvasást követően kérdéseket tesznek fel a prezentálónak, amikor kigyűjtik a számukra releváns lexikai

elemeket, amikor kiejtési gyakorlatként dolgoznak a szöveggel, végül amikor a diákok megírják a saját szövegüket.

Minden munkafázis eltérő tanulástechnikát igényel, más készséget fejleszt. Azáltal, hogy a tanulók különböző lépésekben közelítenek ugyanahhoz a szöveghez, minden szakasz más fókuszot és készséget helyez előtérbe. A figyelem először a szövegértésre, majd a hallás utáni megértésre, végül a lexikai elemzésre, kiejtésre és szövegalkotási irányul. Ez a változatosság szinten tartja a tanulók érdeklődését, és megakadályozza a monotonitást. A többszöri visszatérés ugyanahhoz a szöveghez lehetőséget biztosít arra, hogy a tanulók egyre mélyebben értsék meg az anyagot. Mivel minden lépés új szempontból közelíti meg a szöveget, a tanulók fokozatosan bővítik a nyelvi, lexikogrammatikai és pragmatikai tudásukat.

A különböző szakaszok eltérő tanulási szituációkat is kínálnak, mint a prezentáció, szövegértés és a tartalom újbóli megfogalmazása, majd az interakció kérdéseken keresztül. Ez segít a tanulóknak megtapasztalni a valós kommunikáció különböző aspektusait, miközben ismétlődő módon dolgoznak ugyanazon tartalommal.

A többszöri ismétlés és visszatérés a szöveghez elősegíti a hosszú távú memóriába való áthelyezést, különösen a releváns lexikai elemek és kifejezések esetében. A munkafázisok lehetőséget adnak a tanulóknak arra, hogy hatékony tanulási stratégiákat, például jegyzetelést, kérdezést, reflektálást és önellenőrzést alkalmazzanak. Azáltal, hogy a diákok többször találkoznak a szöveggel különböző perspektívákból, nemcsak nyelvi eszköztáruk bővül, de képesek lesznek önállóan feldolgozni a szöveget és saját szöveget létrehozni.

Ezek a szempontok azt mutatják, hogy bár a tanulók többször dolgoznak ugyanazzal a szöveggel, az egyes szakaszok eltérő célkitűzésekkel rendelkeznek, különböző készségeket fejlesztenek, és komplex tanulási élményt nyújtanak, így az eljárás nem válik unalmassá, hanem sokoldalú fejlődést kínál.

Az ismétlődő gyakorlás, a prezentációk és a csoportos tevékenységek mind hozzájárulnak a nyelvi készségek fejlesztéséhez, miközben a diákok aktívan részt vesznek a tanulási folyamatban. A nyelvtan és a szókincs szoros összefonódása és a lexikai egységek kontextusban történő tanítása alapvető fontosságú a hatékony nyelvtanulás szempontjából. A szöveggörnyezet, a téma ismerete, az ismétlődés, valamint a nyelvtani szerkezetek kontextusban történő elsajátítása mind hozzájárulnak a nyelvi készségek mélyebb megértéséhez és tartós elsajátításához, míg a szövegfeldolgozási készségek fejlesztése lehetővé teszi az ismeretlen elemek hatékony kezelését, így biztosítva a folyékonyabb és önállóbb nyelvhasználatot.

A nyelvtanárnak fontos szerep jut a stratégiák kialakításában, például, hogy a fejlesztendő készségek gyakorlását helyezze a munkafolyamat középpontjába, illetve visszajelzéseivel folyamatosan javítsa a diákok nyelvi produktumait.

A modellalapú, integrált megközelítés segíti a tanulókat abban, hogy mélyebb megértést nyerjenek a nyelvről, és magabiztosabban alkalmazzák azt a mindennapi kommunikáció során.

Irodalom

- Baumann T. (2020). *Online MID-oktatás: A magyar kiejtés tanítása online (módszertani javaslatok)*. In: *Hungarológiai évkönyv 21(1-2)*, 23-31. https://epa.oszk.hu/02200/02287/00021/pdf/EPA02287_hungarologiai_evkonyv_2020_01_023-031.pdf
- Berber Sardinha, T. (2020). *Lexicogrammar*. In Chapelle, C. A. (ed.). *The concise encyclopedia of applied linguistics*. Wiley Blackwell.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (2002). *Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey*. *Applied Linguistics*, 23(4), 421-462. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/23.4.421>
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates. DOI:<https://doi.org/10.4324/9781410613349>
- Dörnyei, Z. (2009). *The L2 Motivational Self System*. In Dörnyei, Z. – Ushioda E. (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9-42). Bristol, Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-003>
- Elgort, I. & Warren, P. (2014). *L2 Vocabulary Learning from Reading: Explicit and Tacit Lexical Knowledge and the Role of Learner and Item Variables*. *Language Learning*, 64(2), DOI:10.1111/lang.12052
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford, Oxford University Press. DOI 10.5070/L461005209
- Ellis, N. C. (1998). *Emergentism, Connectionism and Language Learning*. *Language Learning*, 48(4), 631-664. DOI: <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00063>
- Larsen-Freeman, D. (2012). *Complex, Dynamic Systems: A New Transdisciplinary Theme for Applied Linguistics?* *Language Teaching*, 45(2), 202-214. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444811000061>
- Fraser, H. (2001). *Teaching Pronunciation: A Handbook for Teachers and Trainers*. Melbourne, Department of Education, Training and Youth Affairs. <https://helenfraser.com.au/wp-content/uploads/HF-Handbook.pdf>
- Munro, M. J. & Derwing, T. M. (2015). *Pronunciation Fundamentals: Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/lllt.42>
- Gilakjani, A. P. (2016). *The Significance of Pronunciation in English Language Teaching*. *English Language Teaching*, 9(3), 96-107. DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v5n4p96>
- Claxton, G. (2002). *Building Learning Power: Helping Young People Become Better Learners*. Bristol, TLO Limited.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London, UK: Longman.
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching* (5th ed.). Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, Oxford University Press. https://alad.enallt.unam.mx/modulo7/unidad1/documentos/CLT_EllisTBLT.pdf
- Cenoz, J. & Genesee, F. & Gorter, D. (2014). *Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward*. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262. <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon. https://www.sdcrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Krathwohl, D. R. (2010). *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview*. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

- Hunston, S. & Francis, G. (2000). *Pattern Grammar: A Corpus-driven Approach to the Lexical Grammar of English*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Lightbown, P. M. – Spada, N. (2013). *How Languages are Learned* (4th ed.). Oxford, Oxford University Press.
- Littlewood, W. (2004). *The Task-based Approach: Some Questions and Suggestions*. *ELT Journal*, 58(4), 319-326. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/58.4.319>
- Littlewood, W. (2007). *Communicative and Task-based Language Teaching in East Asian Classrooms*. *Language Teaching*, 40(3), 243-249. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444807004363>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Nikula, T. (2010). *Effects of CLIL on a Teacher's Classroom Language Use*. In Dalton-Puffer, C. & Nikula, T. & Smit U. (Eds.), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (pp. 57-73). Amsterdam, John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/aals.7>
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge, Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge, Cambridge University Press. <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>
- Richards, J. C. (2014). *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press. <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Key-Issues-in-Language-Teaching-Reviewed-by-Le-Van-Canh.pdf>
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410610317>
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press. <https://assets.cambridge.org/052166/0483/sample/0521660483wsn01.pdf>
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford, Oxford University Press.
- Szita Sz. & Pelcz K. (előkészületben). *A Modellalapú nyelvtanítás kézikönyve*. Pécs, A Modellalapú Nyelvtanítás Intézete.
- Szita Sz. & Pelcz K. (2024). *Olvasókönyv a MagyarOK A2-es kötetéhez*. Pécs, A Modellalapú Nyelvtanítás Intézete. <https://mnyi.eu/oktatasi-anyagok/tema-es-nyelvhasznalat>
- Szita Sz. (2024). *Increasing Naturalness in the Language Learning Classroom Towards a Corpus-Informed Principled Communicative Approach*. New York, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003087946>
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Harlow, Longman.
- Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Harlow, Pearson Education Limited.
- Wilson, J. & Murdoch, K. (2008). *How to Succeed with Learning Centres: A Practical Guide for Teachers*. Melbourne, Curriculum Corporation.

Thematic model texts: Enhancing text analysis and composition skills

The paper presents a workflow that builds on usage-based language teaching theories to provide a specific proposal for the processing of a thematic reader. It presents the methodological framework, the reader itself, the session and finally the evaluation of the language learners involved in the project. Its aim is to formulate a methodology in which the steps, objectives, reasons and results are clearly visible. The article presents the workflow of the textbook Reader for the MagyarOK A2 Volume (Szita & Pelcz, 2024), which integrates content-based CLIL methods within an educational process monitored through a questionnaire-based study. In addition to outlining the teaching methodology, it

analyses the questionnaires, which recorded the students' weekly reflections and experiences as they worked with the material.

Keywords: thematic reader, model-based language teaching, matching language skills, lexicogrammar, natural language use, classroom work, student feedback, MagyarOK