

SDPU, Vol. LI, pp. 9–16.

4. Harmer J. (2001), Listening [Listening], The Practice of English Language Teaching, London : Longman, pp. 228 –233.

5. Rogers A. (2009), Procedures for Listening Skills [Electronic Resource], Exploration on Designing College English Listening Class, [Electronic Resource], Available at: <http://www.ehow.com/info>

В статье раскрыты основные аспекты иноязычной подготовки будущих юристов к профессиональной межкультурной коммуникации. Проанализированы особенности профессиональных и лингвистических знаний, которыми необходимо овладеть юристам для формирования у них иноязычной профессиональной коммуникативно компетенции. Обоснована важность выбора методики обучения иноязычного общения для студентов юридических специальностей, учета профессиональной специфики особенностей предметной области функционирования языка специальности являются важными факторами, которые способствуют эффективной организации учебного процесса.

Ключевые слова: коммуникативные умения и навыки, речевая деятельность, межкультурной коммуникации, профессионально-коммуникативная компетентность, юридических кадры.

Відмінності у правових системах різних країн не можуть не впливати на вербальну і невербальну поведінку юристів у ході професійного спілкування. Таким чином, ми говоримо про діалог правових культур країни рідної та вивченої мови, що має становити невід'ємну частину формування у майбутніх юристів навичок і вмінь міжкультурної комунікації. Для успішного професійного міжкультурного спілкування майбутнім юристам необхідно оволодіти професійними та лінгвістичними знаннями, навичками й уміннями, що складатимуть їхню ініомовну професійну комунікативну компетенцію (ПКК). Окрім того, юриспруденція, як і будь яка інша галузь, має значний термінологічний базис, а викладання іноземної мови юристам відіграє важливу роль в межах правових навчальних програм як в академічній діяльності, так і в професійному середовищі. У процесі оволодіння юридичною термінологією виникає цюнайменше дві проблеми. Перша – розуміння загальних лінгвістичних особливостей іноземного тезаурусу, як, наприклад, використання лексики і граматичних конструкцій, а також розуміння фонетичних особливостей, друга – відмінності національної правової системи та правової системи країни, мова якої вивчається. Отже, чітко структурований та обдуманий вибір методики навчання ініомовного спілкування для студентів юридичних спеціальностей, врахування професійної специфіки особливостей предметної галузі функціонування мови спеціальності є важливими факторами, що сприяють ефективній організації навчального процесу. У статті розкрито основні аспекти ініомовної підготовки майбутніх юристів до професійної міжкультурної комунікації. Проаналізовано особливості професійних та лінгвістичних знань, якими необхідно оволодіти юристам для формування у них ініомовної професійно комунікативної компетенції. Доведено важливість вибору методики навчання ініомовного спілкування для студентів юридичних спеціальностей, врахування професійної специфіки особливостей предметної галузі функціонування мови спеціальності є важливими факторами, що сприяють ефективній організації навчального процесу.

Ключові слова: комунікативні вміння й навички, мовленнєва діяльність, міжкультурної комунікації, професійно-комунікативна компетентність, юридичних кадри.

UDC 37.016:81*243(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-188-190

Tovkanec Hanna Vaszilivna,

a pedagógiai tudományok doktora, professzor,

Munkácsi Állami Egyetem, Munkács

Szilágyi Vaszil Vaszilovics,

aspiráns,

Munkácsi Állami Egyetem, Munkács

főiskolai tanár,

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász

STRATÉGIAHASZNÁLAT VIZSGÁLATA IDEGEN NYELVŰ SZÖVEGÉRTÉSI, SZÖVEGALKOTÁSI FELADATOK SORÁN

Az idegen nyelvi olvasott szöveg értése és az írott szöveg alkotása már többször állt a hazai és nemzetközi kutatások középpontjában. Jelen írás a két területet ötvözi a terüleetspecifikus stratégiahasználatlal kiegészítve. Az olvasott szövegértési valamint az írott szövegalkotási feladatok az idegen nyelvek tanításában domináns szerepet kapnak.

Kulcsszavak: nyelvtanulási stratégiák, nyelvelsajátás, idegen nyelvi olvasás- és írástudás

A probléma felvetése. Az idegen nyelv elsajátítása során kiemelt fontosságúak az olvasott szövegértési és az írott szövegalkotási készségek. A két készségterület szoros összefüggését számos idegen nyelv-elsajátítással foglalkozó kutatás megerősít. Stotsky számos empirikus kutatás eredményeit összevetve jutott arra a következtetésre, hogy „a jobban írók általában jobb olvasók lesznek, és többet olvasnak, mint a gyengébben fogalmazó társaik, továbbá a jobban olvasók szintaktikailag érettebben fogalmaznak” [23, p. 636].

Az utóbbi években számos kutatás tárgyát képezték a nyelvtanulási stratégiák. A vizsgálatokban leggyakrabban az általános nyelvi stratégiák feltérképezésére fókuszáltak a kutatások kérdőíves mérőeszközök alkalmazásával. [19, p. 291-360], [20, p.1-20], [7, p.25-27], [9].

A nyelvi stratégiák különböző tényezőkkel való kapcsolata pl. nem, életkor, nyelvi szint, attitűd, motiváció, illetve a nyelvi készségekkel

való összefüggéseire az utóbbi években figyelt fel a kutatók, azonban specifikusan az olvasott szöveg értésével és az írott szöveg alkotásával való összefüggéseinek felderítésére kevés vizsgálat irányult. [5, p.299-328], [22, p.18-42]

A kutatás célja abban rejlik, hogy megvizsgálja az olvasott szövegértési valamint az írott szövegalkotási feladatok alkalmazását az idegen nyelv tanítása során.

A kutatás eredménye. Az olvasott szövegértési folyamat *stratégiai*. A napjainkban elterjedt metakognícióra épülő olvasásméletek az előző megközelítésekre alapulva fejlődtek ki ötvözve a nyelvi szintek szerint működő és az előzetes tudáson alapuló folyamatokat. Harris és Hodges a metakogníciót az egyen saját mentális folyamatairól alkotott tudásként és tudatosságként értelmezik, melyet a saját céljai érdekében vett ki, szabályoz es irányít. Ez alapján az olvasás, mint mentális folyamat „feltételezi az olvasó részéről, hogy kiveti,

szabályozza és irányítja magát a folyamatot, vagyis minél fejlettebb az olvasó metakognitív tudása és képessége, annal jobban képes megérteni az olvasott szöveget. Block, Gambrell és Pressley szerint „a jó olvasó (1) kapcsolatot teremt a releváns előzetes tudás és az olvasottak között, (2) gondolkodási folyamatot (eljárást) választ, (3) mentális képeket alkot, (4) kérdéseket tesz fel, (5) következtet, (6) összefoglal, (7) belátja, hogy mit ért meg és mit nem, (8) felszámolja a zavaros dolgokat” [10, p. 137-188], [24].

A hatékony szövegértés tehát nagyban függ attól, hogy az olvasó milyen eljárást, technikát alkalmaz az éppen aktuális olvasási cél elérése érdekében. A legtöbb felfogás ezeket a technikákat tekint olvasási stratégiáknak. Aferbach, Pearson és Paris (2008) meghatározása szerint az olvasási stratégiák „szándékos célirányos kísérletek az olvasó erőfeszítéseinek ellenőrzésére és módosítására a szöveg dekódolásához, a szavak megértéséhez és a szöveg értelmezéséhez” [2, p. 368]. Abbot szerint az olvasási stratégiák „olyan mentális műveletek vagy megértési folyamatok, amelyeket az olvasók választanak és alkalmaznak annak érdekében, hogy értelmezni tudják, amit olvasnak” [1, p. 637].

A különböző elméletekhez kapcsolódóan a szövegértési stratégiáknak is különböző csoportosításai terjedtek el. Barnet megkülönböztet szöveg szintű és szavak szintjén működő olvasott szövegértési stratégiákat. [5, p. 299-328].

Mokhtari és Reichard MARSİ kérdőív (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory) a metakognitív modellekhez kapcsolódva megkülönböztet meg globális szövegértő, problémamegoldó és olvasást támogató stratégiákat. [17, p. 249-259].

Baker és Boonkit, valamint Oxford általános nyelvtanulási stratégiáira alapozva az olvasásfolyamathoz kapcsolva kategorizálják az olvasott szövegértési stratégiákat, így megkülönböztetnek olvasás előtt, alatt és utáni stratégiákat. [5, p. 299-328], [18].

Az olvasás előtt stratégiákhoz tartozik a szöveg címének, témájának átolvasása, a kapcsolódó képek megtekintése, az előzetes tudás aktiválása, jóslások, és kérdések feltevése az olvasandó szöveggel kapcsolatban. Olvasás alatti stratégiák a szöveg gyors átfutása átfogó kép alkotása érdekében, a szöveg fő mondanivalójának megértése, vagy a specifikus információk kikeresése. Olvasás utáni stratégiákhoz sorolják az olvasott szöveg összefoglalását, a következtetések levonását, bizonyos részek újbóli áttanulmányozását, vagy a véleményalkotást. [5, p. 299-328].

Az írott szövegalkotási folyamat stratégiái. Az írott szöveg alkotásának témájára épülő kutatások terén megfigyelhető az, hogy kevesebb kutatás kapcsolódik az idegen nyelvi szövegalkotáshoz, mint az anyanyelvihez. [18]. Az anyanyelvi szövegalkotást középpontba állító kutatások azonban jó kiindulópontot jelentenek az idegen nyelven történő írott szövegalkotási folyamat vizsgálatához és annak értékeléséhez. Míg az első íráskutatási vizsgálatok az idegen nyelvi fogalmazásokat egészben vizsgálták, hasonlóan az anyanyelvi produktumokhoz, és megkülönböztetett hatékony és kevésbé hatékony szövegírókat, a '80-as években készült empirikus kutatások mar több információval szolgáltattak az írástevékenységről és folyamatáról [18].

A módszertani változásoknak köszönhetően a későbbi kutatások jellemzően már finomítottak kutatási kérdéseiken, és a szövegalkotást fázisaiban vizsgálták. Tehát Graves javaslata szerint az új, folyamatra összpontosító módszertan meg kell, hogy különböztessen olyan fázisokat, mint a tervezés, vázlatkészítés, átdolgozás, szerkesztés és a végső változat beadásának a szakasza. [16, p. 144-156].

Tompkins és Faraj arra is felhívja a figyelmet, hogy nyelvórákon ez a folyamat korántsem lineáris, sokkal inkább rekurzív, vagyis a szövegalkotó vissza visszatér egy korábbi lépéséhez. [8] Laksmi értelmezése szerint ezek a visszalépések segítik a tanulót, hogy azonosítsák és megvitassák a szövegalkotási folyamatot. [16, p. 144-156].

Laksmi modellje szerint a fogalmazási folyamat a következőként épül felt

1. *tervezés szakaszát* a tanulók ötleteket gyűjtenek, csoportokba rendezik ezeket az ötleteket, megfogalmazzak egy tézist, valamint vázlatot írnak. A következő stratégiák segíthetik ezt a fázist:

brainstorming, utána olvasás, interjúkészítés, irreleváns ötletek kihúzása, a közel álló ötletek egy csoportba rendezése stb.

2. *vázlatkészítés szakaszát* ebben a szakaszban a tanulók egy részletesebb vázlatot készítenek, amelyben a tartalom és nem a forma játszik főszerepet.

3. *átdolgozás szakaszát* ilyenkor átolvasásra kerül az írás első vázlatra, ezt bemutatják a tanulók a tanárúknak, részt vesznek konstruktív megbeszélésen a tanárúkkal az írásukról, majd változtatásokat végeznek a tanárúk javaslatai alapján. Kevésbé hatékony szövegírók ezt a fázist arra használják fel, hogy a nyelvtani, helyesírási hibáikat javítsák, holott az elsődleges fókusz itt a tartalmi hibákon kellene, hogy legyen.

4. *szerkesztés szakasza:* ekkor olvassák át mélyrehatóan a szöveget a diákok, hogy javítani tudják a nyelvtani és helyesírási hibákat.

5. *végső változat beadásának szakaszát* elkészül a végleges változat, amit be is nyújtanak.

Faraj kutatása megerősítette, hogy a tudatos tervezés a szövegalkotás során és a szakaszok funkciójának alkalmazása segít például az egyetemisták szövegalkotását idegen nyelvből, íráskészségük szignifikánsan javult, miután lerontottak Laksmi szakaszaira az írásfolyamatot. [16, p. 144-156].

Bármilyen idegen nyelven való fogalmazás nagy mennyiségű kognitív és nyelvi folyamatot és stratégiát igényel, aminek következtében a legtöbb nyelvtanuló ezt a részkészséget tartja az egyik legnehezebbnek. [15, p. 219-232].

Zainuddin és Moore továbbá azt fejtették ki, hogy a kultúra által befolyásolt retorikai tradíciók és mintázatok is rendkívüli módon megnehezítik az idegen nyelvi szövegalkotás sikerességét, hiszen ahogyan azt Kaplan kutatásában kimutatta, más nyelvcsaládból származó beszélők gondolat mintái eltérhetnek, ami megnehezíti a szövegalkotás folyamatának tanítását és lebonyolítását. [25, p. 1-19], [11, p. 1-20].

Ezért átfogó szociokulturális ismeretekre is szükség van, amikor egy-egy szövegalkotási feladatot adunk fel a tanulóknak, hogy megértsük az írás folyamatát. [4, p. 139-155]. Ennek ellenére Cole és Feng (2015) szerint nem maga az írás feladat a megterhelő és félelmet keltő, hanem sokkal inkább a visszajelzés, amit a feladat után kapnak a tanulók. [6, p. 1-25].

A kutatás következtetése és a perspektívái. Ha jobban megvizsgáljuk a szövegalkotási folyamatot leíró modelleket, azt figyelhetjük meg, hogy a munkamemória jelent ezek kulcselemét. A rövid távú memória új megközelítése szerint, már nem egy statikus rendszerrel beszélhetünk, hanem egy „dinamikus, modális modellel”, amely a tárolás mellett komplex kognitív műveleteket hajt végre” [3, p. 136-140]. Többek között Kellogg mutatót rá arra, hogy a sikeres szövegalkotási folyamat ismérve a sémáink, fogalmaink mozgósítása a munkamemórián keresztül. A hosszú távú memóriából előhívott tudáselemek az írás során a rövid távú memóriában kerülnek feldolgozásra, és minden változtatást, amit a szövegen eszközölünk a munkamemória végez el [13, p. 57-71], [21, p. 121-146].

A rövid távú memória kapacitásának kihasználása előtt viszont szükség van olyan előzetes tudásra, illetve szókincsre, amit elő is lehet hívni, és amely a hosszú távú memóriában tagolódik. Alapszinten levő fiatal nyelvtanulók szókincse meglehetősen korlátozott és írás során nem áll rendelkezésükre más non-verbális kommunikáció, hogy kifejezzék gondolataikat, ezért az írás folyamata nehezkesé és frusztrálóvá válhat számukra [12, p. 5-12]. További gondot jelent az idő szűkösége is, hiszen megszábot időre kell elvégezniük a feladatot, amely szinten komoly nyomást helyez a tanulókra. Mind ezek mellett a helyesírási és nyelvtani hibák kiemelése végül fokozottan frusztrálóan hathat a nyelvtanulókra és így nem tapasztalják meg, hogy az írás szórakoztató folyamat is lehetne [6, p. 1-25].

Szakértők szerint az attitűd jelentősen befolyásolja, a tanulók osztályzatát, ezen keresztül az olvasott szövegértést, az írott szöveg alkotását és a stratégiahasználatot. Ebből kiindulva megállapítható az, hogy a pozitív nyelvi attitűd kialakítása nemcsak a tantárgy érdemjegyét határozza meg, de a tantárgyi elsajátítás mértékét és a tanulás alatt stratégiahasználatot is. [9].

Felhasznált irodalom

1. Abbot, M. L. (2006). ESL reading strategies Differences in Arabic and Mandarin speaker test performance. *Language Learning*, 56.(4.), 633–670. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2006.00391.x
2. Aferbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and strategies. *The Reading Teacher*, 61.(5.), 364–373. DOI: 10.1598/RT.61.5.1
3. Baddeley, A. (2010). Working memory. *Current Biology* 20.(4.), 136–140. DOI: 10.1016/J.CUB.2009.12.014
4. Baker, B. A. (2008). L2 writing and L1 composition in English: Towards an alignment of effort. *McGill Journal of Education*, 43.(2.), 139–155.
5. Baker, W. & Boonkit, K. (2004). Learning strategies in reading and writing EAP contexts. *RELC Journal*, 35.(3.), 299–328. DOI: 10.1177/0033688205052143
6. Cole, J. & Feng, J. (2015). Effective strategies for improving writing skills of elementary English language learners. *Chinese American Educational Research and Development Association Annual Conference*, 1–25.
7. Doró, K. & Habók, A. (2013). Language learning strategies in elementary school: the effect of age and gender in an EFL context. *Journal of Linguistics and Language Teaching* 4.(2.), 25–37.
8. Faraj, A. K. A. (2015). Scaffolding EFL Students' Writing through the Writing Process Approach. *Journal of Education and Practice*, 6.(13.), 2222–1735.
9. Habók, A. & Magyar, A. (2018). The Effect of language learning strategies on proficiency, attitudes and school achievement. *Frontiers in Psychology* 8.2358. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.02358
10. Józsa, K. & Steklács, J. (2012). Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In Csapó, B. & Csépe, V. (Ed.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez.* (pp. 137–188.) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
11. Kaplan, R. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning* 16.(1.), 1–20.
12. Kasper, L. F. & Petrello, B. A. (1996). Responding to ESL student writing: The value of a nonjudgmental approach. *Community Review*, 14, 5-12.
13. Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In Levy, C. M & Ransdell, S. (Ed.), *The science of writing.* (57–71.) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
14. Kisné Bernhardt, R. (2012). Az anyanyelvi és idegen nyelvi írásbeli szövegalkotás vizsgálata a két tanítási nyelvű középiskolai oktatásban. Doktori disszertáció.
15. Kroll, B. (2001). Considerations for teaching an ESL/EFL writing course. In Celce Murcia, M. (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language.* (pp. 219–232). Boston, MA: Heinle and Heinle.
16. Laksmi, E. D. (2006). "Scaffolding" Students' Writing in EFL Class: Implementing process approach. *TEFLIN Journal: A publication on the teaching and learning of English*, 17.(2.), 144–156. DOI:10.15639/teflinjournal.v17i2
17. Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94.(2.), 249–259.
18. Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know.* New York: Newbury House/Harper and Row.
19. Oxford, R. L. & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73.(3.), 291–300. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1989.tb06367.x.
20. Peacock, M. (2001). Match or mismatches Learning styles and teaching styles in EFL. *International Journal of Applied Linguistics*, 11.(1.), 1–20. DOI: 10.1111/1473-4192.00001
21. Pintér, H. (2009). Az írásbeli szövegalkotás. Út a tudáshoz. *Magyar Pedagógia*, 109.(2.), 121–146.
22. Shang, H. F. (2010). Reading strategy use, self-efficacy and EFL reading comprehension. *Asian EFL Journal*, 12.(2.), 18–42
23. Stotsky, S. (1983). Research on reading writing relationships: A synthesis and suggested directions. *Language Arts*, 60.(5.), 627–642.
24. Steklács, J. (2013). *Olvasási stratégiák tanításán tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés.* Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
25. Zainuddin, H. & Moore, R. (2003). Audience awareness in L1 and L2 composing of bilingual writers. *ESL-EJ* 7.(1.), 1–19.

В статті обґрунтовано особливості використання мовних стратегій при навчанні іноземній мові. Здійснено аналіз проблеми усвідомленості читання та письма при вивченні іноземних мов у вітчизняних та міжнародних наукових дослідженнях. Акцентовано увагу на двох сферах із застосуванням стратегій - орієнтація на усвідомлене читання та розуміння письма, які відіграють домінуючу роль в преподаванні іноземних мов. Отримано, що ефективне усвідомлене читання багатьох в чому залежить від читача та від того, яка процедура та техніка використовується для досягнення мети читання. Стратегії читання - це навмісні цілеспрямовані спроби читача перевірити та змінити зусилля з розшифровки тексту, а також розуміти слова та інтерпретувати текст. Визначено, що в стратегії навчання іноземної мови важливим є розвиток позитивного мовного ставлення, що дає можливість ефективно засвоювати іноземну мову. Здатність до правильного читання слід розвивати, використовуючи різноманітні методи читання, зокрема застосовувати читання такого іноземного тексту, що відповідає інтересам учня. Підкреслено, що процес формулювання думки будується за певними етапами: планування, систематизація ідей, формулювання тези та запис ескізу, використовуючи такі методи в стратегії як мозковий штурм, інтерв'ю, групування близьких ідей у групи тощо; ескізний етап - підготовка ескізу ідей, в якому провідну роль відіграє зміст, а не форма; попередній розгляд підготовленого матеріалу, конструктивне обговорення та виправлення граматичних, орфографічних помилок; редагування; проектування остаточного варіанту формулювання думки.

Ключевые слова: стратегії навчання мови, оволодіння мовою, читання та письмо, іноземний мови.

В статті обґрунтовано особливості використання мовних стратегій при навчанні іноземної мови. Здійснено аналіз проблеми усвідомленості читання та письма при вивченні іноземних мов у вітчизняних та міжнародних наукових дослідженнях. Акцентовано увагу на двох сферах із застосуванням стратегій - орієнтація на усвідомлене читання та розуміння письма, які відіграють домінуючу роль у викладанні іноземних мов. Наголошено, що ефективно усвідомлене читання багатьох в чому залежить від читача та від того, яка процедура та техніка використовується для досягнення мети читання. Стратегії читання - це навмісні цілеспрямовані спроби читача перевірити та змінити зусилля з розшифровки тексту, а також розуміти слова та інтерпретувати текст. Визначено, що в стратегії навчання іноземної мови важливим є розвиток позитивного мовного ставлення, що дає можливість ефективно засвоювати іноземну мову. Здатність до правильного читання слід розвивати, використовуючи різноманітні методи читання, зокрема застосовувати читання такого іноземного тексту, що відповідає інтересам учня. Підкреслено, що процес формулювання думки будується за певними етапами: планування, систематизація ідей, формулювання тези та запис ескізу, використовуючи такі методи в стратегії як мозковий штурм, інтерв'ю, групування близьких ідей у групи тощо; ескізний етап - підготовка ескізу ідей, в якому провідну роль відіграє зміст, а не форма; попередній розгляд підготовленого матеріалу, конструктивне обговорення та виправлення граматичних, орфографічних помилок; редагування; проектування остаточного варіанту формулювання думки.

Ключові слова: стратегії навчання мови, оволодіння мовою, читання та письмо, іноземна мова.



МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел./факс +380-3131-21109

Веб-сайт університету: www.msu.edu.ua

E-mail: info@msu.edu.ua, pr@mail.msu.edu.ua

Веб-сайт Інституційного репозитарію Наукової бібліотеки МДУ: <http://dspace.msu.edu.ua:8080>

Веб-сайт Наукової бібліотеки МДУ: <http://msu.edu.ua/library/>