

KOVÁCS GABRIELLA

*BEVEZETÉS A NYELVTANÍTÁS
ELMÉLETÉBE ÉS GYAKORLATÁBA*



SAPIENTIA ERDÉLYI MAGYAR TUDOMÁNYEGYETEM
MAROSVÁRHELYI KAR
ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI TANSZÉK

BEVEZETÉS A NYELVTANÍTÁS ELMÉLETÉBE ÉS GYAKORLATÁBA

KOVÁCS GABRIELLA

| Scientia Kiadó |
| Kolozsvár ■ 2023 |



Felelős kiadó:
Sorbán Angella

Lektor:
Biró Enikő (Marosvásárhely)

Borítóterv:
Tipotéka Kft.

Kiadói koordinátor:
Szabó Beáta

A szakmai felelősséget teljes mértékben a szerző vállalja.

Első magyar nyelvű kiadás: 2023
© Scientia 2023

Minden jog fenntartva, beleértve a sokszorosítás, a nyilvános előadás, a rádió- és televízióadás, valamint a fordítás jogát, az egyes fejezeteket illetően is.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
KOVÁCS, GABRIELLA

Bevezetés a nyelvtanítás elméletébe és gyakorlatába / Kovács
Gabriella. - Cluj-Napoca : Scientia, 2023
ISBN 978-606-975-086-5

TARTALOM

| | |
|---|----|
| Előszó. | 11 |
| 1. Bevezetés | 13 |
| 1.1. A nyelvpedagógia fogalma | 13 |
| 1.2. A nyelvoktatás tervezésének és megvalósulásának szintjei | 13 |
| 1.3. A nyelvpedagógia interdiszciplinaritása | 16 |
| 1.4. A Közös Európai Referenciakeret (KER) és kiegészítő kötetei | 16 |
| 2. A nyelvtanítás rövid története – módszerek és elvek változása. | 25 |
| 2.1. A nyelvtanítás kezdetei – ókor, középkor | 27 |
| 2.2. A nyelvtani fordító módszer és a 19. század kiemelkedő nyelvpedagógusai | 29 |
| 2.3. A direkt módszer | 31 |
| 2.4. Az olvastató módszer | 33 |
| 2.5. A 20. század első felének kiemelkedő nyelvpedagógusai | 33 |
| 2.6. Az intenzív módszer. | 35 |
| 2.7. Az audiolingvális módszer | 35 |
| 2.8. Az audiovizuális módszer | 37 |
| 2.9. A kognitív módszer. | 38 |
| 2.10. A humanisztikus módszerek | 40 |
| 2.10.1. A cselekedtető módszer | 40 |
| 2.10.2. A néma módszer | 42 |
| 2.10.3. A tanácskozó módszer | 43 |
| 2.10.4. Szuggesztópédia | 45 |
| 2.11. A kommunikatív nyelvtanítás | 46 |
| 2.11.1. A kommunikatív nyelvoktatás elméleti háttere | 46 |
| 2.11.2. A kommunikatív nyelvoktatás osztálytermi gyakorlata. | 50 |
| 2.12. A feladatközpontú nyelvtanítás | 51 |
| 2.13. Jelen és jövő | 53 |
| 3. A nyelvi tartalom tanítása | 57 |
| 3.1. A kiejtés tanítása | 57 |
| 3.2. A nyelvtan tanítása. | 64 |
| 3.3. A szókincs tanítása. | 73 |
| 3.4. A nyelvhasználat tanítása | 79 |
| 4. A készségek fejlesztése | 88 |
| 4.1. A hallás utáni értés fejlesztése. | 91 |
| 4.1.1. Elméleti háttér. | 91 |

| | |
|--|-----|
| 4.1.2. A hallásértés tanításának gyakorlata | 95 |
| 4.1.3. A hallásértés fejlesztésére alkalmazható feladattípusok | 99 |
| 4.2. Az olvasási készség fejlesztése. | 105 |
| 4.2.1. Elméleti háttér. | 105 |
| 4.2.2. Az olvasási készség fejlesztésének osztálytermi gyakorlata | 112 |
| 4.2.3. Az olvasási készség fejlesztésére alkalmazható feladattípusok | 115 |
| 4.3. Az íráskészség fejlesztése. | 119 |
| 4.3.1. Elméleti háttér. | 120 |
| 4.3.2. Az íráskészség fejlesztésének osztálytermi gyakorlata. | 124 |
| 4.3.3. Az íráskészség fejlesztésére alkalmazható feladattípusok. | 127 |
| 4.4. A beszéd-készség fejlesztése | 133 |
| 4.4.1. Elméleti háttér. | 133 |
| 4.4.2. A beszéd-készség fejlesztésének osztálytermi gyakorlata. | 139 |
| 4.4.2. A beszéd-készség fejlesztésére alkalmazható feladattípusok | 142 |
| 5. A célkultúra elemeinek tanítása | 156 |
| 6. A technika vívmányainak hatása a nyelvoktatásra és nyelvtanulásra. | 170 |
| 7. Idegen nyelvi mérés és értékelés. | 177 |
| Melléklet | 187 |
| Rezumat | 199 |
| Abstract | 201 |
| A szerzőről. | 203 |

CUPRINS

| | |
|---|----|
| Prefața | 11 |
| 1. Introducere | 13 |
| 1.1. Conceptul pedagogiei limbilor străine. | 13 |
| 1.2. Nivelurile de planificare și implementare a educației lingvistice | 13 |
| 1.3. Interdisciplinaritatea pedagogiei limbilor străine. | 16 |
| 1.4. Cadru European Comun de Referință pentru Limbi și volumul însoțitor al acestuia | 16 |
| 2. O scurtă istorie a predării limbilor străine – schimbări în metode și principii. | 25 |
| 2.1. Începuturile predării limbilor străine - antichitate, evul mediu | 27 |
| 2.2. Metoda traducerii gramaticale și profesori de limbi străine remarcabili ai secolului al XIX-lea. | 29 |
| 2.3. Metoda directă | 31 |
| 2.4. Abordarea prin lectură. | 33 |
| 2.5. Profesori remarcabili de limbi străine din prima jumătate a secolului al XX-lea. | 33 |
| 2.6. Metoda de predare intensivă | 35 |
| 2.7. Metoda audiolingvală. | 35 |
| 2.8. Metoda audiovizuală | 37 |
| 2.9. Abordarea cognitivă. | 38 |
| 2.10. Metodele umaniste. | 40 |
| 2.10.1. Metoda răspunsului fizic total | 40 |
| 2.10.2. Calea tăcerii. | 42 |
| 2.10.3. Învățarea limbii în comunitate. | 43 |
| 2.10.4. Sugestopedia | 45 |
| 2.11. Metoda comunicativă. | 46 |
| 2.11.1. Contextul teoretic al metodei comunicative | 46 |
| 2.11.2. Metoda comunicativă în sala de clasă | 50 |
| 2.12. Predarea limbilor bazată pe activități | 51 |
| 2.13. Prezent și viitor. | 53 |
| 3. Predarea pronunției, gramaticii, vocabularului și funcțiilor | 57 |
| 3.1. Predarea pronunției | 57 |
| 3.2. Predarea gramaticii. | 64 |
| 3.3. Predarea vocabularului | 73 |
| 3.4. Predarea funcțiilor | 79 |

| | |
|---|-----|
| 4. Dezvoltarea capacităților | 88 |
| 4.1. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral. | 91 |
| 4.1.1. Contextul teoretic | 91 |
| 4.1.2. Aplicare în clasă | 95 |
| 4.1.3. Tipuri de exerciții pentru dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral | 99 |
| 4.2. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris | 105 |
| 4.2.1. Contextul teoretic | 105 |
| 4.2.2. Aplicare în clasă | 112 |
| 4.2.3. Tipuri de exerciții pentru dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris | 115 |
| 4.3. A Dezvoltarea capacității de exprimare scrisă | 119 |
| 4.3.1. Contextul teoretic | 120 |
| 4.3.2. Aplicare în clasă | 124 |
| 4.3.3. Tipuri de exerciții pentru dezvoltarea capacității de exprimare scrisă | 127 |
| 4.4. Dezvoltarea capacității de exprimare orală | 133 |
| 4.4.1. Contextul teoretic | 133 |
| 4.4.2. Aplicare în clasă | 139 |
| 4.4.2. Tipuri de exerciții pentru dezvoltarea capacității de exprimare orală | 142 |
| 5. Predarea elementelor culturale | 156 |
| 6. Impactul tehnologiei asupra predării și învățării limbilor | 170 |
| 7. Evaluarea cunoștințelor de limbi străine | 177 |
| Anexă | 187 |
| Rezumat | 199 |
| Despre autor | 203 |

TABLE OF CONTENTS

| | |
|---|----|
| Foreword | 11 |
| 1. Introduction. | 13 |
| 1.1. The concept of language pedagogy | 13 |
| 1.2. Levels of planning and implementation of language education. | 13 |
| 1.3. Interdisciplinarity of language pedagogy | 16 |
| 1.4. The Common European Framework of Reference for Languages and its companion volume. | 16 |
| 2. A brief history of language teaching – changes in methods and principles | 25 |
| 2.1. The beginnings of language teaching – antiquity, middle ages | 27 |
| 2.2. The grammar-translation method and outstanding language teachers of the 19th century. | 29 |
| 2.3. The direct approach. | 31 |
| 2.4. The reading approach | 33 |
| 2.5. Outstanding language teachers of the first half of the 20th century | 33 |
| 2.6. The army method. | 35 |
| 2.7. The audiolingual method. | 35 |
| 2.8. The audiovisual method | 37 |
| 2.9. The cognitive approach | 38 |
| 2.10. The humanistic approaches. | 40 |
| 2.10.1. Total Physical Response (TPR) | 40 |
| 2.10.2. The Silent Way | 42 |
| 2.10.3. Community Language Learning | 43 |
| 2.10.4. Suggestopedia | 45 |
| 2.11. Communicative language teaching (CLT) | 46 |
| 2.11.1. Theoretical background of CLT | 46 |
| 2.11.2. CLT in the classroom | 50 |
| 2.12. Task-based language teaching | 51 |
| 2.13. Present and future | 53 |
| 3. Teaching pronunciation, grammar, vocabulary and functions | 57 |
| 3.1. Teaching pronunciation | 57 |
| 3.2. Teaching grammar | 64 |
| 3.3. Teaching vocabulary. | 73 |
| 3.4. Teaching functions | 79 |

| | |
|---|-----|
| 4. Skills development | 88 |
| 4.1. Developing listening comprehension | 91 |
| 4.1.1. Theoretical background | 91 |
| 4.1.2. Classroom practice | 95 |
| 4.1.3. Task types | 99 |
| 4.2. Developing reading comprehension | 105 |
| 4.2.1. Theoretical background | 105 |
| 4.2.2. Classroom practice | 112 |
| 4.2.3. Task types | 115 |
| 4.3. Development of writing skills | 119 |
| 4.3.1. Theoretical background | 120 |
| 4.3.2. Classroom practice | 124 |
| 4.3.3. Task types | 127 |
| 4.4. Development of speaking skills | 133 |
| 4.4.1. Theoretical background | 133 |
| 4.4.2. Classroom practice | 139 |
| 4.4.2. Task types | 142 |
| 5. Teaching target language culture | 156 |
| 6. The impact of technology on language teaching and language learning. . . . | 170 |
| 7. Language testing and evaluation. | 177 |
| Appendix | 187 |
| Abstract | 201 |
| About the author | 203 |

ELŐSZÓ

A jegyzet célja átfogó betekintést nyújtani azokba az alapvető elméleti és gyakorlati kérdésekbe, amelyek a hatékony nyelvtanítás szempontjából a leglényegesebbek. A nyelvtanulás és -tanítás dinamikus folyamat, amely kultúrákat köt össze és kapukat nyit a világ megértéséhez. Ebben a könyvben a nyelvtanítás világába lépünk, és bepillantunk annak gazdag elméleti hátterébe, valamint sokszínű gyakorlati megközelítéseibe.

A modern társadalomban a nyelvtudás kiemelkedően fontos szerepet játszik az emberek közötti kommunikációban, a nemzetközi kapcsolatok kialakításában. Ebben a kontextusban a nyelvtanítás kulcsfontosságú szerepet tölt be, hiszen segítségével bárki elsajátíthat új nyelveket, és ezáltal bővítheti látókörét és növelheti az esélyeit a munkaerőpiacon. Az itt bemutatott elméleti alapok lehetővé teszik, hogy jobban megértsük, hogyan történik a nyelvtanulás, milyen faktorok befolyásolják azt, és hogyan teremthetünk olyan tanítási környezetet, amely támogatja a hatékony tudásátadást.

A gyakorlati szempontok is hangsúlyos szerepet kapnak a könyvben. Különböző nyelvtanítási módszerek, technikák és stratégiák kerülnek bemutatásra, amelyek segítségével a nyelvtanárok és tanulók egyaránt eredményesebben vehetik az akadályokat a nyelvtanulás útján.

A jegyzet elsősorban a nyelvtanári pálya iránt érdeklődő fordító és tolmács szakos egyetemi hallgatóknak készült, de nemcsak jövődöbéli nyelvtanároknak nyújthat értékes útmutatást, hanem bárkinek, aki érdeklődik a nyelvtanulás iránt. A könyv oldalain keresztül lehetőség nyílik arra, hogy jobban megértsük, hogyan formálják és formálhatják a nyelvek a kultúrát és az identitást, valamint hogyan teremthetjük meg a hatékony kommunikáció és tanulás alapjait a nyelvtanítás révén.

A jegyzet első fejezete bemutatja a nyelvpedagógia fogalmát, a nyelvoktatás tervezésének és megvalósulásának szintjeit, a nyelvtanítás és -tanulás interdiszciplinaritását. Ugyancsak ebben a fejezetben kerül bemutatásra a nyelvtanulás szervezéséhez és tervezéséhez szorosan kapcsolódó nemzetközi érvényű *Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* című dokumentum.

A második fejezet a nyelvtanítás történetébe kínál rövid betekintést, bemutatva az ismertebb nyelvtanítási módszereket, valamint a nyelvtanítással kapcsolatos szemlélet alakulását, változását.

A harmadik fejezet témája a nyelvi tartalom tanítása. A nyelvi tartalom fogalma megragadható nyelvészeti fogalmak segítségével is: fonetika/fonológia, morfológia, szintaxis, szemantika, pragmatika. A nyelvtanárok a mindennapi gyakorlatban ezeknek megfelelően a kiejtés, nyelvtan, lexika, nyelvhasználat területeit szokták megkülönböztetni, és a fejezet ezeknek a tanításába nyújt betekintést.

A negyedik fejezet a nyelvi készségek (hallás utáni értés, olvasás, írás és beszéd) fejlesztésének elméleti háttérét és osztálytermi gyakorlatát vázolja fel.

Az ötödik fejezet rámutat, hogy az idegen nyelvek tanítása elválaszthatatlan a célnyelvi kultúra megismerésétől és tanításától. A fejezet bevezet a célnyelvi kultúra tanításának elméleti háttérébe és gyakorlatába.

A hatodik fejezetben bemutatásra kerülnek azok a technika vívmányai által létrejött jelenségek és tendenciák, amelyek a nyelvoktatás és nyelvtanulás világát jelenleg alakítják. A technika fejlődése jelentősen befolyásolja az oktatás minden területét, ezt lehetetlen figyelmen kívül hagyni.

A hetedik fejezet témája az idegen nyelvi mérés és értékelés: a tesztelés és tesztkészítés elveinek, a különféle teszt típusoknak és feladattípusoknak, valamint a tankönyvbeli teszteknek a bemutatása.

A fejezetekben található példák az angol nyelv tanításával kapcsolatosak, de a jegyzet célja nem egyetlen nyelv tanítására vonatkozó szakmódszertan bemutatása, hanem olyan általános fogalmak, elvek és gyakorlati szempontok vázolása, amelyek bármely nyelv tanítása vagy tanulása esetén hasznosak lehetnek.

Dr. Kovács Gabriella

Marosvásárhely, 2023. szeptember 10.

1. BEVEZETÉS

1.1. A nyelvpedagógia fogalma

Nyelvtanárként a nyelvtanítás és nyelvtanulás folyamatát és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységeket igyekszünk gyakorlatiasan megközelíteni, de fontos tudatában lennünk annak is, hogy milyen tudományágak vizsgálják, kutatják ezt a területet, milyen mértékben tekinthetők multidiszciplinárisnak ezek a megközelítések. A nyelvpedagógia alkalmazott tudomány, amely az idegen nyelvek tanításával és tanulásával foglalkozik, vizsgálja az idegen nyelvi kommunikáció fejlesztésének különböző módjait és az idegen nyelvi oktatás hatékonyságát.

A nyelvpedagógiai kutatások szorosan kapcsolódnak a nyelvészeti kutatások, a kognitív pszichológia, a szociolingvisztika és a pedagógia területén végzett kutatásokhoz. Céljuk, hogy jobban megértsük a nyelvtanulás folyamatát és azt, hogy miképpen lehet hatékonyabbá tenni az idegen nyelvek oktatását.

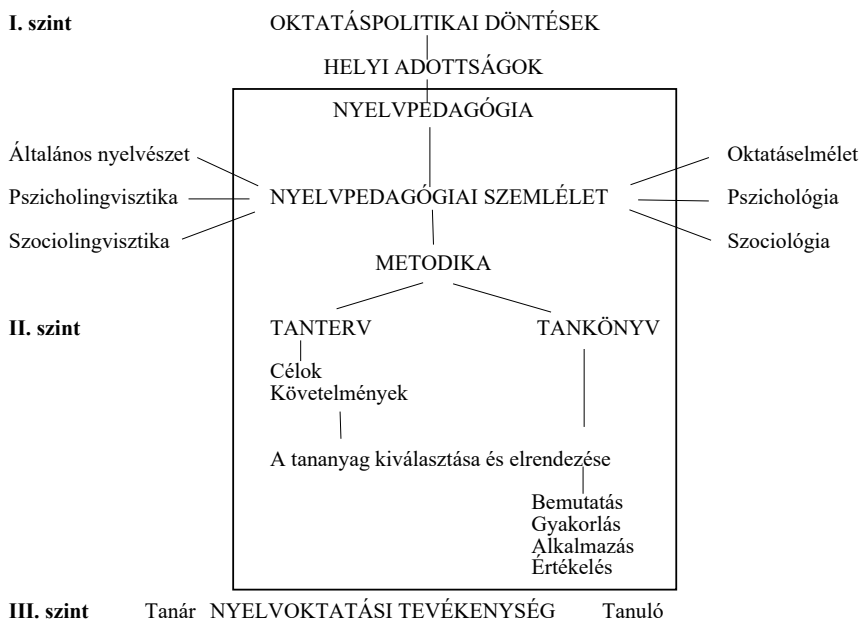
Az idegen nyelvek tanítása során a nyelvpedagógusok különböző megközelítéseket alkalmaznak, például napjainkban a kompetenciaalapú, személyre szabott oktatást, az anyanyelv és az idegen nyelv kontrasztív elemzését, a számítógépes technológia felhasználását. Egy idegen nyelv tanulása nemcsak nyelvi ismereteket, hanem kulturális tudást is magában foglal, ezért a nyelvtanítás során figyelembe kell venni az adott nyelv kultúráját és kontextusát is.

Bárdos (2000, 2005) meghatározása szerint a nyelvpedagógia a tanítás tartalmát figyelembe vevő alkalmazott tudomány, amely leginkább az alkalmazott nyelvészet (a pszicho- és szociolingvisztika) és a pedagógiai pszichológia didaktikával is érintkező határterületeit kutatja. A nyelvpedagógia foglalkozik a nyelvtanulás/nyelvtanítás folyamatával, tartalmával, szervezési formáival, módszereivel, valamint a méréssel és értékeléssel. Továbbá a nyelvtanulási/nyelvtanítási folyamat pszichológiai tényezőit sem hagyja figyelmen kívül (vagyis a személyiségfejlődést, a különböző tevékenységformákat, a szocializációt). Az alkalmazott nyelvészeti vonások sem hiányoznak (nyelvtanulás, nyelvelsajátítás, egy-, két- és többnyelvűség, a nyelvek tanulhatóságának és taníthatóságának kritériumai, pszicholingvisztikai szempontok).

1.2. A nyelvoktatás tervezésének és megvalósulásának szintjei

A nyelvoktatás folyamatát több tényező befolyásolja (Medgyes, 1995, Bárdos, 2000). Bárdos szerint a társadalmi gyakorlatban a politika szintjétől az iskolában

megvalósuló nyelvtanításig alig akad olyan terület, tevékenység, amelyhez ne kapcsolódna a nyelvpedagógia. Erre alapozódik a nyelvoktatás tervezésének és megvalósulásának négy fontosabb, szervesen összefüggő szintjét bemutató Bárdos-féle modell (Bárdos 2000. 19.). Ennek értelmében megkülönböztethető a *politikai szint*, amelynek intézményeiben, a minisztériumokban, a saktárcákban létrehozák a tanítás folyamatát meghatározó országos érvényű döntéseket és az ezeket leíró, bemutató dokumentumokat. Ezen a szinten határozzák meg például, hogy milyen idegen nyelveket milyen heti óraszámban tanítsanak a különböző profilú iskolákban és osztályokban. Az ez alatti szint a *nyelvészeti szintje*, amelyhez azok a kutatóintézetek, kutatók, általános és alkalmazott nyelvészek tartoznak, akik olyan kérdésekre keresnek választ, mint például az, hogy mit, mennyit és hogyan érdemes tanítani, a tanulónak milyen nyelv(ek)re van szüksége az érvényesüléshez. Ezt követi a *pszichológiai szint*, amelynek keretében a tanítás-tanulás és a nyelvelsajátítás pszichológiai hátterét kutatják. A legalsó, *pedagógiai szintet* képviselik a nyelvtanárok, akiknek a feladata a fenti szinteken hozott döntéseket, eredményeket, javaslatokat arányba állítani és gyakorlatba ültetni, vagyis ők valósítják meg a nyelvoktatás mikéntjét. A tantervet követve létrehozák az éves tanmeneteket, kiválasztják a kínálatból a legmegfelelőbb tankönyveket, ezeket kiegészítik a tanulók szükségleteinek megfelelő saját tananyaggal.

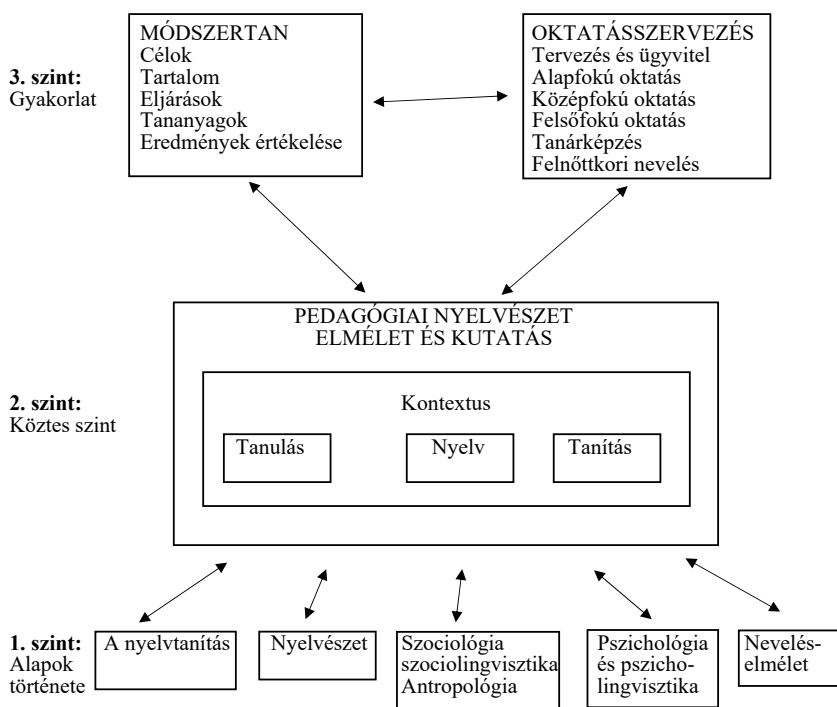


Forrás: Medgyes 1995. 12.

1. ábra. A nyelvoktatási folyamat szerkezete – nyelvpedagógiai modell

A nyelvpedagógia mint elméleti diszciplína helye kijelölhető a határ- és társtudományok segítségével is. Ilyen például Medgyes (1995. 12.) modellje, amelyben a nyelvpedagógia az idegen nyelvek tanításának általános elméletét és gyakorlatát jelenti, míg a metodika egyetlen nyelv konkrét tanítására vonatkozik (1. ábra).

A nyelvpedagógia egyik legsikeresebb modelljének megalkotója Stern (1983), akinek piramidális modellje jól szemlélteti az építőelemek közötti összefüggéseket. Az első szintet a tudományos megalapozottságot bizonyító tudományterületek alkotják, a második (köztes) szint maga a nyelvpedagógia (pedagógiai nyelvészet), a harmadik szint pedig a gyakorlati szint, a metodika (módszertan) és az oktatás szervezése, adminisztrálása, valamint annak szintjei (2. ábra).



Forrás: Stern 1983. 44.

2. ábra. Az idegen nyelvek tanítására vonatkozó tudás

Bárdos (2000) szerint a nyelvpedagógia szintjeit illetően „a legelső szilárd mag nem más, mint az idegen nyelvek tanításának két és fél ezredes bölcelete: elmélete és gyakorlata. Ezt követik a szakmethodikai szintek, amelyekben a nyelvi tartalom megragadása és közvetítése, valamint a készségek fejlesztése játszanak döntő szerepet. A következő szinten a tananyagok tervezése, megalkotása, értékelése szerepel a technológiai megoldásokkal, vagyis az oktatástechnikai háttérrel

együtt. A következő héj a mérés, értékelés és visszacsatolás, vizsgatechnika szintje, amely nem sokban különbözik a pedagógia és pszichológia más ágazatainak technikáitól. [...] A nyelvelsajátítás és -tanulás az anyanyelven és célnyelvben, a két-nyelvűség problematikája, az életkori sajátosságok vagy hibák a nyelvfejlődésben stb. már közös határsávot képeznek az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia között.” (Bárdos 2000. 32.)

A romániai közoktatásban tevékenykedő nyelvtanárnak, amellet, hogy folyamatosan képezi magát, és próbál a nyelvtanítás területén megvalósuló kutatásokkal és fejlesztésekkel napirenden lenni, követnie kell a kerettantervbeli változásokat, és annak alapján kell elkészítenie az éves tervet. Az éves terv (lásd: Mellékletek) általában egy, a minisztérium által akkreditált tankönyvön alapszik, és tartalmaznia kell a tanítandó anyag időbeli beosztását, vagyis azt, hogy melyik fejezetet (modult) mikor, hányadik tanítási héten és milyen óraszámiban tanítunk, és a fejezeteken belül milyen témákra, nyelvi elemekre és kompetenciákra fókuszálunk. A másik fontos dokumentum, amelynek elkészítése ajánlott, különösen kezdő tanárok esetében, az a részletes lecketerv (lásd: Mellékletek). Ez segít a tanárnak az óra részletes megtervezésében, a hatékony időbeosztásban, a tanítási célok megfogalmazásában és követésében.

1.3. A nyelvpedagógia interdiszciplinaritása

A nyelvtanítás és nyelvtanulás folyamatát nyelvészeti, pszichológiai és pedagógiai szempontból a nyelvpedagógia tanulmányozza, amely különböző alkalmazott tudományokat egyesítő határtudománynak tekinthető (Bárdos 2000). Ezt azért fontos kiemelni, mert bármilyen, az idegen nyelvek tanításának történetével, a nyelvi tartalom megragadásával és közvetítésével, készségfejlesztéssel, nyelvi teszteléssel, vizsgatechnikával, tananyagtervezéssel kapcsolatos tevékenység a nyelvpedagógia területéhez kapcsolódik. Az 1. táblázatból kiderül, hogy melyek azok a főbb területek, amelyekből ez a tudományág felépül.

1.4. A Közös Európai Referenciakeret (KER) és kiegészítő kötetei

A nyelvtanulás szervezéséhez és tervezéséhez szorosan kapcsolódó nemzetközi érvényű útmutató a *Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* című dokumentum, röviden KER. Mivel a továbbiakban többször fogunk hivatkozni rá, pár szóban bemutatjuk, hogy mi is ez a dokumentum, miért fontos a nyelvtanítás és nyelvtanulás szempontjából, mire használható. A KER az Európa

1. táblázat. *Az idegennyelv-pedagógia alap-, társ-, rokon- és határtudományai*

| IDEGENNYELV-PEDAGÓGIA | | | |
|---------------------------|---|--------------------------|--------------------------|
| ROKON- ÉS HATÁRTUDOMÁNYOK | Etnolingvisztika | ANTROPOLÓGIA | ALAP- ÉS TÁRS-TUDOMÁNYOK |
| | Nyelvfilozófia | FILOZÓFIA | |
| | Akusztika | FIZIKA | |
| | Nyelvföldrajz | FÖLDRAJZ | |
| | Nyelvészeti modellezés | LOGIKA | |
| | Híradástechnika, távközlés | MŰSZAKI Tudományok | |
| | Pedagógiai előadó-művészet | MŰVÉSZETTUDOMÁNYOK | |
| | Alkalmazott nyelvészet Pszicholingvisztika Szociolingvisztika | NYELVTUDOMÁNY | |
| | Neurolingvisztika Anatómia Pszichiátria | ORVOSTUDOMÁNY | |
| | Didaktika Pedagógiai pszichológia | PEDAGÓGIA | |
| | Nyelvpolitika, nyelvi jogok | POLITIKAI Tudományok | |
| | Pszichometria Személyiséglélektan Csoportlélektan Fejlődéslélektan Néplélektan Szociálpszichológia | PSZICHOLÓGIAI Tudományok | |
| | Neveléstörténet | TÖRTÉNELEM | |

Forrás: Bárdos 2000. 35.; Bárdos 2005. 16–17.

Tanács által 1989 és 1996 között kidolgozott útmutató a nyelvtudás szintjének Európa-szerte egységes meghatározására. 2001-ben jelent meg, ezt követően pedig kiegészítő kötetekkel bővült. Használható nyelvoktatási programok célkitűzéseinek, tartalmának tervezéséhez, nyelvvizsgák tartalmának és értékelési kritériumainak kidolgozásához, valamint önálló tanulás tervezéséhez is.

Tartalma röviden összefoglalva a következő:

– „1. fejezet: Az Európa Tanács általános nyelvpolitikája alapján meghatározza a Referenciakeret céljait, feladatait és felhasználásának lehetőségeit, különös tekintettel a többnyelvűség előmozdítására. Ezután bemutatja azokat a kritériumokat, amelyeknek a Referenciakeretnek meg kell felelnie.

– 2. fejezet: Az alkalmazott megközelítést ismerteti. A leírórendszer a nyelvhasználat elemzésén alapszik; azon stratégiákon, amelyeket a nyelvtanulók általános és kommunikatív kompetenciájuk aktiválásához használnak [...].

– 3. fejezet: Bevezeti a közös referenciaszinteket. A nyelvtanulás során elért haladás a leírórendszer paramétereit figyelembe véve az elért nyelvtudási szintek rugalmasan egymásra épülő sorozataként mérhető, amelyeket megfelelő szintleírások határoznak meg. [...]

– 4. fejezet: A meghatározott paraméterek alapján a nyelvhasználat és a nyelvhasználó/nyelvtanuló jellemzéséhez szükséges kategóriákat részletezi a teljesség és a véglegesség igénye nélkül [...].

– 5. fejezet: Részletesen osztályozza és – ahol lehetséges – szintekbe rendezi a nyelvhasználó/nyelvtanuló általános és kommunikatív kompetenciáit.

– 6. fejezet: A nyelvtanulás és a nyelvtanítás folyamatát mutatja be. Foglalkozik a nyelvelsajátítás és a nyelvtanulás kapcsolatával, a többnyelvűségi kompetencia természetével és fejlesztésével, valamint általános és specifikus módszertani alternatívákkal [...].

– 7. fejezet: Részletesen vizsgálja a feladatok szerepét a nyelvtanulási és nyelvtanítási folyamatban.

– 8. fejezet: A nyelvi választékkínálatnak a tantervkészítésben játszott szerepével foglalkozik, és a következő témákra tér ki: többnyelvűség és plurikulturalizmus; differenciált nyelvtanulási célok; a tantervkészítés alapelvei; tantervi forgatókönyv-változatok; élethosszig tartó nyelvtanulás; modularitás és részleges kompetenciák.

– 9. fejezet: A mérés és értékelés különböző módjait és a hozzájuk tartozó különböző célokat mutatja be annak a felismerésnek a fényében, hogy a teljesség, a pontosság és a kivitelezhetőség egymással ellentétes kritériumait összhangba kell hozni.

Bibliográfia: Azokat a könyveket és cikkeket tartalmazza, amelyek a Referenciakeret használói számára hasznosak lehetnek, ha valamelyik érintett témában kívánnak elmélyülni. A bibliográfia az Európa Tanács vonatkozó dokumentumain kívül más kiadványokat is tartalmaz.

A. függelék. A nyelvtudás szintleírásainak kialakítását tárgyalja. A szintezés módszereit és kritériumait, valamint a máshol bemutatott paraméterekhez és kategóriákhoz tartozó szintleírások meghatározásának követelményeit részletezi.

B. függelék. Azt a svájci kutatási programot ismerteti, amelynek keretében kidolgozták és szintezték a példaként szolgáló szintleírásokat. A szemléltető skálák oldalszámait a szövegben megadtuk.

C. függelék. Az önértékelés szintleírásait tartalmazza azokon a szinteken, amelyeket az Európai Bizottság DIALANG Projektje internetes használatra alkalmazott.

D. függelék. A 'Tud' szintleírások különböző szintjeit ismerteti, melyeket az Európai Nyelvi Tesztkészítők Szövetsége (ALTE) hozott létre." (KER 2022. xix–xx.)

A Közös Európai Referenciakeret a cselekvésközpontú megközelítést támogatja a nyelvoktatásban komplex nyelvi, szociolingvisztikai és pragmatikai komponensekből összetevődő kommunikatív kompetencia fejlesztése érdekében:

„Nyelvhasználaton – beleértve a nyelvtanulást is – olyan személyek cselekvését értjük, akik egyénekként és társadalmi szereplőkként részben általános és részben speciális kommunikatív nyelvi kompetenciák egész sorát sajátítják el. Ezekre a kompetenciákra támaszkodnak, amikor különböző kontextusokban, különböző körülmények és korlátozó tényezők között nyelvi tevékenységekben vesznek részt. E tevékenységeken olyan nyelvi folyamatok értendők, melyek során az élet különböző tartományaihoz tartozó témákról szóló szövegek produkciója és recepciója valósul meg. A nyelvhasználók eközben mindig azokat a stratégiákat aktiválják, amelyek az adott feladat végrehajtásához a legcélravezetőbbnek ígérkeznek. A kommunikációban részt vevők kompetenciáit megerősíthetik vagy módosíthatják a tevékenységek során szerzett tapasztalatok.” (KER 2002. 11.) A cselekvésközpontú megközelítés lényege, hogy ennek következtében a nyelvtanuló egyben aktív nyelvhasználó is. Egy második nyelv és kultúra megismerése, a tanuló interkulturális tudatosságának, készségeinek és jártasságának kialakulása hozzájárul az egyén gazdagabb, összetettebb személyiségének kialakulásához, nyitottabbá válásához más kultúrák iránt.

Amit a KER-ből talán a leginkább ismer mindenki, aki nyelvtanítással vagy nyelvtanulással foglalkozik, az maga a szintrendszer. A nyelvtanulókat három nagy csoportba sorolja, amelyeket további két-két szintre lehet bontani:

- A – alapszintű nyelvhasználó
- A1 – minimumszint
- A2 – alapszint
- B – önálló nyelvhasználó
- B1 – küszöbszint
- B2 – középszint
- C – mesterfokú nyelvhasználó
- C1 – haladó
- C2 – mesterfok.

Az általános szintrendszer megadja, hogy a nyelvtanuló mire képes az adott szinteken (2. táblázat).

Önértékelő táblázat formájában részletes leírást ad arról is, hogy a recepció, vagyis szövegértés (beszédértés és olvasás), valamint a produkció (beszélgetés, összefüggő beszéd és írás) területein milyen szinten mire képes a tanuló. Ezeket a leírásokat a negyedik fejezetben, a készségek fejlesztésének a tárgyalása keretében fogjuk részletezni.

A nyelvhasználat külső kontextusára vonatkozóan is találunk leíró kategóriákat a KER-ben. „Régóta elfogadott tény, hogy a nyelvet nagyon sokféleképpen használjuk, attól függően, hogy egy adott helyzetben milyen elvárásoknak kell megfelelni. Ebből a szempontból a nyelv nem olyan semleges eszköz, mint például a matematika. A kommunikáció iránti szükséglet és vágy egy meghatározott helyzetből fakad, és a kommunikáció formája, illetve tartalma egyaránt az adott helyzetre való reagálásnak felel meg.” (KER 2002. 57.)

2. táblázat. Közös Referenciaszintek: általános szintrendszer

| | | |
|--------------------------|----|--|
| Mesterfokú nyelvhazsnáló | C2 | Szinte minden hallott vagy olvasott szöveget könnyedén megért. A különböző beszélt vagy írott forrásokból származó információkat össze tudja foglalni, összefüggően tudja felidézni az érveket és a beszámolókat. Természetes módon, nagyon folyékonyan és pontosan tudja kifejezni magát, a jelentések kisebb árnyalatai között is különbséget tud tenni, még a bonyolultabb helyzetekben is. |
| | C1 | Meg tud érteni igényesebb és hosszabb szövegeket a különböző típusú szövegek széles körében, és a rejtett jelentéstartalmakat is érzékeli. Folyamatosan és természetes módon tudja kifejezni magát, anélkül, hogy túl sokszor kényszerülne arra, hogy keresse a kifejezéseket. A nyelvet rugalmasan és hatékonyan tudja használni társasági, tanulmányi és szakmai célokra. Világos, jól szerkesztett, részletes szöveget tud alkotni összetettebb témákban is, és eközben megbízhatóan alkalmazza a szövegszerkesztési mintákat, kötőszavakat és szövegösszekötő elemeket. |
| Önálló nyelvhazsnáló | B2 | Meg tudja érteni az összetettebb konkrét vagy elvont témájú szövegek fő gondolatmenetét, beleértve a szakterületének megfelelő szakmai beszélgetéseket is. Folyamatos és természetes módon olyan szintű normális interakciót tud folytatni anyanyelvű beszélővel, hogy az egyik félnek sem megterhelő. Világos, részletes szöveget tud alkotni különböző témák széles körében, és ki tudja fejteni a véleményét egy aktuális témáról úgy, hogy részletezni tudja a különböző lehetőségekből adódó előnyöket és hátrányokat. |
| | B1 | Megérti a fontosabb információkat olyan világos, standard szövegekben, amelyek ismert témákról szólnak és gyakori helyzetekhez kapcsolódnak a munka, az iskola, a szabadidő stb. terén. Elboldogul a legtöbb olyan helyzetben, amely a nyelvterületre történő utazás során adódik. Egyszerű, összefüggő szöveget tud alkotni olyan témákban, amelyeket ismer, vagy amelyek az érdeklődési körébe tartoznak. Le tud írni élményeket és eseményeket, álmokat, reményeket és ambíciókat, továbbá röviden meg tudja indokolni és magyarázni a különböző álláspontokat és terveket. |
| Alapszintű nyelvhazsnáló | A2 | Megért olyan mondatokat és gyakrabban használt kifejezéseket, amelyek az őt közvetlenül érintő területekhez kapcsolódnak (pl. nagyon alapvető személyes és családdal kapcsolatos információ, vásárlás, helyismeret, állás). Tud kommunikálni olyan egyszerű és begyakorolt feladatok során, amikor egyszerű és közvetlen információcserére van szükség ismerős és begyakorolt dolgokra vonatkozóan. Tud egyszerű nyelvi eszközöket használva beszélni saját háttéréről, szűkebb környezetéről és a közvetlen szükségleteivel kapcsolatos dolgokról. |
| | A1 | Megérti és használja a számára ismerős mindennapi kifejezéseket és nagyon alapvető fordulatokat, amelyeknek célja konkrét szükségleteinek kielégítése. Be tud mutatkozni és be tud mutatni másokat, meg tud válaszolni és fel tud tenni olyan kérdéseket, amelyek személyes jellegűek, pl. a lakhelyre, ismerősökre és tulajdöntárgyakra vonatkozóan. Képes egyszerű interakcióra, amennyiben a másik személy lassan és világosan beszél, és segítőkész. |

3. táblázat. *A nyelvhasználat külső kontextusa: leíró kategóriák*

| Tartomány | Helyszínek | Intézmények | Személyek | Tárgyak |
|------------------|---|---|--|--|
| Személyes | Otthon: ház, szobák, kert – saját – a családé – barátoké – idegeneké Saját szoba szállóban vagy szállodában Vidék, tengerpart | A család Társasági kapcsolattrendszer | (Nagy)szülők, utódok, testvérek, nagynénik, nagybácsik, unokatestvérek, Házasság útján szerzett rokonok, házasársak, Bizalmasok, barátok, ismerősök | Berendezés és bútorok Ruházat Háztartási gépek Játékok, szerzőszámok, tisztálkodási eszközök Műtárgyak, könyvek, Kisállatok, vadállatok és háziállatok Fák, növények, pázsit, tavak Háztartási cikkek, kézitáskák Szabadidős és sporteszközök |
| Közéleti | Nyilvános helyek: utca, tér, park stb. Tömegközlekedés Bolt, szupermarket, piac Kórház, rendelő, klinika Stadion, sportpálya, sportcsarnok Színház, mozi, szórakozás Étterem, söröző, szálloda Templom | Hatóságok Politikai testületek Joggyakorlat Közegészségügy Szolgáltató klubok Társaságok, egyesületek Politikai pártok Felekezetek | Közéleti személyiségek, közalkalmazottak Bolti személyzet Rendőrök, katonák, biztonsági őrök Sofőrök, kálauzok, utasok Játékosok, szurkolók, nézők Színészek, nézőközönség Pincérek, pultosok Portások Papok, gyülekezet | Pénz, pénztárca, irattárca Nyomtatványok Árucikkek Fegyverek Hátizsák Bőrönd, utazótáska, labda Programfüzetek Ételek, italok, falatkák Útlevel, igazolványok |
| Szakmai | Iroda Gyár Műhely Kikötő, vasút Gazdaság Repülőtér Áruház, üzlet stb. Szolgáltatók Szálloda Közhivatalok | Cégek Multinacionális társaságok Állami vállalatok Szakszervezetek | Munkáltatók/munkavállalók Vezetők Kollégák Beosztottak Munkatársak Ügyfelek Vásárlók Portások, titkárnők Takarítók | Irodagépek Ipari gépek Ipari és kézműves eszközök |

| Tartomány | Helyszínek | Intézmények | Személyek | Tárgyak |
|-----------|--|---|---|--|
| Oktatási | Iskola: aula, tanterem, játszótér sportpálya, folyosó Főiskola, egyetem: előadóterem, szemináriumi tanterem, diákegyesület, kollégium, laboratórium, menza | Iskola Főiskola Egyetem Tudományos társaságok Szakmai szervezetek Felnőttoktatási szervezetek | Tanárok Tanári kar Gondnok Kisegítő személyzet Szülők Osztálytársak Professzorok, előadók Diáktársak Könyvtárosok és laboratóriumi személyzet Menza személyzete, takarítók Portások, titkárnők | Íróeszközök Iskolai egyenruha Sportfelszerelés és -ruházat Étel Audiovizuális eszközök Tábla és kréta Számítógép Aktatáska és iskolatáska |
| Tartomány | Események | Műveletek | Szövegek | |
| Személyes | Családi események Találkozások Véletlenek, balesetek, Természeti jelenségek Partik, látogatások Séta, biciklizés, autózás Nyaralás, kirándulás Sportesemények | Mindennapi tevékenységek pl. öltözködés, vetkőzés, főzés, étkezés, mosás, barkácsolás, kertészkedés olvasás, rádiózás, tévénézés, szórakozás Hobbik, labdajátékok, sport | Teletext Garancialevelek Receptek Használati utasítások Regények, magazinok, újságok, reklámanyagok, prospektusok, magánlevelek, rádióban közvetített és felvett szóbeli anyagok | |
| Közéleti | Véletlenek Balesetek, betegségek Gyűlések Peres eljárások, bírósági tárgyalások Bírságolás, letartóztatás, Jótekonysági rendezvények Mérkőzések, versenyek Előadások Esküvő, temetés | Szolgáltatások vásárlása és megszerzése Orvosi szolgáltatások igénybevétele Utazás közúton/vonaton hajóval/repülővel Nyilvános szabadidős tevékenységek és szórakozási lehetőségek Vallási szertartások | Közérdekű hirdetésmények és közlemények Címkék és csomagolás Szórolapok, falfirkák Jegyek, menetrendek, plakátok, szabályzatok, programfüzetek Szerződések Étlapok Vallási szövegek Zsoltárok, himnuszok | |

| Tartomány | Események | Műveletek | Szövegek |
|------------------|--|-------------------------------|---------------------------------------|
| Szakmai | Értekezletek | Üzletvezetés | Üzleti levél |
| | Álláskeresés | Ipari gazdálkodás | Beszámoló, feljegyzés |
| | Fogadások | Termelési műveletek | Biztonsági szabályok |
| | Konferenciák | Irodai ügyintézés | Használati utasítások |
| | Szakmai vásárok | Fuvarozás | Szabályzatok |
| | Konzultációk | Eladási műveletek | Hirdetési anyagok |
| | Szezonvégi kiárusítás | Eladás, marketing | Feliratozás és csomagolás |
| | Munkahelyi balesetek | Számítógép-használat | Munkaköri leírás |
| Munkahelyi viták | Karbantartás | Plakátok, kiírások | |
| | | | Névjegyek stb. |
| Oktatási | Tanévkezdet, -zárás | Iskolai gyűlés | Autentikus szövegek |
| | Látogatások és cse-reprogramok | Tanórák | Tankönyvek, szöveggyűjtemények |
| | Nyílt napok, fogadóórák és szülői értekezletek | Játék | Referenciakönyvek |
| | Sportnapok, mérkőzések | Szünet | Táblára írt szöveg |
| | Fegyelmezési problémák | Klubok és szakkörök | Írsvetítőn látható szöveg |
| | | Előadások, esszéírás | Számítógép képernyőjén látható szöveg |
| | | Laboratóriumi munka | Videoszöveg |
| | | Könyvtározás | Gyakorló anyagok |
| | | Szemináriumok és konzultációk | Folyóiratcikkek |
| | | Házi feladat | Tartalmi kivonatok |
| | | Viták és megbeszélések | Szótárak |

Forrás: KER 2002. 60–61.

A KER kísérő kötete (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*, 2020) kibővíti a nyelvtanítás hatókörét, tükrözve a 2001-es KER kiadása óta végbement tudományos és társadalmi fejlődést. Felhasználóbarát formában mutatja be a kulcsfontosságú fogalmakat és szempontokat a nyelvtanítás és -tanulás terén, és tartalmazza a 2001-es leíró skálák kiegészített formáját. Ez a verzió már tartalmazza a közvetítés, az online interakció, a többnyelvű/plurikulturális kompetencia és a jelnyelvi kompetenciák leírásait is. Ebben a jegyzetben nem célunk az összes skálát és leírást ismertetni, csak néhány általánosabb összefoglaló jellegűt említünk meg.

Ez a kiadvány döntő lépést jelent az Európa Tanács nyelvtanítással kapcsolatos elkötelezettségében, amelynek célja a nyelvi és kulturális sokszínűség védelme, a többnyelvű és interkulturális oktatás előmozdítása, a minőségi oktatáshoz való jog megerősítése mindenki számára, valamint a kultúrák közötti párbeszéd, a társadalmi befogadás és a demokrácia támogatása.

Az új verzió aktualizálja és kibővíti a 2001-es verziót. Célja, hogy átlátható, koherens és átfogó alapot biztosítson a nyelvi tantervek és tantervi irányelvek kidolgozásához, az oktatási és tananyagok tervezéséhez, valamint az idegennyelv-tudás fel-

méréséhez. Véleményünk szerint ezeknek a dokumentumoknak a tanulmányozása és ismerete minden nyelvtanár számára alapvető követelmény. A KER szintek jobb megismerését segíti az erre a célra kialakított KER Online (keronline.hu) weboldal.

Felhasznált és ajánlott források

BÁRDOS Jenő

2000 *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

BÁRDOS Jenő

2004 Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. In: uő (szerk.): *Nyelvpedagógiai tanulmányok*. Iskolakultúra, Pécs, 142–157.

BÁRDOS Jenő

2005 *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

COUNCIL OF EUROPE

2020 *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

KER

2002 *Közös Európai Referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. OM-PTMIK, Budapest – Pilisborsjenő. URL: https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp

MEDGYES Péter

1995 *A kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

STERN, Hans Heinrich

1983 *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.

2. A NYELVTANÍTÁS RÖVID TÖRTÉNETE – MÓDSZEREK ÉS ELVEK VÁLTOZÁSA

Mielőtt rátérnénk a módszerek kialakulásának történetére, először tisztáz-
nunk kell, hogy mit értünk nyelvtanítási módszerek alatt. Ahhoz, hogy a módszer
fogalmát meghatározhassuk, egyszerűbb és komplexebb kategóriák meghatáro-
zására van szükség (Bárdos 2005. 25–26.). A módszerfogalom egy négyszintű
rendszeren alapul, a szintek között hierarchikus viszony van. Ezek a következők:

– *technikai fogás* – a tanítás folyamatának egészes, de tovább nem bontható,
legkisebb lépése (pl. hallott szöveg ismétlése, hiányzó alakok kitöltése, hangos
felolvasás);

– *eljárás* – elemi módszertani lépések összekapcsolása (pl. párbeszéd meg-
hallgatása csukott könyvvel, majd nyitott könyvvel; szereplők egyéni vagy cso-
portos utánzása; egyik szereplő mondatainak átvétele, míg a másikat a hangfel-
vétel szolgáltatja; kellő gyakorlás után a párbeszéd előadása; hasonló párbeszéd
szerkesztése, improvizálása);

– *módszer* – sokféle eljárást tartalmazhat; „a felbontott nyelvi tartalom és
az osztálytermi megvalósulás formájának olyan célszerű algoritmus, amely egy
teljes oktatási folyamat során biztosítja az elsajátításhoz szükséges didaktikai fáz-
zisokat (pl. előkészítés, bemutatás, begyakorlás, alkalmazás)” (Bárdos 2005. 26.);

– *nyelvtanítási elmélet* – olyan módszer, amelyek többet mutat meg, mint egy
adott tananyag bizonyos idő alatti elsajátíthatósága, taníthatósága; ez a többlet a
kapcsolódó háttértudományok és az illető módszer között fellelhető kapcsoló-
dásból adódik.

Ebben a fejezetben bemutatjuk az ismertebb nyelvtanítási módszereket, vala-
mint a nyelvtanítással kapcsolatos szemlélet alakulását, változását. A nyelvoktatás
története során mindig jelen volt a szükséglet, hogy miképpen tanítható hatéko-
nyabban egy második vagy idegen nyelv. A nyelvtanári szakma keretében lassan
másfél évszázad óta vitatják a következő kérdésköröket:

- a nyelvtan fontossága és szerepe az idegen nyelvi tantervben és tananyagban;
- a nyelvi forma vagy funkció prioritása;
- a szókincs szerepe a nyelvtanulásban;
- a különféle tanuláselméletek alkalmazása;
- a memorizálás szerepe;
- az anyanyelv használata a nyelvtanulásban;
- ösztönös elsajátítás vagy tudatos tanulás;
- miképpen motiválhatók a tanulók;
- melyek a hatékony tanulási stratégiák, technikák a négy készség fejlesztésére;
- mi a segédeszközök és a fejlődő technika szerepe.

Bár sokat tettek a nyelvoktatás ezen és más fontos problémaköreinek tisztázása érdekében, a tanári szakma továbbra is folyamatosan keresi az új lehetőségeket a minél hatékonyabb osztálytermi munka megvalósítása érdekében.

Richards és Rodgers (2001) szerint a kérdések, amelyek a múltban a nyelvoktatásban újításokat és új módszereket generáltak, a következők:

1. Mik legyenek a nyelvoktatás céljai? Mit tanítsunk egy nyelvkurzuson?
Társalgást, olvasást, fordítást vagy egyéb készségeket?
2. Mi a nyelv alaptermészete, és ez hogyan érinti a tanítási módszert?
3. Milyen elvek alapján kell kiválasztani a nyelvi tartalmat a nyelvoktatásban?
4. Milyen szervezési, sorrendi és bemutatási alapelvek segítik a legjobban a tanulást?
5. Mi legyen az anyanyelv szerepe?
6. Milyen folyamatokat alkalmaznak a tanulók egy nyelv elsajátítása során, és ezek beépíthetők-e egy módszerbe?
7. Milyen tanítási technikák és tevékenységek működnek a legjobban és milyen körülmények között?

Bárdos (2005) négy főbb kategóriát állított fel, amelyek a nyelvtanítási módszerek jellemzésének főbb szempontjaiként szolgálhatnak (4. táblázat).

4. táblázat. A módszerek jellemzésének szempontjai

| | |
|--|--|
| A nyelvtanítás alapvető dilemmái | 1 az anyanyelv használata |
| | 2 a tudatosság mértéke |
| | 3 formaközpontúság ↔ funkcióközpontúság |
| A nyelvi tartalom közvetítésének arányai | 4 a kiejtés tanításának mértéke |
| | 5 a nyelvtan tanításának mértéke |
| | 6 a szókincs tanításának mértéke |
| | 7 a nyelvhasználat tanításának arányai |
| A készségek tanításának arányai | 8 az alapkészségek tanításának arányai |
| | 9 a fordítás szerepe |
| Az osztálytermi megoldások köre (tanítási stílus) | 10 a tanári irányítás, tanári kontroll mértéke |
| | 11 a frontális munka aránya |
| | 12 a hibajavítás mértéke |
| | 13 az értékelés súlya, gyakorisága |

Forrás: Bárdos 2005. 24.

A nyelvoktatás a tizenkilencedik század vége felé jelent meg szakmaként. A kortárs nyelvoktatás alapja a huszadik század elején alakult ki, amikor az alkalmazott nyelvészek és pedagógusok a nyelvészet és a pszichológia fejlődő területeire támaszkodva igyekeztek elveket és eljárásokat kidolgozni a tanítási módszerek

és anyagok tervezésére. Új javaslatok és ötletek sorozata látott napvilágot a hatékonyabb és elméletileg megalapozottabb nyelvoktatási módszerek kidolgozása során. A huszadik századi nyelvoktatást gyakori változás és újítás, olykor egymással versengő nyelvoktatási ideológiák kialakulása jellemezte. A nyelvoktatás megközelítésének megváltoztatásához szükséges lendület nagy része a tanítási módszerek változásából adódott. A hatékonyabb, jobb módszerek keresése sok nyelvtanárt foglalkoztatott a huszadik század során. Mindegyik módszerben közös az a meggyőződés, hogy az általuk támogatott tanítási gyakorlatok hatékonyabb és elméletileg megalapozottabb alapot biztosítanak a tanításhoz, mint az azt megelőző módszerek (Richards és Rodgers 2001).

A nyelvtanítás történetének tanulmányozása tehát azért fontos, mert segítheti az oktatás mai helyzetének és kihívásainak jobb megértését, betekintést nyújt a jelenleg használt módszerek kialakulásának fázisaiba, valamint lehetőséget ad arra, hogy tanuljunk az eddig felhalmozódott tudásból és tapasztalatból.

2.1. A nyelvtanítás kezdetei – ókor, középkor

„A történeti visszapillantás haszna a múlt eredményeinek, lehetőségeinek, mulasztásainak tudatosulása a jelenben: ez – és csakis ez – a professzió egyedül hiteles perspektívája. Ez a rálátás szolgáltathatja az egyedül helyes kritériumokat ahhoz, hogy a jelen – és még inkább a jövő – új módszereit megítélhessük. Történetiség és jövőbeli lehetőség között feszül az az ív, amelyet pillantásunk befogad, mert csak általunk lehet a nyelvtanítás története élő, egy magunk választotta pillanatban, vélhetően nyelvpedagógiai tudatunk zenitjén.” (Bárdos 2005. 19.)

Az ókorban a jelentősebb civilizációk műveltsége általában a birodalom nyelvén fogalmazódott meg, vagyis a győztes, leigázó nemzet nyelvén. De volt arra is példa, hogy a hódítók tanultak a fejlettebb kultúrával rendelkező leigázott néptől. A sumérok leigázó akkád hódítók például sumér tanárok tanították a sumér nyelvre. Ekkor születtek az első szótárak (amelyekről tudomásunk van). Az agyagtábla leletek pedig arra utalnak, hogy a nyelvtanítás fő eszköze a memorizálás volt, és a tanulást különféle nyelvtani listák (összetett szavak, igék) is segítették.

Az ókori hódító hadjáratok és a kora középkori népvándorlások idején a célnyelvi környezetbe való integrálódás volt a nyelvsajátítást tudatosan segítő forma. Az egyiptomi hódítók inkább tehetséges fiatalokat küldtek a legyőzött országokba nyelvet tanulni, mert nem bíztak a tolmácsokban. A tehetősebb római családok görög tanárok segítségével kétnyelvű nevelést biztosítottak gyermekeiknek. Iskoláikban fontos szerep jutott az ékesszólásnak, a nyelvhelyességgel a grammatika, a gondolatok szép és meggyőző kifejezésével a retorika, logikus kifejtésükkel pedig a logika tantárgy foglalkozott. Ezt a nyelv tanulási formát a szóbeliség elsődlegessége jellemezte, és ezt az elsődlegességet hosszú évszázadokon át nem

is érte különösebb kihívás. Az idegen nyelvek tanulása tehát elsajátítással történt, vagy az idegen nyelvi környezetbe kerülés révén, vagy egyetlen tanár segítségével.

Az írásbeliség fontossága a szerzetesrendek megjelenésével kezdett erősödni, a kolostorok szkriptóriumaiiban. Európa első lingua francája (nemzetközi nyelve) a latin volt, sok ideig ennek a tanítása gyakorlatilag azonos volt az idegennyelvtanítással.

A középkortól az újkorig változatos módszertani fegyvertár (eljárás, fogás, tevékenység-típus) alakult ki, amely aztán beépülhetett a későbbi módszerekbe. Ezekből itt néhány fontosabb jellegzetességet említünk meg. Az *olvasás* tanítása megelőzte az írástanítást. Az első fázist a betűk felismerése, a második fázist a betűjejtő olvasás, a harmadik fázist a hangoztató vagy hangzós olvasás képezte (a felismert betűket hangkapcsolatként ejtették). Az utánzáson alapuló hangos olvasást a szép kiejtés fejlesztésének tudatos eszközeként használták. A *kiejtés* tanítása szoros kölcsönhatásban fejlődött a helyesírás tanításával. Állandó vita zajlott a kiejtés szerinti fonetikai átírás elve és az eredeti betűzés elve között. A rómaiak álláspontja az volt, hogy ha nincs más szabály, a szavakat úgy írjuk le, ahogy ejtjük. Az írás tanításának korai eszközei a papirusz, nádtoll, viasztábla, vessző, majd papír és lúdtoll voltak. Az íráskészség fejlesztésére különféle technikákat alkalmaztak: másolás (példamondatok – a korabeli műveltség közhelyei); utánzás (híres írók utánzása – fejleszti a stílust, ugyanakkor felvirágoztatja a paródia műfaja); parafrázálás (pl. szónoklatok átírása); mondatbővítés, mondatok variálása (szerkezeti és stilisztikai változtatások); szabad fogalmazás (prózaírás, versírás). A *beszédkészség* fejlesztésére a középkorban számos olyan technika létezett, amelyet később tudatosan kezdtek alkalmazni a nyelvoktatásban. Ilyenek voltak például: az utánzáson alapuló kérdés-felelet, a gyakran társalgással bővülő dialógus, a nyelvtanításon alkalmazott cselekvéssorok (pl. egy fiú felkel, felöltözik, iskolába megy stb.), a kép mint ihletforrás (pl. Comeniusnál) vagy a monológ. A *nyelvtan* tanítása leginkább memorizáláson és rengeteg ismétlésen alapult, olyan módszertani lépések alkalmazásával, mint a magyarázat, bemutatás, egyszerűsítés, tanár és diák közötti rövid párbeszéd (kérdések, válaszok), tanulók között zajló kérdések és válaszok. A *fordítás* előkelő szerepet játszott a középkori nyelvtanításban.

A nyelvtanítás kialakulását tekintve fontos megemlítenünk Comenius (1592–1670) munkásságát (Bárdos 2005). A filozófus, nyelvész, pedagógus, politikus Comenius hatalmas szellemi hagyatéka több kategóriába sorolható: didaktikai, nyelvészeti, vallásos, filozófiai, politikai, valamint vegyes művek. Minket ebben a kontextusban elsősorban a ma már nyelvpedagógiaként definiálható munkássága érdekel, pontosabban nyelvtanítása a gyakorlatban.

„Comenius osztálytermében a tanuló dolga a munka, a tanár irányít. Ez az irányítás azonban motiválást jelent, feltételek megteremtését, a tananyagok biztosítását, amely mind a tanulást segíti. A tanulás viszont a tanuló felelőssége. A tanár a tanulás minden eszközét bocsátja a tanuló rendelkezésére, miközben fellelkesíti, motiválja a diákokat.

Comenius szövegfeldolgozó módszerei közül a következőket sikerült reprodukálni:

- hangos olvasás, a mondatok egyenkénti lemásolása, a kép releváns részeinek kiszínezése, lerajzolása;
- olvasás az anyanyelven, azután pedig a célnyelven (többnyire latin);
- idegen nyelvi szöveg olvasása és anyanyelvre fordítása;
- a lefordított szöveg memorizálása;
- a tanár magyarázata főnévragozásokról, igeragozásról, cselekvő és szenvedő igeragozásról – nyelvtani tudatosítás;
- a latin szöveg bevésése és a memorizált szöveg előadása;
- értékelés a vizsgákon (examen);
- versengés csapatok vagy egyének között (concentratio). [...]

Comenius figyelmezteti a tanárt arra, hogy ne annyit tanítson, amennyit magától képes vagy bír, hanem csak annyit, amennyit a tanulók képesek felfogni. Comenius osztályterme örökös mozgásban van: az élénkség fokmérője a gyermek intellektusának. Minél aktívabb, annál jobb, akkor nemcsak hallgat, kérdez is, és szeret szerepelni. Comenius gyakorlati tanácsai között rengeteg olyan szerepel, amelyet a mai tanárképzési szakemberek is betartanak. A bemutatás, utánzás és gyakorlás stádiumai között a hibákat azonnal javítjuk (mert könnyebb valami újat megtanulni, mint egy rosszul megtanultról leszokni). Az első benyomások sokáig tartanak, de leginkább azok az emlékképek tartanak legtovább, amelyeket egy érzelmek által befolyásolt agy hoz létre. Comenius gyakran tárgyalt egymással ellentétes elveket, nem zavarják ezek az ellentmondások: tanuljunk meg mindent egyéni gyakorlás során, ill. amit tanulunk, tanulja meg egyszerre több diák az egymással való versengés valamely kellemes formájában: nyelvi játékokról van szó, amelyek különösen kedveznek a megcélzott életkornak.” (Bárdos 2005. 44–45.)

2.2. A nyelvtani-fordító módszer és a 19. század kiemelkedő nyelvpedagógusai

„Nincs a nyelvtanítás-történetnek még egy olyan módszere, amelyet annyi támadás ért volna, mint a nyelvtani-fordító módszer. Nincs még egy olyan módszer, amelyet ennyiszor elpusztítottak, és amely ennyiszor feltámadt haló poraiból akár eredeti köntösében vagy mutáns változatokban. Ez az a módszer, amelyet úgy szokás gúnyolni, hogy a segítségével nyelvet tanulók még évek múltán sem tudnak egy pohár vizet kérni a célnyelven. Csakhogy a nyelvtani-fordító módszer sohasem vállalta, hogy beszédet tanít! A módszer eredeti célkitűzései a következők:

- megtanít olvasni szótár segítségével;
- megtanít nyelvet tanulni a fordítás mint technika segítségével;
- megtanít írni mindkét nyelven a nyelvtani tudatosság segítségével;

- megtanít egy mentális fegyelem betartására, egy mentális gimnasztikára, amely mind a nyelvtanulást, mind a nyelvhasználatot fegyelmezetten végrehajtott műveletsoroknak fogja fel.” (Bárdos 2005. 45–46.)

A nyelvtani-fordító módszer osztálytermi gyakorlatát illetően a frontális tanítás és a deduktív megoldások voltak jellemzőek. Napjainkban is gyakoriak az olyan iskolai körülmények (kevés heti óraszám, nagy csoport, hagyományos, frontális tanításra berendezett osztályterem), amelyek a tanárt rákényszerítik a nyelvtani-fordító módszerre jellemző deduktív megoldásokra, vagyis arra, hogy nyelvtanítás helyett inkább a nyelvről tanítás felé forduljanak. „A nyelvtani-fordító módszer egyes elemei munkálnak minden olyan ponton, ahol a nyelv elemzése formális, ahol a célnyelv nyelvtanának tanítása szabályok ismertetéséből áll, ahol a begyakorlás fő formája a kétirányú fordítás, ahol a ragozások, szerkezetek pontosságát fontosabb, mint a folyamatos beszéd, ahol a bevésésnek szinte kizárólagos eszköze a bemagolás, a biflázás és a mnemotechnikai trükkök.” (Bárdos 2005. 48.)

A klasszikus nyelvtani-fordító tankönyvek leckéi egy-egy nyelvtani problémára épültek, a lecke címei is általában nyelvtani vonatkozásúak voltak. Jellemző a mondatokra (példamondatokra koncentráció), amelyek a bevezetendő szabályt példázzák. A leckék funkcionális tartozékai a kétnyelvű szöveglista és a nyelvtani gyakorlatsor (pl. kiegészítő vagy átalakító gyakorlat; kétirányú fordítás; kérdések, amelyekre írásban kell válaszolni).

Az óra általában úgynevezett *memoriterek* (például ragozások) felmondásával kezdődött. Ugyancsak átismételték az előző óra szövegét, például kérdés-felelet formájában. Az ismétlést követte az új anyag bemutatása. Az új lecke szövegét a diáknak otthon már tanulmányoznia – vagyis előkészítenie – kellett. A leckét hangosan felolvasták, először általában a tanár, hiszen a hangos olvasás volt a helyes kiejtés tanításának egyetlen eszköze. Ezután feldolgozták a szöveget nyelvtani szempontból, anyanyelvi magyarázatokkal. A szabályt bemutatták, magyarázták, példákkal illusztrálták, majd gyakoroltatták. Ezt követte a szöveg alapos feltárása további hangos olvasással és fordítással. A szótárfüzet alkalmanként 30-50 új szóval bővült.

Megállapítható tehát, hogy a nyelvtani-fordító módszer nem törekszik a célnyelven folyó kommunikáció fejlesztésére, a beszéd, a kiejtés, a hallásértés tanítása elmarad. A szóbeli osztálytermi munka minimálisra csökkent, háttérbe szorult, helyét az írás dominanciája vette át. A kevés szóbeli munkát is a frontális tanítás jellemezte, a tanár által feltett kérdésekre a diákok válaszolnak, a diák–diák közötti interakció elenyésző. A módszer jelenléte napjainkban is fellelhető, főleg a vizsgákra való felkészítőön és a szaknyelvoktatásban is. A szaknyelvoktatásban olyan esetekben válik zavaróvá az uralma, mikor háttérbe szorul a szóbeli kommunikáció fejlesztésének és az interaktív környezet megteremtésének lehetősége.

A nyelvtani-fordító módszer fénykorában azonban akadtak olyan nyelvpedagógusok is, akiknek az elképzelései egészen más irányultságúak voltak. François Gouin a gyermekek nyelvtanulási folyamatát és nyelvhasználatát figyelve ösztö-

nösen jött rá a mozgás memorizálást segítő hatására (Richards és Rodgers 2001). A *Gouin-sorok* lényegét az igék hangsúlyozásán alapuló cselekvéssorozatok alkotják. A cselekvéseket el kellett játszani, és a megjelenítésük közben mondani is kellett, hogy mi történik.

Gouin (1880) módszere a következő lépésekből állt: a jelenet témájának és a cselekvéssor megtervezésének megbeszélése anyanyelven, a cselekvéssor előadása és egyidejűleg történő mesélése is célnyelven; a cselekvéssor kisebb cselekedetekre való bontása, ezek többszöri eljátszása, majd az így begyakorolt szóbeli anyag rögzítése írásban. Ugyanez az alapgondolat – a mozgás általi hatékonyabb memorizálás – képezi később Asher (1982) és Postovsky (1997) cselekedtető módszereinek alapját. A Gouin-módszer sikertelenségre volt ugyan ítélve a túlzottan nagy memorizálandó szókincs és egyéb módszertani hiányosságok miatt, de jelentősége az, hogy az igék és mondatok kontextusban és szituációkban jelentek meg, értelmessé téve a cselekvéseket, és ezáltal a dramatizálás révén szóbeli viselkedés alakulhatott ki. A dramatizáltság további előnye, hogy az adott helyzetben a megfelelő forgatókönyvet is elsajátíthatták a tanulók (Bárdos 2005).

A tizenkilencedik század végén a nyelvtanítás történetében reformmozgalomnak számító törekvések, az úgynevezett *természetes módszerek* a nyelvtanítást fordító módszer dominanciájával szembeszállva a beszéd tanításának fontosságát hangsúlyozták. Elveik szerint a beszélt nyelv elsődlegességének tükröződnie kell egy szóbeliségen alapuló metodológiában, és az új célnyelvi elemeket értelmes, jelentéssel bíró kontextusban és nem elszigetelve kell tanítani (Richards és Rodgers 2001). A nyelvórai párbeszéd eljátszásakor a nonverbális kommunikáció elemei is felbukkantak, az új szavaknak a már ismert szókincs segítségével történő bemutatását gyakran kísérte némajáték, utánzás, eljátszás.

A reformmozgalom egyik kiemelkedő nyelvtanár-gondolkodója Sauveur, akinek alapelve az volt, hogy a nyelvet bele kell beszélni a tanulóba. Az érdeklődés és figyelem fenntartása érdekében néha úgynevezett komoly kérdéseket vetett be, amelyekkel drámai hatást tudott kelteni a sok közhely elhangzása után. Módszere megelőlegezte a direkt módszer egyik alapvonását, a kontextusteremtés fontosságát (Bárdos 2005. 65–66.). Sauveur és a természetes módszer más hívei azzal érveltek, hogy egy idegen nyelvet fordítás vagy a tanuló anyanyelvének használata nélkül is meg lehet tanítani, ha a jelentést szemléltetés és cselekvés segítségével közvetítik (Richards és Rodgers 2001).

2.3. A direkt módszer

A természetesség elveire támaszkodva jelent meg a direkt módszer, amelynek fő alapelve az egynyelvűségen alapuló beszédképesség-fejlesztés volt, vagyis a célnyelvbe direkt módon, az anyanyelv mellőzésével, közvetlenül történik a belépés.

Ennek a szóbeliségen alapuló módszernek nélkülözhetetlen eleme a szemléltetés, amely nemcsak képek, hanem arcjáték és gesztusok segítségével is történik.

Nagy hangsúlyt fektettek a fonetikai bevezetésre, fonetikai átírást is tanítottak. A készségek tanításának sorrendje: beszéd, olvasás, majd sokkal később az írás. A nyelvtant nem tudatosították, elsajátítása ösztönösen történt. A direkt módszer fő célja volt a célnyelven történő gondolkodás, az anyanyelvhasználat és a fordítás tilos volt. A tematikus tanmenetek jellemezték, előszeretettel használtak rövid szövegeket a célország szokásairól, életstílusáról, történelméről, földrajzáról. Az oktatás kis csoportokban (maximum 10 fő) történt, lehetőleg anyanyelvű tanárokkal.

A direkt módszer megteremtője Maximilian Berlitz volt (ő Berlitz-módszernek nevezte), és először Franciaországban és Németországban vezették be. Osztálytermi megvalósulása a következő elveken és gyakorlaton alapult:

- Az osztálytermi oktatás kizárólag a célnyelven folyt.
- Csak a mindennapi szókincset és mondatokat tanították.
- A szóbeli kommunikációs készségek fejlesztése a tanárok és a tanulók közötti, kis, intenzív osztályokban zajló kérdés-feleletre épülő párbeszédnek révén történt.
- A nyelvtant induktív módon tanították.
- Az új ismereteket szóban mutatták be.
- A konkrét szókincset szemléltetéssel, tárgyak és képek segítségével tanították; az absztrakt szókincset gondolatársítás révén tanították.
- Mind a beszédet, mind a hallás utáni szövegértést tanították.
- Hangsúlyt fektettek a helyes kiejtésre és a nyelvtanra.

A következő elvek a mai napig fellelhetők a Berlitz-iskolákban a beszéd tanítására vonatkozó irányelvek között:

- Soha ne fordíts: szemléltess.
- Soha ne magyarázz: cselekedj.
- Soha ne tarts beszédet: kérdezz.
- Soha ne utánozd a hibákat: javíts.
- Soha ne beszélj egyetlen szóval: használj mondatokat.
- Soha ne beszélj túl sokat: beszéltesd a tanulókat.
- Soha ne használd a könyvet: használd az óratervet.
- Soha ne csapongj: kövesd a tervet.
- Soha ne haladj túl gyorsan: tartsd a tanuló tempóját.
- Soha ne beszélj túl lassan: beszélj normálisan.
- Soha ne beszélj túl gyorsan: beszélj természetesen.
- Soha ne beszéljen túl hangosan: beszélj természetesen.
- Soha ne légy türelmetlen: légy nyugodt. (Richards és Rodgers 2001. 12.)

A nyelvtani-fordító módszer egyeduralmát megtörve a direkt módszer képviselői sok újítást vezettek be, de ennek a módszernek is akadtak bőven túlzásai: „...túl sokat követel tanártól, diáktól egyaránt. A direkt módszer tanára, azon kívül, hogy anyanyelvű, vagy anyanyelvi szinten beszél a nyelvet, túlcsofordul

életigenléssel kell rendelkezzen, amelyet robusztus egészség támogat. Kifogyhatatlan legyen az ötletekből, amelyekkel szemantizál; gesztusai, arcjátéka emelkedjen színészi magasságokba, és persze az sem hátrány, ha rajzkészsége is elbűvölő. Az ilyen tanár mellé természetesen olyan tanulók illenek, akiknek a memóriakapacitása végtelen, és ezenfelül rendkívül okosak is.” (Bárdos 2005. 75.)

2.4. Az olvastató módszer

Michael West, az olvastató módszer atyja, 1967-ben jelentette meg egyszerűsített szövegeket tartalmazó olvasókönyveit, amelyek útmutatóként szolgáltak ahhoz, hogy miként lehet idegen nyelvet tanítani hátrányosabb körülmények között is. Szokatlan szűkítésnek tűnhet, hogy több készség fejlesztése helyett csak egyet választ, viszont tapasztalata szerint az olvasás segítségével jelentős szókincset lehet kontextusban megtanítani.

A módszer szerint a szerzők eredeti művei három fő szempont szerint egyszerűsíthetők:

- a szókincs válogatása, a gyakoribb szavak preferálása;
- a nyelvtani szerkezetek egyszerűsítése;
- az információ mennyiségének csökkentése (kevesebb szereplő, fejezetek kihagyása, rövidebb mondatok).

Míg a nyelvtan egyszerűsítését és az információcsökkentést ösztönösen végezte, a szókincs kiválasztásában két szempontot követett: a lexikai szelekció elvét (szinonimák használatával a gyakoribb szavak beiktatása a szövegbe) és a lexikai disztribúció elvét (ismeretlen szavak száma / oldal – figyelve a fokozatosságra – 4-5 új szó/oldal). A cél a fokozatosság és a jól olvashatóság megvalósítása volt. Ezáltal megteremtette az egyszerűsített olvasókönyvek hagyományát, amelyeket mai napig használnak és ajánlanak a célnyelvű irodalom népszerűsítése és a szókincs bővítése céljából.

2.5. A 20. század első felének kiemelkedő nyelvpedagógusai

Bárdos (2000) három nyelvpedagógiai gondolkodó, Henry Sweet, Otto Jespersen és Harold Palmer munkásságát emeli ki a 20. század első feléből.

A nyelvész, fonetikus és nyelvtörténész Henry Sweet első fontos művei már a 19. század végén megjelentek, 1877-ben fonetikai alapozó műve, a *Handbook of Phonetics*, majd 1899-ben a *The Practical Study of Languages*. A második munka alapműnek számít az alkalmazott nyelvészet és nyelvpedagógia terén. A nyelv-

vek tanulmányozása szempontjából fontosnak tartotta a nyelvészet (leginkább fonetika) és pszichológia (asszociatív pszichológia) összekapcsolását, és külön foglalkozott a szókincs, nyelvtan, olvasás, fordítás, társalgás és irodalomtanítás témaköreivel. Szerinte egy nyelv tanítása során a beszélt nyelvből kiindulva kell haladni az irodalmi felé. Sokat foglalkozik a nyelvek összehasonlításának szerepével, hogy mi az, ami közös bizonyos nyelvek között, és mi az, ami egy adott nyelv esetében különös. Korának nyelvtanítási módszereit tekintve kompromisszumos megközelítést javasol. A nyelvtanulás öt fontos fázisát különbözteti meg: a mechanikus szakaszt (a célnyelv artikulációs bázisának megismerése), a nyelvtani szakaszt (az alapvető nyelvtani jelenségek és az alapszókinccs elsajátítása), az idiomatikus szakaszt (szókincsbővítés), az irodalmi szakaszt, valamint a nyelvtörténeti szakaszt.

Otto Jespersen dán nyelvész, az angol nyelv professzora, elsősorban szintén fonetikus volt. Írt saját fonetikát, modern angol nyelvtant, általános nyelvészetet és nyelvfilozófiát. A nyelvpedagógia szempontjából kiemelkedő műve az 1904-ben megjelent *How to Teach a Foreign Language* című monográfia. Sweethez képest nála eggyel bővül azon alapvető tudományágak köre, amelyek szükségesek egy sokoldalú nyelvtanítási elmélet kidolgozásához: a nyelvészetten és pszichológián kívül ő kiemeli a nyelvtanári (pedagógiai) jártasságot. A nyelvek tanításában hangsúlyozza a kontextus, a kommunikációs helyzetek fontosságát. Szerinte a módszernek az élő nyelv tanulmányozására kell épülnie. Kiemeli a *merülési elv*, a közvetlen célnyelvi kontaktus előnyét, a szóbeli munka, a nagy mennyiségű gyakorlat, a rövid, könnyű olvasmányok fontos szerepét is. Az olvasmányok esetén fontos, hogy a szövegek legyenek érdekesek, motiválók és változatosak. Felismerte a kommunikációs cél elsődlegességét.

Harold Palmer gyakorló brit nyelvtanár és rendkívül termékeny szerző a nyelvpedagógia területén. Az eklektikus direkt módszer képviselőjeként nagy hangsúlyt fektetett a beszédcentrikusságra, ahogyan azt tükrözik egyes műveinek a címei is, pl. *Colloquial English* (1916); *The Oral Method of Teaching English* (1921); *Everyday Sentences in Spoken English* (1927). Ugyanakkor kiemeli a cselekvésnek a nyelvtanításban játszott memorizálást segítő szerepét is. A *The Principles of Language Study* (1921) című művében hangsúlyozza a helyes nyelvi szokások kialakításának fontosságát, ezen belül pedig kitér a spontán képességek és energiák bevetésének szükségességére. A motivációt serkentő tényezők közül kiemeli a játékosságot, a változatos osztálytermi megoldásokat, a jó tanár–diák viszonyt. A nyelvtanítás elméletének alapjául szolgáló tudományterületek közül fontosnak tartja a nyelvészetet, a pszichológiát és a pedagógiát. Három nyelvtanulási szintet különböztet meg: bevezető, középfaladó és haladó szintet. Módszertani alapelvei a fokozatosság, a példákon keresztül megvalósuló konkrétság, az arányok betartása, valamint az észszerű előrehaladás.

2.6. Az intenzív módszer

Az intenzív módszert katonai módszernek is nevezik (az *Army Specialized Training Program* keretében dolgozták ki az Egyesült Államokban). A második világháború során megfigyelhető volt az a jelenség, hogy a nyelvtudás, akár alapfokon is, életet menthet. Ezért a katonákat magas óraszámban, intenzíven oktatták a háborús helyzetben éppen aktuális idegen nyelvekre. Egy-egy csoport képzése hat hétig tartott, napi tíz órában. Az órák mellett heti tizenöt órát gyakorolták a nyelvet anyanyelvű beszélőkkel, és húsz-harminc órát töltöttek egyéni tanulással. Két oktató foglalkozott kis létszámú csoportokkal, egyikük *anyanyelvi adatközlő* volt (informant), a másik pedig *nyelvtanár, nyelvész*, aki nyelvtant és egyéb problémákat magyarázott. A cél az volt, hogy a köznyelvi társalgás legalapvetőbb fordulatait, a *minimumnyelvet* a lehető legökéletesebben elsajátítsák.

Az osztályteremben az anyanyelvű beszélő szolgáltatta a mintát a szó- és mondatformák autentikus kiejtéséhez. A nyelvész elmagyarázta az összefüggéseket, irányította a gyakorlatokat. Dialógusokat dolgoztak fel a következő lépésekben:

- utánzás (imitation);
- ismétlés (repetition);
- fordítás (translation);
- forgatás (rotation) – mindig más diák kezdi a társalgást, addig ismételve, míg mindenki minden mondatot elmond, így a gyakorlat végére nagyjából mindenki megtanulja a dialógust;
- megszakításos ismétlés (discontinuous repetition) – a mondatok véletlenszerű sorrendben való ismételtetése / fordíttatása – ellenőrző jellegű gyakorlat;
- társalgás (dialogue practice) – rövid, autentikus társalgások többszöri eljátszása (instruktor–diák, diák–diák).

Az intenzív módszer tehát egy minimálszint maximális szintű birtoklására, előadására törekedett. Módszertani jelentősége: az utánzó, drillező technikák megelőlegezik az audiolingvális módszer eljárásait. A csapatmunka megjelenése, az egymásrautaltság újfajta pszichológiai kontextust teremtett (Bárdos 2005. 91–95.).

2.7. Az audiolingvális módszer

Az audiolingvális módszer képviselői felismerték, hogy mennyire fontos a megfelelő kontextusteremtés a beszédképesség fejlesztése érdekében.

A módszer eredeti változata utánzásból és memorizálásból állt, ekkor még inkább nyelvsajátítást segítő technikai megoldásnak tekintették, nem módszernek. Eredeti neve aural-oral, vagy egyszerűsített gúnynevéen mim-mem (mimicry and memorization). Módszerré a Michigani Egyetem Angol Nyelvi Intézetének

egy kutatócsoportja fejlesztette Fries és Lado vezetésével. Nyelvkönyvekben a strukturalizmus legújabb eredményeit próbálták hasznosítani.

Az audiolingvális módszer esetében megfigyelhető a nyelvészet és a pszichológia egybekapcsolódása (strukturalizmus és behaviorizmus), ezért nyelvтанítási elméletnek is tekinthető.

Az audiolingvális módszer tudatosan szétválasztotta a négy alapkészséget, hangsúlyozva, hogy a négy közül a hallás és a beszéd az alapvető készségek. A szóbeliség kiemelése révén emlékeztet a direkt módszerre, az utánzás és begyakorlás célnyelven történik. A gyakorlás leginkább utánzásból és ismétlésből áll, ezért a kevésbé érdeklődő vagy közepes képességű tanulók is képesek nyelvet tanulni ezzel a módszerrel. Egyik fontos előnye a fokozatos mondatközpontú megközelítés, így a jól felépített tananyagok esetén szintaktikai haladás is megfigyelhető a lexikai vagy morfológiai fejlődés mellett. A módszer logikájából mégis az következik, hogy a nyelvet minél kisebb fokozatokra, lépésekre kell lebontani, és ezekből a mikroelemekből felépíteni a nagyobb egységeket.

„A módszer figyelembe veszi, hogy a nyelv elsősorban beszéd; hogy formák rendszere, amelyet minden nyelvre sajátos módon jellemző mondatminták alkotnak. Figyelembe veszi, hogy a nyelv viselkedés, hogy a helyes szokások kialakítására a perceptív és motorikus készségeket kell fejleszteni; elfogadja, hogy a tanulás megfelelő feltételei meghozzák az eredményt (stimulus → válasz → helyes válasz jutalmazása → azonnali megerősítés → ismétlés → automatizmus). A nyelvi kondicionálás, a verbális automatizáció kialakításának fontos eleme a túltanulás, miszerint minél többször ismétlünk valamit, annál erősebbé válik a szokás, amely egyszerűsített abban is segít, hogy az anyanyelvi szokásokat leküzdjük. Az új anyag bemutatása általában párbeszéddel történik, a párbeszéd részeit utánzással és ismétléssel sajátítják el. Rendkívüli szerepe van ebben a különféle drilleknek (ismétlés, átalakítás, szubsztitúció, bővítés, kérdés-felelet stb.), amelyek begyakorlása, ha nem a nyelvi laboratóriumban történik, az osztályteremben is stimulus-válasz felépítésű. [...] A tanár a hibák teljes kiküszöbölésére törekszik [...]. Magyarozatuk szerint ugyanis a hibák rossz szokások kialakulásához vezetnek. [...] Az audiovizuális módszer elveit, eljárásait, ellenőrző módszereit – ha nem is tudatosan – igen nagy mértékben megőrizte a kortárs gyakorlat.” (Bárdos 2005. 104.)

Az audiolingvális módszer nagymértékben támaszkodott a technika, a hangrögzítés és lejátszás új találmányaira, megjelentek a magnetofonok, majd az első nyelvi laboratóriumok is.

Kedvelt eljárásnak számított az anyag bemutatása társalgás vagy dialógus formájában. Az audiolingvális nyelvtanítás módszertani lépései:

- bemutatás (presentation) – mikrodialógus, vagy több mikrodialógus láncolata (kontextusteremtés: képek, reáliák segítségével; ismeretlen elemek magyarázata – pl. földrajzi név, szerző)
- ismétlés (repetition) – cél: az anyanyelvű beszélő utánzása, memorizálás

- gyakorlás (practice) – a jellegzetes mondatok drilleztetése; ez a 20-30 perces gyakorlás lehetőség szerint a nyelvi laboratóriumban folyt; gyakorlás közben került sor a kiejtéssel, nyelvtannal, szókinccsel kapcsolatos kérdések tisztázására;
- memorizálás – az eredeti szerepek társalgásszerű előadása
- megerősítés – az eredeti dialógus megjegyzésének ellenőrzése kihagyott szerepek pótlásával, bővítéssel, átírással. (Bárdos 2005)

2.8. Az audiovizuális módszer

A hatvanas években vált ismertté ez a módszer, amelyben központi helyet kap a szemléltetés. A módszer a már rendelkezésre álló technikai hátteret megpróbálja intenzíven bekapcsolni a nyelvoktatás folyamatába.

Három nyelvi szintet különböztettek meg: az első a köznapi nyelv szintje, egyszerű helyzetekkel, mint például az ismerkedés. A második szint ugyancsak beszédcentrikus, de a hagyományos társalgási témák mellett itt már megjelenik az olvasás és az újságnyelv is. A harmadik szinten a szaknyelv számít újdonságnak a nagyobb lélegzetű diskurzusok mellett.

A tananyag bemutatása a következő főbb lépésekben történt:

1. Bemutatás: kép és hang összekapcsolásával egy szemantikai egységben egy vagy két mondat bemutatása.

2. Magyarázat: rámutatással vagy hallás utáni értéssel, kérdés-felelet technikával értelmezték a bemutatott képeket.

3. Ismétlés: ez a szakasz a tulajdonképpeni bevézés, a társalgás memorizálása a kép és hang segítségével, majd a hang fokozatos elhagyásával (ezt, ha lehetett, nyelvi laboratóriumban végezték).

4. Elmélyítés: az eredeti anyagot variálva, átalakítva próbáltak elszakadni az eredeti képsortól és eljutni az irányított társalgástól a szabad társalgásig. Ebben a szakaszban a szabad társalgás szintjére jutás a cél, ezért itt fontos szerepet kap a dramatizálás, a szerepjáték, a fizikai tevékenységek alkalmazása. Erősödik az igény az élményszerűség, a beleélés lehetőségének a megteremtésére (Bárdos 2005).

A módszer a nyelvtani magyarázatra nem fektet nagy hangsúlyt, az írást és olvasást pedig későbbi fázisokra halasztja. Viszont használ nyelvtani drilleket. A teljes látványtól jut el a nyelvi részletekig, a teljes kontextustól a nyelvtani drillig, mégpedig a ritmus, az intonáció, a dinamika, az élő nyelv hangzásának utánzásával.

A módszer megpróbál az egészlegességből, egy szituációból kiindulni. „Az audiovizuális módszer célja tehát az, hogy hang és kép látványos összekapcsolásával megteremtse a szituációt, azt a kontextust, amelyből az élő nyelv hangtestének lehető leghűbb utánzásával a különféle nyelvi elemek kibonthatók. A szituációérzé-

kenység fejlett technikát követel, hiszen az adott nyelvi jelek egy adott (kulturális, szociológiai stb.) környezetben nyerik el teljes jelentésüket. [...] Az élénk, színes szituációteremtés mellett a jelenség maga nem nyomta el az oktatási folyamatot, hanem csak hozzájárult a sikeréhez.” A módszer sok jellemvonása, technikája fellelhető a kommunikatív nyelvoktatásban is, hiszen „a hatvanas évek audiovizuális módszert használó tanárainak az a szándéka, erőfeszítése, hogy a nyelvi anyag bemutatását szemléletessé, elevenné, élénkké tegyék, ma is kockázatmentesen követhető” (Bárdos 2005. 110.).

2.9. A kognitív módszer

A kognitív, vagy más szóval mentalista megközelítés mint alternatíva már létezett az audiolingvális és audiovizuális módszerek mellett is. Az elképzelések közötti ellentéteket a következő táblázat szemlélteti:

5. táblázat. *Az audiolingvális és a mentális megközelítések különbségei*

| Módszerek | AUDIOLINGVÁLIS | MENTÁLIS (KOGNITÍV) |
|---|--|---|
| Tanulásméleteik | stimulus-válasz elméletek (S-R theories) kondicionálás | vakpróbálkozás (trial and error) belátásos tanulás (insight and understanding) |
| Fő tevékenység | szokásformálás (habit-forming) | szabálykeresés |
| A nyelvet tanuló metaforája | Pavlov kutyája | előre programozott számítógép szoftvert keres |
| Tévedések a kompetencia-performancia sávban | performancia = automatizált ismételtetés | performancia = felismert szabályszerűség |

Forrás: Bárdos 2005. 113.

Chomsky, a kognitív nyelvi modell megalkotója (a transzformációs-generatív grammatika atyja) kijelentette, hogy elmélete az anyanyelvre vonatkozik, és nem segíti az idegen nyelvek tanítását. Ennek ellenére nyelvi forradalma a szakma minden rokon tudományában éreztette hatását, újfajta elméletek létrejöttét eredményezte.

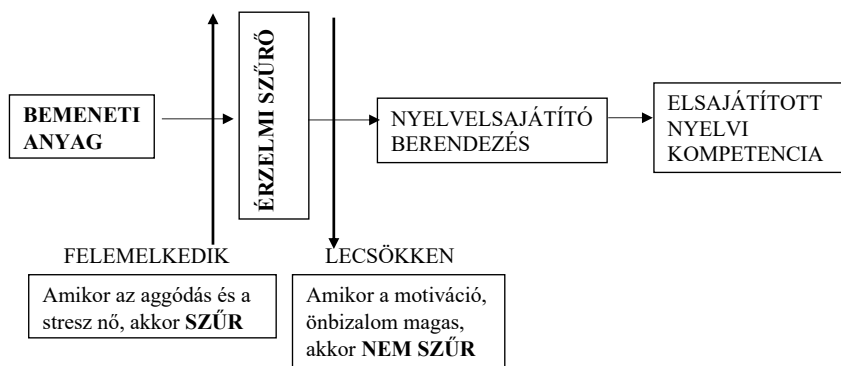
A kognitív módszer elmélete szerint az élő nyelv egy szabályorientált kreativitás, egy tudatosan tanulandó rendszer, egy gondolkodási folyamat, melynek terméke a beszéd. „Mivel az ember rendelkezik a nyelvtanuláshoz szükséges biológiailag programozott adottsággal, nem kell különféle mintákat kívülről rákényszeríteni, ha a tanuló aktív tevékenység során tárja föl a nyelvet. Mivel

a nyelv jelentésbe és gondolkodásba van kötve, egy idegen nyelv megtanulása azt jelenti, hogy meg kell tanulni azon a nyelven gondolkodni. [...] A nyelvet ezek szerint úgy tanuljuk, hogy a nyelv adathalmazát érzékelve hipotéziseket állítunk fel, és ezeket kipróbáljuk. A problémamegoldó gondolkodás tehát szabálykeresésre irányul, a nyelvről mintegy kognitív térképet készítünk, és e bizonyítottan helyes felismerés szüli a hasonló mondatokat generáló szabályt. Nyilvánvaló, hogy az a gondolat, hogy helyes szabályok segítségével véges számú nyelvi eszközből – pl. 25-30 hangból – végtelen számú helyes mondatot generálhatunk, megragadta a nyelvet tanulók, illetve nyelvet tanítók fantáziáját. Az elmélet szerint a helyes szabályok ismerete jelenti a nyelvi kompetenciát és ezek alkalmazása a performanciát. A legfontosabb tehát, hogy a diák megfelelő mennyiségben legyen kitéve a célnyelvnek, és ez alkalmat ad az intelligens megfigyelés, analízis és kreativitás, vagyis a belátáson alapuló tudatos folyamatok gyakorlásának” (Bárdos 2005. 114.).

A módszer „feltételezi, hogy helyes szabályok segítségével véges számú nyelvi elemből végtelen számú helyes mondat képezhető, a diák feladata az, hogy a megfelelő mennyiségű célnyelvi anyagból belátáson alapuló tudatos módszerekkel, intelligens megfigyeléssel, hipotézisek felállításával keresse meg a szabályt. A helyes szabályok ismerete a kompetencia, alkalmazása pedig a performancia. A módszer jellegéből következik, hogy jobban hangsúlyozza a tanulást, mint az elsajátítást.” (Bárdos 2005. 114.)

A tanulás és elsajátítás különbözőségét tárgyalja később Krashen (1985) is, aki a nyelvtanulásban az elsajátítást tartja elsődlegesnek a tanulással szemben, ugyanis ennek eredménye a beszéd folyamatossága. A tanulás egy úgynevezett monitor kialakuláshoz vezet, amelynek működése hátráltathatja a folyékony beszédet. Ennek az elképzelésnek a tanítás és tanulás szempontjából az a következménye, hogy az elsajátítás folyamatát segítő ideális helyzeteket kell teremteni, például társalgással, olvasással, bármilyen természetesnek számító nyelvhasználati szituációval.

Krashen azt is felvetette, hogy az anyanyelv esetében a nyelvi elemek elsajátításában megfigyelhető egy bizonyos sorrend. Ebből adódik a kérdés, hogy vajon idegen nyelvek tanulása esetében létezik-e egy ilyen optimális sorrend. A monitort Krashen egy mentális jelenségként definiálja, amely a nyelvi pontosságot, helyes-séget felügyeli. Amíg a monitor ellenőrzi, hogy helyes-e, amit mondunk, az időbe telik, ennek eredményeképpen megszakad a beszéd folyamatossága. A nyelvtanulásban fontos szerepet játszó érzelmi tényezőre is felhívja a figyelmet. Szerinte létezik egy úgynevezett érzelmi szűrő, egy filter, amely több érzelmi változó függvényében teszi lehetővé vagy akadályozza a nyelvelsajátítást. Magas önbizalom és motiváció esetén a filter nem szűr, viszont stressz, aggodalom, frusztráció vagy túlzott izgalom esetén akadályozza, hogy a *bemeneti anyag* (comprehensible input) elérje az *agy nyelvelsajátító berendezés* (language acquisition device – LAD) részét. Ezért rendkívül fontos a stresszmentes, kellemes osztálytermi hangulat és környezet megteremtése.



Forrás: Krashen 1985

3. ábra. Az érzelmi szűrő működése

Az 1970-es években a nyelvoktatására már egyre inkább egy funkcionálisnak nevezhető megközelítés a jellemző, egyre több kiváló ötlet lát napvilágot. Ilyennek számított a dramatizálás, a szerepjátékok elterjedése a nyelvoktatásban, amelyek segítették a kulturálisan megfelelő foratókönyvek megismerését, az interakciók életszerű diskurzusainak gyakorlását. Népszerű lett a nyelvi játékok, zene, éneklés, mozgás alkalmazása a nyelvoktatásban.

2.10. A humanisztikus módszerek

A humanisztikus módszerek két jellegzetes tulajdonsága: egyiknek sincs konkrét nyelvészeti elképzelése, nyelvelmélete, rendszerszerű elképzelése a nyelvről, megalkotóik sok esetben nem is nyelvészek vagy nyelvtanárok; pszichológiai megalapozottságúak, lázadnak a hagyományos osztálytermi megoldások, elrendezés és közeg ellen. Az 1960-as évektől kezdődően a nyelvtanítás terén egyre több új ötlet látott napvilágot, tudatosultak a dramatizálás, a szerepjátékok, a nyelvi játékok, a zenei elemek felhasználásának előnyei. A következő négy alfejezetben olyan módszereket mutatunk be, amelyek személetében fontos szerep jutott a pszichológiának, a pszicholingvisztikai, neurolingvisztikai háttérnek.

2.10.1. A cselekedtető módszer

Asher (1982) cselekedtető módszerében (*Total Physical Response – TPR*) a nyelvtanulóknak célnyelven elhangzó utasításokra fizikai cselekvéssel kell válaszolniuk, tehát az új anyagot tevékenykedve sajátíthatják el. A cselekvés nyelvtan-

nításban játszott segítő szerepe itt már természetesen nem számít új gondolatnak. Azon a már Gouin és Palmer módszerében is fellelhető meggyőződésen alapszik, hogy a fizikai tevékenység segíti a memorizálást.

Asher kiemelte, hogy a legtöbb nyelvtanítási módszer nem veszi figyelembe az anyanyelv elsajátításakor tapasztalható sajátosságokat. Így például azt, hogy a hallott szöveg értése hosszú időszakkal megelőzi az első megszólalást. A gyermek általában jól megért mindent, mielőtt először megszólalna. Azt is szem előtt tartja, hogy a gyermek otthon is, az óvodában is főként parancsoknak engedelmeskedik, méghozzá ezekre fizikai mozgással, egész testével válaszol. Ez egy úgynevezett felkészülési időszak, amelyben egyszer csak eljön az ideje a beszédnek, nem érdemes túl korán erőltetni. Asher módszerében tehát a teljes nyelvi anyag felszólításokra, parancsokra köré épül.

Asher figyelembe veszi az érzelmi faktorok nyelvtanulást befolyásoló szerepét is. A játékos mozgás szerinte segít megteremteni a nyelvtanuláshoz szükséges stresszmentes állapotot és oldott hangulatot. A gyakorlatok között játékok, humoros jelenetek is szerepelnek. A cselekedtető módszert Asher a nyelvtanulás kezdeti szakaszaira dolgozta ki. A tanulás tevékenységen keresztül történik, leginkább a felszólító mód használata jellemző, a visszacsatolás pedig azonnali, mert ha valaki nem érti az elhangzottakat, akkor nem tud megfelelően cselekedni.

A TPR egyik legnagyobb előnye a stressz csökkentése, ezért Asher stresszmentes módszernek nevezi. Ez azért van, mert a tanulóktól nem várják el, hogy beszéljenek. Ezért egyáltalán nem nehezedik rájuk nyomás. A csendes időszakot nagymértékben ösztönzik, mert a tanuló itt építi fel saját nyelvismeretét. Ezenkívül rendkívül élvezetessé teszi a folyamatot. A TPR a nyelvtanulás bármely szintjén alkalmazható, de inkább a kezdeti szakaszban ajánlott. Legyen szó kezdő vagy haladó szintről, a tanulóknak nem kell aggódniuk, ha nem képesek valamit megérteni vagy reagálni. Ha a tanuló első próbálkozása nem sikerül, újra figyelheti és utánozhatja tanárát. Ebből kifolyólag a módszer nagy hangsúlyt fektet a hallásértésre. Mivel nem a beszédre kell koncentrálni, és sokat kell utánozni, megismételni azt, amit a tanár csinál vagy mond, a tanuló fokozatosan önbizalmat nyer saját nyelvi készségeinek kialakításában. Ez megkönnyíti a folyamatot a tanár és a tanuló számára egyaránt.

Hogyan működik ez a módszer gyakorlatban? Például a tanár kimondja a szót, miközben a gesztust mutatja, eltúlzott arckifejezésekkel és testmozgással. Megkéri a tanulókat, hogy ismételjék meg a gesztust vagy a cselekvést. Majd arra kéri őket, hogy ismételjék meg, de ezúttal a kiejtéssel együtt. Ezután a tanár felírja a szót vagy kifejezést a táblára, hogy a tanulók lássák. Ez a folyamat mindaddig ismétlődik, amíg a tanulóknak sikerül megjegyezni az összefüggést az új kifejezések, kiejtésük és a hozzájuk kapcsolódó cselekvések között. Így az új szókinccs könnyebben beépül a hosszú távú memóriába. A tanár rendszeres időközönként megismétli a gyakorlatot, hogy ellenőrizze a kifejezések ismeretét.

A cselekedtető módszer a következő helyzetekben a leghatékonyabb:

– *a szókincs tanításakor* (A szókinccstanítás során a testünket és a mozgást eszközként használhatjuk az új szókincs, új kifejezések tanítására. Például egy állat, az elefánt bemutatható a test használatával, az ormányt mozgását a kézzel utánozva. Pl. virág, fa, kígyó, elefánt, folyó, hegy.)

– *igék tanításakor* (A cselekvés, mozgás alkalmazása hatékony módja az igék tanításának. Ilyen lehet például a hajmosás, zuhanyozás, reggelizés, tejivás, alvás, ruhaviselés, zokni és cipő felhúzása, ébredés, lefekvés, vezetés, fizetés és élelmiszervásárlás.)

– *felszólítások és utasítások tanításakor* (A felszólító módot általában parancsok, utasítások adására használják. Például: kösse be a cipőfűzőjét, csukja be az ajtót, üljön le, álljon fel, írja le, segítsen a társának stb.)

– *történetek mesélésekor* (Mindenki szereti a történeteket, korosztálytól függetlenül. Ezt a cselekedtető módszerrel, vagyis eljátszással tarkítva, a szórakozás csak megduplázódik.)

– *a tanteremben gyakran ismétlődő kifejezések, parancsok tanítására* (A módszer minden eszközt biztosít az osztálytermi nyelv megerősítéséhez, ha megfelelően használják. Emellett a szavak szinte mindennapi, sőt néha naponta többszöri ismétlésével az igék és a hozzájuk tartozó kiejtés és jelentés nagyon gyorsan beépül a memóriába. Például vegye ki a könyveit, nyissa ki a könyveit, csukja be a füzetét, törölje le a táblát, vegyen elő egy ceruzát stb.)

Ez a módszer közeli rokonságot mutat a nyelvórai dramatikus játékokkal, a később megjelenő nyelvórai drámatechnika egyik közvetlen előfutárának is tekinthető.

2.10.2. A néma módszer

A nyelvoktatásban a humanisztikus irányzat képviselői érdekes módon sok esetben nem nyelvtanárok. Így például Caleb Gattegno, a néma módszer kidolgozója elsősorban pszichológus és filozófus.

A néma módszer a csendet alkalmazza tanítási technikaként. Ez nem tekinthető általánosan elfogadott módszernek a nyelvoktatásban. Gattegno 1963-ban, a *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way* című könyvében mutatta be először. Gattegno szkeptikus volt a korabeli általános nyelvoktatással szemben, és a módszert általános oktatáselméleteinek speciális eseteként fogta fel.

A módszer a tanuló autonómiáját hangsúlyozza. A tanár szerepe az, hogy figyelemmel kísérje a tanulók erőfeszítéseit, a diákokat pedig arra ösztönzi, hogy aktív szerepet vállaljanak a nyelvtanulásban. A kiejtést alapvetőnek tekinti: a kezdő tanulók kiejtéssel kezdik a tanulást, és sok időt töltenek ennek gyakorlásával minden leckében. Kerüli a fordítást és a szóbeli ismétlést, a nyelvet általában értelmes kontextusban gyakorolják. Az értékelés megfigyeléssel történik, és a tanár soha nem írat tesztet.

Gattegno alapelvei a következők: a tanítás a tanuláshoz alárendelt folyamat, a tanulás során pedig maga az agy próbálkozik, minden előzetes tapasztalatot felhasznál, különösen az anyanyelvet, ezért nem baj, ha van különbség az anyanyelv és az idegen nyelv elsajátítása között. A tanár feladata az, hogy a diákot mindvégig kontaktusban tartsa a nyelvvel, és lehetőleg ne keresztesse a tanulás folyamatát.

A nyelvi anyagot úgy jellemezhetnénk, hogy kis szókinccsre támaszkodva sok nyelvet akar tanítani. A néma módszer fő technikai eszközei a Cuisenaire-féle rudacskák (kis, különféle méretű és színű fahasábok). Ezek kis nyelvi elemeket gyakoroltatnak. Például a tanár felemel egy rudacskát, mondván, hogy „ez egy zöld rúd”, majd egy pirosat, mondván, hogy „ez egy piros rúd”. Ezután némán felemeli az egyik rudat, és addig hallgat, amíg valamelyik diák meg nem szólal. Ha helyesen válaszol, a tanár gesztusa, mimikája elismerő, ha nem, másik diáknak kell próbálkoznia. A tanár tehát minden új szót csak egyszer ejt ki, csak annyit mond, amennyire a diáknak éppen szüksége van. Ezzel elérheti, hogy már első pillanattól kezdve a társalgás nagy részét a diákok végzik. A némaság ellenére ez egy erősen ellenőrzött módszer, amely előnyben részesíti a pontosságot a beszéd folyamatosságával szemben. A csend egy erőteljes eszköz, amely segíti a bevésést és a reflexiót, növeli az önállóságot és lehetőséget teremt a kezdeményezésre.

Gattegno módszerében a tanár kifejező mozdulatai, gesztusai, arcjátéka, valamint az a játékos, ugyanakkor erős koncentrációt és egymásra figyelmet igénylő technika, amelyet a nyelvtanulóknak kell alkalmazniuk a tanár által megjelentetett tevékenység értelmezéséhez, dramatikus elemeknek tekinthetők.

2.10.3. A tanácskozó módszer

Charles Curran, a tanácskozó módszer kidolgozója katolikus pap és klinikai pszichológus. Szerinte egy kívánt nyelv tudásának a hiánya stresszhelyzetet, érzelmileg zaklatott állapotot válthat ki, amelyet csoportos beszélgetéssel lehet oldani. Az érzelmi faktort előtérbe helyezve hangsúlyozza, hogy hatékonyan tanulni csak az érzelmi biztonság állapotában lehet. Ennek szerinte hat feltétele van: a biztonságérzet, a figyelem, az agresszió (amely itt arra vonatkozik, hogy a diák aktívan megragad minden lehetőséget a nyelvhasználatra), a memorizálás (vagy emlékezés), a reflexió (amely a reális célok kitűzését teszi lehetővé), valamint a diszkrimináció (ez nála nyelvi-pragmatikai tudatosságra vonatkozik). Módszerét közösségi nyelvtanulásnak (Community Language Learning) nevezte el, amelyben a csoport tagjai figyelnek egymásra, törődnek egymással, a tanár pedig csak tanácsadóként van jelen, segítsége bármikor igénybe vehető. Szerinte a tanulás interaktív folyamat, amely igénybe veszi az egész személyiséget, és egyaránt függ érzelmi és kognitív faktoroktól. A célnyelvű kommunikáció tehát rugalmasan és kreatív módon, egymásra figyelve zajlik a csoportban.

A tanóra menete a következő:

– Az *ügyfelek* (clients), vagyis a diákok, szorosan egymás mellett ülve kört alkotnak, arccal befelé, és a körön kívül helyezkedik el a tanár, akit *tanácsadó*-nak (counselor), *forrás*-nak vagy *mindentudónak* (the knower) neveznek. (A diák biztonságérzetét növeli az, hogy egy közösség tagja, amelynek munkájához aktív részvételével hozzájárul. Ebből a valahova tartozásból ered a kommunikáció erősödő igénye.)

– A munkafolyamat első szakasza, a *hozzájárulás* vagy *beruházás*, a következő fázisokból áll:

- Először az ügyfél elmondja az anyanyelvén, hogy mit szeretne közölni a társával. Ezután a tanácsadó célnyelven megsúgja a fordítást, amit az ügyfél elismétel.
- A második fázisban már először idegen nyelven próbálják mondani ezeket az egyszerű mondatokat. Ha közben felmerülnek kérdések, a tanácsadótól (akár anyanyelven is) bármikor lehet segítséget kérni.
- A harmadik fázisban anyanyelven már csak akkor szólalnak meg, ha az elkerülhetetlen.
- A negyedik fázisban a diák már nem bánja, sőt, igényli a hibák javítását.
- Az ötödik fázisban már nagyjából helyesen beszélnek, a tanácsadó dolga ilyenkor az, hogy bonyolultabb, idiomatikusabb vagy elegánsabb fordulatokat vezessen be.

– A módszer másik fele az ún. reagálás (reflection), amely jelentős részét alkotja a leckének:

- Az első fázisban az ügyfelek elmondják az elhangzottakkal kapcsolatos fizikai, érzelmi, szellemi tapasztalataikat, amelyeket a tanácsadó meghallgat, de nem kritizál.
- Ezután visszajátsszák a magnóra került mondatokat megállás nélkül.
- A harmadik fázisban táblára írják a mondatokat, és az fordítja le őket, aki létrehozta (Curran 1976).

A beruházási szakasz öt fázisát Curran metaforisztikusan az emberi lét öt fejlődési szakaszával köti össze: csecsemőállapot, gyermek, önálló lét, serdülőkor és a függetlenség kora.

Curran hat feltételt határozott meg a sikeres nyelvtanulás érdekében, ezeket SARD alapelveknek nevezte, kezdőbetűik alapján (az A és R betű két-két fogalom rövidítésére is szolgál): *Security* (biztonságérzet), *Attention* (figyelem), *Aggression* (agresszió – itt arra vonatkozik, hogy a tanuló ragadjon meg minden lehetőséget a nyelv gyakorlására, használatára), *Reflection* (reflexió – a következő célok meghatározása), *Retention* (a memorizált anyag megmaradása) és *Discrimination* (diszkrimináció – nyelvi, pragmatikai tudatosság).

A módszer célja tehát az, hogy a nyelvtanulók a célnyelvi kommunikációt az egymás iránt érzett felelősség jegyében, kreatív és dinamikus módon, egy tudatos tanulási folyamat során gyakorolják. Azt elkerülendő, hogy a tanár személye stresszkeltően hasson, tanácsadóként lép fel, ezzel segítve a diák–diák közötti

interakciót. Az anyanyelv használata is növeli a biztonságérzetet. A tanár türelemmel, odafigyeléssel olyan hangulatot teremt, amelyben mindenki elfogadja a többiek személyiségét. Ez csökkenti az olyan negatív érzelmek kialakulását, amelyek gátolhatják a nyelvelsajátítást. A tanár hibajavítás helyett inkább ismétli a helyes formát, az értékelés és visszacsatolás pedig ugyancsak stresszmentesen, inkább fogalmazás, beszélgetés formájában zajlik (Bárdos 2005).

2.10.4. Szuggesztopédia

Georgi Lozanov bolgár pszichiáter és orvos a szuggesztopológiát próbálta a nyelvtanításban alkalmazni szuggesztopédiának nevezett módszerében. Véleménye szerint többet és gyorsabban tudnánk tanulni egy úgynevezett szupermemória kifejlesztésével, megfelelően relaxált állapotban (Lozanov 1978). A módszer célja egy olyan ellazult állapot megteremtése, amelyben minden energiánk a tanulásra fordítható, nem akadályoznak ebben gátlások és feszültségek. Újszerűnek számított, hogy az ellazultság, vagyis deszuggeszció megteremtése érdekében zenét és jógaléyzést alkalmazott.

Alapelvei a deszuggeszció, vagyis bizalomépítés, a relaxált éberség állapotának elérése, amelyben szerinte a leghatékonyabb a tanulás, valamint az úgynevezett infantilizáció, amelyben gyermekre jellemző nyitottsággal és őszinte lelkesedéssel törekszünk a célnyelv elsajátítására. Ahogyan Bárdos (2005. 134.) megfogalmazta, a Lozanov kritériumainak megfelelő nyelvtanár rendkívül sokoldalú, rugalmas és nyitott „mágikus személyiség”, aki „egyszerre színész, pszichológus, zenész és didaktikai zseni”, és „tudatosan kifejlesztett módszerei vannak arra, hogy miként érje el diákjait a tudatalatti szintjén is” (például a dialógusok drámai, különböző hangszíneken és hangerővel, változó érzelmi tónusokkal tarkított, szuggeráló erejű előadása, esetleg háttérzenével). A tanulók a nyelvtanulás kezdetekor egy új személyiség szerepébe bújhatnak, amely segíti őket a kommunikációban, és védelmet nyújt a hibázáskor esetleg felmerülő kudarcélménytől.

Kiscsoportos, intenzív oktatásról van szó. A 60 órás kurzusokon a 12 fős csoportok napi három órában dolgoznak, kb. 1200 szavas, 150-200 új kifejezést tartalmazó párbeszédet dolgoznak fel.

A tananyag feldolgozásának módszertani menetét Lozanov szuggesztopédiai ciklusnak nevezi, ez négy részből áll:

- ismétlés (review) – az előző tananyag feldolgozása (módszertanilag leginkább a direkt módszerre emlékeztet);
- bemutatás (presentation) – a hallgató megkapja az 1200 szavas kétnyelvű dialógust (nyelvtani-fordító jellegű óra, cél a dialógus részletes elemzése anyanyelvű magyarázatokkal);
- szeánsz (harmadik és negyedik rész):

- aktív rész (kb. 25 perc) – lassú, halk háttérzene kíséretében előadják a dialógust (itt vezette be Lozanov a jógalégzést – rituáliszerű ritmika megteremtése);
- passzív rész (kb. 25 perc) – a koncert, ahol a diákok már nem szólalnak meg, hanem a zene hatására létrejövő ellazult állapotban próbálnak a szövegre emlékezni.

A pszichológiai gátlások leküzdése tehát egy sokkal gyorsabb nyelvtanulási folyamatot tesz lehetővé, amelyben az ún. perifériás tanulás végbemegy, mintegy a környezet hatására, anélkül, hogy különösebb figyelem irányulna rá. A tudatos és nem tudatos elemeknek ez a szándékos egybemosása segíti a tanulást, a művészetek tömény alkalmazása pedig a tudatalattira gyakorolt hatás intenzitását kívánja fokozni.

A tanárral szembeni elvárások igen magasak, különleges képességekkel és sokoldalú felkészültséggel kell rendelkeznie (nyelvtanár, előadó, pszichiáter, művész, jógaoktató stb.).

A humanisztikus módszerekről összefoglalásképpen megállapítható, hogy ezek mind pszichologizáló és személyiségközpontú elveken alapulnak, amelyben a nyelvtanulót teljes személyiségként kezelik. Az eredményes nyelvtanulás alapjának a tanulókörpontúságot, a megosztott felelősséget, a bizalmat és meghittséget teremtő légkört, egymás elfogadását és az egymásra figyelő interakciót tekintik. Gyakorlatukat tekintve sok szempontból rokoníthatók a következőkben tárgyalt, szerepjátékokat és drámatechnikát tudatosan alkalmazó kommunikatív nyelvoktatással.

2.11. A kommunikatív nyelvtanítás

A kommunikatív nyelvoktatásnak már a neve is magába foglalja a nyelv kommunikáción keresztül történő tanítását. Előtérbe helyezi a tanulók kommunikációs és interakciós készségeinek fejlesztését. Ez biztosítja, hogy a tanulók hatékonyan és magabiztosan kommunikálhassanak a valós élethelyzetekben az egymás között létrejövő, valamint a tanulók és tanár közötti interakció segítségével. Célja, hogy a tanulók megtanuljanak egy új nyelvet úgy, hogy azt ténylegesen használják a környezetükben élőkkel megvalósuló kommunikációra. A kommunikatív nyelvoktatásról az *Alkalmazott színház és dráma – új a színházról a nyelvoktatásig* (Kovács 2014) című könyvemben is írtam, azt az anyagot szándékozom itt egy kissé kibővíteni.

2.11.1. A kommunikatív nyelvoktatás elméleti háttere

„A huszadik század végén elterjedt, napjainkban igencsak népszerű tanulókörpontú kommunikatív nyelvtanítási tevékenységek legjellegzetesebb műfajainak a nyelvi játékokat, szerepjátékokat, csoportbeszélgetéseket, szimulációkat

tekinthetjük. Ez az irányzat véget próbál vetni a tanárcentrikus, formális információátadásnak, és teret biztosít a felfedezésen, megtapasztaláson alapuló tanulásnak. Fontos szerep jut itt az információhiány segítségével teremthető interaktív környezetnek, az interaktivitásból következően a nyelvi válogatás lehetőségének, felértékelődnek a kommunikációs készségek, melyek alapfeltételei az oldottság, ellazultság, a jó összpontosító képesség, az élenkség, a mozgósíthatóság.

A kommunikatív módszer térhódításának kezdete a 70-es évekre tehető, és Nagy-Britanniából ered. Az Európa Tanács idegen nyelvek oktatására irányuló ajánlásai és projektjei a 70-es években komoly szemléletváltást tükröztek – hangsúlyozza Bárdos. Ezt a szemléletváltást a pragmatika, a pszicholingvisztika, a szociolingvisztika és a szociálpszichológia területén elért kutatási eredmények is befolyásolták. A nyelvhasználónak egy modern, multikulturális világban képesnek kell lennie az illető beszédközösség normái szerint kezelni a nyelvet, a nyelvi viselkedés részeként tudnia kell, hogy mi az, amit lehet, szabad, vagy nem tanácsos mondani. Ilyen értelemben a nyelvhasználónak a szituációt, a szituáció szereplőit, a körülményeket, a környezetet, a témát, a formális, informális vagy intim regisztert, a kultúraérzékeny forgatókönyvet, a beszélőpartner tudásszintjét mind figyelembe kell vennie. A nyelvi formák közötti ilyen több szempontú, művészi válogatás eredménye az egyéni stílus, a hiteles nyelvi viselkedés kialakulása (Bárdos 2005. 149–150.).

A nyelvoktatásban a szerepjátékok alkalmazásának elsődleges célja a cselekvésközpontú megközelítést támogató Közös Európai Referenciakeret (2002) által is hangsúlyozott komplex nyelvi, szociolingvisztikai és pragmatikai komponensekből összetevődő kommunikatív kompetencia fejlesztése.” (Kovács 2014)

Ez a módszer nagyobb hangsúlyt fektet tehát a pragmatikai elemek tanítására, és ez szorosan kapcsolódik néhány, a kommunikatív módszer fejlődését meghatározó elmélethez és modellhez. A nyelvoktatás tartalmának meghatározásában és a feladatok, tevékenységek tervezésekor fontos szem előtt tartani, hogy milyen tényezők határozzák meg a kommunikációs szituációkat, beszédhelyzeteket, valamint azt is, hogy a nyelvtanulóknak milyen általános és kommunikatív kompetenciákra lesz szüksége az érvényesüléshez.

A kommunikatív nyelvtanítás alapelve, hogy a nyelvtanítás kezdetétől fogva a tényleges kommunikációt hangsúlyozza, ha kell, erőlteti. Ezért fontos a társalgási (interaktív) készségek, eszközök tudatosítása.

A nyelvhasználatot információcsere esetén befolyásolja az is, hogy az a társadalmi élet melyik területén valósul meg. A Közös Európai Referenciakeret elkülöníti a személyes, közéleti, szakmai és az oktatási tartományokat a nyelvtanítás szempontjából (KER 2002. 58.).

Az általános kompetenciák is befolyásolják a nyelvtanuló különböző kommunikációs helyzetekben elvégzendő feladatainak és tevékenységeinek sikerességét. Idetartoznak a tényszerű ismeretek (világról szóló, szociokulturális, illetve interkulturális tapasztalatok), a gyakorlati és interkulturális készségek és jártasságok,

az egzisztenciális kompetencia, amelyet a személyiségjellemzők (attitűdök, motiváció, értékek, meggyőződések) határoznak meg, és a tanulási képesség (KER 2002. 121–130.).

A kommunikatív nyelvi kompetencia kialakítása napjaink kommunikatív nyelvoktatásának fő célkitűzése. Ennek összetevőit Canale és Swain négykomponensű modellje mutatja be:

6. táblázat. *A kommunikatív kompetencia összetevői*

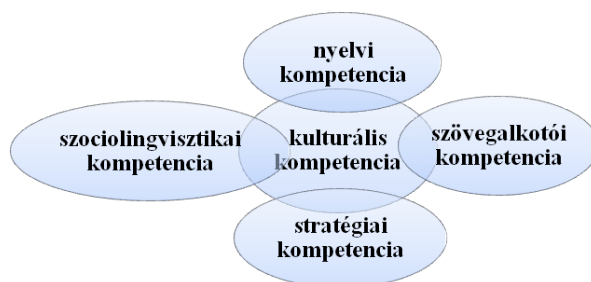
| Kompetenciák | Összetevők | Kritériumok |
|--|--|---|
| nyelvi kompetencia | nyelvi pontosság, folyamatos beszéd | nyelvileg pontos, helyes mondatok megfelelő sebességgel történő létrehozása |
| szociolingvisztikai kompetencia | nyelvi elfogadhatóság, társadalmi elfogadhatóság | anyanyelvűek számára is elfogadható, jól strukturált mondatok létrehozása, amelyek megfelelőek a helyzet és a konvenciók szempontjából is |
| szövegalkotói kompetencia | kohézió, koherencia | hosszabb szövegek létrehozása, előadása, amelyben egyértelmű, hogy a cselekmények mikor kire vonatkoznak, és a szöveg a szituáció függvényében értelmesnek számít |
| stratégiai kompetencia | elkerülési technikák | a beszélő képes az előbbi három komponens terén jelentkező esetleges hiányosságait leplezni (körülrás; mondat megszakítása, más mondat kezdése; időnyerés stb.) |

Forrás: Canale–Swain 1980

Bárdos ezt a modellt kiegészítette egy ötödik komponenssel, a kulturális kompetenciával, amely szerinte szervesen kapcsolódik mind a négy kompetenciához: „Több mint húsz év kommunikatív nyelvtanítás után a tanárok még mindig rettegnek attól, hogy elismerjék, hogy a nyelvtanulásnak igenis vannak szenzomotoros igényei, vannak bizonyos biológiai és társadalmi feltételei; az idegen nyelvekkel kiváltható érzelmi nevelésben pedig kiváltképp fontos szerepet játszik a kulturális kompetencia fejlesztése. [...] Canale és Swain modellje egészségesebbnek tűnik, ha láthatóvá tesszük, sőt, a középpontba helyezzük a benne rejtetten jelen lévő, de eddig ikonikusan meg nem jelenített kulturális kompetenciát.” (Bárdos 2004. 151.) (4. ábra)

A nyelvoktatásban megfigyelhető a valós nyelvhasználatához mindinkább közelítő technikák, megoldások, ötletek keresésére irányuló törekvés a nyelvtanárok, tananyagfejlesztők körében. Schmözl az idegennyelv-tanulást a kifejezési és cselekvési lehetőségek kitágításaként értelmezi, mely a nyelvi tudás mellett kommunikatív, szociális és interkulturális tanulást is jelent. *Komplex tanulásnak*

nevezi ezt a folyamatot, amely összes érzékszervünk aktiválásával történik (hallás, látás, tapintás, szaglás, ízlelés), hiszen a nyelvi kifejezés megformálásához szükségünk van hangra, testkifejezésre, testbeszédre, érzésekre és megfontolásokra. Szerinte a tanulási folyamatban ugyanakkora fontosságot kell tulajdonítani a racionális tanulásnak, az érzésvilágnak, valamint a testiségnek. A testkifejezés, a mozgás, a felszabadultság, a képzeletbeli utazások érdekes beszédhelyzetek megteremtését segítik, és növelik a koncentrációs képességet. A hatékony tanulás feltétele a különböző megközelítések (reflektív attitűd, érzelmi azonosulás, testi állapot) integrálása (Schmölz 2000).



Forrás: Bárdos 2004. 151.

4. ábra. A kulturális kompetencia helye a kommunikatív kompetenciában

A kommunikatív nyelvoktatás jellemzőit összegezve Brown (2014. 236.) négy egymással összefüggő tulajdonságot emel ki:

- Az osztálytermi célok a kommunikációs kompetencia összes összetevőjére összpontosítanak, nem korlátozódnak a nyelvtani vagy nyelvi kompetenciára.

- A nyelvi technikák célja, hogy bevonják a tanulókat a nyelv pragmatikus, hiteles, funkcionális használatába. Nem a nyelvi formák állnak a középpontban, hanem a nyelv azon aspektusai, amelyek lehetővé teszik a tanuló számára e célok elérését.

- A folyékony és a pontosság a kommunikációs technikák alapjául szolgáló kiegészítő elvek. Időnként előfordulhat, hogy a folyékonyagnak nagyobb jelentőséget tulajdonítanak, mint a pontosságnak, hogy a tanulókat a nyelv értelmes, célirányos használatára ösztönözzék.

- A kommunikatív osztályteremben a tanulóknak végső soron előre be nem gyakorolt kontextusokban, produktív és receptív módon kell használniuk a nyelvet.

Berns (1990. 104.) a következőképpen foglalja össze a kommunikatív nyelvoktatás nyolc alapelvét:

- A nyelvoktatás a nyelv mint kommunikáció szemléletén alapul. Vagyis a nyelvet társadalmi eszköznek tekintik, amelyet a beszélők jelentéskalkotásra

használnak; a beszélők valamiről valamilyen célból kommunikálnak valakivel, akár szóban, akár írásban.

- A sokszínűséget a második nyelvet tanulók és használók a nyelvfejlesztés és -használat részeként ismerik el és fogadják el, ahogyan az anyanyelv esetében is.

- A tanuló kompetenciáját relatív, nem pedig abszolút értelemben veszik figyelembe.

- Egynél több nyelvi változatot ismernek el a tanulás és tanítás életképes modelljeként.

- Felismerték, hogy a kultúra fontos szerepet játszik a beszélők kommunikációs kompetenciájának kialakításában, mind az anyanyelv, mind a később tanult, elsajátított nyelvek esetében.

- Nincs előírva egy kötelező módszertan vagy rögzített technikák.

- A nyelvhasználatot úgy tekintik, mint ötletelési, interperszonális és szöveges funkciókat szolgáló eszközt, amely összefügg a tanulók kompetenciájának fejlesztésével.

- Alapvető fontosságú, hogy a tanulók részt vegyenek a nyelvvel kapcsolatos tevékenységekben, vagyis hogy a nyelvet a tanulás minden szakaszában többféle célra használják.

A kommunikatív nyelvoktatás inkább egy megközelítés, mint módszer (Richards és Rodgers 2001), amely a nyelv, nyelvtanítás és nyelvtanulás természetével kapcsolatos jól megalapozott elméleti háttérre támaszkodik. Littlewood (2011) szerint egy gyűjtőfogalom, amely megpróbálja megragadni azoknak a módszertani megközelítéseknek a lényegét, amelyek a tanulók kommunikációs képességét fejleszthetik.

2.11.2. A kommunikatív nyelvoktatás osztálytermi gyakorlata

A kommunikatív nyelvoktatás osztálytermi megvalósulásának számos jellemzője van, beleértve a készségek (hallásértés, olvasás, írás és beszéd) integrációját is. Például egy tanár megkérheti a tanulókat, hogy hallgassanak meg egy szöveget vagy nézzenek meg egy videót, majd írjanak róla véleményt néhány mondatban. A tanulók ezután elolvassák egymás véleményét, és szóban megvitatják, mit gondolnak a látottakkal kapcsolatban. Ez lehetővé teszi a négy alapkészség egyidejű gyakorlását, ami előnyös a tanuló azon képessége szempontjából, hogy hatékonyan kommunikáljon másokkal.

A kommunikatív nyelvoktatásban csoportos és párokban végzendő tevékenységeket is használunk, ami lehetővé teszi az együttműködést a tanulók között. A csoportmunka vagy a páros munka lehetővé teszi a tanulók számára, hogy megvitassák, gyakorolják és elsajátítsák az anyagot anélkül, hogy elszigetelten éreznék magukat az új nyelv tanulása során. Jellemző, hogy a tanulók felszabadultabban nyilvánulnak meg egymással kommunikálva, és inkább a beszéd folyamatosságá-

ra, magára az értelmes kommunikációra tudnak összpontosítani a hibák javíthatása helyett. Ez biztosítja, hogy a tanulók együttműködés révén sajátíthassák el az új nyelvet, tanuljanak egymástól.

Különböző eszközök és technológia áll rendelkezésre a személyre szabott tanulás megvalósításához. Minden diák másképp tanul, eltérő érdeklődési körük van, ezért a kommunikatív módszert alkalmazó tanárok igyekeznek személyre szabottabbá tenni a tanulási folyamatot, hogy az a lehető legjobban megfeleljen a diákok igényeinek. Például a témák kiválasztásakor figyelembe vehető, hogy mi érdekli leginkább őket. Ha a tanulók szívesen beszélgetnek sportról, a tanár tervezhet ezzel kapcsolatos feladatokat, tevékenységeket. Kedvelt tevékenységformák a valós életbeli helyzeteket felidéző szerepjátékok, csoportos vagy páros megbeszélések, amelyek ösztönzik az együttműködést.

A kommunikációs nyelvoktatás osztálytermi gyakorlatát illetően fontos kiemelni a tanulóközpontúságot, a frontális munka háttérbe szorulását, a csoportmunka és pármunka térhódítását. Az osztálytermi tevékenység típusokat illetően dominálnak a nyelvi játékok, szerepjátékok, csoportos beszélgetések, szimulációk. A cél, hogy az osztálytermi munkában is mindinkább érvényesüljenek a természetes kommunikáció következő jellemzői: *információhiány* (az információcseré csak akkor jön létre, ha a társalgás résztvevői közül egyesek információt szeretnének szerezni a többiektől); *választási lehetőség* (az anyanyelvű beszélő a szituáció függvényében nagy választási lehetőséggel rendelkezik mondanivalója megfogalmazását illetően); *visszacsatolás* (a társalgás résztvevői külső, például tanári segítség vagy beavatkozás nélkül gondoskodnak a társalgás folytatásáról, annak irányáról, a reakciók függvényében) (Bárdos 2005. 166–167.).

Az autentikusság minden készség fejlesztésénél fontossá válik, a tanulók eredeti, anyanyelvűeknek készült szövegeket olvasnak és hallgatnak. A célnyelvi beszédkészség fejlesztésére más módszerekhez viszonyítva nagy hangsúlyt fektetnek, a tanárok igyekeznek valós kommunikációs helyzeteket teremteni.

2.12. A feladatközpontú nyelvtanítás

A tevékenységek problémamegoldó jellege hangsúlyozódik a feladatközpontú nyelvtanításban, amely a kommunikációs nyelvoktatás egyik legújabb irányzata: „A feladat olyan jelentéscentrikus nyelvi tevékenységterv, amely mentén a tanulók a megfelelő gondolati műveletek és sikeres kommunikáció segítségével eljuthatnak a megoldáshoz. A közvetlen cél a feladat megoldása, a közvetett cél az interakcióban felnövő és megerősödő nyelvtudás fejlesztése.” (Bárdos 2005. 206.)

A kommunikatív irányzat továbbfejlődéseként megjelent feladatközpontú nyelvtanítás legkorábbi tantervi alkalmazásának leírása a szakirodalomban a Balgalore-projekt, amelyben három fő feladattípust emeltek ki: az információhiányos,

az érveléshiányos és a véleményhiányos feladatokat. Az információhiányos feladatban egy adott információt kell egyik személytől a másikhoz, egyik helyről a másikra, vagy egyik formából a másikba átvinni. Ez magába foglalja az információ célnyelvbe történő kódolását vagy dekódolását. Az érveléshiányos feladatokban új információt kell kikövetkeztetni az adott információból következtetés, érvelés, kapcsolatok felfedezése révén. A véleményhiányos feladatokban pedig személyes preferenciákat, érzelmeket, attitűdöket kell azonosítani vagy kifejezni bizonyos helyzetekre vonatkoztatva (Prabhu 1987).

Nunan felhívja a figyelmet, hogy Pattison ugyanabban az időben hét feladat- és tevékenységtypust különített el: kérdés–felelet, párbeszéddek és szerepjátékok, párosítások, kommunikációs stratégiák, képek és képtörténetek, rejtvények és problémák, beszélgetés és döntéshozatal; Richards 2001-ben pedig a következő tipológiát ajánlotta a pedagógiai feladatokra: információrendezés vagy csoportosítás, információhiány pótlása, problémamegoldó feladatok, döntéshozatal, véleménycsere. Ezek a tipológiák mind a kommunikatív nyelvhasználat tanulmányozásán alapulnak. Nunan is javasol egy alternatívát a csoportosításra a feladatokat összekapcsoló stratégiák alapján. Hat fontosabb feladattípust különböztet meg: *kognitív* (csoportosítás, predikció, következtetés, jegyzetelés, főbb gondolatok feltérképezése / ábrán elhelyezése, megkülönböztetés, diagramok készítése); *interperszonális* (csoportmunka, szerepjáték); *nyelvhasználati* (párbeszéddek elkezdésére, fenntartására használt kifejezések gyakorlása, szavak jelentésének kikövetkeztetése a kontextus alapján, összefoglalás, szelektív hallásértés); *affektív* (saját vélemény, érzelmeik kifejezése, önértékelés, reflexió); *kreatív* (Nunan 2004. 57–59.).

Az elmúlt években több esetben képezte vita tárgyát, hogy a leckék felépítésének, tervezésének és megvalósításának mely megközelítései a hatékonyabbak. Egyes vélemények szerint¹ a feladatalapú tanulási megközelítésnek vannak bizonyos előnyei a hagyományosabb bemutatás, gyakorlás, alkalmazás (PPP – Presentation, Practice, Production) megközelítéssel szemben. A klasszikus PPP órán a tanár először kontextusban bemutat egy nyelvi elemet. Ezután a tanulók különböző feladatok segítségével ismétlik, gyakorolják azt, majd ezt követi a szabad gyakorlás vagy alkalmazás, amikor kommunikációs feladatok keretében használják a tanult nyelvi elemet. Mindez logikusnak hangzik, de lehetnek hátrányai is. Az óra folyamán a tanulók azt a benyomást kelthetik, hogy jól boldogulnak az új anyaggal, de gyakran néhány órával később már nem emlékeznek rá, nem tudják alkalmazni. Ezzel szemben a feladatközpontú nyelvtanítás esetén a tanár nem határozza meg előre, hogy milyen nyelvi elemeket fognak tanulni, az óra egy központi feladat elvégzése köré épül, a tanult nyelvi elemeket pedig az határozza meg, hogy mire lesz igény a feladat teljesítéséhez.

Az óra felépítése a következő szakaszokból áll:

1) *Felkészülés, ráhangolódás a feladatra*

1 <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/articles/task-based-approach>

A tanár bevezeti a témát, és világos utasításokat ad a tanulóknak, hogy mit kell tenniük a feladat szakaszában, és segíthet a tanulóknak felidézni, felfrissíteni néhány, a témával kapcsolatos ismeretet. Ez a szakasz gyakran magában foglalhatja egy hasonló tevékenységnek a bemutatását, például egy videófelvétel lejátszását és a feladat megoldásához szükséges anyagok tanulmányozását (ábrák, képek, szövegek stb.). A tanulók jegyzetelhetnek, és időt fordíthatnak a feladatra való felkészülésre.

2) A feladat elvégzése

A tanulók párokban vagy csoportokban hajtanak végre egy feladatot a rendelkezésükre álló nyelvi források felhasználásával, miközben a tanár figyeli, bátorítja őket, szükség esetén segítséget nyújt a megfelelő nyelvi formák használatának tisztázásában. Ezt követően a tanulók rövid szóbeli vagy írásbeli beszámolót készítenek, amelyben elmondják az osztálynak, mi történt a feladat végrehajtása során.

3) A feladat végrehajtását követő tevékenységek

A beszámolók után a tanulók összehasonlíthatják, megbeszélhetik, hogy ki hogyan végezte el a feladatot, milyen nehézségeik voltak, hogyan oldották meg azokat. Ebben a fázisban fontos a megerősítés és tudatosítás, ezért összpontosíthatnak az alkalmazott nyelvi formákra, ezek tudatos gyakorlására, a hibák elemzésére, javítására, és akár meg is ismételhetik a feladatot, ha erre van igény és lehetőség.

2.13. Jelen és jövő

Amint azt egy korábbi cikkünkben megfogalmaztuk, az eddig bemutatott „módszerekre és irányzatokra jellemző, hogy a kezdeti lelkesedést követően előbb-utóbb megjelentek a kritikák, a gyakorlati alkalmazás során felmerülő problémák, hátrányok tükrében. Bárdos magyarázata szerint a hegeli tézis–antitézis–szintézis fejlődési menetét követhetjük végig a nyelvtanítás történetében. A nyelvtani-for-dító módszernek tökéletes ellentéte a direkt módszer, és ezt az ellentétet oldja majd fel számos kiegyensúlyozottnak tűnő módszer, közöttük talán leginkább az audiovizuális. 'Egy újabb tézis–antitézis ellentétben csap össze a behaviorista és a kognitív tanulásemélet az audiolingvális és a mentális módszerek képében, amelyeket a humanisztikus-pszichológizáló módszerek oldanak fel, bár szelíd-ségük látszólagos, hiszen a tananyagcentrikusság és a zárt iskola ellen lázadnak. A fejlődés logikája azt sugallja, hogy a kommunikatív módszer a most érvényben lévő, mindent elsöprő tézis, amelyre az antitézist még nem hozta meg az idő.' (Bárdos 2000. 26.)

Mindazonáltal napjaink nyelvtanárának lehetősége van egy kompromisszumos, eklektikus megközelítést alkalmazni, valamint nagymértékben támaszkodhat a kommunikációs és információs technológia nyújtotta lehetőségekre. A Web 2.0 megjelenésével új korszakba lépett az internetes kultúra is. Az internet által

nyújtott gyors információkeresési és kommunikációs lehetőségek nagy segítséget jelenthetnek mind az önálló tanulásban, mind a projektorientált csoportos feladatmegoldásban. Bizonyos tankönyvcsaládok már saját online feladatokat tartalmazó honlappal rendelkeznek, a tanulók önállóan is kiegészíthetik, fejleszthetik tudásukat. Egyre több nyelvtanulást segítő programot, appot fejlesztenek ki, ezek kiegészíthetik az intézményi nyelvtanulást, nyelvoktatást is. Ilyenek például az ingyenes Xeropan és Duolingo vagy a fizetés ellenében szolgáltató Rosetta Stone.

A nyelvtanítás módszerei folyamatosan alakultak, változtak a történelem folyamán, és így jó okunk van feltételezni, hogy a jövőben sem lesz másként, számíthatunk arra, hogy újabb tézis–antitézis ellentét szemtanúi leszünk, amely a most érvényben levő módszer(eket) váltásra készíti.” (Biró, Kovács & Nagy 2021)

Felhasznált és ajánlott források

ASHER, James John

1982 *Learning Another Language Through Activities*. Sky Oaks Productions.

BÁRDOS Jenő

2005 *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

BÁRDOS Jenő

2004 Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. In: uő (szerk.): *Nyelvpedagógiai tanulmányok*. Iskolakultúra, Pécs, 142–157.

BERLITZ, Maximilian, D.

1892 *The Berlitz Method of Teaching Modern Languages, English Part*. Revised American Edition. New York.

BERNS, Margie

1990 *Contexts of Competence: Social and Cultural Considerations in Communicative Language Teaching*. Plenum Press, New York.

BIBER, Douglas

1988 *Variation across Speech and Writing*. Cambridge University Press, Cambridge.

BIRÓ Enikő–KOVÁCS Gabriella–NAGY Imola

2021 Merre tovább, nyelvoktatás? Trendek és jövőkép az idegennyelv-oktatásban. In: Bakk Miklós–Gagyi József (szerk.): *Minden másképp...?* Scientia, Kolozsvár, 115–130.

BROWN, H. Douglas

2014 *Principles of Language Learning and Teaching*, Pearson, New York.

CANALE, Michael–SWAIN, Merrill

1980 *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Applied Linguistics 1. 1–47.

- CURRAN, Charles, A.
1976 *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River Press, Apple River, IL.
- DAVIES, Paul
1990 *The Use of Drama in English Language Teaching*. TESL Canada Journal, vol. 8, No. 1. 87–99. URL: <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/581>
- GATTEGNO, Caleb
1963 *Teaching Foreign Languages in Schools: the Silent Way*. Educational Solutions, New York.
- GOUIN, Francois
1880 *The Art of Teaching and Learning Languages*. George Philip and Son, London.
- HARMER, Jeremy
2007 *How to Teach English*. Pearson Education Limited, Edinburgh.
- KOVÁCS Gabriella
2014 *Alkalmazott színház és dráma – Út a színházról a nyelvoktatásig*. UArt-Press és Mentor Kiadó, Marosvásárhely.
- KER
2002 *Közös Európai Referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. OM-PTMIK, Budapest – Pilisborsjenő. URL: https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- KRASHEN, Stephen
1985 *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press, Oxford.
- LITTLEWOOD, William
2011 Communicative language teaching: an expanding concept for a changing world. In: E. Hinkel (ed.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning: Volume II*. Routledge, New York, 541–557.
- LOZANOV, Gregory
1979 *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*. Gordon and Breach, Science Publishers, New York.
- MOSKOWITZ, Gertrude
1978 *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom*. Newbury House.
- NUNAN David
2004 *Task-based Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- PORTER LADOUSSE, Gillian
2009 *Role Play*. Oxford University Press, Oxford.
- POSTOVSKY, Valerian
1997 Why not start speaking later? In: M. Burt (ed.): *Viewpoints on English as a Second Language*. New York.

PRABHU, N. S.

1987 *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press. Oxford.

RICHARDS, Jack, C.–RODGERS, Theodore, S.

2001 *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.

SCHMÖLZ, Irene

2000 A nyelvtanulási kedv. Idegennyelv-tanulás és tanítás. In: Hinszen H. és Koltai D. (szerk.): *Felnőttoktatás az ezredfordulón*. IIZ/DVV Budapesti Projektiroda, Budapest.

3. A NYELVI TARTALOM TANÍTÁSA

Az, hogy mit értünk nyelvi tartalom alatt, leírható nyelvészeti fogalmak segítségével is: *fonetika/fonológia, morfológia, szintaxis, szemantika, pragmatika*. De a nyelvtanárok a mindennapi gyakorlatban ezeknek megfelelően a következő négy nagy területet szokták megkülönböztetni: *kiejtés, nyelvtan, lexika, nyelvhasználat*. Ezek azt a terminológiát és gyakorlatot tükrözik, amelyet a nyelvtanár használ, mikor a nyelvi tartalomra utal. A nyelvi tartalom elemei azonban egyszerre működnek, csak mesterséges helyzetekben – például a nyelvtanításban – kezelhetők külön-külön. Úgy is mondhatjuk, hogy a beszélt nyelvi jelnek van *hangzása, formája, jelentése és funkciója*, amelyeket a nyelvi tartalom aspektusainak tekinthetünk. Annak függvényében, hogy a nyelvi tartalom közvetítésének éppen melyik aspektusa válik fontosabbá, a tanítás lehet *mechanikus* (az új nyelv artikulációs bázisának kialakítása fonetikai gyakorlatokkal), *grammatikai* (a helyes alakok fontosságát hangsúlyozzuk), *idiomatikus* (a jelentések intenzitására koncentrálunk) és *interaktív* (beszéd gyakoroltatása). A nyelvi tartalom megragadásának aspektusai összefüggenek a nyelvtudás szintjeivel is. Míg kezdőbb szinteken gyakoribbak a mechanikus, erősebben irányított feladatok, haladóbb szinteken ezeket felváltják a komplexebb, interaktívabb tevékenységek (Bárdos 2000. 41–43.).

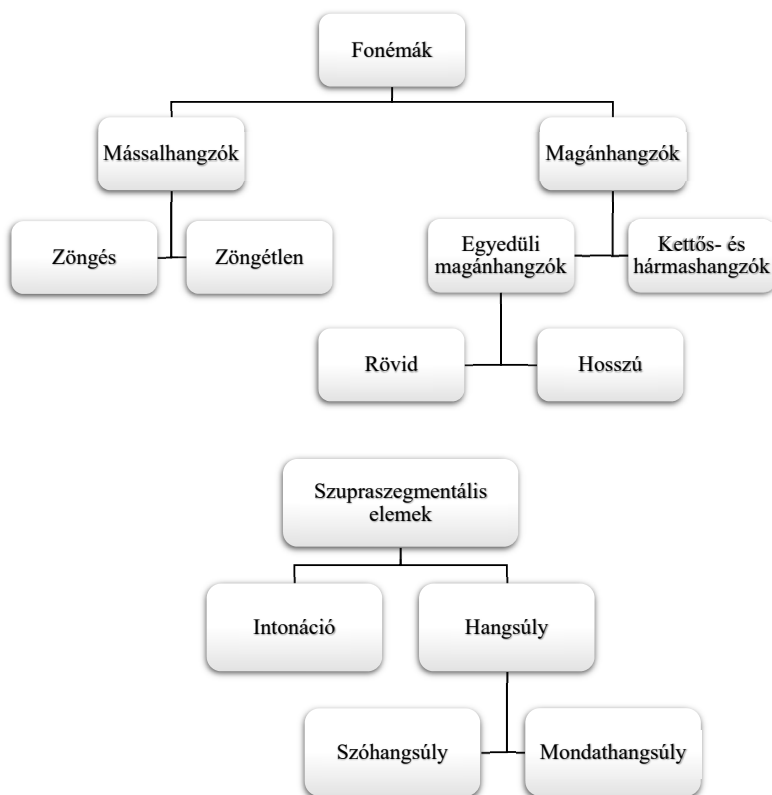
3.1. A kiejtés tanítása

Miért fontos a kiejtés tanítása? Leginkább azért, mert a nem megfelelő kiejtés félreértésekhez vezethet, vagy az is előfordulhat, hogy a beszédpartner egyáltalán nem érti, hogy mit mond a beszélő. Egy egyszerű példa az angol nyelvből a *bear / beə/* (medve) és *beer / biə/* (sör) szavak közti különbség. A tanulók, mikor medvéről beszélnek, sok esetben követik el azt a hibát, hogy a sör szónak megfelelő kiejtéssel ejtik ki a szót, és ez fordítva is előfordul. Nem mindegy, hogy sört vagy medvét látunk az erdőben, és az sem, hogy melyiket kérjük egy bárban. Mint ahogy az sem mindegy, hogy miképpen alakítja az intonáció és hangsúly egy kijelentés funkcióját. Például, ha a *Why don't you come to my PARTY?* (*Eljössz-e a bulimra?*) kérdésben a hangsúly a PARTY (buli) szón van, és a hangmagasság ereszkedik a kérdés végén, az azt jelenti, hogy a beszélő meg szeretné hívni a beszédpartnert a bulijára. De ha a kérdőszón van a hangsúly, a hangmagasság a kérdés elején és végén magasabb, mint a közepén, akkor a beszélő arra kíváncsi, hogy a beszédpartner miért nem megy el a bulijára: *WHY don't you come to my party?* (*Miért nem jössz el a bulimra?*). Ugyanez a kérdés úgy is érthető, hogy miért nem megy a beszélő bulijára a beszédpartner (és nem a máséra), ha a hangsúly a MY (az én)

szóra esik, és a hangmagasság is ott emelkedik a kérdésben: *Why don't you come to MY party? (Miért nem jössz az én bulimra?)*.

Kelly (2000) szerint a kiejtés tanításával kapcsolatos gyakori probléma, hogy elhanyagolják, inkább a szókincsre és nyelvtanra fektetnek nagyobb hangsúlyt, vagy ha nem is hanyagolják el, inkább egy adott problémára történő reagálásként tanítják, és nem előre megtervezett módon. Ahhoz, hogy egy tanár sikeresen taníthassa a célnyelvi kiejtést, saját jó kiejtésén kívül szüksége van a célnyelv kiejtésére vonatkozó elméleti tudásra, gyakorlati tapasztalatra és megoldásokra, valamint bevált osztálytermi ötletekhez, gyakorlatokhoz való hozzáféréshez.

Mielőtt megvizsgálánánk, hogy miképpen taníthatjuk, tanulhatjuk a kiejtést, nézzük meg, hogy mi is tartozik ide, melyek a kiejtés elemei, összetevői. Kelly (2000) az 5. ábra segítségével foglalja ezeket össze:



Forrás: Kelly 2000. 1.

5. ábra. A kiejtés elemei

Ebben a könyvben nem célunk a hangtan részletezése, csak néhány, a nyelvtanítás gyakorlatában nélkülözhetetlen részletre térünk ki röviden. Az ábrán látható kategóriák közül a *fonémák* egy nyelven belüli különböző hangok rendszerét képezik. Annak ellenére, hogy lehetnek árnyalatnyi eltérések abban, hogy ki hogy ejt ki egy-egy hangot, pontosan le lehet írni, hogy melyiket hogy kell kiejteni. A hangok felcserélése megváltoztatja a szó jelentését. A hangok lehetnek *zöngések* vagy *zöngétlenek*, annak függvényében, hogy a hangszálak vibrálnak-e képzésükor. A *magánhangzók* mind zöngések, míg a *mássalhangzók* egy része zöngés, más része pedig zöngétlen. Vannak olyan mássalhangzó párok, amelyeket csak a zöngesség különböztet meg egymástól. Egy nyelv fonémái nem mindig felelnek meg az ábécéből ismert betűknek. Sok indoeurópai nyelvre jellemző a *kettős-* és *hármashangzók* használata. Ilyen esetben a két vagy három magánhangzót egy szótagban, egymástól elválaszthatatlanul ejtik ki.

Példaképpen nézzük az angol fonémarendszert:

7. táblázat. Az angol fonémarendszer (a zöngés-zöngétlen mássalhangzó párok dupla keretben vannak, a zöngétleneket tartalmazó kereteket árnyaltuk)

| Vowels (Magánhangzók) | | Diphthongs (Kettőshangzók) | | Consonants (Mássalhangzók) | | | |
|--------------------------|----------------|-------------------------------|----------------|-------------------------------|----------------|---|------------------|
| i: | <u>be</u> ad | eɪ | ca <u>ke</u> | p | <u>pin</u> | s | <u>sue</u> |
| ɪ | h <u>i</u> t | ɔɪ | to <u>y</u> | b | <u>bin</u> | z | <u>zoo</u> |
| ʊ | bo <u>o</u> k | aɪ | hi <u>gh</u> | t | <u>to</u> | ʃ | <u>she</u> |
| u: | fo <u>o</u> d | ɪə | be <u>er</u> | d | <u>do</u> | ʒ | mea <u>s</u> ure |
| e | l <u>e</u> ft | ʊə | few <u>e</u> r | k | <u>co</u> t | h | <u>he</u> llo |
| ə | <u>a</u> bout | eə | wh <u>e</u> re | g | g <u>o</u> t | m | <u>m</u> ore |
| ɜ: | sh <u>i</u> rt | eʊ | g <u>o</u> | tʃ | <u>ch</u> urch | n | <u>n</u> o |
| ɔ: | ca <u>ll</u> | aʊ | hou <u>s</u> e | dʒ | <u>ju</u> dge | ŋ | <u>s</u> ing |
| æ | h <u>a</u> t | | | f | <u>f</u> an | l | <u>l</u> ive |
| ʌ | ru <u>n</u> | | | v | <u>v</u> an | r | <u>r</u> ed |
| ɑ: | fa <u>r</u> | | | θ | <u>th</u> ink | j | <u>y</u> es |
| ɒ | do <u>g</u> | | | ð | <u>th</u> e | w | <u>w</u> ood |

Forrás: Kelly 2000. 2.

A 7. táblázatban látható, nemzetközi fonetikai ábécén alapuló fonetikai átírás tanítása a napjainkban megfigyelhető tendencia alapján egyre inkább háttérbe szorul, az iskolai oktatásban a kiejtés tanítása inkább az audiovizuális eszközök segítségével valósul meg. A fonetikai átírásnak azonban megvannak az előnyei, hiszen segítségével pontosan rögzíthető a szavak és kijelentések kiejtése. Tanításuk esetén nem szükséges egyszerre az egészt megtanítani, hanem lehet fokozatosan, a több nehézséget okozó hangok jelölésére szolgáló jelekkel kezdeni. Tanításuk összeköthető a szótárak használatának tanításával, amelyekben jól megfigyelhető a használatuk.

A kiejtés tanításának egy másik kategóriáját a *szupraszegmentális* elemek képezik, amelyek fonémaszegmentumokra, vagyis csoportokra vonatkoznak. Tanítjuk például, hogy egy szónak melyik része, melyik szótagja hangsúlyos. Kijelentések esetében elemezhető és tanítható a *hangsúly* és az *intonáció* is. A hangsúly megadja a beszéd ritmusát. A beszélő kihangsúlyozhat egy vagy több szót egy kijelentésben. Az intonáció a hangszínre, hangmagasságra utal, amint az emelkedik vagy ereszkedik egy kijelentés során. A kiejtés tanításának az indoklásában már adtunk példákat, de nézzünk meg még néhányat.

Példa, hogy a hangsúly miképpen befolyásolja az üzenetet:

I didn't steal your car, I just borrowed it! (Nem loptam el az autót, csak kölcsön vettem.)

I didn't steal your car, I stole his car! (Nem loptam el a te autót, az ő autóját loptam el.)

I didn't steal your car, I stole your bike! (Nem az autót loptam el, a biciklidet loptam el!)

Példa, hogy az intonáció miképpen befolyásolja az üzenetet:

1) *Where do you live?* (Hol élsz?)

2) *Where do you live?* (Hol is élsz?)

Az első esetben a beszélő először teszi fel a kérdést, a hangmagasság a kérdés végén ereszkedik. A második példa esetében a beszélő már kaphatott választ erre a kérdésre, most csak fel szeretné frissíteni az információt, meg szeretne győződni, hogy jól emlékszik a válaszra. Itt a hangsúly a *Where (Hol)* kérdőszón van, kicsit ereszkedik, majd emelkedik a kérdés végén.

Bárdos (2000) szerint a kiejtés tanításának két szélsőséges lehetősége az *intuitív* (ösztonös) és *analitikus* (tudatos) megközelítési mód. Az ideális természetesen az, ha megtaláljuk az egyensúlyt a két lehetőség kombinálásában. Az intuitív elsajátítás utánzásra és ismétlésre alapul. Osztálytermi környezetben úgy valósulhat meg, ha a tanulók minél gyakrabban hallgathatják, ismételtetik a

célnyelvi kiejtést. Azok a tanulók, akik az osztálytermen kívül is gyakran hallanak célnyelvi beszédet, nagyobb eséllyel tanulják meg a helyes kiejtést (például a célnyelvi országba utazás, tanulás vagy munkavállalás esetén, anyanyelvi beszélőkkel történő interakciókban vagy a média, szociális média és online játékok világában). „Ezzel szemben az analitikus (vagy tudatos) kiejtéstaniás azt jelenti, hogy a kiejtés mindennemű megnyilvánulását fonetikai/fonológiai alapon magyarázzuk, részleteiben, majd egészében elsajátíttatjuk, kezdve a hangrendszerrel a szupraszegmentális jelenségek tanításáig. Ebben a folyamatban fonetikai átírás éppúgy használható, mint bármely más képi vagy szimbólumokból álló jelrendszer.” (Bárdos 2000. 47.)

A jó kiejtés kritériumai elfogadhatóságot garantálnak, és nem ideális, anyanyelvi szintű kiejtést. A kritériumok a következők:

- *érthetőség* – a hangok, hangsúly, intonációs minták és szünetek olyan minimális tisztasága, amely a beszéd folyamatban még jól kivehető;

- *következetesség* – a nyelvtanuló mindig egyféle képpel ejtse a szavakat (ne saját kiejtéséhez képest is változóan), úgy, hogy egy anyanyelvű megértse, elfogadhatónak találja a beszédjét;

- *elfogadhatóság* – a rossz intonációs minták használata negatív érzelmi reakciót válthat ki az anyanyelvi beszédpartnerből, a célnyelvben idegesítő, sértő vagy abszurd lehet, ezért fontos a megfelelő minták és a lehetséges hibák tudatosítása (Bárdos 2000. 48.).

A jó (elfogadható, működőképes) kiejtés valahol a rossz (érthetetlen) és az ideális (anyanyelvi) között helyezkedik el.

A kiejtés tanításának zenei elemeire is fontos odafigyelnie a tanárnak, hiszen a beszédnek is van dallama, dinamikája, ritmusa. Fontos rámutatni azokra az összefüggésekre, amelyek a célnyelv zeneiségét szembeállítják az anyanyelvvel. Például a beszéd sáv szélessége kapcsán megállapítható, hogy bizonyos nyelvekben, így a brit angolban vagy az oroszban az intonációs minták sáv szélessége nagyobb, mint a magyarban, ezért a magyar nyelvtanulónak a brit vagy orosz mondatdallamok affektáltak, természetellenesnek tűnhetnek. Ezért fontos ezekre felhívni a figyelmet, hogy a tanuló könnyebben, gátlások nélkül elsajátíthassa őket (Bárdos 2000. 49.).

A kiejtés két fontos aspektusa a *felismerés* és a *produkció*. A dekódoló felismerés és a kódoló produkció elválaszthatatlanok, akárcsak a hallásértés és beszéd.

A kiejtés tanításának néhány kedveltebb technikai megoldása:

- drillezés (intenzív gyakorlat) – a tanár kimond egy szót, kifejezést vagy mondatot, a tanulók pedig megismélik

- hangfelvétel meghallgatása, majd a kiejtés gyakorlása hangos ismétléssel

- hangfelvételek lejátszása bizonyos kiejtésbeli jellemvonások bemutatása céljából

- szópárok (minimal pairs) – egy hangban eltérő szavak: pl. angolban: *boat-bought, bit-bite, tap-tape*;

- feleletválasztós gyakorlatok

ACROSS CULTURES 1f

When do American children start school? How many grades are there?
🔊 Listen and read to find out.

US Education System

elementary school
5-12 years old

high school
14-18 years old

junior high school
12-14 years old

college/university
18+ years old

1

2

3

4

GRAMMAR

2b

• Plurals

🔊 Read the rules.

noun + s one doll – two dolls
s, ss, sh, ch, n, o + es bus classes, buses, bushes,
watch – watches, boy – boys, tomato – tomatoes
consonant + y → -ie lady – ladies BUT vowel + y → -i boy – boys,
-f/-fe → -ves leaf – leaves, life – lives

2

3

4

1



2



3



4



9 floor – floors

10 match – matches

11 knife – knives

12 fox – foxes

13 baby – babies

14 name – names

15 ball – balls

16 glass – glasses

18/19 books, bikes, caps

20/21 shoes, days

22/23 glasses, watches

Plurals /s/, /z/, /ɪz/

🔊 Listen and repeat.

• there is/there are

Read the examples.

| Singular | Plural |
|-------------------------|--------------------------------------|
| Affirmative | Affirmative |
| There is a living room. | There are two bedrooms upstairs. |
| Negative | Negative |
| There isn't a garden. | There aren't any windows. |
| Interrogative | Interrogative |
| Is there a kitchen? | Are there any flowers in the garden? |
| Short answers | Short answers |
| Yes, there is./ | Yes, there are. |
| No, there isn't. | No, there aren't. |

Game

Say a noun.
Students in teams say, then write the correct plural form on the board.

T: knife
Team A S1: knives

1. kép. Két példa hangfelvétel meghallgatásán alapuló kifejezőgyakorlásra angol nyelven (31/4, 38/3. feladatok)

Forrás: Dooley 2022. 31., 38.

1 Grammar

10 Focus

From a domain about the topic's habitus.
 If they can't find a good topic, they can still write a good one. It's not too late for a good one if it's not too late to make a good one.
 The alternative form is obtained by subject + may + base form of the verb.
 Subject + may not + base form of the verb.

10 Complete the sentences with may and the verbs from the box.

not like not like not like not like not like

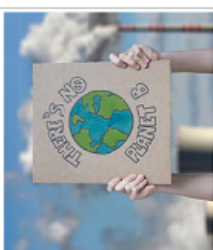
Our English teacher is not in class.
 She may be in the Head Teacher's office.
 I'll be _____ later. Have you got an umbrella?
 2. We like walking. We _____ the bus to school.
 3. She's not feeling very well so she _____ to school today.
 4. It's a horror film so you _____ it. I know you _____ like musicals.

4 Grammar

11 Focus

From a domain about the topic's habitus.
 If they can't find a good topic, they can still write a good one. It's not too late for a good one if it's not too late to make a good one.
 The alternative form is obtained by subject + may + base form of the verb.
 Subject + may not + base form of the verb.

11 Choose the correct answer.
 (O) I've not seen about my phone but I will/may go and study in New Zealand.
 (O) It's going to rain tomorrow. I think we will/ may need an umbrella.



4 Grammar

12 Focus

From a domain about the topic's habitus.
 If they can't find a good topic, they can still write a good one. It's not too late for a good one if it's not too late to make a good one.
 The alternative form is obtained by subject + may + base form of the verb.
 Subject + may not + base form of the verb.

12 Find two mistakes and correct them.
 An iPad was designed of Jonathan (Tony) Ivo, then a head of Apple's design team. The designer took a number of design cues by Dieter Rams, a famous German product designer.

9 Fill in the gaps with from, by or of.
 My axes are made of plastic and bamboo.
 1. T-shirts are made _____ cotton.
 2. I'm _____ London but I live in Manchester.
 3. Where are you _____?
 4. The cooking in our house is done _____ my mum.
 5. _____ of students like downloading games.
 6. Sandwiches were invented _____ Lord Sandwich.
 7. Plastic is made _____ oil.

10 Focus

From a domain about the topic's habitus.
 If they can't find a good topic, they can still write a good one. It's not too late for a good one if it's not too late to make a good one.
 The alternative form is obtained by subject + may + base form of the verb.
 Subject + may not + base form of the verb.

10 Read and complete the text with the Present simple passive or Past simple passive of the verbs in brackets and the correct preposition where necessary.



A short history of the camera
 The first camera obscura (dark room) was made (make) by the Chinese in the 11th century. It was a small box, made of wood. Light came (come) through a small hole and a picture was formed (form) on the opposite wall. In 1816, Nicéphore Niépce, an inventor was (invent) the first photographic image, called 'View from the Window at Le Gras'. In the 1830s, the first photographic film was (use). In the 20th century, automatic cameras were (develop) and they were (use) for the first time in the 1950s and now most photos are (take) with smartphones.

Pronunciation: /f/, /v/
 The sound /f/ is obtained by placing the lower lip against your teeth, to lower place. The sound /v/ is voiced. It is obtained in the same way as the sound /f/, it is a voiced fricative. It is produced with the same 'v' in English words. monogrammed /f/ (as in ribbon, advance, physical, etc.) while the letter 'f' in /v/ is pronounced with /v/.
1 Listen and repeat.
 1. Fred Finstone frequently finances French food.
 2. Silver velvet.
2 Listen and underline the /f/ and /v/.
 1. Fred Finstone frequently finances French food.
 2. Silver velvet.
3 Listen and circle the correct answer.
 1. I bought a new film / year yesterday.
 2. A film / my record by Amy Winehouse.
 3. Was your film / was expensive?
 4. The Villa is a film / was film.
 5. Some of / those days / was some problems.
4 Listen and underline the /f/ and /v/.
 1. Fred Finstone frequently finances French food.
 2. Silver velvet.
 3. Fred Finstone frequently finances French food.
 4. Silver velvet.
 5. Fred Finstone frequently finances French food.
 6. Silver velvet.

Forrás: Prodomou 2020. 24., 56.
2. kép. Egy példa az intonáció gyakorlására kérdések esetén (Pronunciation: Intonation in questions) és egy példa az /f/ és /v/ hangok gyakorlására (Pronunciation: /f/, /v/) az angol nyelvben

- kakukktojás – vagyis mit ejtünk másképp? (pl. angolban: *shone, boat, roll, rope*)
- szövegek átírása fonetikai átírásba
- hangos olvastatás
- hangfelvétel készítése társalgásról, majd annak kielemezése
- diktálás (Bárdos 2000; Kelly 2000).

A kiejtés tanítás legjelentősebb területei tehát a következők:

- a hangok egymástól eltérő, megkülönböztető jellemzőinek felismerése és reprodukálása
- a szavak megfelelő hangsúlyozása
- ritmus és intonáció tanítása a mondat szintjén
- a ritmus és intonáció tanítása folyamatos beszédben
- a folyamatos beszéd más sajátosságai (pl. hangsúlytalan formák, összevont alakok, hangkiesések) (Bárdos 2000. 54.).

Példa: feladatok az angol kiejtés tanítására, Romániában akkreditált tankönyvekből.

Amint az 1. és 2. képen látható, a kiejtés tanítása a nyelvi tartalom más elemeinek tanításával együtt történik, a nyelvi készségek fejlesztése keretében.

Feladatok:

1. Keressünk két, ugyanannak az évfolyamnak és nyelvi szintnek szánt tankönyvet, elemezzük és hasonlítsuk össze őket a kiejtés tanításának szempontjából.
2. A példák alapján tervezzünk három feladatot a kiejtés tanításához.

3.2. A nyelvtan tanítása

A nyelvtanítás egyik legtöbbet vitatott területe a nyelvtan tanítása. Mit is értünk nyelvtan alatt, vagyis mit tanítunk nyelvórán? Bármilyen nyelvről lenne szó, az négy szinten elemezhető: a szöveg, a mondat, a szó és a hangok szintjén. Ezek azok a formák, amelyeken keresztül a nyelv megnyilvánul. A nyelvtan részben arra fókuszál, hogy ezek a formák milyen szabályok szerint rendeződnek, vagyis milyen törvényszerűségek, struktúrák léteznek egy nyelvben. Hagyományos értelemben tehát nyelvtan keretében az alaktan (morfológia) és mondattan (szintaxis), a szóalkotás és mondatalkotás szintjén megnyilvánuló törvényszerűségeket tanítjuk, valamint azt, hogy milyen jelentést hoznak létre ezek a formák. A nyelvtan segítségével létrehozott jelentés lehet ábrázoló jellegű (vagyis a nyelvtan segít, hogy leírjuk a világot a hol, mikor és hogyan történtek szempontjából) és interperszonális (mert a nyelvtan segíti a másokkal történő interakciót) (Thornbury 2000).

A nyelvtanítás történetét illetően elmondható, hogy grammatikával gyakorlatilag már az ókorban is foglalkoztak, az első módszer elnevezése pedig tartalmazza

a *nyelvtan* szót (nyelvtani-fordító), ezzel is hangsúlyozva, hogy mekkora jelentőséget tulajdonítottak a tanításának az illető módszer térhódításának korában.

Bárdos szerint a nyelvtantanítás története szempontjából a módszerek három nagy csoportba sorolhatók:

– *teljességre törekvő nyelvtantanítás* – az analitikus gondolkodású tanulóknak kedvező, pontosságra és helyességre törekvő nyelvtanítás már a nyelvtani fordító módszert is jellemezte; a részletezés az audiolingvális módszerben érte el a csúcspontot; a kommunikatív módszerek is igyekeznek hasonló részletességet elérni, de más, lazább stratégiákkal.

– *szelektív nyelvtantanítás* – alapelve, hogy szükségtelen és lehetetlen a teljességre törekvés; a nyelvtani szerkezetek válogatása nehézségi fokuk vagy hasznosságuk alapján történhet; leginkább a kompromisszumos vagy eklektikus direkt módszerre és az audiovizuális módszerre jellemző.

– *a nyelvtantanítás elhanyagolása vagy elrejtése* – a direkt elvű módszerekre jellemző, hogy sokáig megpróbálják elkendőzni a nyelvtani analitikát, későbbi fázisokban megpróbálnak minimális nyelvtant is bevinni a tanításba, de nincs beazonosítható nyelvtani elképzelésük; ez jellemző a tanácskozó módszerre, a cselekedtető módszerre, a szuggesztópédiára, az intenzív módszerre (Bárdos 2000, 2005).

Napjainkban nagyjából egyetértés van abban a tekintetben, hogy a nyelvtan tanítása szerves része kell legyen a nyelvtanításnak. A nyelvtan tanításával nem csak a célnyelvi önkifejezés lehetőségét biztosítjuk diákjainknak, hanem teljesítjük az idegen nyelv tanulásával kapcsolatos elvárásaikat is, vagyis azt, hogy a nyelvtan tanulása ne legyen unalmas, hanem szerves részét képezze a kommunikációs készségek fejlesztésének. Szerencsére napjainkban, amikor a hangsúly a kommunikatív megközelítésen van, és bőséges, ösztönző forrásanyag áll a tanár rendelkezésére, a nyelvtan tanítása nem az igék végtelen ragozását vagy a nyelvtani szerkezetek fordítását jelenti.

Thornbury (2000) a következő alapelveket fogalmazza meg a nyelvtan tanítását illetően:

– *Eredményesség = gazdaságosság, egyszerűség és hatékonyság.* Tekintettel arra, hogy a nyelvtan tanítása csak egy részét képezi a tanári tevékenységnek, és mivel az osztálytermi idő nagyon korlátozott, elengedhetetlennek tűnik, hogy amit csinálunk, azt a lehető leghatékonyabban tegyük. Amikor a nyelvtan bemutatására vagy gyakorlására irányuló tevékenységet tervezünk, az egyik kérdés, amit fel kell tenni: mennyire hatékony? A hatékonyság három tényezőre bontható: gazdaságosságra, könnyedségre és hatásosságra. Vagyis, gazdaságosan osszuk be az órán rendelkezésre álló időt; a feladat előkészítése legyen egyszerű, ne legyen túl bonyolult, hiszen a tanárnak ritkán adódik lehetősége sok energiát és időt szánni egy-egy tevékenység előkészítésére; legyen hatékony, vagyis keltse fel az érdeklődést, legyen motiváló, érthető, memorizálható.

– *Megfelelőség.* A csoportok, osztályok nem egyformák: nemcsak igényeik, érdeklődési körük, szintjük és céljaik különböznek, hanem hiedelmeik, attitűdjük és értékeik is. Így egy olyan tevékenység, amely a tanulók egyik csoportja számára működik, nem feltétlenül fog működni egy másik csoport számára. Ezért minden tantermi tevékenységet kell értékelni a megfelelőség szempontjai szerint is. A megfelelőség megállapításához figyelembe kell venni a következő tényezőket:

- a tanulók életkora
- nyelvi szintjük
- a csoport mérete
- a csoport felépítése (pl. egynyelvű vagy többnyelvű)
- milyen igényeik vannak (pl. nyilvános vizsgát tenni)
- a tanulók érdeklődési köre
- a rendelkezésre álló anyagok és erőforrások
- a tanulók korábbi tanulási tapasztalatai és ezáltal jelenlegi elvárásai
- bármilyen kulturális tényező, amely befolyásolhatja az attitűdöket (pl. a tanár szerepéről és státuszáról alkotott felfogásuk)
- az oktatási kontextus (pl. magániskola vagy állami iskola, itthon vagy külföldön) (Thornbury 2000. 27.).

Azok a tevékenységek, amelyek nem veszik figyelembe a fenti tényezőket, valószínűleg nem működnek. Nagyon fontos a tanulók életkora. A kutatások azt mutatják, hogy a gyerekek hajlamosabbak az olyan nyelvtanulási tevékenységekre, amelyek inkább az elsajátítás, mint a tanulás felé hajlanak. Vagyis könnyebb nekik implicit módon elsajátítani el a nyelvet, mintsem explicit szabályrendszerként tanulni. Ezzel szemben a felnőtt tanulók jobban teljesítenek az elemzést és a memorizálást magukban foglaló tevékenységekben. A kulturális tényezők is meghatározzák az osztálytermi tevékenységek sikerét. Viszont egyetlen tanulási helyzet sem statikus, és megfelelő kommunikációval, megközelítéssel még a legmakacsabb tanulói attitűdök is változhatnak.

A nyelvtan tanítása során fontos a világos, egyértelmű magyarázat és a vizsgázató, ismétlődő jellegű gyakorlás ahhoz, hogy a tanulók megértsék, elsajátítsák és magabiztosan alkalmazzák a szabályt. Abban az esetben, ha a tanuló gyakran találkozik a célnyelvvel, a *tanulási folyamat fázisai* a következők:

- a nyelv egy új jelenségének *észrevétele* (esetleg többszöri)
- a tanuló adott szinten lévő nyelvi tudásának *átstruktúrázása* egy magasabb szintre
- az adott ismeret *aktiválása* (Bárdos 2000. 58.).

A nyelvtan tanításánál különböző megközelítéseket alkalmazhatunk. Az egyik megközelítés a *formaközpontú*, amely a nyelvtani jelenségeket nehézségi sorrend alapján tanítja. A másik megközelítés a *funkcióközpontú*, amely a nyelvtani szerkezetek használhatóságára összpontosít, és ennek alapján határozza meg a tanítási sorrendet. Az egyensúly kialakítása fontos ebben a folyamatban, mivel egyrészt

szükség van a nyelvtani biztonság megerősítésére, másrészt pedig a célnyelvi kommunikációs képességek fejlesztésére, ami a nyelvtanulás végső célja. A nyelvtant inductív, deduktív vagy egybevető eljárással taníthatjuk.

A *deduktív* módon történő tanítás arra épül, hogy a tanár bevezeti a különböző szabályokat, amelyeket a tanulók gyakorlatok során próbálnak alkalmazni, hogy eljussanak az adott nyelvtani szerkezet szabad használatához. Thornbury (2000. 30.) a következő előnyeit és hátrányait említi ennek a megközelítésnek:

Lehetséges hátrányok:

– Egyes tanulók számára, különösen a fiatalabbak számára, kiábrándító lehet, ha az órát nyelvtani prezentációval kezdik. Lehetséges, hogy nem értik az érintett fogalmakat.

– A nyelvtani magyarázat általában frontális tanítást feltételez; a tanári magyarázat gyakran a tanulók bevonásának és interakciójának rovására megy.

– A magyarázat ritkán olyan emlékezetes, mint a prezentáció egyéb formái.

– Ez a megközelítés azt a benyomást keltheti, hogy a nyelvtudás egyszerűen a szabályok ismerete.

A deduktív megközelítés előnyei a következők:

– Egyenesen a lényegre tér, ezért időt takaríthat meg. Sok szabályt – különösen a formai szabályokat – egyszerűbben és gyorsabban meg lehet magyarázni, mintsem példákából kihozni. Ez több időt hagy a gyakorlásra és az alkalmazásra.

– Tiszteletben tartja sok – különösen felnőtt – tanuló intelligenciáját és érettségét, és elismeri a kognitív folyamatok szerepét a nyelvelsajátításban.

– Megerősíti sok diák elvárását az osztálytermi tanulással kapcsolatban, különösen az analitikus tanulási stílussal rendelkező tanulók esetében.

– Lehetővé teszi a tanár számára, hogy a felmerülő nyelvi problémákkal foglalkozzon.

Az *induktív* megközelítés ezzel szemben arra épül, hogy a tanulók példák segítségével jönnek rá a szabályokra, megfogalmazzák azokat, majd gyakorolják őket. Milyen előnyökkel jár, ha arra ösztönözzük a tanulókat, hogy maguk alakítsák ki a szabályokat? Thornbury (2000. 54.) a következőket említi:

– Azok a szabályok, amelyeket a tanulók maguk fedeznek fel, nagyobb valószínűséggel illeszkednek meglévő mentális struktúrájukhoz, mint a számukra bemutatott szabályok. A felfedezés értelmesebbé, emlékezetesebbé és használhatóbbá teszi a szabályokat.

– Az ezzel járó szellemi erőfeszítés nagyobb fokú kognitív mélységet biztosít, de az így felderített szabály jobban megmarad a memóriában.

– A diákok aktívan vesznek részt a tanulási folyamatban, nem pedig egyszerűen passzív befogadóként: ezért valószínűleg figyelmesebbek és motiváltabbak.

– Ez egy olyan megközelítés, amely a minták felismerését és a problémamegoldó képességeket részesíti előnyben, ami azt sugallja, hogy különösen alkalmas az ilyen kihívásokat kedvelő tanulók számára.

– Ha a problémamegoldás együttműködve, a célnyelven történik, a tanulók lehetőséget kapnak a nyelvi gyakorlásra.

– A dolgok önálló kidolgozása növeli a tanulók autonómiáját.

Az induktív megközelítés hátrányaiként pedig a következők említhetők:

– A szabályok kidolgozására fordított idő és energia félrevezetheti a tanulókat, és azt hihetik, hogy a szabályok a nyelvtanulás célja, nem pedig eszköze.

– A szabály kidolgozására fordított idő a szabály valamilyen produktív gyakorlatba való átültetésével töltött idő rovására mehet.

– A tanulók lehet, hogy rossz szabályt feltételeznek. Ez különösen akkor jelent problémát, ha hipotéziseiket nem tesztelik nyíltan, akár gyakorlati példákon keresztül, akár a szabály explicit kifejtésével.

– Nagy terhet jelenthet a tanároknak az óra megtervezésekor. Gondosan kell kiválasztaniuk és rendszerezniük az adatokat, hogy a tanulókat a szabály pontos megfogalmazásához irányítsák.

– Bármennyire is gondosan rendszerezettek az adatok, vannak olyan területei a nyelvnek, amelyek esetében nehezebb a szabály egyszerű megfogalmazása.

– Az induktív megközelítés frusztrálja azokat a tanulókat, akik személyes tanulási stílusuk vagy korábbi tanulási tapasztalataik (vagy mindkettő) miatt jobban szeretik, ha egyszerűen elmondják nekik a szabályt (Thornbury 2000. 54–55.).

Az *egybevető* eljárás a kontrasztivitás elvén alapul, ami azt jelenti, hogy a célnyelvet az anyanyelvvvel összevetve tanítják, vagy két hasonló nyelvet tanítanak egymással összehasonlítva (tandem nyelvtanítás) (Bárdos 2000).

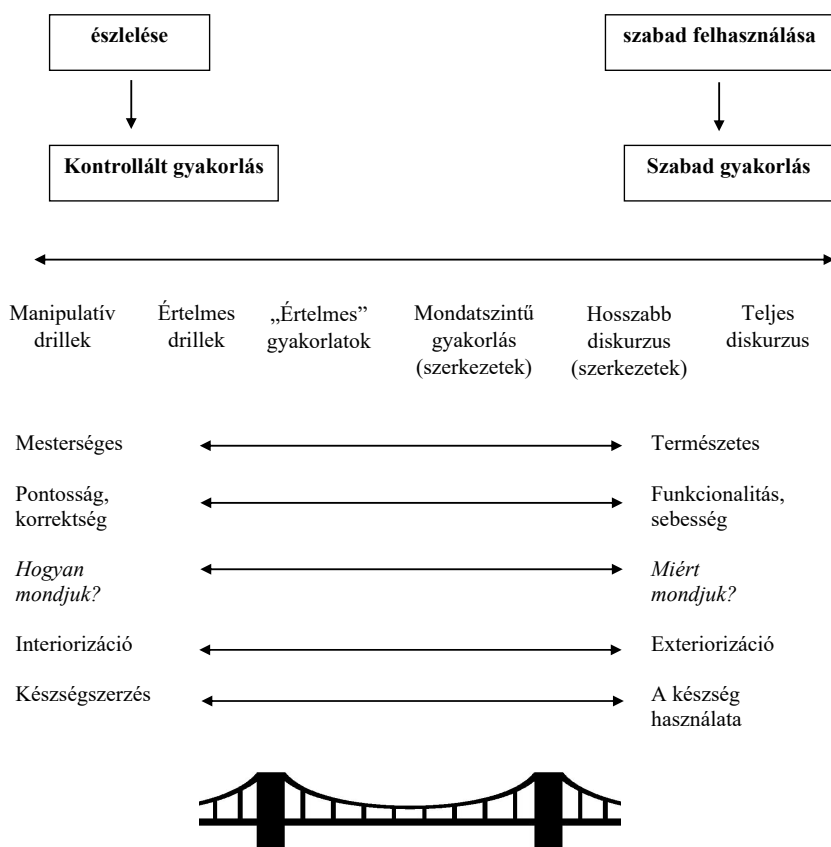
A nyelvtan tanításában a szabályok *bemutatása, felfedezése, elkülönítése, magyarázata és használata* mellett a tanári visszajelzés és hibajavítás is kiemelten fontos (Larsen-Freeman 1991). A mindennapi gyakorlatban a tanárok arra törekednek, hogy a fenti megközelítéseket megfelelő arányba állítsák, a diákok életkorának, nevelési hátterének, tanulási stílusának és a tananyag szintjének függvényében.

A nyelvtan tanításának a lényege, hogy a nyelvtanuló számára a nyelvtan ne cél, hanem eszköz legyen. Annak függvényében, hogy épp hol tart a tanuló a két állapot közti fejlődésvonalon, megfigyelhetők a nyelvtani jelenségek tanításának különböző fokozatai a nyelvtani gyakorlatok ellenőrzöttségének mértéke alapján.

Ami a nyelvtani jelenségek tanítását illeti, nincs egy meghatározott, optimális sorrendiség, ezeket a tanári ösztön és tapasztalat határozza meg, a haladást és sebességet pedig linearitás és ciklikusság jellemzi. „A linearitás és ciklikusság oly módon kapcsolható össze természetes haladásban, hogy a vissza-visszatérő nyelvtani jelenségek ugyanúgy sohasem, csak magasabb szinten ismétlődnek meg, ami növeli a bevésést és stabilitást, miközben az egyenletes előrehaladás képzete sem vész el. Ezen a ponton kell bevezetnünk a nyelvtani jelenségek tanításának sebességét mint meglehetősen szubjektív tényezőt. Ugyanis a nyelv-

tani szabályok érlelődése hosszú folyamat, mind az intuitív, mind a deduktív megközelítés esetében időigényes és főként kumulatív jellegű. Ez azt is jelenti, hogy a ciklikusság erősíti az érdeklődési komponenst, miközben eleget tesz egy fokozatossági elvárásnak is. Ez a fajta fokozatosság a nyelvtanulás különféle szintjein egyre magasabb formában ismétli meg a nyelvtani jelenségeket.” (Bárdos 2000. 64.)

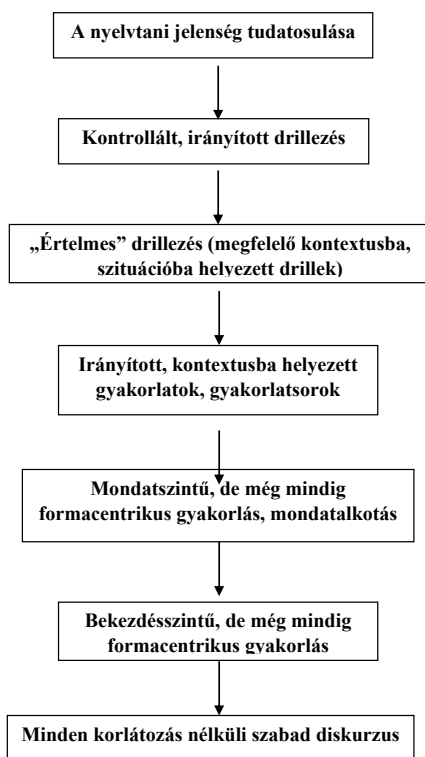
A NYELVTANI JELENSÉGEK



A legfontosabb gyakorlatok a két szélsőség közötti szakadék áthidalására szolgálnak: ezek a nyelvtanár igazi támaszpontjai!

Forrás: A nyelvtan tanításának fokozatai ellenpárokban (Bárdos 2000. 61.)

6. ábra. A nyelvtani jelenségek tanításának fokozatai ellenpárokban



Forrás: Bárdos 2000. 62.

7. ábra. A nyelvtan tanításának fokozatai

A nyelvtan tanításának néhány jellemző feladattípusa:

- transzformációs gyakorlatok (pl. tedd egyes szám harmadik személybe a következő mondatokat)
- kiegészítései gyakorlatok (pl. válaszd ki a határozott és határozatlan névelő formáit és helyezd el a szövegben)
- behelyettesítési gyakorlat (pl. helyezd el a szövegben a szótári alakban megadott ige megfelelő formáját)
- drillek:
 - ismétlő-utánzó vagy repetitív drill
 - behelyettesítési vagy szubsztitúciós drill
 - átalakítási vagy transzformációs drill
 - mondatkiegészítés, -bővítés, -összevonás (Bárdos 2000).

Napjainkban, a kommunikatív nyelvtanításban azokat a gyakorlatokat preferáljuk, ahol a szereplőknek a gyakorlat elvégzéséhez tényleges információhiányt is át kell hidalniuk, vagyis funkciócentrikus nyelvtant próbálunk tanítani.

Grammar

5

B Past simple – Interrogative form and short answers

| Interrogative form | Short answers | |
|-----------------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| | Affirmative | Negative |
| Did I go? | Yes, you did . | No, you didn't . |
| Did you go? | Yes, I did . | No, I didn't . |
| Did he / she / it go? | Yes, he / she / it did . | No, he / she / it didn't . |
| Did we go? | Yes, you did . | No, you didn't . |
| Did you go? | Yes, we did . | No, we didn't . |
| Did they go? | Yes, they did . | No, they didn't . |

Did + subject + base form of the verb?

To make the interrogative form of the *past simple*, we put the auxiliary *did* before the subject + the base form of the verb. We use *Yes / No + subject + did / didn't* in short answers.

'Did you visit any Scottish castles?' 'Yes, we did.'
'Where did you go on Saturday?'
'We went to the swimming pool.'

Get it right!

Remember that in the negative and interrogative forms, the auxiliary *to be* changes its infinitive form into the *past simple* (*do / does* → *did* and *don't / doesn't* → *didn't*), while the main verb doesn't change its base form.

I ~~didn't liked~~ the film. I **didn't like** the film.
Did you ~~saw~~ Tim? Did you **see** Tim?

6 Write the questions using the prompts and the *past simple*. Listen and repeat.

- you / stay / in a youth hostel? (-)
Did you stay in a youth hostel?
- they / want / chips / with their burgers? (+)
- Harry / play / football / last term? (+)
- you / meet / your cousins / at the party? (-)
- I / give / you / Lottie's number? (+)
- you / have / a good holiday? (-)
- Sally / buy / a present for her mum? (+)

7 Now write short affirmative (+) or negative (-) answers for the questions in exercise 6.

Did you stay in a youth hostel? No, I didn't.

8 Read Molly's letter. Fill in the gaps with the correct form of the verb in brackets. Listen and check.

Hi Sasha,
I arrived in Tenerife last Saturday. I'm staying with Maria. ⁰ Did you meet (meet) Maria last summer at my house? She's really nice. We ¹ (not / go) out on my first night. Maria's mum cooked me a special dinner. She cooked paella – it's a fish dish. I ² (not / know). I ³ (not / like) it very much. On Sunday we went to the beach. I ⁴ (not / go) sailing but I tried windsurfing for the first time! ⁵ you try (try) windsurfing in Cornwall? I was so tired after! Yesterday we went to see the volcano. The weather was bad in the mountains, so we ⁶ (not / see) very much and I ⁷ (not / take) any photos, but I bought a postcard of the volcano later! How ⁸ (be) your holiday in Cornwall? ⁹ you see (see) your cousins there? See you soon.
Love, Molly

9 Write questions and answers about Molly's holiday using the prompts and *where, when, what, who*.

- Molly / arrive / Tenerife? (last Saturday)
'When did Molly arrive in Tenerife?'
'She arrived in Tenerife last Saturday.'
- she / stay / with? (Maria)
- Maria's mum / cook? (paella)
- they / go / on Sunday? (the beach)
- Molly / try / at the beach? (windsurfing)
- she / buy? (postcard)

3. kép. Példák a múlt idő (past simple) kérdő alakjának gyakorlására egy hatodik osztályos tankönyvből

1 Grammar

will (predictions and promises)

All the forms and short answers

Affirmative form

| | |
|--|---------------------------|
| I / You / He / She / It We / You / They | will ('ll) study tonight. |
|--|---------------------------|

Negative form

| | |
|--|---------------------------------|
| I / You / He / She / It We / You / They | will not (won't) study tonight. |
|--|---------------------------------|

Interrogative form

| | | |
|------|--|----------------|
| Will | I / you / he / she / it we / you / they | study tonight? |
|------|--|----------------|

Short answers

| | | |
|------|--|--------|
| Yes, | I / you / he / she / it we / you / they | will. |
| No, | I / you / he / she / it we / you / they | won't. |

→ FOCUS

There **will be** drought.
I **promise I'll** reply to everyone.

Will is a modal verb and it remains the same for all forms.

The affirmative form and the negative form are constructed with **Subject + will ('ll) / will not (won't) + base form of the verb.**

The interrogative form is constructed with **Will + subject + base form of the verb + ...?**

It is used to make predictions about the future and to make promises. In spoken English, it is preferable to use the contracted form 'll.

1 Prediction or promise? Write it in the space.

Don't worry Mum. I'll call you. *promise*

- I'll buy you a bicycle for your birthday. _____
- The TV says it will be warm and sunny tomorrow. _____
- People will travel to space for their holidays. _____
- I'll give you the money back on Monday. _____
- I was wrong; I won't do it again. _____
- People will fight for water. _____

2 Reorder the words to make sentences.

you / I'll / phone / promise / I
I promise I'll phone you.

- be / The weather / will / tomorrow / cold and wet
- the money / on Monday / give / I'll / you
- for shopping / I'll / a cotton bag / use
- I'll / your bag / carry / for you
- be / It / will / a sunny / weekend
- catch / to London / the train / We'll

3 Turn these sentences into the negative form.

I'll answer the phone.
I won't answer the phone.

- We'll miss the train.
- I'll have an ice cream.
- She'll do well in the exam.
- I'll give you the money back tomorrow.
- The atmosphere will be clean.
- It'll be an easy test.

4 Complete these sentences with the verbs from the box and will / won't.

take throw rain waste give ~~be~~
reuse destroy walk

Don't worry, the test **won't be** difficult!

- Take an umbrella. It _____ today, I'm sure.
- From today, we _____ things away; we _____ them.
- I think I _____ to school, I _____ the bus.
- Turn the tap off so you _____ water.
- They are cutting down all the trees; they _____ the forest!
- Can I use your pen? I _____ it back to you soon.

5 Write questions using the prompts.

rain tomorrow?
Will it rain tomorrow?

- increase? (global warming)
- melt? (ice caps)
- fight water wars? (people)
- be warmer? (winters)
- have clean water? (we)
- speak English or Chinese? (everybody)

Példa: feladatok az angol nyelvtan tanítására, Romániában akkreditált tankönyvekből:

Amint a 3. és 4. képen látható, a nyelvtan tanítása a nyelvi tartalom más elemeinek tanításával együtt történik, a nyelvi készségek fejlesztése keretében. Az egyes nyelvtani szerkezetek használata és gyakorlása általában nem korlátozódik csak a nekik szánt kimondottan nyelvtani részre, hanem többször ismétlődik a fejezet és tankönyv keretében, különböző kontextusokban.

Feladatok:

1. Keressünk két, ugyanannak az évfolyamnak és nyelvi szintnek szánt tankönyvet, elemezzük és hasonlítsuk össze őket a nyelvtan tanításának szempontjából.
2. Válasszunk egy témát a tanítandó célnyelv nyelvtanából, és a példák alapján tervezzük meg, hogy azt hogyan tanítanánk meg egy adott korosztálynak bizonyos nyelvi szinten (például ötödik osztály, A1-es szint).

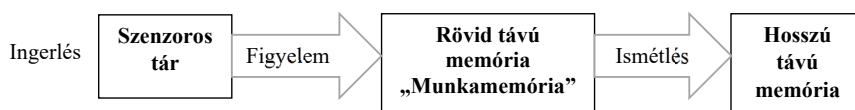
3.3. A szókincs tanítása

Egy nyelv szókészlete akár milliós nagyságrendű is lehet, ezt még az anyanyelvi beszélőknek is lehetetlen elsajátítani. A szókincstanítás paradoxona tehát: ha nem lehet megtanítani, akkor miért tanítjuk?

A pszicholingvisztika feladata a szótanulás folyamatának elemzése, amely három fő funkciót különböztet meg a mentális lexikonban a szókincs tanulása során. Ezek a bemeneti szakaszok, amelyek a szenzoros tárból, a munkamemóriából és a hosszú távú memóriából állnak. Ezek működtetik a szavakat is befogadó és megtartó aktív, konstruktív és szelektív emlékezetet. A szenzoros tár először megszűri azokat a szavakat, amelyek bekerülhetnek a rövid távú emlékezetbe, majd ismételt gyakorlással néhány szó a hosszú távú memóriába kerül. Az információ raktározása hálószerű módon történik, és a lehívás a szemantikus vagy epizodikus memória segítségével történik (Lengyel 1996, Gósy 2005).

Bárdos a következőképpen ábrázolja a *mentális lexikon* funkcióit:

A *bemenet* fázisa:



Forrás: Bárdos 2000. 70.

8. ábra: Az emlékezet szerkezetének háromtáras modellje

A modell szerint hatalmas mennyiségű információval szembesülünk, ebből a *figyelem* kiválaszt, „kitüntet” egyes elemeket, a többi rögtön feledésbe merül. „A figyelem az a központi végrehajtó szerv, amely az egyes információkat *kitüntet*i, és így egyes elemeket (esetünkben egy szót) a következő tárba: a rövid távú memóriába juttat, amelyet egyesek munkamemóriának is neveznek. Ennek a tárnak egyik legfontosabb jellemzője az átmenetiség, ugyanis a felejtés itt is törvényszerű [...] (maximum harminc) másodperc után.” (Bárdos 2000. 70.) Az ismétlés kulcsszerepet játszik abban, hogy az adott szó bekerüljön a következő tárba, a hosszú távú memória tárába.

A bemenetet a *raktározás* és *felidézés* fázisai követik. A *raktározás* fázisában a hosszú távú memóriába bejutó információ konszolidálódásához az ismétlést nem egymás utániként, hanem ciklikusan ismétlődőként kell tekinteni. Vagyis például ugyanaz a szó más-más kontextusban, több nyelvvóra keretében visszatér. A *felidézés* készségekben automatizálódott tudást jelent, a folyamatok problémamentes lebonyolításban érvényesül.

Thornbury (2002) szerint egy idegen nyelv szókincsének elsajátítása a következő kihívások elé állítja a tanulót: helyes összefüggések kialakítása a második nyelv megértésekor a szavak alakja és jelentése között, beleértve a szorosan összefüggő szavak jelentésének megkülönböztetését; a nyelv létrehozása során a szó megfelelő alakját használja a kívánt jelentéshez.

Ahhoz, hogy megfelelően ezeknek a kihívásoknak, a tanulónak a következőkre lesz szüksége:

- egy kritikus szómennyiség elsajátítása a nyelv megértéséhez és használatához;
- a szavak memorizálása és könnyed felidézése;
- stratégiák kifejlesztése azokra az esetekre, mikor nem jut eszükbe egy szó, nem értenek egy szót, vagy nem abban az értelemben hallják, ahogy addig ismerték.

Mit lehet tudni egy szóról? Erre a legteljesebb választ a szótárak szócikkeiben találjuk, amelyek teljességre törekednek, ezért minden lehetséges információt igyekeznek feltüntetni: szinonimák, antonimák, kollokációk, szólások, közmondások, vonzatok, szófajtság, jelentésárnyalatok, stílusra, nyelvhasználatra vonatkozó megjegyzések. A nyelvtanár arra törekszik, hogy az új szót tipikus helyzetben, kontextusban mutassa be, és figyel arra, hogy a hatalmas ismeretanyagból épp mennyit szabad, mit érdemes adott helyzetben adott tanulónak megtanítani.

Ahhoz, hogy szókincsét tanítsunk, azzal is tisztában kell tehát lennünk, hogy milyen jellemzői lehetnek egy szónak, milyen szempontok alapján lehet őket leírni, kategorizálni (Thornbury 2002). A szavaknak többféle funkciójuk lehet, vannak, amelyek inkább nyelvtani funkciót töltenek be. A különböző szófajokat tekintve, léteznek olyan szavak, amelyek a kontextusban betöltött jelentésük függvényében több szófajhoz is tartozhatnak. Például az angolban a *like* szó lehet ige (szeretni) vagy előljárószó (mint), sőt, az online térben használt hangulatjel (tetszés) megnevezéseket főnév is. Ugyanannak a szónak több formája le-

het, egy szótőhöz más-más toldalékok, előtagok vagy utótagok kapcsolódhatnak. Például az angolban a *play* – játék vagy játszani, *player* – játékos (főnév), *replay* – (újra)játzás, *playful* – játékos (melléknév). Egyes szavak összetett szavakat és többszavas egységeket alkothatnak más szavakkal (pl. összetett szavak: *wildflower* – vadvirág, *dishwasher* – mosogatógép, *classroom* – osztályterem; vonzatos igék: *look after* – gondoskodni; idiomatikus kifejezések: *save one's skin* – menti a bőrét, *to burn one's boats* – felégeti maga mögött a hidakat; kollokációk: *set the record straight* – tisztázni a dolgokat, *set a new world record* – új világcsúcst állítani). Előfordul, hogy egyes szavaknak ugyanaz a formája vagy kiejtése, de más a jelentésük (homonimák: *left* – bal, elment; homofónia: *meet* – találkozni és *meat* – hús); egy szónak több, átfedő jelentése lehet (poliszémia: *fair* – szőke, vásár, szép stb.); a különböző szavaknak lehet egymáshoz hasonló vagy azonos jelentése (szinonimák: *old*, *ancient*, *antique*, *aged* – öreg, régi) vagy ellentétes értelmük (antonimák: *old* – idős és *young* – fiatal; *beautiful* – szép és *ugly* – csúf). Vannak azonos vagy hasonló értelmű szavak, amelyeket különböző helyzetekben használunk (bizonyos stílusnak megfelelően), vagy más hatást váltanak ki (valamilyen konnotációval rendelkeznek). Ezekből a példákból láthatjuk, hogy sok minden tanítható a szavakról. Az, hogy ebből milyen szinten, mit és mennyit tanítunk, az egy más kérdés.

A szókinccs tanításának mennyiségi kérdései egy másik fontos probléma, amelyre röviden kitérünk. Megkülönböztetünk *aktív* és *passzív* szókinccset – anyanyelvi beszélő esetén *aktív*nak azokat a szavakat nevezzük, amelyeket kommunikatív szituációkban valóban használunk, *passzív*nak (több százezer is lehet) pedig azokat, amelyeket értünk, de nem használunk, vagy csak nagyon ritkán. Nyelvtanulók esetében eleinte az aktív szókinccs nagyobb, mint a passzív, majd a kiegyenlítődést követő megugrásnál egyenletesen nőni kezd a passzív szókinccs, viszont ritkán lesz versenyképes egy anyanyelvi beszélőével.

Az ideális nyelvtanulói aktív szókinccs 2000-5000 szó, míg a passzív szókinccs 5000-15000 szó. Szókinccsméret és nyelvi szintek Bárdos (2000. 75.) szerint:

- túlélési szint / turistanyelvtudás: kb. 500-800 szó aktív ismerete, kb. 1000 szó passzív ismerete
- kb. 1500 szó aktív ismerete, kb. 2000 szó passzív ismerete; egyszerű helyzetekben, egyszerű témákról folyamatosan képes beszélgetni
- kb. 2500-3000 aktív ismerete, kb. 3000-3500 szó passzív ismerete; jellemző a tényleges nyelvhasználat, amely leggyakrabban szakmához kötődik
- kb. 3000-4000 aktív ismerete, kb. 4000-5000 szó passzív ismerete; megegyezik a nem túl művelt, anyanyelvi beszélő nyelvhasználatával
- anyanyelvi szint, a beleszületés és a benne élés szintje

Egy másik mennyiséggel kapcsolatos kérdés az, hogy hány szót lehet megtanítani a tanulóknak egy óra alatt. A szakirodalom véleménye ebben a kérdésben megoszlik, hiszen ez függ a tanuló nyelvismeretétől, életkorától és az elsajátítandó szókinccstől is. Bárdos (2000) szerint óránként 8-12 szó tanítása ajánlott.

Emellett fontos megválogatni, hogy melyik szavakat tanítjuk a diákoknak, amely nagyban függ a kurzus célkitűzéseitől és a diákok érdeklődési körétől. Segíthetnek az úgynevezett gyakorisági listák is, amelyek tartalmazzák a leggyakrabban használt szavakat.

Nation (1990) részletesen elemezte az angol nyelv szókincsét, és négy csoportba sorolta azt: gyakran előforduló szavak (kb. 2000), elméleti kifejezések (kb. 800), szakmai szókincs (1000-2000) és ritkán előforduló szavak (kb. 123 000). Szerinte a legtöbb időt a gyakran előforduló szavak tanítására kellene fordítani, mivel ezek teszik ki a naponta használt szókincs 87%-át. Különös figyelmet kell szentelni a szavak tanulhatóságának, különösen a gyerekek esetében, mivel a kiejtés, a jelentés nehézsége és a morfológiai szabálytalanságok megnehezítik a tanulási folyamatot. A szókinccstanítás fontos alapelve tehát, hogy a tanítás kezdetén csak a leggyakoribb szavakat tanítsuk, majd fokozatosan, a gyakoriság, hasznosság és szükségletek függvényében bővítsük a szókinccset.

A szavak tanulásában nagy szerepe van a tanulók tanulási stratégiáinak, a szótáraknak (egynyelvű, kétnyelvű), a szó ismétlésének, leírásának, szinonimák és antonimák alkotásának, valamint a hangos kiejtésnek. A szókinccstanítás során megkülönböztethetünk direkt és indirekt tanítást, az előbbi esetben a cél egy adott számú szó megtanítása feladatok segítségével. Vannak azonban olyan esetek is, amikor a szókinccsfejlesztés az óra melléktermékeként történik, implicit módon.

Azt, hogy mennyit szabad tanítani egy szóról, általában a tanulótól függ, és három fontos elv határozza meg:

- az életkori sajátosságok elve (korfüggő lehet az élettapasztalat, a tényismeret, az absztrakciós készség a nyelvi és nyelvészeti fogalmak terén)
- a nyelvtanulási szintek elve (minél haladóbb szinten van a nyelvtanuló, annál többet képes befogadni)
- az előképzettség elve (miben, milyen területeken jártas a tanuló) (Bárdos 2000. 80–81.)

A szókinccstanítás lépései a következők:

- bemutatás (hangalak, kiejtés, szemléltetés – tárgy, kép, gesztus, mimika)
- ismétlés (egyéni vagy kórusban)
- a jelentés feltárása a kontextusban (meghatározás, parafrázis célnyelven, vagy anyanyelvi fordítás, magyarázat)
- más kontextusba helyezés (további példák, tipikus mondatokban, szókapcsolatokban)
- gyakorlás (Bárdos 2000. 82.)

A kifejezések tanítására érdemes külön hangsúlyt fektetni. Az automatikussá fejlesztett kifejezések a beszéd folyamatosságának lényeges építőelemei. Minden szó társítható tipikus helyzetekkel, amelyekben gyakrabban előfordul, előfordulhat tipikus szókapcsolatokban, amelyekben az egybetartó erő hol erősebb, hol gyengébb.

A szókinccs tanításának néhány jellemző feladattípusa:

Colours

1 Listen and say. 🗣️

2 Look and circle. 🗨️

1 green / blue 2 pink / grey 3 purple / brown 4 black / yellow

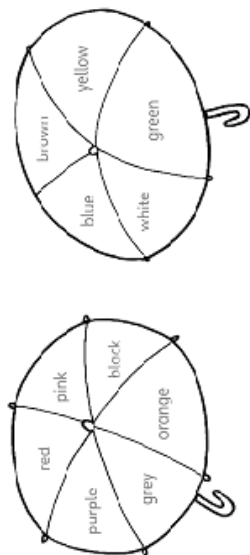
5 white / red 6 orange / blue 7 yellow / white 8 black / grey

3 Sing along with the band! 🎵

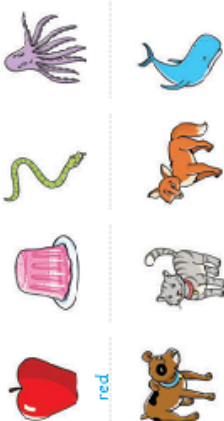
Red and white and pink,
 Yellow, green and blue,
 Grey and black and brown,
 Colours in the zoo for you!

Orange and purple too.

4 Colour.



5 Write the colour. Then play the game.



red



10

11

Forrás: Covill & Perett 2021. 10–11.

5. kép. A színek tanítása egy harmadik osztályos angol tankönyvben

1

Vocabulary

- 4 Match the materials with the correct pictures. Then listen and check.



Materials

- 1 glass
- 2 wood
- 3 plastic
- 4 paper
- 5 cotton
- 6 aluminium
- 7 gold
- 8 cardboard
- 9 silver
- 10 copper

- 5 Write the materials for the objects in the pictures.

- a *glass* bottle
- 1 a _____ box
 - 2 _____ cups
 - 3 a _____ pot
 - 4 _____ napkins
 - 5 firc _____
 - 6 a _____ plate
 - 7 a _____ watch
 - 8 an _____ can
 - 9 a _____ bag

- 6 Make sentences using the prompts.

have a bath / use a lot of water
If you have a bath, you will use a lot of water.

- 1 have a shower / save water
- 2 not recycle / waste energy
- 3 not turn the lights off / waste energy
- 4 walk or cycle to school / save energy
- 5 turn the tap off / save water

→ **First conditional**

If you use cotton bags, you will reduce pollution.

If we don't do something, we will create e-waste villages.

- 7 **Critical thinking** What can you do for the environment in your school? Write at least 6 points.

Report your points to the rest of the class. Your teacher will choose the best 10 points and create your class eco-friendly guidelines.

If we drink tap water, we won't use plastic bottles.

twenty-one **21**

Forrás: Prodromou 2020. 21.

6. kép. Újrahasznosítással kapcsolatos szókincs tanítása egy nyolcadik osztályos angol tankönyvben

- kiegészítés megfelelő szavakkal (előre megadott szavak közül a megfelelő-
kel, vagy saját szavakkal)
- szavak és képek taláztatása
- szavak és definíciók párosítása
- megfelelő szó kiválasztása
- szócsoportok, kategóriák alkotása (pl. étkezésre, utazásra, tulajdonságokra
stb. vonatkozó szavak)
- kakukktójas (melyik szó nem talál egy adott csoportba)
- szóépítés
- együtt használt szavak társítása
- feleletválasztós gyakorlatok
- hasonló vagy ellentétes értelmű szavak társítása vagy keresése
- ismeretlen szavak kikeresése szövegből, majd ezek meghatározása és/vagy
fordítása
- játékok (pl. Scrabble)

Példa az angol szókincs tanítását célzó feladatokra, Romániában akkreditált tankönyvekből:

A szókincs tanítása is a nyelvi tartalom más elemeinek tanításával együtt történik, a nyelvi készségek fejlesztése keretében. De vannak kimondottan szókincsfejlesztésre fókuszáló részek is a tankönyvekben (5., 6. kép).

Feladatok:

1. Keressünk két, ugyanannak az évfolyamnak és nyelvi szintnek szánt tankönyvet, elemezzük és hasonlítsuk össze őket a szókincs tanításának szempontjából.
2. Válasszunk egy témakört, és a példák alapján tervezzük meg, hogy miképpen tanítanánk az azzal kapcsolatos szókincsset egy adott korosztálynak bizonyos nyelvi szinten (például harmadik osztály, A1-es szint: vásárlás, öltözködés, testrészek, sportok stb.).

3.4. A nyelvhasználat tanítása

A *pragmatikai* tudásnak is fontos szerepe van, vagyis a nyelv, a nyelvhasználat kontextusa és célja közötti összefüggéseknek. A pragmatika rámutat, hogy miképpen veszi figyelembe a beszélő a kontextust a mondanivaló megfogalmazásakor, és a beszédpartner hogyan használja a kontextusból adódó információt, hogy értelmezze a mondanivalót.

Erre vonatkoznak a *beszédszándékokat*, *beszédfunkciókat* elemző elméletek. Hymes (1962) szerint a következő *makrofunkciók* különböztethetők meg:

- irányító funkció (változást próbálunk előidézni a partner viselkedésében – pl. *Kérlek, ne hagyj egyedül!*)
- érzelmet kifejező funkció (a beszélő érzelmi állapotáról árul el valamit – pl. *Ne is mondd! Ez nem lehet igaz!*)
- a fatikus funkció (arra szolgál, hogy beindítsuk a kommunikációt – pl. *Jó reggelt! Hogy vagy ma?*, vagy ellenőrizzük, hogy működik-e a kommunikációs csatorna: pl. telefonon: *Hallasz?*)
- kontextust teremtő funkció (pl. egy vicces bevezető után a beszélő így folytatja: *Akkor most térjünk a lényegre...*)
- poétikai funkció (pl. reklámhirdetésekből)

Egy másik, a beszédszándékok iránti érzékenységre vonatkozó elmélet a *beszédaktus-elmélet* (Austin 1990), amely szerint a nyelvhasználat nem csak irányítja a cselekvést, hanem maga a cselekvés. A társalgás során inkább azt szeretnénk megérteni, amit a partnerünk mondani szándékozik, és nem feltétlenül azt, amit mond. A beszédaktus-elmélet a beszélők cselekedeteit három kategóriába sorolja:

- lokúció (fonológiai, nyelvtani, szemantikai szempontból megformált mondat létrehozása);
- illokúció (a hatóerő, amelyet a mondattal keltünk partnerünkben);
- perlokúció (a partner reagálása – újabb közléssel érzékelteti, hogy milyen hatást váltott ki benne a lokúció és illokúció együttesen).

Példa:

A: Csengetnek!

B: Éppen zuhanyozom!

A: Rendben.

8. táblázat. Beszédszándékok konkrét társalgásban

| | |
|--|--|
| Lokúció (elhangzó mondat) | „Csengetnek!” „Éppen zuhanyozom!” „Rendben.” |
| Ilokúció (rejtett cél) | (kérés: nyisd ki az ajtót) (elhűtasítás) (tudomásul vétel) |
| Perlokúció (hatás, eredmény) | „Éppen zuhanyozom!” „Rendben.” |

Forrás: Saját példa.

Searle (2000. 149–150.) továbbfejlesztette a beszédaktusok elméletét, öt típusra osztva az illokúciókat:

– Az *asszertívum* kifejezi a beszélő hozzáállását valamilyen tényálláshoz, „lényege elkötelezni a hallgatót a propozíció igazsága mellett”, vagy legalábbis alakítani a véleményét (magyarázat, eskü, leírás, kijelentés stb.).

– A *direktívum* kifejezi a beszélő vágyát, és célja a beszédpartner szándékainak befolyásolása: „lényege rávenni a hallgatót, hogy a direktívum proposíciós tartalmának megfelelően alakítsa viselkedését” (kérés, parancs, javaslat, tiltás, könyörgés stb.).

– A *komisszívum* a beszélő szándékát fejezi ki, „elkötelezettség a beszélő részéről, melyben vállalja a proposíciós tartalomban megjelenített aktus lefolyását”, (ígéret, eskü, fogadalom, megállapodás, felajánlás stb.).

– Az *expresszívum* a beszélő érzelmeit fejezi ki, „lényege egyszerűen a beszédaktus őszinteségi feltételének a kifejezése” (bocsánatkérés, gratuláció, köszönetnyilvánítás, részvétnyilvánítás, felköszöntés stb.).

– A *deklaráció* lényege „előidézni a világban valamilyen változást, a világ megváltozott reprezentációjával”. A beszédaktus végrehajtásával valós változást hoz létre a nem nyelvi világban (pl. felmondás, elbocsátás, ítélethirdetés, letartóztatás stb.).

További fontos pragmatikai elméleteket fogalmazott meg Paul Grice angol filozófus és nyelvész. Kidolgozta az implikatív elméletét, amely szerint a beszéd során sok esetben létezik ki nem mondott (implikált) információ. Vannak dolgok, amelyeket nem mondunk ki, vannak jelentések, amelyeket szavak nélkül próbálunk közvetíteni, elvárva beszédpartnerünktől, hogy ezeket a ki nem mondott jelentéseket is érzékelje. Erre akkor van lehetőség, ha a beszédpartnerek között *együttműködés* jön létre. Amikor valakivel beszélgetünk, akkor feltételezzük, hogy beszédpartnerünk kooperatív, vagyis együttműködő lesz. Ebből következik az a négy együttműködési maxima (elv), amely Grice szerint szabályozza a társalgást:

- a mennyiség elve (annyi információt közöljünk, amennyi szükséges, és ne többet)
- a minőség elve (legyen igaz, te magad is hidd, amit mondasz, ne mondj olyasmit, amire nincs megfelelő bizonyítékod)
- a relevancia elve (csak olyasmit mondj, ami a társalgás szempontjából fontos, a témához kapcsolódó)
- a jó modor elve (amit mondasz, legyen egyértelmű, rövid, világos és érthető, kerülj a bőbeszédűséget és félreérthetőséget) (Grice 1975)

Ugyancsak fontosak a társalgás szempontjából az *udvariasság* alapelvei, amelyeket Lakoff (1973) fogalmazott meg:

- ne korlátozd a partneredet (ne szabj határokat, ne kényszerítsd rá dolgokra, ne diktálj feltételeket)
- hagyj választási lehetőségeket
- figyelj arra, hogy beszédpartnered jól érezze magát

Mindennapjainkban a legegyszerűbb beszélgetéseket egy inger-válasz vagy kérdés-felelet szerkezet jellemzi. A nyelvészetben az ilyen egymást kiváltó és követő mondatokat *szomszédsági pároknak* (adjacency pairs) nevezik (Bárdos 2005. 160.).

Például:

- Szia! // Szia!
- Vettél almát? // Igen.
- Sokan voltak a piacon? // Még nem, elég korán mentem.
- Maradt még valamennyi pénzed? // Egy kevés.
- Akkor az legyen a tied. // Köszönöm.

A mondatoknak, mondatpároknak következményei vannak, nyelvi cselekvések (ajánlunk, javasolunk, követelünk, értékelünk stb.), amelyek fizikai cselekvést, következményt vonnak maguk után. Beszédpartnerünket döntéshelyzetbe hozzuk. Az igenlő válasz általában nyelviileg egyszerűbb, a visszautasítás bonyolultabb. Fontos tehát az udvarias magyarázkodás fordulatainak, az udvariassági formuláknak a tanítása (Bárdos 2005. 161.).

Például:

Beleegyezés, igenlő válasz:

- Eljössz szombaton a születésnapomra?
- Persze, köszi szépen a meghívást!

Visszautasítás:

- Eljössz szombaton a születésnapomra?
- Köszi, nagyon szeretnék, de sajnos már más programot szerveztünk a családdal. Nagyon sajnálom, boldog születésnapot és jó bulizást kívánok!

A társalgásokban sok esetben létezik egy úgynevezett logikai feltételezés, következtetés, vagyis a kimondottakból próbálunk további, rejtett szándékokat kitalálni, ezzel logikai alapon egyszerűsítve, lerövidítve a beszélgetést.

Példa:

- Nincs véletlenül egy órád?
- De van.
- Megmondod, hány óra? } EZ NEM HANGZIK EL!
- Persze.
- Tehát mennyi az idő? }
- Fél tíz múlt öt perccel, siess, mert lekésed a buszt!

Egy másik modell, Biber modellje részletesen bemutatja az élet különböző területeihez kapcsolódó beszédhelyzetek összetevőit, a kommunikációban résztvevők nyelvhasználatát befolyásoló faktorokat.

9. táblázat. A beszédhelyzet összetevői

| | | |
|---|--|--|
| I. A kommunikációban résztvevők szerepei és jellemzői | A) A résztvevők kommunikatív szerepei | 1. az üzenet küldője |
| | | 2. az üzenet befogadója |
| | | 3. hallgatóság |
| | B) Személyi jellemzők | 1. állandó tulajdonságok (személyiség, érdeklődés, meggyőződések stb.) |
| | | 2. átmeneti jellemzők (hangulat, érzelmek stb.) |
| | C) Csoportjellemzők | társadalmi csoport, etnikai csoport, nem, kor, foglalkozás, műveltség |
| II. A résztvevők közötti kapcsolatok | A) Társadalmi szerepen alapuló kapcsolatok (relatív társadalmi befolyás, státus) | |
| | B) Személyes kapcsolatok (kedveltség, tisztelet) | |
| | C) Közös háttérismeretek | 1. általános kulturális ismeretek |
| | | 2. specifikus személyes ismeretek |
| | D) A résztvevők „sokfélesége” | |
| III – IV – V. SZÍNTÉR (a III. IV. és V. összetevőinek interakciója) | III. Környezet | A) Fizikai kontextus |
| | | B) Időbeli kontextus |
| | | C) Szuperordinált tevékenység típus |
| | | D) Idő és tér megoszlásának mértéke a résztvevők között |
| | IV. Téma | |
| | V. Cél | A) Konvencionális célok |
| | | B) Személyes célok |
| VI. Társadalmi szempontú elbírálás | A) A kommunikációs esemény értékelése | 1. közös kulturális értékek |
| | | 2. kisebb kultúrközösségek értékei vagy egyéni értékek |
| | B) A beszélő tartalom iránti attitűdje | 1. érzelmek, ítéletek, álláspontok |
| | | 2. hangnem, stílus |
| | | 3. a tartalom iránti elkötelezettség |
| VII. A résztvevők kapcsolata a szöveggel | | |
| VIII. Kommunikációs csatorna | A) Elsődleges: beszéd, írás, nonverbális jelek stb. | |
| | B) Másodlagos: rendelkezésre álló egyéb kommunikációs csatornák | |

Forrás: Biber 1988. 30–31.

Functions

2

Making offers and promises

1 Read and listen to the dialogue and fill in the gaps. Listen again and repeat.

Mel Sheila, tomorrow it's Kate's birthday. I don't know what to buy her.
 Sheila ¹ _____ I come with you to the department store?
 Mel Yes, ² _____, ³ _____ get ready straightaway.

At the department store.

Mel Look! What ⁴ _____ that T-shirt?
 Sheila Yes, that's a good ⁵ _____. I'm sure Kate ⁶ _____ like it.
 Mel It's really nice but it's £30. That's really expensive.
 Sheila OK. ⁷ _____ we pay half each? Kate's my friend, too!
 Mel Oh, thanks, Sheila.
⁸ _____ help you with your maths homework, I promise.
 Sheila That's fantastic. That's very nice of you.



COMPETENCES

cultural awareness and expression
 civic and social competences
 initiative



Key expressions

Offers and promises

Shall I come with you to ...?
 Shall we pay ...?
 I'll help ...

Responses

Yes, please. / No, thanks.
 Oh, thanks, Sheila.
 That's very nice of you.

2 Listen and say which dialogue is about:

A going to the cinema Dialogue _____
 B organising a party Dialogue _____
 C meeting a girl Dialogue _____

3 Listen again and complete the sentences. Then listen and check.

Dialogue 1 _____ I _____ you to her?
 Dialogue 2 I _____ some sandwiches.
 _____ I _____ some pizzas?
 Dialogue 3 _____ I _____ us some tickets?
 _____ we _____ *The Hunger Games* on TV instead?

4 PAIRWORK Decide with your partner what to buy for one of your friends for his / her birthday and write a dialogue similar to the one in exercise 1. Then act it out.

Functions 3

Asking for and giving advice

- 1 Watch the video. What's Ellis's problem? What does he decide to do about it?



USEFUL LANGUAGE

What can / should I do?
Any advice?
You should / shouldn't...
You could...

- 2 Watch again and complete Amy's advice to Elis.

Elis should...

- get lots of sleep
- ¹ _____ lots of exercise
- walk
- switch his gadgets ² _____
- do some yoga ³ _____

He could...

- ⁴ _____ a book

He shouldn't...

- ⁵ _____ electronic gadgets in his bedroom

- 3 Now reorder the dialogue. Then listen and check.

- Amy ... and do some yoga exercises.
 Elis But I never switch them off!
 Amy No, it isn't! And if you wake up in the middle of the night you could read a book.
 Elis Well, I play lots of football.
 Amy Hey, Elis? What's up with you?
 Elis I can't sleep and I feel tired all the time. What can I do?
 Amy Yeah, I know; but you should walk too. And you shouldn't have electronic gadgets in your bedroom.
 Amy You should get lots of exercise – about one hour a day.
 Elis Read? A book? Thanks, Amy, but I think I'll go to the doctor!
 Elis Yoga? That's silly!

- 4 Pairwork Choose a problem and its solution from the box and role-play the dialogue following the example.

getting fat / go on a diet want to be fit / do a sport
 bad marks / study harder, sleep well
 terrible headaches / do some yoga, avoid playing computer games all afternoon

- Maria** Doctor, I've got terrible backache. It really hurts.
Doctor How long have you had it?
Maria About a week. What can / should I do?
Doctor Well, you should lie down, do some yoga exercises and have a massage. Do you walk at least half an hour a day?
Maria No, I sit all the time in front of the computer...
Doctor You shouldn't sit for too long. You should walk every day... and you could lose some weight because it'll help your back.

- 5 Write down your partner's problem and the solution you found.

*Mark's putting on weight. He would like to be fit.
 He could start a sport...*

forty-seven 47

Forrás: Prodromou 2020. 47.

8. kép. Hogyan kérjünk és adjunk tanácsot – egy nyolcadik osztályos angol tankönyvből

Az ebben a fejezetben bemutatott néhány pragmatikai elmélettel arra szeretnénk rámutatni, hogy a nyelvhasználat kontextusa és célja is megfelelő hangsúlyt és teret igényel a nyelvtanításban, a sikeres célnyelvi kommunikációs kompetencia fejlesztésének folyamatában.

A nyelvhasználat tanításának néhány jellemző feladattípusa:

- nyelvi játékok
- szerepjátékok
- szimulációk
- dramatizálás
- információcserét feltételező feladatok
- problémamegoldást feltételező feladatok

Példa: feladatok az angol nyelvhasználat tanítására, Romániában akkreditált tankönyvekből:

A nyelvhasználat, a pragmatikai elemek tanítása elválaszthatatlan a nyelvi tartalom más elemeinek tanításától. Gyakorlásuk a nyelvi készségek fejlesztése keretében valósul meg. De vannak kimondottan ezekre az elemekre fókuszáló részek is a tankönyvekben (7., 8. kép.).

Feladatok:

1. Keressünk két, ugyanannak az évfolyamnak és nyelvi szintnek szánt tankönyvet, elemezzük és hasonlítsuk össze őket a nyelvhasználat tanításának szempontjából.
2. Tervezzünk interaktív feladatokat a nyelvhasználat gyakorlására (pl. szerepjátékot).

Felhasznált és ajánlott források

AUSTIN, John, L.

1990 *Tetten ért szavak*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

BÁRDOS Jenő

2000 *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

BÁRDOS Jenő

2005 *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

BIBER, Douglas

1988 *Variation across Speech and Writing*. Cambridge University Press, Cambridge.

- COWAN Audrey et al.
2016 *Limba modernă 1 – Engleză. Clasa a VI-a*. Cambridge University Press, Cambridge.
- DOOLEY, Jenny
2022 *Limba modernă 2 – Limba engleză. Clasa a V-a*. Uniscan Grup Educațional, București.
- GÓSY Mária
2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris, Budapest.
- GRICE, H. Paul
1975 Logic and Conversation. In: P. Cole, & J. L. Morgan. (eds.): *Syntax and Semantics, Vol. 3, Speech Acts*. Academic Press, New York, 41–58.
- HYMES, Dell H.
1962 The ethnography of speaking. In: T. Gladwin & W. Sturtevant (eds.): *Anthropology and Human Behavior*. 13–53.
- KELLY, Gerald
2000 *How to Teach Pronunciation*. Pearson Education Limited, Harlow.
- LARSEN-FREEMAN, Diane
1991 Teaching Grammar. In: Celce-Murcia, M. (ed.): *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- LENGYEL Zsolt
1996 *Bevezetés a pszicholingvisztikába*. Veszprémi Egyetem, Veszprém.
- NATION, Ian Stephen Paul
1990 *Teaching and Learning Vocabulary*. Heinle and Heinle, Boston.
- PRODROMOU, Luke–PRODROMOU, Penelope
2020 *Limba Modernă 2. Engleză. Clasa a VIII-a*. Centrul de carte străină Sitka, București.
- SEARLE, John, R.
2000 *Elme, nyelv és társadalom. A való világ filozófiája*. Vince Kiadó, Budapest, 147–152.
- THORNBURY, Scott
2000 *How to Teach Grammar*. Pearson Education Limited, Harlow.
- THORNBURY, Scott
2002 *How to Teach Vocabulary*. Pearson Education Limited, Harlow.

4. A KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSE

A nyelvi készségek fejlettségi szintje alapján szokták meghatározni a nyelvtudás szintjét. Régebbi felosztások szerint lehetnek *aktív* és *passzív* készségek. Bárdos (2005) szerint ez az elavult felosztás a *beszédet* és az *írást* aktívnak, a *hallási* és *olvasási* készségeket pedig passzívnak tartja. Amikor ez a felosztás született, a nyelvészek nem voltak tudatában a hallásértés és olvasásértés folyamán lejátszódó komplex kognitív folyamatoknak és a hozzájuk kapcsolódó pszichés jelenségeknek. Ez a felosztás ma már nem elfogadott, helyette *receptív* (hallásértés és olvasás), valamint *produktív* (beszéd és írás) készségekről beszélhetünk.

Egy funkcionális szempontú megközelítés szerint, amely az információs csatorna alapján osztályoz, beszélhetünk *auditív* (hallásértés, beszéd) és *vizuális*, vagyis betűcentrikus (olvasás, írás) készségekről.

Szimplex és *komplex* készségeket különböztetünk meg egy újabb felosztás szerint. Itt hat készségről van szó. Az eddig is említett négy alapkészség szimplex készségnek számít (hallásértés, beszéd, olvasás, írás), a komplex készségek csoportjába pedig a fordítás és tolmácsolás tartozik. Továbbá itt is érvényes az auditív és vizuális felosztás.

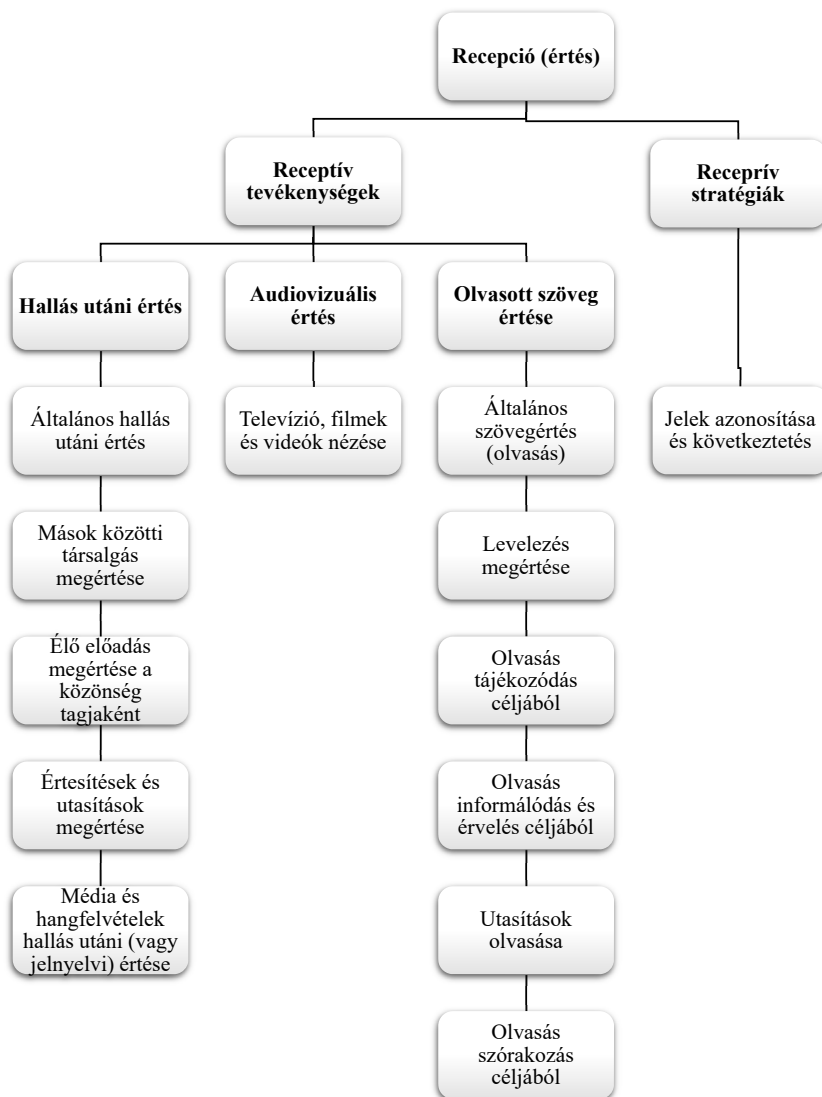
Bárdos (2005) szerint a legideálisabb csoportosítás az, amely a hat készséget három szintre osztja, ahol minden készségszint magába foglalja az előző szinteket:

- az értés készségszintje: *hallásértés, olvasásértés,*
- a közlés vagy a kommunikációs készség szintje: *beszéd, írás,*
- a közvetítés készségszintje: *tolmácsolás, fordítás.*

A Közös Európai Referenciakeret kiegészítő kötete (Council of Europe 2020) *receptió* és *produkcó* kategóriák szerint osztályozza a nyelvhasználati tevékenységeket és stratégiákat (9. ábra).

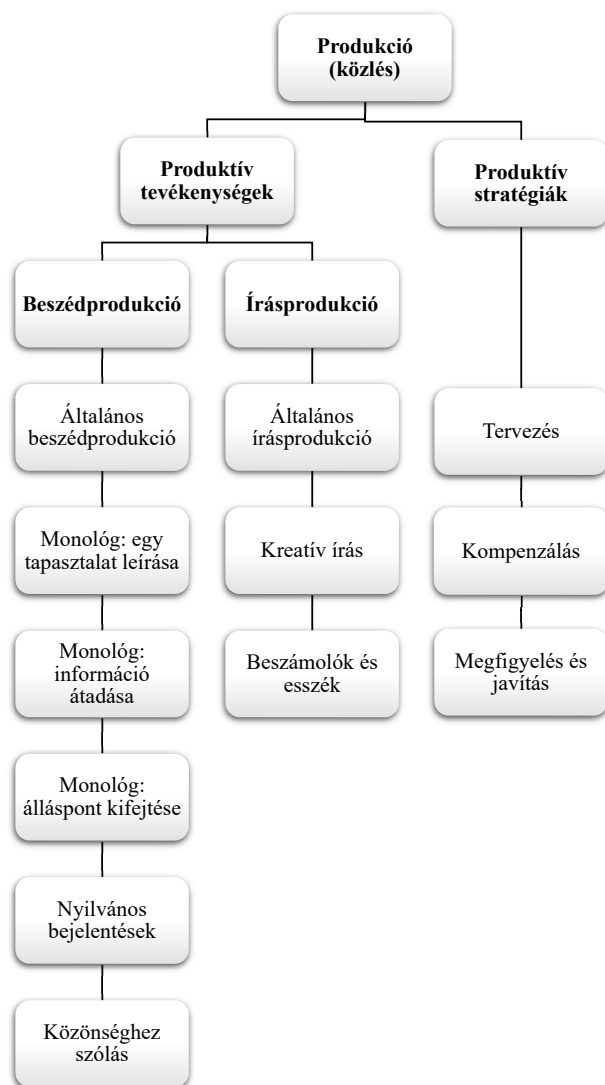
Az összefonódottság, integráltság jobban jellemzi a készségeket, mint a szétválaszthatóság. Hiszen értés nélkül nincs közlés, közlés nélkül pedig nincs közvetítés. A nyelvi viselkedés mindig különféle készségek kombinációját jelenti. A nyelvi készségek közös jellemzői közé tartozik, hogy használatuk *célorientált viselkedést* jelent, ez a cél az *információcsere*. A nyelv és ebből adódóan a nyelvi készségek is *hierarchikus* felépítésűek (pl. a hagyományos nyelveírások a fonémákból, morfémákból kiindulva haladnak magasabb szintek felé). Nyelvhasználat közben *a nyelvi adatokat állandóan értékeliük, minősítjük*. A készségek használata során a nyelv mindig kínál *választási lehetőségeket*. Egy gyakorlott, az illető nyelvet haladó szinten beszélő nyelvhasználó jelentős repertoárból válogathat. A nyelvi viselkedés rugalmas, változó és semmiképp nem sztereotip jellegű.

A fejlett készségekkel rendelkező gyakorlott nyelvhasználóról elmondható, hogy megfelelő sebességgel képes megérteni hallott és írott szövegeket, nem foglalkozik apró, lényegtelen részletekkel, hamar észreveszi és javítja az esetleges hibákat, kevesebbszer szükséges ellenőriznie a már automatikussá vált folyamatokat, és előre látja az eseményeket.



Forrás: Council of Europe 2020. 47.

9. ábra. Receptív tevékenységek és stratégiák



Forrás: Council of Europe 2020. 61.

10. ábra. *Produktív tevékenységek és stratégiák*

4.1. A hallás utáni értés fejlesztése

A hallás utáni értés fejlettsége a mindennapi kommunikáció alapvető feltétele bármely nyelv esetében. A verbális tevékenység felét teszi ki, és létfontosságú szerepet játszik személyes, társadalmi, oktatási és szakmai helyzetekben. Gyakorlatilag egy rendkívül összetett tevékenységről van szó, amely sokféle tudást és egymással kölcsönhatásban működő folyamatot igényel. Amikor megkérdezzük, mi nehezebb idegen nyelven, a beszéd vagy a hallásértés, sokan az utóbbit választanák.

A legtöbb nyelvtanuló meg akarja érteni, amit célnyelven hall, akár személyes kommunikáció során, akár a tévében, rádióban, színházban vagy moziban, akár adathordozón vagy online kommunikáció során. Bármilyen, amit tehetünk, hogy megkönnyítsük ezt a folyamatot, hasznos lesz számukra. Ez azért is fontos, mivel az emberek beszédmódja gyakran jelentősen eltér attól, ahogyan írnak.

A célnyelvi szövegek hallgatása azért hasznos, mert minél jobban értik a beszélt célnyelvet, annál jobban magukba szívják a megfelelő hanghordozást, intonációt, hangsúlyozást. A hallgatott szövegek kiejtési mintákként szolgálnak, vagyis minél többet hallanak a tanulók, annál jobban megértik a célnyelvi beszédet, és annál magabiztosabban, helyesebben beszélnek. Fontos kiemelni, hogy a sikeres verbális kommunikáció nemcsak a beszédképességünktől függ, hanem a hallás utáni értésünk hatékonyságától is.

Ebben a fejezetben áttekintjük a hallás utáni értés fejlesztésére vonatkozó szakirodalmi ajánlásokat, majd kitérünk a bevált osztálytermi megoldásokra, gyakori feladattípusokra is.

4.1.1. Elméleti háttér

Amikor az emberek beszédet hallanak, értelmezik a bejövő hangokat, és a beszédfolyamból kiemelnek fontosabb szavakat a jelentésalkotás céljából. Ugyanakkor megpróbálják kitalálni, hogy mi következik, hogy mit fognak hallani a továbbiakban, és összevetik az új információkat ezekkel a gondolatokkal, valamint a világról szóló tudásukkal. Hallásértéskor különböző stratégiákat alkalmaznak a valós idejű hallgatás utáni szövegértés nehézségeinek leküzdésére. Személyes interakció esetén igyekszünk a hallottak legalább egy részére emlékezni, és megfelelő választ előkészíteni. Ezek a folyamatok nem különülnek el egymástól, összefüggenek, és egyszerre mennek végbe a hallgató személy elméjében. Ez az oka annak, hogy a hallgatásértést aktív készségnek tekintjük: bár erőfeszítéseik láthatatlanok, a hallgatóknak nagyon keményen kell dolgozniuk, hogy megértsék az elhangzottakat. Bárdos (2000) is hangsúlyozza, hogy a hallásértés nem egyszerűen hangszimbólumok befogadása és feldolgozása, hanem interaktív folyamat. Az agyba érkező impulzusok kognitív és affektív műveleteket indítanak el. A be-

szélgetőpartner próbálja azonosítani a hallott szöveg műfaját, a közlés célját, a beszéd funkcióját (pl. rábeszélés, elutasítás, informálás stb.), a beszédszándékot.

Amint az ember meghall egy üzenetet, az bekerül az érzékszervi memóriába, ahol körülbelül egy másodpercig tárolódik eredeti formájában. Ezalatt az agy a hang minőségétől és forrásától függően megkülönbözteti a többi zajtól, felismeri a nyelv szavait, csoportosítja őket, és továbbítja a rövid távú memóriába, vagy pedig törli. A rövid távú memória egy rövid ideig megőrzi a bemenetet, hogy elemezze azt a hallgató meglévő tudásának alapján. Miután az üzenetet megértettük a többi információhoz való társítás vagy az azoktól való megkülönböztetés segítségével, örökre megmaradhat a hosszú távú memóriában. Az agy, a memória és a beszédfelismerési folyamatok a hallásértés kognitív dimenziójába tartoznak (Vandergrift és Goh 2009).

Ugyanilyen fontos a hallgatás szociális dimenziója, hiszen a hallásértés kommunikáció céljából történik. A szemtől szembeni interakció során a hallgatóktól elvárják, hogy megértésüket testbeszéddel, bólogatással vagy rövid hangokkal, szavakkal nyugtázzák (mint például *aha, ühüm, ó, tényleg, persze, értem, igen*), megjegyzéseket tegyenek, és aktívan részt vegyenek a beszélgetésben. Még a kevésbé kölcsönös szituációkban is, például egy előadáson, a hallgatónak lehetősége nyílna arra, hogy bekapcsolódjon, például kérdések és észrevételek révén. A hallás utáni értés szociális dimenziója magába foglalja a gesztusokat, a testbeszédet és más nonverbális jeleket, valamint a pragmatikai aspektusokat is. Ezek lehetővé teszik a hallgatók számára, hogy következtetéseket vonjanak le a beszélő szándékáról, felismerjenek hallgatólagos, ki nem mondott jelentést, valamint azt, hogy társadalmilag megfelelő módon válaszoljanak, reagáljanak a különféle helyzetekben (Vandergrift és Goh 2009).

A hallásértés kognitív és szociális folyamatai általában minden nyelven hasonlóak, de egy idegen nyelven elhangzó szöveg megértése mindenképpen jóval több nehézséggel járhat. Anyanyelvi hallásértés esetén is előfordulhat, hogy az elhangzó üzenetet vagy annak egy részét nem értjük meg, mert elfelejtjük az elhangzottakat, nem figyelünk kellőképpen, vagy nem hallottunk valamit elég tisztán. Ha egy hallgatott szöveg túl hosszú vagy unalmas, elterelődhet a figyelmünk, anyanyelvi és kulturális ismereteink azonban segítenek, hogy megértsük a lényegét, még akkor is, ha nem hallunk vagy figyelünk meg mindent. A dolgok bonyolultabbá válnak idegen nyelven elhangzó szövegek esetében, különösen akkor, ha a hallgató nem ismeri kellőképpen azt a nyelvet. A hallásértést végző személyt annyira lekötheti az egyes hangok, szavak megkülönböztetése, hogy elveszíti a beszélgetés fonalát. Ha ehhez még hozzátevődnek egyéb nehezítő körülmények, mint például különböző akcentusok, kollokációk és a gyors beszéd, a hallgatók könnyen összezavarodhatnak. Az elhangzó szöveg időbeli kötöttsége (ellentétben az írással, ahol a szavak rögzítve maradnak) szintén növeli a kihívást (Nemtchinova 2013).

A hallásértés oktatása során sokáig a gyakorlásra fektették a hangsúlyt a szövegértés fejlesztése érdekében. A tanulók gyakran végeztek hallásértés feladatokat, abban a reményben, hogy a gyakori szöveghallgatás javítja a hallás utáni szövegértést, anélkül, hogy elemezték volna magát a folyamatot, hogy miképpen is történik a megértés (Nemtchinova 2013). Ez egy *produktumra* fókuszáló megközelítés volt, amelyben feltételezték, hogy a hallgató meghallgatja az üzenetet, és egyetlen lehetséges választ ad, hogy bizonyítsa annak megértését (Field 2008). Tehát ebben az esetben a sikeres szövegértést a kérdésekre adott helyes válaszok, a jól kitöltött feladatok határozzák meg. A rossz válaszok pedig azt jelzik, hogy a hallgató nem értette meg a szöveget. Ilyenkor a tanár javítja a nyelvi és jelentéssel kapcsolatos hibákat, de nem foglalkozik a félreértéshez vezető folyamatokkal, így a tanulóknak ugyanilyen nehézségei lehetnek hasonló helyzetben. A hallás utáni szövegértés természetének jobb megértése érdekében a hallásértés *folyamatát* előtérbe helyező szemléletet alkalmaztak. Ez a megközelítés rávilágít arra, hogy a hallgatók ahelyett, hogy egyszerűen befogadnák az információt és kiadnák a jelentést, a bemeneti adatokat feldolgozzák, a bejövő hangokból és saját világismeretükből alkotnak jelentést. A folyamatmodell a hallgatást kognitív, affektív és szociális változók komplex interakciójaként kezeli, amely biztosítja a szóbeli üzenet befogadását, feldolgozását és megértését (Vandergrift & Goh 2012).

Bárdos (2000. 111–112.) egy háromszintű modell segítségével mutatja be azokat a komponenseket, amelyek közül bármelyiknek a hiánya sikertelenné teheti a hallásértést. Ezek a komponensek a következők:

- *a nyelv teljes rendszerének ismerete* (systemic knowledge) – fonológiai, szemantikai, szintaktikai ismeretek teljessége,
- *a szituáció ismerete* (contextual knowledge) – a fizikai helyzet és a szöveg által teremtett kontextus,
- *a háttérismeretek szintje* (schematic knowledge) – világról szóló tudás, szociokulturális tények, a nyelvet beszélő közösség hagyományai, kultúrája, szokásrendszere, bizonyos sémák, forogatókönyvek tapasztalata.

Hallásértés közben két különböző módon értelmezhetők a beérkező információk. *Az alulról felfelé (bottom-up) történő feldolgozás* esetén a hallásértést végző személy a jelentést a kiejtésbeli, lexikai, nyelvtani elemekből próbálja kikövetkeztetni. A dekódolási folyamat a hangoktól a szavak, majd a szavak közti nyelvtani kapcsolatoktól az általános megértést eredményező mondatok felé halad. *A feliülről lefelé (top-bottom) irányuló feldolgozás* a már létező sémákból, tartalomtól indul ki. Ahelyett, hogy különálló részletekre hagyatkozna, a hallásértést végző személy meglévő tudása és elvárásai alapján igyekszik megérteni a hallottakat. A két folyamat kiegészíti egymást, a szöveg témájától, tartalmától és típusától függ, hogy épp melyiket alkalmazzuk (Nemtchinova 2013).

A hallásértés folyamata lehet *interaktív* és kevésbé vagy *nem interaktív* (Bárdos 2000). Nem interaktív hallásértésről beszélünk, amikor csak hallgatunk má-

sokat (pl. televíziós hírek hallgatása, YouTube-videók szövegeinek hallgatása, mások párbeszéde, színházi előadás stb.). Ilyen esetekben az elhangzó szöveg célja általában valamilyen információ közlése, továbbadása, a hallgatóság vagy nézők szórakoztatása, szemben azokkal a helyzetekkel, mikor a legfontosabb „információ” éppen a személyek közötti kapcsolatok tisztázása. Interaktív hallásértésről beszélünk, amikor egy párbeszéd vagy társalgás résztvevői vagyunk, ahol a kölcsönösség elve érvényesül.

További segítséget jelenthet a hallásértés természetének megértésében a szükséges *készségek, mikrokészségek* tanulmányozása. Fontos szerepet játszik a hallásértésben az utánzási készség és a nyelvtani érzékenység, valamint a memória fejlettsége és az intelligenciahányados. A tanítási gyakorlat szempontjából fontos különbséget tenni az észlelés és értelmezés szintjei között. Az észlelés szintjén a legfontosabb a diszkriminációs tehetség, vagyis a különbségek felismerésének a tehetsége. Az értelmezés szintjéhez tartozik a formális jelentés felismerése, a fogalmi keret megteremtése a további értelmezéshez és a beszédszándékok értése (Bárdos 2000: 122).

A készségek automatikus kognitív folyamatokként írhatók le, amelyek biztosítják a nyelv megértését (Richard & Burns 2012). A hallásértést végző személy szavakat állít össze hangokból, kikövetkezteti a jelentést, és figyelmen kívül hagyja a kevésbé lényeges dolgokat, anélkül, hogy tudatában lenne ezeknek a kognitív cselekvéseknek. Richards (1983) több hallásértéssel kapcsolatos mikrokészséget sorolt fel, ezek közül Báros (2000) a következőket emelte ki:

- „eltérő sebességű beszéd feldolgozásának a képessége;
- a rövidített vagy hangsúlytalan szerkezetek és hangalakok felismerésének képessége;
- a szórendi minták fontosságának értelmezése;
- a szóhatárok, illetve töszavak felismerésének a képessége;
- a célnyelv hangjainak elkülönítő jellegű felismerése;
- hosszabb nyelvi egységek minden hangzó elemének megtartása a rövid távú memóriában;
- a nem szerkesztett beszéd szabálytalanságainak tűrése, felismerése (szünetek, hibák, újakezdések, javítások);
- a szavak grammatikai szerepének felismerése, a grammatikai rendszerek és szabályok érzékelése;
- a beszédfolyamat kohéziós eszközeinek azonosítása;
- a beszédfunkciók felismerése a szituációkban a résztvevők céljainak megfelelően;
- a szereplőkről és a szituációkról szóló ismeretek kibővítése a világról szóló tényismeretek alapján;
- különbségtétel a betű szerinti és az átvitt jelentés között;
- hallásértési stratégiák kifejlesztése a kulcsszavak felismerésére, az új szavak kitalálására, segély kérése a szereplőktől stb.” (2000. 123–124).

Egyes kutatók megkérdőjelezik a hallásértés mikrokészségekre bontásának értelmét, mások azonban úgy vélik, hogy a készségalapú megközelítés hasznos lehet a folyamat gyenge pontjainak elemzésében (Nemtchinova 2013). Field (2008) szerint a készségalapú megközelítés egy ellenőrző listát biztosít, amely lehetővé teszi a tanár számára, hogy pontosan meghatározza a szövegértési problémákat, és tételes visszajelzést adjon a tanulóknak, egyértelműen jelezve, hogy mely területeken van szükség további gyakorlásra. Emellett fontosnak tartja az egyes mikrokészségek gyakorlását az átfogóbb hallgatási tevékenységekre való felkészülés érdekében. A mikrokészségeket integrálni kell az általános szövegértés folyamatába.

Az aktív hallásértés másik aspektusa azon cselekvéseknek, stratégiáknak a feltérképezése, amelyeket a hallgatók a jobb megértés érdekében tehetnek. Például, egy előadás hallgatása esetében a hallgatók általában lejegyzik a kulcsszavakat és fontosabb információkat, hogy később áttekinthessék azokat. Azok a kutatók, akik szerint a stratégiák kulcsfontosságúak a hallásértési feladatok sikeres teljesítésében, különbséget tesznek *kognitív*, *metakognitív* és *társadalmi-affektív* kategóriák között. A kognitív stratégiák, mint például a szavak előrelátása vagy kitalálása a kontextusból, segítenek a feladat elvégzésében, a megértésben, és elősegítik a tanulást. A metakognitív stratégiák, mint például a gondolkodás magáról a hallásértésről, megkönnyítik a hallgatási folyamat tervezését, figyelemmel kísérését, értékelését és a reflektálást. A metakognitív stratégia egyik példája, ha megkérdezzük magunktól, hogy megértettük-e a fő gondolatot. A társadalmi-affektív stratégiák magukban foglalják a tanárokkal, osztálytársakkal és anyanyelvi beszélőkkel való kommunikációt, valamint az önbizalom és a motiváció fejlesztését. Amikor a tanulók csoportokban ellenőrzik, megbeszélik a válaszokat, vagy további gyakorlási lehetőségeket keresnek, szociális-affektív stratégiákat alkalmaznak.

Az ilyen stratégiák kétségtelenül pozitív hatásúak, bár van, amelyiket nehezebb elmagyarázni és tanítani. Rost (2011) a következőket találja hatékonyak: előrejelzés, következtetés, a megértés figyelemmel kísérése, felvilágosítás kérése és válaszadás interaktív eszmecserében, valamint a saját hallásértési folyamat értékelése. Ezeket a stratégiákat meg lehet beszélni az órán, bármilyen más, a nyelvtanulók által sikeresnek tartott stratégiákkal együtt. Fontos, hogy a tanulók lássák, miképpen segítheti több stratégia kombinálása a hallásértést.

4.1.2. A hallásértés tanításának gyakorlata

A nyelvtanítás történetében négy fontos változást különböztethetünk meg a hallásértés szerepének változásait illetően:

- a beszélt nyelv primátusának elismerése a nyelvtanításban (szemben a hosszú ideig domináló íráscentrikussággal);
- a hangrögzítés megjelenése;

- hallásértési anyag – tudatos bemeneti pont (leginkább kidolgozottá az audiolingvális módszernél válik);
- a hallásértés mint az integrált készségfejlesztés állandó eleme (kommunikatív, kortárs nyelvtanítás) (Bárdos 2000).

Napjainkban tehát az osztálytermi gyakorlatban ajánlott a hallásértés integrált fejlesztése, figyelembe véve a célcsoport nyelvi szintjét és szükségleteit. A hallásértési feladatok tervezését nagymértékben befolyásolja a tanulók kora, szükségletei és nyelvi szintje. Azt, hogy milyen szinten mit kellene tudnia egy nyelvtanulónak, a Közös Európai Referenciakeret írja le. A Közös Európai Referenciakeret önértékelési táblázata alapján a nyelvtanuló a következőket érti meg a célnyelven a különböző szinteken:

„A1: Megértem a személyemre, a családomra, a közvetlen környezetemre vonatkozó, gyakran használt, egyszerű szavakat és szókapcsolatokat, ha lassan és tagoltan beszélnek hozzám.

A2: Megértem a személyemhez közvetlenül kapcsolódó, gyakran használt szavakat és kifejezéseket (pl. személyes adataim, családom, vásárlások, szűk környezet, tanulás, munka). Megértem az egyszerű és világos hirdetések és üzenetek lényegét.

B1: Megértem a világos, mindennapi beszéd lényegét, ha olyan témákról esik szó, mint a munka, a tanulás, a szabadidő stb. Ki tudom szűrni a lényeget azokból a rádió- és tévéadásokból, amelyek aktuális eseményekről, szakmai vagy érdeklődési körömmel megfelelő témákról szólnak, ha eléggé lassan és tagoltan beszélnek.

B2: Megértem a hosszabb beszédeket és előadásokat, illetve még a bonyolultabb érveléseket is követni tudom, amennyiben a téma számomra elég ismert. Többnyire megértem a híreket és az aktuális eseményekről szóló műsorokat a tévében. Általában értem a filmeket, ha a szereplők köznyelven beszélnek.

C1: Még a nem világosan szerkesztett és rejtett jelentéstartalmú, hosszú szöveget is megértem. Szinte erőfeszítés nélkül értem meg a tévéműsorokat és a filmeket.

C2: Minden nehézség nélkül megértem az élőben hallott, médián keresztül sugárzott vagy gyors tempójú beszédet, ha van időm megszokni az akcentust.” (KER 2002. 34–35.)

A tanárnak figyelembe kell vennie, hogy a tanuló milyen szinten van, és mi az, ami a következő szint eléréséhez szükséges. Továbbá fontos az érdeklődés felkeltése, a motiválás (ráhangoló gyakorlatok, kérdések, fontosabb részletek tisztázása, idegen szavak bevezetése). A szöveget többször is meg lehet hallgatni, le lehet játszani, többféle szempont szerint feldolgozni, elemezni. A tanár feladata arra is figyelni, hogy a „szétszedett” szöveg ne maradjon darabokban, törekedjünk a globális megértettségre.

Bizonyos nyelvek esetében (például az angol) a tankönyvek, tankönyvsorozatok jól kidolgozott, kellő mennyiségű, az illető nyelvi szintnek megfelelő hallásértést fejlesztő gyakorlatot tartalmaznak. A tankönyvhöz tartozó munkafü-

zetek ugyancsak tartalmaznak hanganyagot és hallásértést fejlesztő feladatokat. A tankönyvsomagokhoz legtöbb esetben tanári kézikönyv is rendelkezésre áll, amelyben a feladatokra vonatkozó segítő magyarázatok, ötletek, útbaigazítások jelentős segítséget nyújthatnak a kezdő vagy megfelelő tapasztalattal még nem rendelkező tanároknak. Ilyen helyzetben a tanárnak könnyebb a dolga, mint az olyan nyelvek esetében (például a román mint idegen nyelv), amelyekre még nem sikerült megfelelő hanganyagot és ezekhez kapcsolódó feladatokat kidolgozni a hallásértés fejlesztése érdekében. Ilyenkor a tanárra hárul a felelősség, hogy hanganyagot keressen, válasszon a tanulók számára, és ezekhez megfelelő feladatsorokat készítsen, vagy pedig a meglévő, de több szempontból nem megfelelő hanganyagot és feladatokat próbálja a diákok számára érthetőbbé, használhatóbbá tenni (Kovács & Nagy 2022).

Attól függetlenül, hogy a tankönyvek milyen és mennyi hallásértési feladatot tartalmaznak, a tanár dönthet úgy, hogy ő maga is készít feladatokat. Manapság minden témakörhöz lehet hanganyagot találni, leginkább online forrásokból. A tanárnak több szempontot kell szem előtt tartania, mikor kiválasztja a szöveget, így például, hogy milyen típusú a szöveg (párbeszéd, monológ, spontán, vagy előre megszerkesztett), és hogy mi a célja a szövegnek (kapcsolatteremtés – társadalmi kapcsolatok létrehozása vagy fenntartása, pl. üdvözlés, beszélgetés mindennapi témákról; vagy információ átadása vagy kérése, magyarázat).

Fontos tudatában lenni az autentikus és az előre megírt, szerkesztett szövegek közti különbségeknek. A tankönyvek, különösen kezdőbb szinteken, előre megírt forgatókönyveken alapuló felolvasott és rögzített szövegeket tartalmaznak. Ezek a megírt és felolvasott hanganyagok hatékony tanítási eszközök, de hiányoznak belőlük az autentikus szövegek bizonyos jellemzői. A beszélők meglehetősen lassan beszélnek, és nem szabadon választják a beszélgetés témáját. A kiejtésük és az intonáció gyakran túlzott, a mondatok teljeseek, és nincs háttérzaj, ami elvonná a hallgató figyelmét. Ez nagyon különbözik az autentikus hallásértési helyzetektől, amelyekben a beszélők spontán módon alakítják a beszélgetés fonalát, változtatják a témát, félbehagynak és újrakezdenek mondatokat, kihagynak magától értetődő részleteket, sok esetben van háttérzaj vagy egyéb zavaró körülmények. De a nyelvórákon mindkét szövegtípusnak megvan a helye és szerepe.

Az autentikus szövegek használata egyrészt lehetővé teszi a tanulók számára, hogy felfedezzék a valódi nyelvet és kultúrát, ezáltal növelve a tanulás iránti motivációjukat és érdeklődésüket. Másrészt az anyanyelvi beszéd sebességével, szókincsével és szabálytalanságaival való megbirkózás nagyon megnehezítheti az autentikus hallgatást, különösen a kezdő szinteken. Sőt, mivel az autentikus anyagokhoz a tanárnak kell feladatokat, tevékenységeket terveznie, ezek használata jelentős többletmunkát feltételez.

Az autentikus vagy előre megírt forgatókönyv szerinti hallásértési szövegek kiválasztását az óra célja határozza meg. Az autentikus szövegek alkalmasabbak az anyanyelvi beszéd sajátosságainak megismerésére, a megírt szövegek pedig

elősegítik az épp aktuális nyelvi elemek, szerkezetek tanulását. Segít, ha az autentikusságot relatív, nem pedig abszolút fogalomként kezeljük. Az autentikus anyagok módosíthatók, kezelhetők úgy, hogy hozzáférhetőbbek legyenek a tanulók számára. Például az eredeti szövegeken alapuló hallásértés feladatokat lehet úgy tervezni, hogy megfeleljenek a tanulók képességszintjének.

Egy forgatókönyv alapján, nyelvoktatás céljából készült szöveg is jelenthet komoly kihívást, ha ismeretlen tartalmat, nehezebb szókincset és hosszabb mondatokat tartalmaz, ezért a megértéséhez összetett kognitív folyamatokra van szükség. A három-négy percnél hosszabb, vizuális támogatás nélküli szövegek is fásasztóak lehetnek, mert a hallgató figyelme lankad, elkalandozik. A nehezebb, hosszabb szövegek megértése érdekében a tanárok több előkészítő gyakorlatot is végezhetnek a tartalommal és szókinccsel kapcsolatos ismeretek aktiválására, ugyanazon szöveget többször lejátszhatnak különböző céllal, és használhatnak szövegátíratot a lejátszás előtt, után vagy közben. A hosszú szegmensek részenként is lejátszhatók, közöttük szövegértés-ellenőrző tevékenységekkel.

Egy másik fontos szempont a szöveg relevanciája. A tanulók figyelmesebben hallgatják a szöveget, ha az számukra érdekes. A tanárnak érdemes minél többet megtudni a tanulók háttéréről és érdeklődési köréről, és olyan témákhoz kapcsolódó anyagokat választani, amelyek vonzóak számukra. Egy másik lehetőség néhány lehetséges téma felsorolása, amelyek közül választhatnak a tanulók. Az órákon nincs lehetőség minden érdeklődési kört összehangolni, de szem előtt lehet tartani a többség igényeit, reménykedve abban, hogy az előkészítő tevékenységek felkeltik mindenkinek a kíváncsiságát.

Az autentikusság, a nehézség és a relevancia mellett az anyagválasztásnál további fontos szempontok a műfaj (pl. narratíva vagy leírás), a regiszter (formális vagy informális) és a kért válasz típusa (verbális vagy nonverbális). Végső soron a tanulóknak különféle beszélőket, témákat, célokat, műfajokat és stílusokat kell megtapasztalniuk ahhoz, hogy a megfelelő szintű hallásértésük kialakuljon. Attól függetlenül, hogy milyen hosszú, mennyire formális vagy informális, és hány beszélő adja elő, a hallgatott szövegeknek olyan beszélt nyelvmintákat kell képviselniük, amelyeket a tanulók a való világban hallhatnak.

A tanári és a tanulók közötti beszéd is képezheti a hallásértés fejlesztésének egy természetes forrását. Miközben a nyelvtanárok célnyelven megszervezik az osztálytermi tevékenységeket, elmagyarázzák a teendőket, feladatokat, válaszolnak a tanulók kérdéseire vagy mesélnek, lehetőséget biztosítanak a tanulóknak a hallás utáni szövegértés gyakorlására. A tanári beszéd a legkönnyebben ellenőrizhető a nehézségek szempontjából, mivel a tanár könnyedén átfogalmazhatja, ismételheti, elmagyarázhatja a mondanivalóját, és figyelhet a beszéd tempójára. Az elhangzó szövegek másik természetes forrását képezik a tanulók, amint az egyéni és csoportos munkák során használják a célnyelvet. A tanárok sok esetben tartózkodnak a csoportos tevékenységektől, mert attól tartanak, hogy elveszítik a kontrollt az osztály fölött, fegyelmi gondok adódnak, vagy a tanulók inkább anya-

nyelvüket fogják használni a tevékenység során. Viszont sokan tudatában vannak a sikeres csoportos tevékenységek előnyeinek, hiszen ezek által interaktív és biztonságos környezetet biztosíthatnak a hallásértés és beszéd gyakorlásához. Ha a tanár észreveszi, hogy a tevékenység hevében a csoportok kezdenek anyanyelven kommunikálni, emlékeztetheti őket arra, hogy az óra minden percét a célnyelv gyakorlásával kell tölteni, és hogy az egymástól való tanulás mennyire hatékony. Annak érdekében, hogy a tanulók valóban a feladattal foglalkozzanak, a tanároknak releváns információcserét igénylő kommunikatív feladatokat kell tervezniük, amelyekben minden résztvevőnek egyértelműen meghatározott szerepe van.

4.1.3. A hallásértés fejlesztésére alkalmazható feladattípusok

Rost (2011. 183–200.) hatféle kategóriát különböztet meg a hallásértés feladattípusokat illetően meg: *intenzív, szelektív, interaktív, extenzív, válaszadó (responsive) és autonóm (autonomous) hallásértést.*

Az *intenzív hallgatás* azt jelenti, hogy nagy figyelmet fordítunk a hallgatott szöveg nyelvezetére, hogy kiemeljünk bizonyos szavakat vagy kifejezéseket, nyelvtani szerkezeteket, konkrét hangokat vagy intonációs mintákat. Ez a pontosságra, helyes nyelvi formákra összpontosító hallgatás tudatosítja a tanulóknak a nyelvi formák megfelelő használatát. Bár a valós életben ritkán hallgatunk szöveget ilyen célból, az intenzív hallásértési feladatok révén gyakorolhatjuk a célnyelv különböző árnyalatainak felismerését. Az intenzív hallgatási tevékenység prototípusa a diktálás, a beszélő által kimondott szavak pontos leírása. A diktálás változatai magukba foglalják a fonológia, a szókincs, a nyelvtan feldolgozását. Néhány példa ilyen intenzív hallásértési tevékenységekre:

- gyors diktálás (a gyors, természetes tempójú beszéd jellemzőire hívja fel a tanulók figyelmét)
- átírás, parafrázis (a szókincs rugalmas használatára fókuszál, vagyis hogyan mondhatunk valamit más szavakkal)
- behelyettesítés (szavak beszúrása üres helyekre egy szövegrészben)
- taláztatás, kiegészítés (a tanulók párban dolgoznak, taláztatják a náluk levő szövegrészeket a társuknál lévő részekkel)
- mondatok kiegészítése, befejezése a hallott szöveg alapján
- hibajavítás (szóbeli és írott szöveg összehasonlítása)
- elhangzott szöveg rekonstruálása (a szöveg többszöri meghallgatását követően a tanulók megpróbálják minél pontosabban rekonstruálni a hallottakat)
- kommunikatív diktálás (a tanulók közötti eszmecsere a cél a hallottak alapján)
- hallásértési játékok (főleg gyerekeknek, pl. kulcsszavak lejegyzése)

A *szelektív hallgatás* magában foglalja a konkrét részletekre való összpontosítást, valamilyen szándékos célt szem előtt tartva. Általában valamilyen információt kell kiszűrni az elhangzó szövegből (pl. valamilyen időpont, telefonszám,

adat, név). Míg az intenzív hallgatás az üzenet pontos nyelvezetére összpontosít, a szelektív hallgatás a tartalom lényeges részeire fókuszál, figyelmen kívül hagyva az irreleváns információkat. A szelektív hallgatás során a tanulók a következő feladatokat végezhetik:

- követnek bizonyos utasításokat,
- jegyzetelnek,
- konkrét (pl. összegekre, dátumokra, időpontra, tényekre vonatkozó) kérdésekre válaszolnak,
- megjósolják, hogy mi fog következni a felvétel leállítása után,
- sorrendbe helyezik a szövegben említett eseményeket, lépéseket vagy témákat.

Az *interaktív hallgatás* megköveteli, hogy a hallgató részt vegyen a beszélgetésben. Ez az interakció tehát nem csak a meghallgatást, hanem a válaszadást is magában foglalja: a jelentés megbeszélését, a megértés megerősítését, a beszélői és hallgatói szerep váltakozását és a megfelelő válaszadást. Ez a tevékenységforma magába foglalja a nyelvi formák, a jelentés és a társadalmi konvenciók tudatosítását és gyakorlását. Az interaktív hallgatás gyakorlata végezhető a tanulók között, tanárok és tanulók között, vagy pedig, ha erre van lehetőség, anyanyelvi beszélők bevonásával. A kommunikáció kétirányú jellege miatt ezekben a tevékenységekben jelentős szerep jut a beszédprodukciónak is. A gyakori interaktív hallásértési gyakorlatok a következők:

- interjúk,
- megbeszélések,
- részleges párbeszéddek, amelyek során a tanulók hallgatnak egy beszélőt és válaszolnak,
- információhiányos tevékenységek, amelyek során a tanulók információt cserélnek a feladat teljesítése érdekében,
- az üzenet összerakása, rekonstrukciója, melynek során a tanulócsoportok az üzenet különböző részeit hallgatják meg, majd közösen rekonstruálják az egészet.

Az *extenzív hallgatás* a szöveg általános megértésére összpontosít. Ez azt jelenti, hogy megértjük az általános jelentést és élvezzük a tartalmat, ahelyett, hogy konkrét kérdésekre keresnénk a választ. Ezáltal különböző beszédstílusokkal ismerkedhetnek meg a tanulók, fejlesztve a beszélt nyelv feldolgozásának automatizmusát. Az extenzív hallgatás alkalmazható bármely nyelvi szinten, azonban, mivel a szövegek globális megértésére épül, azokat a célcsoport szintjének függvényében ajánlott kiválasztani. A következő tevékenységek tartozhatnak ide:

- a hallott szöveg összefoglalása,
- a tartalom minősítése (pl. mennyire érdekes),
- vizuális szervező eszközök használata, ezek kitöltése (pl. ábrák, táblázatok, diagramok),
- hallásértési naplók vezetése (amelyben a tanulók a hallgatott szövegekkel kapcsolatosan rögzítik a hallgatás céljait és az alkalmazott stratégiákat),

– több hangfelvétel hallgatása szabadon választott témakörben.

Az *értelmező (reszponzív) hallgatás* arra készíti a hallgatót, hogy véleményének, érzésének vagy nézőpontjának kifejezésével viszonyuljon a szöveg tartalmához. Az ilyen tevékenység során a hallgató a tények helyett inkább a személyes attitűdökre és érzelmekre figyel. Ezt a fajta választást színesebbé teszi a tanuló szociokulturális háttere, mert ugyanaz a tartalom különböző kultúrákból származó személyekből eltérő reakciókat válthat ki. Bár a rezponzív hallgatás intellektuális szempontból nagyobb kihívást jelent (mert a reakció megértését és megfogalmazását is igényli), személyes dimenziója sok tanuló számára vonzó lehet. Példák ilyen jellegű tevékenységekre:

- problémamegoldó feladatok,
- személyes tapasztalatok megosztása és megválaszolása,
- értékelő jellegű feladatok (pl. ítéletalkotás az igazságról, vélemény a valószínűségről),
- részletekre reagálás, szüneteltetve a szöveg lejátszását (kapcsolódó élmények, események),
- értelmező szöveghallgatás, következtetések levonása.

És végül az *autonóm hallgatás* vonatkozik minden olyan önálló szöveghallgatásra, amelyet a tanulók az osztálytermen kívül végeznek. Ez növelheti a tanulói motivációt és az önállóságot, mert a meghallgatandó anyag kiválasztását, a szövegértés megfigyelését és a feladatvégzést egyedül végzi. Ez áll legközelebb a valós életben történő hallásértéshez.

Az osztálytermi gyakorlatban általában hatékonyabbnak tekintjük az olyan hallásértési feladatokat, amelyekhez tartoznak a szöveg hallgatását megelőző ráhangoló, *előkészítő* tevékenységek, és a meghallgatást követő *levezető* gyakorlatok is.

A *hallgatást előkészítő tevékenységeknek* az a szerepe, hogy a tanulók adott témával kapcsolatos szókincsének és háttértudásának aktiválásával megalapozzák az elhangzó szöveg megértését. A valós életben az emberek sok esetben képesek kitalálni, hogy mit fognak hallani a helyzet, a téma és a beszélő ismerete alapján. Ezért fontos felkészíteni a tanulókat is arra, amit az óra keretében hallani fognak. Az előkészítő tevékenységek célja a feladatra való ráhangolódás, a tanulók önbizalmának és motivációjának növelése, kíváncsiságuk felkeltése. A mindennapi életben szinte mindig tudjuk, mit miért hallgatunk, és milyen jellegű információra számíthatunk. A nyelvórai szöveghallgatás során a tanulóknak is tudniuk kell, hogy miért hallgatják a szöveget, mire kell összpontosítaniuk, és milyen reakciót várnak el tőlük. Az előkészítő feladatok fontos szerepe a hallásértés céljának biztosítása. A cél tudatában a tanulók hatékonyabban végezhetik a feladatot.

Néhány példa ilyen tevékenységekre:

- a szöveg címének megadása vagy az első néhány mondat lejátszása a téma előrejelzéséhez, bevezetéséhez,
- a szöveghez vagy a témához kapcsolódó képek megvitatása,
- a témával kapcsolatos más releváns szöveg elolvasása és megvitatása,

- háttér-információk biztosítása a szövegről,
- kulcsszavak gyűjtése, definiálása, releváns szókincs bevezetése vagy ismétlése,
- a tanulók válasza a témához kapcsolódó néhány kérdésre,
- a szövegértési kérdések előzetes megtekintése.

A szöveg feldolgozását *elősegítő* gyakorlatok nagyon sokfélék lehetnek, ahogyan azt az előbbieken a Rost- (2011) féle kategóriákon belül is láthattuk. A szöveg hossza, nehézsége és a feladatok célja alapján a szöveget egyszer vagy többször is lejátszhatják, teljes egészében, vagy részletekben. A hallgatás közben és alapján végzett feladatok két nagy csoportra oszthatók: a teljes szövegre koncentráló feladatok, amelyben a tanulók a szöveg általános, globális üzenetére fókuszálnak; és a konkrét információkra vagy részletekre alapuló feladatok, ahol a tanulók kisebb egységekre, elemekre összpontosítanak. Példák a hallásértést elősegítő feladatokra:

- kiegészítéses (pl. mondatokba kell hiányzó információt beírni),
- feleletválasztós (két, három, négy vagy több válasz közül kell a megfelelő(ke)t kiválasztani),
- igaz vagy hamis (el kell dönteni, hogy a szöveg alapján bizonyos kijelentések igazak-e vagy hamisak),
- kérdések (a szöveg alapján kell rájuk válaszolni),
- kitalálós (megállítja a lejátszást, és a tanulók el kell döntsék, mi következhet),
- sorrendbe állítás (események sorrendjének meghatározása a szöveg szerint),
- ki mondja (ha több beszélő van, melyik témáról ki beszél).

A hallásértést követő *levezető*, elmélyítő tevékenységek leggyakrabban arra készítetik a tanulókat, hogy a hallgatott szöveg tartalmát más kontextusban alkalmazzák. Ezek a tevékenységek lehetnek önálló feladatok, amelyek tovább bővítik a szöveg témáját, és segítik a szókincs elmélyítését, vagy a hallás előtti és a hallás közbeni tevékenységek folytatásai. Továbbá lehetővé teszik a tanulók számára, hogy többet tudjanak meg a témáról. A tanulók interaktívan használhatják a célnyelvet, így az órának ez a szakasza használható a hallásértés és más nyelvi készségek integrálására, együttes fejlesztésére, valamint a hallásértési készségek és stratégiák használatának értékelésére. Példák ilyen jellegű tevékenységekre:

- szerepjátékok, szimulációk,
- hasonló történetek kitalálása, elmesélése,
- a szöveg hangvételének, a beszélő(k) által közvetített érzelmeknek az elemzése,
- a szöveg tartalmához kapcsolódó saját vélemény kifejtése,
- a szöveg összefoglalása vagy átfogalmazása,
- az alkalmazott hallásértési stratégiák megbeszélése,
- szókincsfejlesztő gyakorlatok.

Példa: feladatok a hallásértés fejlesztésére Romániában akkreditált angol tankönyvekből:

Unit 1b Family

Vocabulary



1 Listen and repeat the family words.

aunt • brother • cousins • dad • grandad • grandma • grandparents • mum • parents • sister • uncle

2 Look at Jonathan's family tree and complete the sentences with the family words.



- | | |
|---------------------------|--------------------------------------|
| 1 Mark is my | 6 My ... are Robert and Ana. |
| 2 Robert is my | 7 Cathy is my ... and Ana is my |
| 3 Amy and Sam are my | 8 My ... is Chris. |
| 4 Sam is my | 9 My ... is Maxine. |
| 5 Amy is my | 10 Louise and Ben are my |

i Tips

Possessive 's / s'

We use 's after a name or singular noun:

Chris is my dad's brother.

We use s' after a plural word:

My parents' names are Sam and Amy.

3 Bring a photo of your family and present it to the class.



Listening Looking at family photos

4 Listen to the dialogue. Write the names in your notebook in the order you hear them.

| | |
|---------|----------------|
| Ashley | Chloe |
| Sofia | Liam Hemsworth |
| Yolanda | |

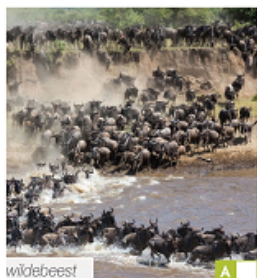
5 Listen again and write the sentences in your notebook choosing the correct words.

- 1 Chloe is Katie's **sister** / **cousin**.
- 2 Her **aunt's** / **cousin's** nickname is Yoli.
- 3 Her uncle Ashley is **an actor** / **a teacher**.
- 4 Liam Hemsworth is **Katie's** / **James's** favourite actor.



LISTENING

Migration in nature



wildebeest

A



Arctic terns

B



grey whales

C



1



2



3

1 **SPEAKING** Look at the photos and the maps. Which animals in the photographs make which journeys in the maps? Discuss your ideas.

2 **CB** Listen to a radio interview. Check your ideas. Write 1, 2 and 3 in the boxes.

3 **CB** What do these numbers refer to? Listen again and check.

- | | | |
|-----------------------|-----------|-------------|
| 1 18,000 | 3 2,000 | 5 70,000 |
| 2 more than a million | 4 250,000 | 6 2,000,000 |

4 **CB** Correct these sentences. Listen again to check.

- Grey whales swim to Alaska to have their babies there.
- Grey whales can be found near Alaska in the winter.
- The Mara River is at the beginning of the wildebeests' journey.
- The Mara River is full of hippos.
- Arctic terns do their journey only once in their lifetime.
- People know how the terns always arrive at the same place.

5 **SPEAKING** Work in small groups. Answer these questions.

- Which of the animal facts you heard do you think is the most interesting?
- Do you know about any other animals or birds who undertake amazing journeys?

FUNCTIONS

Expressing surprise

1 **CB** Listen again to the radio interview. What phrases are used to express surprise? Can you think of any other phrases?

- _____ (distance)!
- _____! Good heavens.
- It's _____, isn't it?
- Wow. That's _____.
- That's _____.

2 Work in AB pairs. A thinks of something surprising that he/she knows. (You can invent something if you want!) A gives the information to B. B uses one of the expressions in Exercise 1 to reply, and asks a follow-up question. Then A and B change roles.

A hallásértés fejlesztése a többi nyelvi készség fejlesztésével és a nyelvi tartalom tanításával együtt történik. De vannak kimondottan a hallásértés fejlesztésére fókuszáló részek is a tankönyvekben (9., 10. kép.).

Feladatok:

1. Keressünk három-négy különböző évfolyamnak és nyelvi szintnek szánt tankönyvet, és figyeljük meg, hogy milyen hallásértést fejlesztő feladatokat tartalmaznak. Megfelelnek-e a feladatok az illető korosztálynak és nyelvi szintnek?

2. Készítsünk hallás utáni értést fejlesztő feladatsort. Keressünk egy B1-es szintnek megfelelő hanganyagot egy szabadon választott témakörben. A feladatsor tartalmazzon:

- egy IGAZ vagy HAMIS gyakorlatot három alponttal;
- egy feleletválasztós (a, b, c) gyakorlatot három alponttal;
- három kérdést, amelyekre a szöveg alapján kell válaszolni.

4.2. Az olvasási készség fejlesztése

Számos oka van annak, hogy a nyelvtanárok igyekeznek minél több célnyelvi szöveg olvasására buzdítani a nyelvtanulókat. Sok diák szeretne célnyelvű szövegeket olvasni, akár egyszerűen szórakozás céljából, jövőbeli szakmai érvényesülése érdekében, vagy egyéb tanulási célból. Bármilyen ötlet, amivel megkönnyíthetjük számukra az olvasás folyamatát, jól foghat. Az olvasás természetesen segíti a nyelvsajátítást is: pozitív hatással van a tanulók szókincsbővítésére, helyesírásukra és fogalmazási készségükre. Ebben a fejezetben áttekintjük az olvasási készség fejlesztésére vonatkozó szakirodalmi ajánlásokat, majd kitérünk a bevált osztálytermi megoldásokra, gyakori feladattípusokra is.

4.2.1. Elméleti háttér

Az olvasással többféle tudományterület foglalkozik, és többféle meghatározása létezik. Gósy szerint „a hagyományos megfogalmazás az olvasást a leírtak által vezetett gondolkodásnak tartja. Pontosabb az a meghatározás, amely szerint az olvasás dekódolási készség: a leírt szavak átalakítása (kiejtett) szavakká, majd pedig az írott szöveg megértése. Az olvasás összetett folyamat: a kiindulás a vizuális dekódolás (a betűalakok felismerése), a végeredmény pedig az olvasottak megértése és értelmezése.” (Gósy 2009) Egy funkcionális megközelítés szerint a megértés, szövegértés az olvasás céljára irányul, ami információhoz vagy élményhez jutást jelent (Józsa & Steklács 2009). Bárdos szerint „az olvasást nem automatizált, mechanikus folyamatként tekintjük, hanem – a formális jelek felismerésén

túlmenően – a produktumot értelmezésnek, szöveginterpretációnak tekintjük. Ebben a folyamatban tehát túllépünk a szöveg szó szerinti jelentésén, feltárva azt a célt, azt a kommunikatív funkciót, amely a szerző szándékát érvényesíti.” (Bárdos 2000. 135.)

Az olvasási folyamat magyarázatára és megértésére többféle modell született. Bárdos (2000) szerint az idegen nyelvi olvasást a következő négy lépés szerint kell szemlélni: a betűk fizikai azonosítása; a dekódolás, vagyis a szó jelentésének felismerése; a megértés szintje, amikor megtörténik a formális jelentés megfejtése a nyelvtani jelenségek és a szótári szintű jelentés összerakásával; és a szöveg értelmezése, amelybe beletartozik a reakció is.

A pszicholingvisztikai modellek közül a 70-es évekig az úgynevezett *alulról felfelé építkező* (bottom-up) modell volt elfogadott, amelyben az olvasó a nyomtatott szövegből dekódolja a nyelvi részleteket (betűk, morfémák, kifejezések, nyelvtani struktúrák stb.) és ezekből felépíti a szöveget. Ezzel szemben a *felülről lefelé következtető* (top-down) modellben az észlelési szakasznak csak az a szerepe, hogy beindítja az olvasó háttérismeretét a kontextusra alapozva, és egy pszicholingvisztikai folyamat során az olvasó megfejtje a jelentést. Ebben az értelemben tehát az elvárásaink alapján kialakított képhez keresünk megfelelő nyelvi jellemzőket (fonológiai, morfológiai, szintaktikai, szemantikai stb.), és ha ez egyezik elvárásainkkal, akkor így memorizáljuk, ha nem, akkor visszatérünk a szövegrészhez, és folytatódik a kitalálósdi. Az arany középutat Stanovich (1980) *interaktív-kompensációs modellje* adja, amely szerint a két előbbi modell kiegészíti egymást.

Egy további modell a háttérismeretek aktiválásának fontosságát emelik ki (Bárdos 2000). A *sémaelmélet* szerint az olvasás folyamata a nyelvi ismereteink és a világról alkotott tudásunk közötti kölcsönhatáson alapul. A sémák kognitív szerkezetek, amelyek lehetővé teszik az információ tárolását a memóriánkban, a bejövő információ összehasonlítását a már meglévő információinkkal, valamint annak előrelátását, aminek kell majd következnie.

Az olvasási folyamat négy szintű modelljét dolgozta ki Bárdos (2000), amely szerint az olvasást nem automatizált, mechanikus folyamatként értelmezzük, hanem – a formális jelek felismerésén túlmenően – a produktumot értelmezésnek, szöveginterpretációnak tekintjük. Ebben a folyamatban tehát túllépünk a szöveg szó szerinti jelentésén, feltárva azt a célt, azt a kommunikatív funkciót, amely a szerző szándékát érvényesíti. Mivel írott szövegről van szó, megnő a jelentősége a nyelvtani jelenségek, a nyelvtani funkciók iránti érzékenységnek, a kohéziós eszközök ismeretének. A modell szerint az olvasás négy szintje:

- a betűk fizikai azonosítása;
- a dekódolás – a szó jelentésének felismerése;
- a megértés – a formális jelentés megfejtése a nyelvtani jelenségek és a szótári szintű jelentés összerakásával;
- a szöveg értelmezése, amely magába foglalja a reakciót is.

Az olvasott szöveg nyelvi és absztrakciós szintje, akárcsak a hallásértés esetében, nagymértékben befolyásolja a tevékenység sikerességét. Ideális esetben azt szeretnénk, ha a hallgatók eredeti, autentikus szövegeket olvasnának, vagyis olyan szövegeket, amelyek nem kifejezetten nyelvtanulók számára készültek, hanem a célnyelv bármely kompetens használójának szólnak. Alacsonyabb nyelvi szinteken azonban ez gyakran áthidalhatatlan problémákat jelenthet, hiszen a nehéz és ismeretlen szókincs és nyelvhasználat érthetlenné teheti a szövegeket a tanulók számára. Meg kell találni az egyensúlyt a tanulók valós nyelvtudása, képességei és érdeklődése között. Vannak olyan hiteles írásos anyagok, amelyet a kezdő tanulók valamennyire megértenek: például menük, órarendek, reklámok, információs táblák, alapvető utasítások, és adott esetben ezeket felhasználhatjuk a tanításban. Hosszabb szöveg esetén azonban érdemes olyat választani diákjainknak, amelyeket kifejezetten az ő szintjüknek megfelelően írnak vagy adaptálnak. Fontos azonban, hogy az ilyen szövegek a lehető legjobban hasonlítsanak a valódi nyelvhasználathoz (Harmer 2007).

Az, hogy a tanulók hogyan boldogulnak az olvasmányokkal, attól is függ, hogy a szövegek milyen típusú tevékenységekhez készültek. Amikor a tanulók segítségével, vagyis a tanár és más tanulók támogatásával olvasnak az osztályban, általában magasabb szintű anyagokkal is meg tudnak birkózni, mintha önállóan olvasnának. Ha viszont azt szeretnénk, hogy kedvtelésből, iskolán kívül is olvassanak, igyekeznünk kell gondoskodni arról, hogy ne próbálkozzanak számukra túlságosan nehéz szövegekkel, aminek következtében az olvasás elakadhat. Ezért a kezdőbb szintű tanulók számára jobb, ha egyszerűsített, adaptált szövegeket ajánlunk. Így akkor is élvezhető az olvasás, ha nincs tanár vagy diáktárs, aki segítene nekik.

Az olvasás számos interaktív folyamatot foglal magában az olvasó és a szöveg között, amelyek során az olvasó a tudását a jelentés felépítésére, létrehozására és megalkotására használja (Day 2020). Ebben a meghatározásban három fontos kulcsszó is található az olvasásra vonatkozóan: interaktív, folyamat, tudás. Az első kulcsszó az interaktív. Ez két különböző felfogásra utalhat: (1) az olvasó és a szöveg között létrejövő interakció, amelynek során az olvasó részben a szövegből merített tudásra, részben pedig a saját tudására alapozva alkot jelentést; (2) több készség között egyidejűleg fellépő interaktivitás, amely a szövegértést eredményezi. Ahogy Grabe (1991) megjegyzi, az interaktív olvasási folyamatok több alacsony szintű gyors, automatikus azonosítási készséget és több magasabb szintű megértési/értelmezési készséget foglalnak magukba” (383.).

Egy másik kulcsszó a folyamatok. Olvasás közben számos folyamat működik. Grabe (2009) alacsonyabb szintű folyamatokként azonosítja a szófelismerést, a szintaktikai elemzést és a feltételezett jelentés megalkotását és magasabb szintű folyamatokként a feldolgozást, beleértve a szövegmodell kialakítását, a helyzetmodell-építést (hogyan értelmezzük a szöveget), a következtetések levonását, a végrehajtó-ellenőrzési feldolgozást (hogyan irányítjuk a figyelmünket) és a stratégiai feldolgozást. (21.).

A harmadik kulcsszó a tudás. Valójában talán az ismeretek lenne megfelelőbb. Idetartozik a nyelv ismerete (pl. a nyelvtan, szókincs, nyelvhasználat), a szöveg témájának ismerete, a műfaj és esetleg a szerző ismerete, valamint a világról szóló tudás, beleértve a tapasztalatokat, értékeket és világnézetet. Az olvasók mindezeket felhasználják a jelentésalkotásra, de minden olvasó más-más tudással rendelkezik.

Az olvasásnak más dimenziói is vannak. Például az olvasás *kulturális eseménynek* tekinthető. Minden olvasás egy adott kultúrában zajlik; a kultúra határozza meg, hogy az emberek mit, hogyan, hol és mikor olvasnak. Valójában a kultúra azt is meghatározza, hogy az emberek olvasnak-e. Egyes kultúrákat nem olvasó kultúráknak nevezhetjük. Egy nem olvasó kultúrában az emberek általában nem olvasnak. Például egy nem olvasó kultúrában az emberek általában nem olvasnak buszon vagy vonaton. Ezzel szemben az olvasási kultúrában az emberek minden alkalommal olvasnak.

Létezik egy másik, affektív nézet is az olvasásról. Ez az érzelmi dimenziót emeli ki, az olvasást élvezetesnek, izgalmasnak tekinti. Az olvasók anélkül, hogy elhagynák helyüket, egy másik világba látogathatnak el. Előreugorhatnak időben és térben, vagy ellátogathatnak a múltba. Az olvasásnak ezt a varázslatos dimenzióját megtapasztaló olvasók elveszíthetik idő- és térérzéküket. Elfelejtik, hogy mennyi az idő, és hol vannak. A pszichológusok ezt flow-élménynek nevezik (Day 2020).

A szakirodalom szerint az olvasás két alaptípusa az intenzív és extenzív olvasás.

Bárdos szerint az *intenzív olvasás* egy nem természetes, hanem különleges helyzetekben, például nyelvtanulásban alkalmazott olvasástípus. Célja a szöveg részletes feltárása, magyarázata; bizonyos nyelvtanítási módszerekben gyakran alkalmazták (nyelvtani-fordító, audiolingvális, mentalista); az információ lokalizálása (egy gazdag szöveggörnyezetben csak bizonyos információra vagyunk kíváncsiak, pl. egy újságban csak a mozműsor, gyászjelentés érdekel); a lényegi pontok kiválasztása (itt a lényeges és lényegtelen részek szétválasztása a fontos; a folyamat eredményeképpen az olvasó azonosítja a mondanivaló lényegét, a legfontosabb pontokat) (Bárdos 2000. 138–139.). Day (2020) az intenzív olvasásnak három megközelítését mutatja be: a nyelvtani-fordítót, a kérdéseken és nyelvi elemzésen alapulót, valamint a szövegértési munkán és az olvasási stratégiákon alapulót. A nyelvtani-fordító megközelítés általában a következő formát ölti az osztályteremben: a tanár felolvas egy rövid részt idegen nyelven, míg a tanulók követik a szöveget a tankönyvekben. Ezután a tanár mondatonként olvassa fel a részt, a tanulók pedig minden mondatot hangosan olvasnak fel a tanár után. Ezt követi a szöveg szavankénti vagy mondatonkénti fordítása. Vagy ez a sorrend változhat úgy is, hogy az első vagy második tanári felolvasást követi a fordítás. Inkább a mondatok jelentésére koncentrálnak, kevesebb figyelmet fordítva a szöveg egészének értelmére. A jelentés is az anyanyelv segítségével jön létre,

nem közvetlenül az idegen nyelvből. Tehát ebben az esetben inkább fordítani, mint olvasni tanulnak a diákok. A kérdéseken és nyelvi elemzésen alapuló megközelítés általában rövid szövegrészeken alapul, amelyek bemutatják az angol szavak vagy nyelvtani formák használatát. Ezeket a szövegeket szövegértési kérdések és gyakorlatok követik. Az órán a tanár bevezeti az olvasandó szöveget, általában minden új szót előre megtanít. Ezután házi feladatként kijelöli az olvasásra szánt szöveget, a szövegértési kérdésekkel együtt, a tankönyvből. A következő órán a tanulók felolvassák a szöveget, a tanár pedig kijavítja a kiejtési hibákat. Ezt követően a tanulók válaszolnak a szövegértési kérdésekre, majd a tankönyvből különböző nyelvtannal és szókincsfejlesztéssel kapcsolatos feladatokat végeznek. Kérdéses, hogy ezzel a megközelítéssel mennyire fejlődik a tanulók olvasási készsége, hiszen viszonylag keveset kell olvasniuk. A harmadik, a szövegértési munkán és az olvasási stratégiákon alapuló megközelítés azokra a stratégiákra összpontosít, amelyeket az olvasók a szöveg megértéséhez használnak. Ilyen esetben a tanár felkészíti a tanulókat egy hosszabb, egy-két oldalas szövegrészlet elolvasására a szövegértéshez szükséges háttérismeretek megadásával vagy egyéb tevékenységekkel. Ez magában foglalhatja a szükséges szókincs bevezetését, amelyek a szövegrészletben szerepelnek. Ezután a tanulók a saját tempójukban, némán olvassák el a részt, két-három előre megadott kérdést szem előtt tartva, amelyekre a választ megtalálják a szövegben. Felolvasás után a tanulók párokban vagy kis csoportokban megbeszélik a válaszaikat ezekre a kérdésekre. Ezután különféle feladatokat végeznek, amelyek során bizonyítaniuk kell a szövegrész globális megértését, valamint bizonyos olvasási stratégiák tudatos alkalmazását (pl. a fő gondolat megtalálása; következtetések levonása; egy ismeretlen szó jelentésének kitalálása kontextusból). Ezzel a megközelítéssel a tanulók javíthatják szövegértési készségüket, és megtanulhatnak néhány olvasási stratégiát. De nem valószínű, hogy ezáltal motiváltak lesznek az órán kívüli olvasásra.

A gyakorlatban az intenzív olvasásnak itt említett háromféle megközelítését általában váltakozva, egymással kombinálva alkalmazzák a tanulócsoporthoz, korához, szükségleteinek és igényeinek függvényében.

A másik olvasástípus az *extenzív olvasás*. Ilyen például egy regény olvasása, amikor az élmény, a szórakozás kedvéért olvasunk. Itt általában néma olvasásról beszélünk. Ez az olvasástípus is integrálható a nyelvtanításba. A legjobb módja annak, hogy a tanulók folyékonyan megtanuljanak olvasni, az, ha hagyjuk őket olvasni. Az extenzív olvasás célja az általános megértés, valamint a tájékoztatás és az élvezet. Jó, ha a tanulók sokat olvasnak célnyelven: egyre folyékonyabban olvasnak, bővül a szókincsük. Emellett a többi készségük is fejlődik, jobban írnak, fejlődik hallásértési és beszédképességük. Ha a tanulók pozitív attitűdöt alakítanak ki az olvasás iránt, megnövekszik a motivációjuk a nyelvtanulásra.

Az extenzív olvasás esetében, amikor a tanulók befejeznek egy könyvet, amely tetszett nekik, keresnek egy másikat, amit olvashatnak. Nem kell szövegértési

kérdésekre válaszolniuk, nem kell tartalmakat írniuk, és fordítaniuk sem kell. Az extenzív olvasás azt jelenti, hogy a diákok sok könnyű, érdekes könyvet olvasnak. Az olvasási komfortzónájukon belül kell könyveket és egyéb anyagokat olvasniuk. Amikor a tanulók így olvasnak, az általános jelentés megértésére törekednek anélkül, hogy nehéz vagy ismeretlen szavak miatt aggódnának. Egy gyors stratégia, amely segít a tanulóknak eldönteni, hogy egy könyv a komfortzónájukon belül van-e, ha véletlenszerűen beleolvasnak. Ők választják ki, hogy mit szeretnének olvasni. Olyan anyagokat olvasnak, amelyek érdeklik őket. Abba hagyhatják az olyan könyvek olvasását, amelyeket nem találnak érdekesnek, vagy amelyek túl nehéznek vagy túl könnyűnek bizonyulnak. Amikor a tanulók könnyű, érdekes anyagot olvasnak, amelyet ők választanak, gyorsabban olvasnak. Ez segíti a folyékonyág fejlesztését. A gyorsaság, az élvezet és a megértés szorosan összefügg egymással. A gyenge olvasó ördögi köre, hogy lassan olvas, nem szeret olvasni, ezért nem sokat olvas, és általában nem érti, amit olvas. Az extenzív olvasás segíthet az olvasóknak belépni a fejlődési ciklusba. Minél jobban olvas, annál gyorsabban, annál többet és szívesebben fog olvasni, és egyre jobban megérti a szövegeket. A nyelvtanároknak tehát gondoskodniuk kell arról, hogy időt és lehetőséget biztosítsanak diákjaiknak, hogy többet olvassanak. De mit kell olvasniuk a tanulóknak? Egyes nyelveken, például angolul, elérhető nyelvtanulói irodalom, ami kifejezetten a nyelvtanulók számára készült anyagot jelent. Ezeket a könyveket a különböző nyelvi szinteknek megfelelően írják, az annak megfelelő szókincs és nyelvtan felhasználásával. A nyelvtani szerkezeteket egyszerűsítik, az eredeti szöveg információmennyiségét pedig csökkentik. Fontos azonban, hogy a történet lényege megmaradjon (kevesebb történettel, fejezettel, szereplővel). Az angol nyelvet oktatók szerencsések, mert több nagy kiadó kínál ilyen sorozatokat, az alapszinttől a haladó szintig. A tanároknak felmerülhet, hogy miképpen használhatják az extenzív olvasást a tanítási folyamat részeként. Az extenzív olvasás bármely nyelvtanfolyamba vagy tantervbe integrálható a célok és célkitűzések módosítása nélkül, házi feladatok, projektek, fakultatív tevékenységek, olvasó- és könyvklubok formájában (Day 2020).

Az, hogy valaki mennyire olvas folyékonyan, több tényezőtől függ, ilyen kritikus elem például a szavak automatikus felismerése. A folyékony olvasók hatékony, eredményes szófelismerő készségekkel rendelkeznek, amelyek segítenek megalkotni a szöveg jelentését. Az automatizmus nem csak az olvasás sebességére vonatkozik, hanem a pontosságra is, vagyis folyékony olvasás esetén a szavak automatikus felismerése minden alkalommal pontos és helyes. A szavak automatikus felismerése magában foglalja azt a szókincset, amelyet az olvasó gondolkodás nélkül, minden alkalommal, a kontextustól függetlenül ismer. Ha a szövegben olyan szavak vannak, amelyeket az olvasó nem ismer, ezek akadályozzák, lassítják, vagy akár meg is állítják az értő olvasás folyamatát. Vannak olyan szavak is, amelyek ha nem is teljesen ismeretlenek, gondolkodásra készítetik az olvasót. Amikor ilyen szavakkal találkozunk, megállnak egy-két másodpercre, hogy felidézzék a jelenté-

süket. A gyakori olvasás mindenképpen hozzájárul a szókinccs bővüléséhez. Minél folyékonyabban tud olvasni valaki, annál kevesebb erőfeszítésbe kerül a szöveg megértése és értelmezése, annál élvezetesebb maga a folyamat.

Akárcsak az anyanyelven olvasóknak, a nyelvtanulóknak is képesnek kell lenniük többféle megközelítéssel, céllal olvasni egy szöveget. Az egyik ilyen cél lehet az *információ lokalizálása (scanning)*, amikor egy gazdag szöveggörnyezetben csak bizonyos információra vagyunk kíváncsiak (például adatokat, telefonszámokat keresünk; az érdekel, hogy egy adott időpontban mi lesz a televízióban; nevet, helyszínt vagy egyéb részletet keresünk egy eseményre vonatkozó cikkben). Egy másfajta cél lehet a *lényegi pontok kiválasztása (skimming)*, amikor a lényeges és lényegtelen részek szétválasztása a fontos, és a folyamat eredményeképpen az olvasó azonosítja a mondanivaló lényegét, a legfontosabb pontokat. A tanulóknak képesnek kell lenniük úgy átfutni egy szöveget, hogy általános képet kapjanak a tartalmáról (például amikor végigfutunk egy filmkritikán, hogy lássuk, miről szól a film, mit gondol róla a kritikus; vagy amikor gyorsan átnézünk egy jelentést, hogy megértsük a témát és a következtetéseket). Csakúgy, mint az információ lokalizálása esetén, ha a tanulók ebben a szakaszban megpróbálnak minden részletre figyelni, elakadnak, és előfordulhat, hogy nem tudják azonosítani a lényegét, mert elvesztődnek a részletekben. Az, hogy milyen módon olvasnak, attól függ, hogy milyen szöveget olvasnak, és mit szeretnének, vagy mit szükséges kihozniuk belőle.

Az olvasáshoz elengedhetetlen mikrokészségek a következők:

- az ismeretlen szavak iránti tolerancia (olvasás esetén többször is visszatérhetünk egy ismeretlen szó szöveggörnyezetére, szemben az élőbeszéddel, ahol ez lehetetlen);

- a rövid távú memória lehetővé teszi, hogy az érteshez szükséges elemeket egy bizonyos rövid időn belül képesek legyünk felidézni;

- ösztönösen megjósolhatjuk, hogy az adott helyzetben nyelvileg és tartalmilag mi várható;

- nélkülözhetetlen a kitalálás képessége, a szövegben rejlő implikáció feltárása, a „sorok közti olvasás” képessége, amely azt kívánja, hogy a szerzőivel vagy hőseivel azonosulva szemléljük a világot;

- ehhez nyelvi és műveltségi képzettségen kívül szükség van az idegen helyzetekbe való beleélést segítő empátiára;

- mivel írott szövegről van szó, megnő a jelentősége a nyelvtani jelenségek, nyelvtani funkciók iránti érzékenységnek, a kohéziós eszközök ismeretének (Bárdos 2000. 136.).

Az olvasott szövegek több lehetséges műfaj szerint osztályozhatók: szórakozás (újságok, magazinok, levelek, képeslapok, novellák, regények, versek, hirdetések, útleírások); tanulás (tankönyvek, jegyzetek, monográfiák, szakcikkek, előadások anyagai, lexikonok, bibliográfiák); munkahely (jelentések, katalógusok, jegyzőkönyvek, használati utasítások, szakfolyóiratok, kézikönyvek, üzleti, hivatalos

levelek, pályázatok, tervezetek, szerződések, statisztikák, ábrák, táblázatok állás-hirdetések); a mindennapi élet adminisztratív dokumentumai (számlák, receptek, vények, kérdőívek, menetrendek, térképek, kérvények, egyéb dokumentumok) (Bárdos 2000. 143.).

A nyelvtanításban a műfajok kiválasztásakor ideális esetben figyelembe veszik a célcsoport nyelvi szintjét, korát, érdeklődési körét és háttértudását. A hatékony szövegértés-fejlesztés érdekében fontos, hogy a tananyag legyen a tanulók szükségleteinek és a tanítási céloknak megfelelő, ezért lényeges a változatos, érdekes forrásanyagok keresése, felhasználása.

Harmer (2007) hat alapvetet fogalmaz meg a nyelvtanár munkáját és szerepét illetően az olvasási készség fejlesztését tekintve:

- ösztönözze a tanulókat, hogy minél gyakrabban és minél többet olvassanak;
- a tanulókat le kell kötni azzal, amit olvasnak;
- ösztönözze a tanulókat, hogy reagáljanak a szöveg tartalmára (és fedezzék fel az ezzel kapcsolatos érzéseiket), ne csak a szöveg felépítésére koncentráljanak;
- az előrelátás az olvasási folyamat egyik fő tényezője;
- intenzív olvasás esetén a feladatok feleljenek meg a szövegek témájának;
- a jó tanárok teljes mértékben kiaknázzák az olvasott szövegeket.

4.2.2. Az olvasási készség fejlesztésének osztálytermi gyakorlata

Az olvasás tanítása terén ókori találmánynak számít az egyszerű nyelvezetű szerzők pártolása a kezdeti szakaszokban, vagy az eredeti szerzők szövegeinek egyszerűsítése és ezeknek az egyszerűbb szövegeknek a használata. Régebben, több évszázadon keresztül, az olvasást nem tekintették a nyelvtanítás különálló területének, csak segédeszközként szolgált a bibliamagyarázatoknál vagy irodalmi szövegelemzéseknél. A nyelvtani-fordító módszer nagymértékben támaszkodott az intenzív olvasásra, és kifejlesztette a tudatos olvasástani változatos fegyvertárát. Később West (1937) olvasató módszere lett az a kiemelkedő módszer, amely az olvasási készség fejlesztését tekintette elsődleges célnak. Az ő nevéhez fűződik a szókincs egyszerűsítése a szógyakoriság elve alapján, a lexikai szelekció (szinonimák használatával a gyakoribb szavak beiktatása a szövegbe) és a lexikai disztribúció (ismeretlen szavak száma / oldal – figyelve a fokozatosságra) elvének betartásával. A huszadik század második felében az angolszász egyetemekre jelentkező külföldi diákok létszámának növekedése új olvasástani megoldások kidolgozását eredményezte, kialakultak a kortárs olvasástani módszerek, amelyek a kognitív pszichológia, az információfeldolgozás, a pragmatika és a szövegelemzés területeiről inspirálódnak (Bárdos 2000).

Napjainkban az osztálytermi gyakorlatban ajánlott az olvasás integrált fejlesztése, figyelembe véve a célcsoport nyelvi szintjét és szükségleteit. A szövegértést fejlesztő feladatok tervezését nagymértékben befolyásolja a tanulók kora, szük-

ségelei és nyelvi szintje. A Közös Európai Referenciakeret önértékelési táblázata alapján a nyelvtanuló olvasott szövegek esetén a következőket érti meg célnyelven a különböző szinteken:

„A1: Megértem a nagyon egyszerű mondatokat, például hirdetésekben, plakátokon vagy katalógusokban az ismert nevek vagy szavak segítségével.

A2: El tudok olvasni rövid, nagyon egyszerű szövegeket. Megtalálom a várható, konkrét információt a mindennapi, egyszerű szövegekben (pl. rövid hirdetés, prospektus, menü, menetrend), és megértem a rövid, egyszerű magánleveleket.

B1: Megértem a főként köznyelven vagy a munkámhoz közvetlenül kapcsolódó szaknyelven megírt szövegeket. Magánlevélben megértem az események, érzelmek vagy kívánságok leírását.

B2: El tudom olvasni azokat a cikkeket és beszámolókat, amelyek jelenkori problémákkal foglalkoznak, és szerzőjük véleményét, nézetét fejtik ki. Megértem a kortárs irodalmi prózát.

C1: Megértem a hosszú, összetett, tényszerű és irodalmi szövegeket; érzékelem bennük a különböző stílusjegyeket. A szakmai cikkeket és a hosszú műszaki leírásokat akkor is megértem, ha nem kapcsolódnak szakterületemhez.

C2: Könnyedén elolvasok bármilyen tartalmú vagy formájú elvont, bonyolult szöveget, például kézikönyvet, szacikket, irodalmi művet.” (KER 2002. 34–35.)

Akárcsak a hallásértés esetén, a tanárnak figyelembe kell vennie, hogy a tanuló milyen szinten van, és mi az, ami a következő szint eléréséhez szükséges. Továbbá itt is fontos az érdeklődés felkeltése, a motiválás (ráhangoló gyakorlatok, kérdések, fontosabb részletek tisztázása, idegen szavak bevezetése). A szöveget többször is el lehet olvasatni, többféle szempont szerint feldolgozni, elemezni. Fontos, hogy a „szétszedett” szöveg ne maradjon darabokban, törekedjünk a globális megértettségre.

Bizonyos nyelvek esetében (például az angol) a tankönyvek, tankönyvsorozatok jól kidolgozott, kellő mennyiségű, az illető nyelvi szintnek megfelelő szövegértést fejlesztő gyakorlatot tartalmaznak. A tankönyvhöz tartozó munkafüzetek ugyancsak tartalmaznak célnyelvű szövegeket és azokhoz kapcsolódó feladatokat. A tankönyvcsomagokhoz tartozó tanári kézikönyvek segítő magyarázatokat, ötleteket, útbaigazításokat nyújthatnak a kezdő vagy megfelelő tapasztalattal még nem rendelkező tanároknak. Ilyen helyzetben a tanárnak könnyebb a dolga, mint az olyan nyelvek esetében (például a román), amelyekre még nem sikerült a tankönyvekhez megfelelő szövegeket gyűjteni és adaptálni, illetve ezekhez kapcsolódó feladatokat összeállítani az olvasott szövegek értésének fejlesztése céljából. Ilyen esetben a tanárra hárul a felelősség, hogy szövegeket keressen, válasszon vagy adaptáljon a tanulók számára, és ezekhez megfelelő feladatsorokat készítsen, vagy pedig a meglévő, de több szempontból nem megfelelő szövegeket és feladatokat próbálja a diákok számára érthetőbbé, használhatóbbá tenni (Kovács & Nagy 2022).

Attól függetlenül, hogy a tankönyvek milyen és mennyi olvasási készséget fejlesztő feladatot tartalmaznak, a tanár dönthet úgy, hogy ő maga is készít felada-

tokat. Napjainkban minden témakörhöz lehet írott szövegeket találni, legkönnyebben online forrásokból. A tanárnak több szempontot kell szem előtt tartania, mikor kiválasztja a szöveget, így például, hogy mi a szöveg témája és műfaja, mennyire felel meg a célcsoport szintjének és igényeinek.

Fontos tudatában lenni az autentikus és szerkesztett, adaptált szövegek közti különbségeknek. A tankönyvek, különösen kezdőbb szinteken, ideális esetben a korosztálynak és szintnek írt szövegeket tartalmaznak, amelyek a leggyakrabban használt szókincsen és nyelvtani szerkezeteken alapulnak. Haladóbb szinteken a szövegek egyre komplexebbek lehetnek, nyelvi és tartalmi szempontból egyaránt. A nyelvórákon úgy az autentikus, mint a szerkesztett szövegtípusnak megvan a helye, ideje és szerepe.

Ugyancsak a nyelvi szint, korosztály és szükségletek függvényében érdemes tudatosítani a tanulóknak, hogy léteznek bizonyos olvasási stratégiák, amelyek megkönnyíthetik a szövegértést. Ezek lehetnek átfogó, globális olvasási stratégiák, problémamegoldó stratégiák és olvasást támogató stratégiák (Mokhtari & Reichard 2002).

Globális olvasási stratégiák:

- Van egy célom, amelynek érdekében olvasom a szöveget.
- Felidézem azt, amit már tudok, hogy jobban megértsem, amit olvasok.
- Olvasás előtt átfutom a szöveget, hogy lássam, miről lesz szó benne.
- Mérlegelem, hogy a szöveg tartalma megfelel-e a céloknak, amiért olvasom.
- Először átfutom a szöveget, hogy felmérjem a jellemzőit (milyen hosszú és milyen szerkezetű).
- Eldöntöm, hogy mit olvassak figyelmesen, és mi az, amit figyelmen kívül hagyhatok.
- Használok a szövegben lévő táblázatokat, ábrákat, képeket, hogy jobban értsem a szöveget.
- Következtetek a kontextusból, hogy jobban értsem, miről van szó.
- A lényeges információ azonosítása céljából figyelem a kövér vagy dőlt betűvel nyomtatott szavakat.
- Kritikusan elemzem és értékelem a szövegben megjelenő információt.
- Ellenőrzöm, hogy jól értettem-e, ha egymásnak ellentmondó információkkal találkozom.
- Megpróbálok kitalálni, miről fog szólni a szöveg.
- Ellenőrzöm, hogy a szöveggel kapcsolatos feltételezéseim igazak-e.

Problémamegoldó stratégiák:

- Lassan, figyelmesen olvasok, hogy biztosan megértsem a szöveget.
- Próbálok visszatérni a gondolatmenethez, ha elkalandozik a figyelmem.
- Az olvasás sebességét a szöveg nehézségéhez igazítom.
- Amikor a szöveg bonyolultabbá válik, jobban odafigyelek.
- Néha megállok és elgondolkodom azon, amit olvasok.

- Megpróbálom elképzelni, vizualizálni az információt, hogy jobban megjegyezsem.
 - Mikor a szöveg túl bonyolulttá válik, újraolvasom, hogy jobban értsem.
 - Megpróbálom kitalálni az ismeretlen szavak és kifejezések jelentését.
- Olvasást támogató stratégiák:
- Olvasás közben jegyzetelek, hogy jobban megértsem a szöveget.
 - Amikor a szöveg bonyolult, hangosan olvasom, hogy jobban értsem.
 - Aláhúzom vagy bekarikázom a fontosabb információkat, hogy jobban megjegyezsem.
 - Használok kézikönyveket, segédanyagokat, hogy megértsem, amit olvasok (pl. (online) szótárt, lexikont).
 - Saját szavaimmal átfogalmazom a gondolatokat, hogy jobban megértsem őket.
 - Olvasás közben vissza-visszatérek előző szövegrészekhez, hogy megértsem a gondolatok közötti összefüggéseket.
 - Felteszek magamnak kérdéseket, amelyekre választ szeretnék kapni a szövegből.
 - Olvasás közben lefordítom a szöveget anyanyelvemre.
 - Olvasás közben idegen nyelven és anyanyelven is gondolkodom az információkról.

4.2.3. Az olvasási készség fejlesztésére alkalmazható feladattípusok

A feladatok készítésekor szem előtt kell tartani, hogy mi a feladat célja, milyen készségeket szeretnénk fejleszteni vele. Ahogy azt az előbbiekből ismertettük, az intenzív olvasás esetén a szöveg alapos megértése a cél, az extenzív olvasás segítségével pedig azt szeretnénk elérni, hogy a tanulók tanuljanak meg teljes hosszúságú szövegeket kezelni. Vannak feladatok, amelyben az információ lokalizálására kell törekedni (scanning), vagyis valamilyen speciális információt megtalálni, azonosítani, és vannak feladatok, amikor a lényeges pontok kiválasztása a cél (skimming).

Akárcsak a hallásértési feladatok esetén, itt is megkülönböztetünk ráhangoló, *előkészítő* tevékenységeket, a szövegértést *elősegítő* feladatokat és az olvasást követő *levezető* feladatokat.

Az olvasást *előkészítő tevékenységeknek* a szerepe a feladatra való ráhangolódás, a tanulók adott témával kapcsolatos szókincsének és háttértudásának aktiválása, a motiváció növelése, kíváncsiságuk felkeltése. A mindennapi életben általában tudjuk, hogy mit miért olvasunk, és milyen jellegű információra számíthatunk. A nyelvroái olvasás során a tanulónak is tudniuk kell, hogy miért kell elolvasniuk egy szöveget, mire kell összpontosítaniuk, és mit várnak el tőlük. Ha mindezt sikerül tisztázni, a tanulók hatékonyabban végezhetik a feladatot.

Néhány példa ilyen tevékenységekre:

- a szöveg címének elolvasása, a bevezető bekezdés vagy az első néhány mondat felolvasása a téma előrejelzéséhez, bevezetéséhez,
- a szöveghez vagy a témához kapcsolódó képek megtekintése, megvitatása,
- a témával kapcsolatos más releváns szöveg elolvasása és megvitatása,
- háttér-információk biztosítása a szövegről,
- kulcsszavak gyűjtése, definiálása, releváns szókincs bevezetése vagy ismételése,
- a tanulók válasza a témához kapcsolódó néhány kérdésre,
- a szövegértési feladatok, kérdések előzetes megtekintése.

A szöveg feldolgozását *elősegítő* gyakorlatok is nagyon sokfélék lehetnek. A szöveg hossza, nehézsége és a feladatok célja alapján a szöveg egyszer vagy többször is elolvasható, teljes egészében vagy részletekben. A csoport szintjének függvényében az olvasás többféleképpen történhet: a tanár felolvassa a szöveget részleteiben vagy teljes egészében, és az ismeretlen szavakat, nehezebben érthető részeket megbeszélik, tisztázzák a tanulókkal; a tanulók felolvassák hangosan a szöveget; a tanulók önállóan, magukban olvassák a szöveget és végzik a feladatokat; a tanulók önállóan, magukban elolvassák a szöveget, majd csoportosan végzik a feladatokat.

Ahogy már említettük, a szövegértéssel kapcsolatos feladatok lehetnek a teljes szövegre koncentráló feladatok, amelyben a tanulók a szöveg általános, globális üzenetére fókuszálnak, és a konkrét információkon vagy részleteken alapuló feladatok, ahol a tanulók kisebb egységekre, elemekre összpontosítanak. Példák a szövegértést elősegítő feladatokra:

- kiegészítéses (pl. mondatokba kell hiányzó információt beírni),
- feleletválasztós (két, három, négy vagy több válasz közül kell a megfelelő(ke)t kiválasztani),
- igaz vagy hamis (el kell dönteni, hogy a szöveg alapján bizonyos kijelentések igazak-e vagy hamisak),
- kérdések (a szöveg alapján kell rájuk válaszolni),
- kitalálós (a tanulónak el kell dönteniük, mi következhet a szöveg következő részében),
- sorrendbe állítás (események sorrendjének meghatározása a szöveg szerint),
- melyik részben van (ha több részből áll a szöveg, hol található az adott információ, hol van szó az adott témáról).

Az olvasást követő *levezető*, elmélyítő tevékenységek leggyakrabban arra készítetik a tanulókat, hogy az olvasott szöveg tartalmát megbeszéljék, véleményyt alkossanak vagy nyilvánítsanak. Ezek a tevékenységek lehetnek önálló feladatok, amelyek tovább bővítik a szöveg témáját, és segítik a szókincs elmélyítését, vagy az olvasást megelőző és közbeni tevékenységek folytatásai. Lehetővé tehetik a tanulók számára, hogy többet tudjanak meg a témáról. A tanulók interaktívan



Reading

Popular science magazine



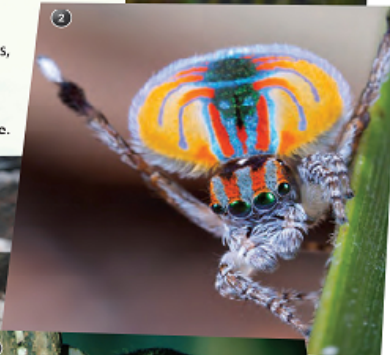
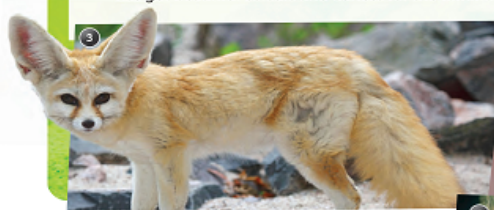
Word Check

strange huge tiny male female

REALLY UNUSUAL ANIMALS

These animals are strange, but they're also real.

- A Fennec foxes are from North Africa and live in the desert. They are small, but have got very big ears. They are white and brown and they have got a long tail.
- B The chameleon is from Africa, Asia and also Spain and Portugal. It's got **strange** feet, like a parrot, and it hasn't got ears. It changes colour.
- C Tarsiers live on islands in South-East Asia and their family is 45 million years old. They've got **huge** eyes, long feet and very long fingers!
- D The peacock spider is **tiny** and lives in Australia. It's got four eyes and eight legs. The **male** spider has got beautiful colours and dances for the **female**.



- 1 Read and listen. Match pictures 1–4 with descriptions A–D.
- 2 Read the text again. Answer the questions.

Where are Tarsiers from?
They are from South-East Asia.

 - 1 What colour is the fennec fox?
 - 2 Is the chameleon from Spain?
 - 3 How old is the tarsier's family?
 - 4 Where is the peacock spider from?
- 3 Match adjectives 1–3 with synonyms a–c. Write them in your notebook.

| | |
|--------------|------------|
| 1 very small | a) huge |
| 2 unusual | b) tiny |
| 3 very big | c) strange |

Facts

You can put ten peacock spiders on a fingernail!



MODULE 2 DESCRIBE IT! 25

Forrás: Mauchline et al. 2015. 25.

11. kép. Olvasás (Reading) feladatok egy ötödik osztályos angol tankönyvben

READING

- 1 **SPEAKING** Think of something that doesn't exist yet but that you would like to have or to see. Compare your ideas with a partner.

I'd like to have a motorbike that can also fly.

I'd like to see a machine that can take you anywhere in the world in seconds.

- 2 A web forum asked readers to do the same task as Exercise 1. Look at the pictures. What things do you think the forum readers suggested?
- 3 Read the forum. Check your answers to Exercise 2.
- 4 Read the forum again. Then write the names of the people described in these statements.
- 0 This person thinks about our planet. *Charlie*
 - 1 This person might be a bit lazy. _____
 - 2 This person worries about sick people. _____
 - 3 This person wants more time. _____
 - 4 This person wants to go back in time. _____

TRAIN TO THINK

Using criteria

Before you start brainstorming ideas about a certain topic, create a list of criteria. These can be any type of requirements that are important in choosing your best arguments.

- 1 Here are the five ideas from the forum. Put them in order 1–5: 1 = the most useful, 5 = the least useful.

- | | |
|--------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | a a fuel that doesn't pollute |
| <input type="checkbox"/> | b a time machine |
| <input type="checkbox"/> | c a cure for malaria |
| <input type="checkbox"/> | d a machine to do homework |
| <input type="checkbox"/> | e a pill to sleep less |

- 2 **SPEAKING** Compare your ideas with a partner.
- 3 You put the five things in order following a criterion – how useful is the idea? Here are two more criteria. Can you think of others?
- How possible is it?
 - How important is it?
 - How _____ is it?
 - How _____ is it?
- 4 Choose one of the criteria in Exercise 3 and order the things in Exercise 1 again. Then compare your ideas with other students.



We asked you, our readers:
'What scientific advance or discovery would you like to see in the near future?'
Here are some of your answers.

- 1 It would be great if there was some kind of petrol we could use in cars that didn't produce any pollution. I guess there are scientists right now trying to do that, and I hope they succeed, because the world would be a much cleaner place, wouldn't it? **Charlie**
- 2 If I could choose anything, I'd go for a time machine so that I could go back and do some things differently. Of course that's impossible – but wouldn't it be great if it was possible! I wish I could go back in time to when I was a kid and not say some of the things that I really did say! **Hannah**
- 3 Well, of course, the best things are cures for really bad diseases. Everyone thinks about cancer, and of course it's terrible, but a lot of scientists are also working very hard to stop malaria – another terrible disease that affects millions of people all over the world. So if they found a cure for malaria, or a way of completely preventing it, life would be easier in so many places. **Bruno**
- 4 I wish there was a machine that did homework! Wouldn't that be fantastic? But I guess teachers wouldn't be very happy. **Georgina**
- 5 I think it would be great if they invented a pill or something so that you only had to sleep for one or two hours every day. Then we'd all have much more time to do things and to enjoy ourselves. Life would be better, I think, and everyone would do a lot more with their lives. **Morris**



Forrás: Puchta et al. 2022. 38.

12. kép. Olvasás (Reading) feladatok egy nyolcadik osztályos angol tankönyvben

használhatják a célnyelvet, így az órának ez a szakasza használható a beszédkésztség, írás és más nyelvi készségek integrálására, együttes fejlesztésére, valamint a szövegértési készségek és a stratégiák használatának tudatosítására. Példák ilyen jellegű tevékenységekre:

- a szöveg hangvételének, stílusának, műfajának elemzése,
- a szöveg összefoglalása vagy átfogalmazása,
- a szöveg tartalmához kapcsolódó saját vélemény kifejtése,
- az alkalmazott olvasási stratégiáik megbeszélése,
- hasonló történetek kitalálása, elmesélése,
- szerepjátékok, szimulációk,
- szókincsfejlesztő gyakorlatok.

Példa: feladatok a célnyelvi olvasási készség fejlesztésére Romániában akkreditált angol tankönyvekből.

Az olvasás, szövegértés fejlesztése a többi nyelvi készség fejlesztésével és a nyelvi tartalom tanításával együtt történik. De vannak kimondottan az írott szövegek értésének fejlesztésére fókuszáló részek is a tankönyvekben. (11., 12. kép.)

Feladatok:

1. Keressünk három-négy különböző évfolyamnak és nyelvi szintnek szánt tankönyvet, és figyeljük meg, hogy milyen célnyelvi olvasást fejlesztő feladatokat tartalmaznak. Megfelelnek-e a feladatok az illető korosztálynak és nyelvi szintnek?

2. Készítsünk szövegértést fejlesztő feladatsort. Keressünk egy B1-es szintnek megfelelő írott szöveget egy szabadon választott témakörben. A feladatsor tartalmazzon:

- egy IGAZ vagy HAMIS gyakorlatot három alponttal;
- egy feleletválasztós (a, b, c) gyakorlatot három alponttal;
- három kérdést, amelyekre a szöveg alapján kell válaszolni.

4.3. Az íráskészség fejlesztése

Az írástanítás célja elsősorban az, hogy segítsünk a tanulóknak a „jó” íráskészség kialakításában. Hajlamosak lehetünk azt feltételezni, hogy a jó írás kizárólag a nyelvi képességek függvénye. E logika szerint az idegen nyelven írók szinte mindig gyengébben teljesítenek, mint az anyanyelven írók. Ez a feltevés azonban túlhangsúlyozza a nyelvtant és a szókincszet, és figyelmen kívül hagyja a jó írás egyéb szempontjait, például az olvasó elvárásait és az egyéni, kreatív ötleteket. Az, hogy mit tekintünk jó írásnak, sok mindentől függ, így például a nyelvi szinttől, a tanuló társadalmi és családi háttérétől, az írás céljától, az előállított szöveg típusától, a célközönségtől és az üzenet közvetítésének médi-

umától. Ebben a fejezetben áttekintjük az íráskészség fejlesztésére vonatkozó szakirodalmi ajánlásokat, majd kitérünk a bevált osztálytermi megoldásokra, gyakori feladattípusokra is.

4.3.1. Elméleti háttér

Az írás tanítása több ezer éves múltra tekint vissza, története során jelentős változásokon ment át, ahogy maga a nyelv és a tanítási módszerek is változtak.

Amikor írunk, akkor is a *kommunikatív kompetencia* követelményeinek engedelmeskedünk, akárcsak amikor beszélünk:

- ami a nyelvi kompetenciát illeti, nyelvtani szabályokat követünk, alaktani és mondattani követelményeknek igyekszünk eleget tenni, központoszunk stb.;
- a szociolingvisztikai kompetenciát illetően a célunknak, a témának és a közönségnek megfelelően próbáljuk alakítani azt, amit írunk;
- a szövegalkotási kompetenciához tartozik az az igyekezetünk, hogy a kohézió és koherencia szabályainak megfelelően olyan technikai megoldásokat keresünk, amelyek a szöveg egészét összetartják;
- a stratégiai kompetencia segítségével, kreatív ötletekkel próbáljuk elkerülni az érthetlenség vagy félreérthetőség csapdait.

Általában adott cél érdekében, adott közösségnek írunk. Tehát az írás is interaktív folyamat, az író úgy próbál fogalmazni, hogy szövege minél meggyőzőbb legyen az olvasó számára, ehhez fontos a tartalmi válogatás, a válogatott anyag elrendezése, valamint a kifejezőerő, stílus.

Ami az *írás fiziológiáját* illeti, megállapítható, hogy a számítógépek térhódítása egyre inkább kiszorítja a kézírás. Az, hogy mekkora hangsúlyt fektetnek a kézírás tanítására, a szépírásra, országonként változó lehet. Van, ahol ez kevésbé fontos, inkább a gépelés, a szövegszerkesztés kerül előtérbe a kézírás rovására. A kézírás egyik legfontosabb kritériuma az olvashatóság. A magyar anyanyelvű nyelvtanulók esetén a latin ábécét használó nyelvek tanításakor a nyelvtanár szerencsés helyzetben van, mert nem kell betűvetést tanítania, mint például orosz, kínai, japán nyelvek esetén.

Az *írott szöveg sajátosságait* tekintve kiemelhetők a következők:

- képes legyőzni az időt és teret, az írás segítségével olyanok szólhatnak hozzánk, akiknek tágabb értelemben vett „kontextusát” nem ismerjük;
- az olvasó számára az a kontextus létezik, amelyet a szöveg írója megteremt;
- a szöveg szerzőjét illetően fontos tehát, hogy rendelkezzen megfelelő empátiával és stílussal;
- az írott szöveg maradandó alkotás;
- előállítása viszonylag hosszú időt igényel, van idő precízen, a műfajnak megfelelő stílusban fogalmazni;

- az írást másik jellemzője a komplexitás – egy írásnak mindent expliciten meg kell jelenítenie, hiszen meg kell teremtenie a kontextust és minden rá vonatkozó tudnivalót.

Ha az írás folyamatát és az írott szöveg jellemzőit összevetjük a beszéd és az olvasás jellemzőivel, több különbség, hasonlóság és szoros összefüggés figyelhető meg.

Az *írás és beszéd* között több különbség figyelhető meg. A legtöbbször említett talán az, hogy az írás megmarad, a beszéd elszáll, vagyis pillanatnyi, múltékonny. Mivel íráskor több idő van gondolkodni, jóval nagyobb szókinccset (aktív és passzív) mozgat meg, mint a beszéd. Az írás létrehozója térben és időben távol van a befogadótól, míg a beszédben mindkét érintett fél jelen van, ezért az írott szöveg esetén fontosabb a részletek, a kontextus pontos ismertetése, megteremtése. Írásban csak az írásjelek állnak rendelkezésünkre, míg a beszédben számtalan más, nem nyelvi, paralingvisztikai elem támogatja a kommunikációt. Írott szövegek esetében azt tartjuk elfogadhatónak, ami tükrözi az adott nyelv standardjait, nyelvi normáit, míg beszédben nem okoz különösebb problémát a nyelvjárások, diáknyelv, zsargon stb. használata. Ugyancsak fontos különbség, hogy a beszéd elsajátított, míg az írás tanult készség.

Az írásban ugyan kevesebb jel és szimbólum áll rendelkezésünkre, mint a beszédben, de azok legalább annyira hatásosak. Ilyenek például a kérdőjel és a felkiáltójel, a szórend változtatása, a kiemelés lehetőségei (aláhúzás, színezés, vastagabb betűk). Az online kommunikációban meghonosodtak az úgynevezett hangulatjelek (emotikonok), amelyek további jelentést és színezetet adnak az üzenetnek. A kevesebb rendelkezésre álló paralingvisztikai eszköz miatt az írott szövegek esetében fontos a világos, nem félreérthető fogalmazás.

Az *írás és az olvasás* közötti szoros kapcsolatot a nyelvtanári intuíció mindig érzékelte és hasznosította az osztálytermi munkában. Ezek szerint a jó írók általában többet olvasnak, és a jó olvasók könnyebben, jobban írnak. Az íráskészség fejlődését nagymértékben segíti, ha extenzív olvasás (önkéntes, szabad olvasás) segítségével jutnak a tanulók a számukra legkívánatosabb szintű nyelvi anyaghoz. Amit többször látnak, olvasnak írott formában, azt könnyebben alkalmazzák saját írott szövegeik létrehozásakor. Az írás (az olvasással rokon) kognitív folyamat, amely interaktív elemekkel rendelkezik (kommunikáció írók és olvasók között). Mindkét folyamatban egy szövegben / szövegből kell felépíteni, értelmezni a jelentést, mindkét esetben fontos az egyén élettapasztalata, világról szóló tudása, valamint a sémák ismerete, amelyeket egy adott szövegtípus formájáról, tartalmáról, nyelvezetéről hordozunk magunkban. Mindkét készségben változatok, variációk útján jutunk a végső megoldásig.

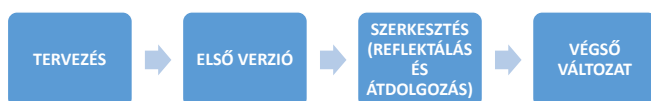
Az elfogadható, sikeres íráshoz szükséges *mikrokészségek* a következők (Bárdos 2000):

- a betűk megformálásának mechanikai-technikai folyamata;
- a célnyelv helyesírási rendszerének elsajátítása;

- betűzés és központosítás ismerete;
- megfelelő sebesség;
- a nyelvtani rendszer ismerete;
- variáció képessége, vagyis ugyanazt a jelentést más-más nyelvtani formákkal is tudjuk közvetíteni;
- a kohézió eszközeinek használata;
- az adott nyelv konvencióinak betartása;
- a kommunikatív üzenet egyértelművé tétele;
- megfelelő stílus használata;
- türelem – az írásra időt kell szánni.

Az írás tehát összetett készség, amelynek fejlesztése egy idegen nyelven az anyanyelvi mechanizmusokra épül. Továbbá fontos tényező az írás folyamatának tudatosítása, ismerete, és az adott témában való jártasság. A folyamat sok gyakorlást igényel, hiszen a mechanikus, egyszerű feladatoktól kell a tanulóknak eljutniuk az önálló, kreatív írás folyamatáig.

Harmer (2004. 4–6.) hangsúlyozza, hogy az írás egy *folyamat*, amelyen a szöveget létrehozó személy végigmegy, hogy létrehozza a végső produktumot. Ezt a folyamatot természetesen befolyásolhatja az írás tartalma (tárgya). A létrehozandó írott szöveg típusa többféle lehet (személyes jellegű, nyilvános, kreatív, társadalmi célú, tanulmányokkal kapcsolatos, hivatalos). Harmer szerint *az írás folyamatának négy fő eleme különböztethető meg:*



Forrás: Harmer 2004: 5

11. ábra. Az írás folyamata

a) Tervezés

Aki nagyobb tapasztalattal rendelkezik az írás terén, igyekszik megtervezni, hogy mit fog írni, mit szeretne belefoglalni a szövegbe. Ez egyesek számára részletes jegyzetek készítését jelenti, míg vannak, akik csak kulcsszavakat jegyeznek fel. Van olyan is, akinek nincs szüksége jegyzetekre, csak fejben próbálja végiggondolni, hogy mit szeretne írni. A tervezés folyamata során három fontos dologra kell figyelni. Elsősorban, hogy mi az írás célja, hiszen ez nemcsak a létrehozandó szöveg típusát, hanem a nyelvezetet, stílust is befolyásolja, valamint az információt, amit bele szeretnének foglalni. Másodsorban a tapasztaltabb írók gondolnak a célközönségre is, akinek a szöveget írják, mert ez nem csak a formát (a szöveg szerkezetét, tagolását), hanem a hangvételt (formális vagy informális) is meghatározza. Harmadsorban a tartalmi szerkezetet is figyelembe kell venni, vagyis hogyan követik egymást a tények, ötletek, gondolatok, indoklások, amelyeket bele szeretnének foglalni a szövegbe.

b) Első verzió

Az írott szöveg első verziója sok esetben úgy készül, hogy azt még később az író szándékozik változtatni, csiszolni. Ebben a fázisban a hangsúly inkább a lényeges információk, gondolatok megfogalmazásán, lejegyzésén van. Ez egy nyers változat, amit még alakítani, szerkeszteni, javítani kell.

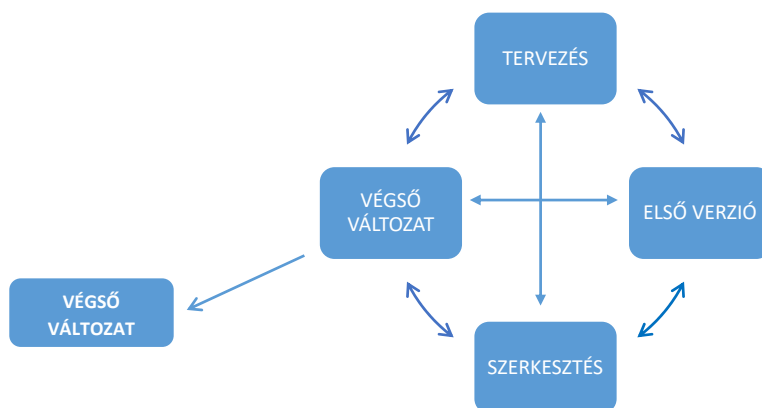
c) Szerkesztés (reflektálás és átdolgozás)

Miután az első verzió elkészül, írója átolvassa, hogy felmérje, mi az, ami jó és használható belőle, és mi az, amin változtatni kell. Lehet, hogy nem világos az információk sorrendje, lehet, hogy valami félreérthető, zavaros. Lehet, hogy a bekezdéseket át kell rendezni, bevezetőt kell írni. Akadhatnak szavak, kifejezések, amelyek a szöveg célját, olvasóit tekintve nem megfelelőek, ezeket cserélni kell, vagy átfogalmazni. A tapasztaltabb írók először az általános jelentésre, üzenetre koncentrálnak, mielőtt a nyelvtani pontosságra vagy megfelelő szavak keresésére figyelnének. Ebben a fázisban az író gyakran kér vagy kap segítséget, javaslatokat másoktól (például osztálytárs, tanár, szerkesztő).

d) Végző változat

A reflektálást és a szükségesnek tartott átdolgozást követően elkészül a végző változat. Ez jelentősen különbözhet az eredeti tervtől és az első változattól. A szöveg ebben a fázisban készen áll, hogy a célközönséghez kerüljön.

A 11. ábra lineárisan mutatja be ezt a folyamatot, de az írás nem minden esetben így történik. Lehet, hogy visszatérünk, újrakezdünk, újratervezünk, -írunk és -szerkesztünk bizonyos részeket. Előfordulhat, hogy a végző változat elkészülte után gondoljuk meg magunkat, és változtatjuk meg a produktumot. Ezeket a lehetséges változtatásokat is figyelembe véve, Harmer szerint a következő folyamatkerék ábra mutatja pontosabban, hogy mi is történik:



Forrás: Harmer 2004. 6.

12. ábra. Az írás folyamatkeréke

4.3.2. Az íráskészség fejlesztésének osztálytermi gyakorlata

Az írás tanítása, az íráskészség fejlesztése több ezer éves múltra tekint vissza a különböző kultúrákban. Története során jelentős változásokon ment át, ahogy maga a nyelv és a tanítási módszerek is változtak. Európában a középkorban és újkorban alapvetően három szinten foglalkoztak az íráskészség fejlesztésével:

– az első szint egy *mechanikus folyamat*, amelynek segítségével a kézírás technikai fogásait tanították;

– a második szintet ma *fogalmazástanításnak* neveznénk, ahol fokozatosan jutottak el a szabad fogalmazásig, az egyéni kreatív munkáig; itt négy lépcsőt különböztethetünk meg:

- transzkripció (valójában másolás),
- variáció (az eredeti példamondatok strukturális átírása, megváltoztatása),
- imitáció (az eredeti írói, költői technikák utánzása),
- alkotó írás, fogalmazás;

– a harmadik szint a *fordítás*, amelyet éppen annyira művészi munkának tartottak, mint az alkotó, kreatív írásművészetet.

A második világháború után valamennyi, a második fejezetben bemutatott módszer foglalkozott az íráskészség tanításával. A háború utáni első két-három évtizedben inkább az írás végeredményére, a produktumra koncentráltak, ezt elemezték. A fogalmazás tanítását a fokozatosság elve jellemezte. A folyamathoz tartozott a téma kiválasztása, a témába való beleolvasás, jegyzetelés, tervezés, vázlatkészítés, többféle átírás, majd végső ellenőrzés. A kilencvenes években az írást már rendkívül összetett gondolkodási folyamatként kezelték, amelynek meg kell megfelelnie bizonyos kötöttségeknek, mint például a nyelvi norma, a retorikai törvényszerűségek vagy a kulturális érzékenység (Bárdos 2000).

Napjainkban az osztálytermi gyakorlatban ajánlott az íráskészség integrált fejlesztése, figyelembe véve a célcsoport nyelvi szintjét és szükségleteit. Az írásbeli feladatok tervezését nagymértékben befolyásolja a tanulók kora, szükségletei és nyelvi szintje. A Közös Európai Referenciakeret önértékelési táblázata alapján a nyelvtanuló a következő írásbeli feladatok teljesítésére képes a különböző szinteken:

„A1: Tudok képeslapra rövid és egyszerű (például nyaralási) üdvözetet írni. Ki tudom tölteni egyszerű nyomtatványon a személyi adataimra vonatkozó részeket, például a szállodai bejelentőlapon a nevemet, az állampolgárságomat és a címemet.

A2: Tudok rövid, egyszerű jegyzetet, üzenetet vagy magánjellegű, például köszönőlevelet írni.

B1: Egyszerű, folyamatos szövegeket tudok alkotni olyan témákban, amelyek ismerem, vagy amelyek érdeklődési körömbé tartoznak. Élményeimről és benyomásaimról magánleveleket tudok írni.

B2: Világos és részletes szövegeket tudok alkotni az érdeklődési körömbé tartozó számos témáról. Tudok olyan dolgot vagy beszámolót írni, amely tá-

jékoztat, érveket és ellenérveket sorakoztat fel valamiről. Levélben rá tudok világítani arra, hogy milyen jelentőséget tulajdonítok az eseményeknek, élményeknek.

C1: Képes vagyok arra, hogy álláspontomat világos, jól szerkesztett szövegben fogalmazzam meg. Levélben, dolgozatban, beszámolóban úgy tudok összetett témákról írni, hogy a fontosnak tartott dolgokat kiemelem. Stílusomat az olvasóhoz tudom igazítani.

C2: Tudok világos, gördülékeny, a körülményekhez stílusában illeszkedő szöveget írni. Meg tudok fogalmazni olyan bonyolult levelet, beszámolót és cikket, amelynek jó tagolása segíti az olvasót abban, hogy a lényeges pontokat kiragadja és megjegyyezze. Össze tudok foglalni szakmai és irodalmi műveket, tudok róluk kritikai elemzést írni.” (KER 2002. 34–35.)

Akárcsak a hallásértés, olvasás és beszéd esetén, a tanárnak figyelembe kell vennie, hogy a tanuló milyen szinten van, és mi az, ami a következő szint eléréséhez szükséges. Továbbá itt is fontos az érdeklődés felkeltése, a motiválás (bevezető, ráhangoló gyakorlatok, kérdések, fontosabb részletek tisztázása, idegen szavak bevezetése, hasonló írott szövegek, minták elemzése).

Bizonyos nyelvek esetében (például az angol) a tankönyvek, tankönyvsorozatok és a hozzájuk tartozó munkafüzetek jól kidolgozott, kellő mennyiségű, az illető nyelvi szintnek megfelelő íráskészséget fejlesztő gyakorlatot tartalmaznak. A tankönyvcsomagokhoz tartozó tanári kézikönyvek segítő magyarázatokat, ötleteket, útbaigazításokat nyújthatnak a kezdő vagy megfelelő tapasztalattal még nem rendelkező tanároknak.

A tanár felhívhatja a figyelmet azokra a stratégiákra, amelyek segíthetnek az írásbeli feladatok sikeres megvalósításában. A 10. táblázat néhány ilyen stratégiát mutat be.

10. táblázat. Írásbeli feladatoknál alkalmazható stratégiák

| Stratégia | Kérdések, amelyeket a tanulók figyelembe vehetnek |
|-------------------------------------|--|
| Tervezési idő | Van-e más, tanulással kapcsolatos vagy egyéb feladatom jelen pillanatban? Mikor tudok ezzel a feladattal foglalkozni, mennyi időt vesz igénybe? Meg tudom-e írni egy alkalommal, vagy több alkalomra lesz szükség? Betartom-e a tervemet? |
| Eszközök előkészítése | Megvan minden, amire szükségem lehet (pl. olvasmányok, jegyzetek, szótárak)? |
| A megfelelő körülmények létrehozása | Hogyan optimalizálhatom a kreativitásomat és a hatékonyságomat? Mikor írok: délelőtt, délután, este? Legyenek körülöttem emberek? Hallgassak közben zenét? Csendben dolgozzak? |

| Stratégia | Kérdések, amelyeket a tanulók figyelembe vehetnek |
|---|--|
| A feladat tisztázása | Mit tartalmaz ez a feladat? Mit mond a felszólítószöveg? Hogyan tudom lépésekre bontani a feladatot? A feladatban kinek írok, milyen műfajban és milyen céllal? Mi a követelmény, mit vár el a tanár? Miben hasonlít / miben különbözik ez a feladat az eddigi írásbeli feladataimtól? |
| Összpontosítás | Milyen témáról fogok írni? Hogyan szűkítem le a témát? Mi az, amit már tudok, gondolok, érzek a témával kapcsolatosan? Mi az, amit már tanítottak nekem a hasonló jellegű írással kapcsolatosan? Milyen visszajelzéseket kaptam eddig? Milyen mintákat használhatok? |
| Interaktív olvasás (írott szövegeken alapuló írásbeli feladat esetén) | Megértettem a szöveg fő gondolatait? Elemeztem a szövegeket, összegezve az egyes részek főbb gondolatait? Megvizsgáltam-e a szövegek hitelességét? Tettem-e fel kérdéseket a szövegekből? Jegyzeteltem? Megbeszéltem a szövegeket másokkal? Megvizsgáltam-e a szövegek közti összefüggéseket és a szövegek és saját tapasztalataim közti összefüggéseket? Kikerestem új szavakat a szótárból? Megpróbáltam következtetni a szavak jelentésére a kontextusból? |
| Nyelvfejlesztés | Használtam a jegyzeteimet, régebbi feljegyzéseimet a nyelvhelyesség fejlesztése céljából? Kírtam a füzetembe a fontosabb szavakat és hasznos kifejezéseket, nyelvtani struktúrákat? |
| Megfogalmazás | Hagyom a gondolataimat áramlani írás közben, vagy időnként megállok, hogy javítsam azokat a dolgokat, amelyek később, a szerkesztési szakaszban is javíthatók? Milyen technikát alkalmazhatok, ha kifogyok az ötletekből? |
| Ellenőrzés | Eszembe jut újraolvasni, amiket leírtam? Próbálok másképp megfogalmazni vagy újrendezni egyes részeket? A megközelítésem megfelel a kérelemnek? |
| Szerkesztés és javítás | Kijavítottam a hibákat, amelyeket tudom, hogy általában el szoktam követni? Ellenőriztem a pontozás/osztályozás kritériumait? |
| Hivatkozás | Megfelelően feltüntettem az idézetek, gondolatok forrásait? |

Forrás: Mott-Smith 2020

Az íráskészség fejlesztésének osztálytermi gyakorlatában a hagyományos, produktumra koncentrááló megközelítések követői sok esetben nem veszik figyelembe az írás folyamatának összetettségét. A tanárok gyakran íratnak fogalmazást az órán, amelyet a következő órára vagy több óra elteltével visszaadnak a tanulóknak, tele piros javításokkal. Mi történik ezekkel a fogalmazásokkal? Általában bekerül-

nek a tanuló mappájába vagy a táska mélyére anélkül, hogy a jegyen vagy pontszámmon kívül mást is megnéznének rajta. A javítások megteremtik ugyan a lehetőségét annak, hogy elemezzék a nyelvhasználatot és szerkezetet, de nem esik szó magáról a folyamatról, vagyis hogy miképpen, milyen lépéseket követve jött létre a szöveg. Ha a folyamatra szeretnénk hangsúlyt fektetni, akkor fontos, hogy a tanuló tudatosan, a különböző lépésekre reflektálva legyen képes írni, vagyis végiggondolja, hogy mit miért, hogyan csinál, amint arra a 10. táblázatban is látunk példákat.

Harmer (2004) is ír a folyamatot segítő stratégiákról. Elsősorban, hogy miképpen vehetjük rá a tanulókat a tervezésre: gondolják végig, tervezzék meg előre, hogy miről és milyen sorrendben fognak írni. Ez osztálytermi keretek között megvalósulhat például pár- vagy csoportmunka formájában történő ötletgyűjtéssel vagy a tanár vagy tankönyv által biztosított irányított feladatokkal. A tanulókat arra kell biztatni, hogy a tervezés során ne csak a tartalomra koncentráljanak, hanem arra is, hogy milyen céllal és kinek írnak. A kollaboratív írás az egyik módja annak, hogy az írás folyamatának (első verzió – reflexió – átdolgozás) tudatos tervezésére ösztönözzük a tanulókat. Ha a tanulók párban vagy csoportban dolgoznak a feladaton, megbeszélhetik, kiegészíthetik egymás ötleteit a tartalomra, szerkezetre és nyelvhasználatra vonatkozóan. Másrészt az is nagyon fontos, hogy a tanár hogy jelez vissza. A végső változat javítása helyett vagy mellett a folyamatban levő munkára is lehet figyelni és visszajelzést adni, például javaslatokat tenni az első változat alapján arra, hogy miképpen lehetne átszerkeszteni, átrendezni a szöveget. A folyamatra fókuszáló megközelítés gyakorlatilag azt jelenti, hogy tanárként magára a folyamatra (is) figyelünk.

4.3.3. Az íráskészség fejlesztésére alkalmazható feladattípusok

A nyelvórai íráskészség-fejlesztő feladatok tervezése és kiválasztása több szempontból jelenthet kihívást, több tényező határozza meg. Mint minden készség esetében, itt is kell figyelni a célcsoport korára, érdeklődési körére, nyelvi szintjére, szükségleteire. Sok esetben nehéz dönteni, hogy mit is vegyünk figyelembe: a diákok elvárásait vagy a külső elvárásokat. Ugyanakkor fontos a fokozatosság. Kezdőbb szinteken ellenőrzöttebb, drillszerű gyakorlatokat végez a tanuló, főleg a nyelv elemeinek megszilárdítása céljából, majd irányított, de egyre több önállóságot, kreativitást igénylő gyakorlatok következnek, végül pedig az irányított fogalmazást, írást követően eljutnak az önálló, szabad fogalmazásírásig.

Ahhoz, hogy a nyelvi kódot magabiztosan használják a tanulók, többféle gyakorlatot alkalmazhatunk, mint például: kiegészítéses gyakorlatok, objektív feleletválasztós gyakorlatok, szövegkiegészítés, mondatok átalakítása, újr fogalmazása, bővítése, egyszerűsítése, mondatkombináció, tömörítés. Idetartoznak a kreatív írás, szabad fogalmazás műfajai: magánlevél, hivatalos levél, jegyzetelés, tömörítés, esszéírás, kérvények, pályázatok, reklamációk fogalmazása.

Az írott szövegeknek meghatározott funkciói vannak a mindennapi életben, amelyeket a feladatok tervezésénél is figyelembe veszünk. Eszerint különböző szövegtípusok, műfajok különböztethetők meg: cselekvésre felszólító szövegek (például számla, térkép, recept, használati utasítás), információt közlő szövegek (újság, folyóirat, útikönyv) és szórakoztató szövegek (költemény, színes magazinok, számítógépes játékok, képregény).

Néhány példa a leggyakrabban használt feladattípusokra:

- írj le (jellemezz, mutass be) valakit, akit jól ismersz;
- mesélj el egy történetet, ami veled történt;
- írj egy újságcikket;
- válaszolj egy levélre;
- írj egy önéletrajzot;
- írj le egy folyamatot (pl. a technika világából);
- írj egy esszét (megadott témakörben és terjedelemben);
- írd le valaminek a tartalmát, összefoglalóját (pl. film, könyv);
- folytasd a történetet, amely így kezdődik: „...” (pl. „Egy szép nyári délután a gyerekek megérkeztek a nagyszülőkhöz...”).

Az esszé íratása közkedvelt feladattípusnak számít, és gyakran alkalmazzák nyelvi tesztekben is. A klasszikus esszé kifejezhet egyéni véleményt vagy akár egy kutatás eredményeit. Jellemző rá a hármas tagozódás, mindegyik résznél fontos az adott témakörben használt célnyelvi mondatok tanítása:

1. Bevezetés

- a téma előkészítése („már hosszú ideje ismeretes”; „többen azt állítják, hogy...”; „XY szerint...”)
- a téma megnevezése („e dolgozat célja az, hogy...”; „azt szeretném bemutatni, hogy...”)
- az esszé várható szerkezetének leírása („a dolgozat bemutatja/összehasonlítja/leírja, hogy...”; „először elemzi..., majd bemutatja..., majd egybeveti..., majd megvizsgálja...”).

2. Tárgyalás – információátadás, érvelés; itt gyakori funkciók a következők:

- bemutatás („ebben a dolgozatban bemutatom/leírom, feltárom/megvizsgálom stb.),
- egyetértés („egyetértek XY véleményével, miszerint...”, „megfigyelésem/kutatásom/tapasztalataim alátámasztják azt a véleményt/megfigyelést/kijelentést stb.)
- egyet nem értés („nem tudom támogatni XY véleményét, miszerint...”)
- összehasonlítás (több, kevesebb, jobb, nagyobb, jellemzőbb, gyakoribb stb.)
- általánosítás („leggyakrabban...”, „általában...”, „a legtöbb esetben...”)
- állítás („XY tévesen azt állítja, hogy...”)
- megerősítés („ez is azt bizonyítja, hogy...”, „a felsoroltak megerősítik azt az állítást/feltételezést, miszerint...”)

3. Befejezés – végső következtetés

Példa: „ végezetül...”; „ összegzőképpen...”; „ mindent egybevetve...”

Négy fő esszétípust különböztetünk meg: az *igazoló*, *leíró*, *narratív* és *érvelő* esszét.

Az *igazoló esszé* esetében a tanuló feladata megvizsgálni egy témát vagy ötletet, értékelni az azzal kapcsolatos információkat, tényeket és bizonyítékokat, és világosan és tömören kifejtteni az érvelését a témával kapcsolatban. A témaválasztás függ a tanulók korától és nyelvi szintjétől.

Példák:

Milyen egy jó barátság?

Tartsunk-e háziállatot?

Milyen a jó tanár–diák kapcsolat?

Mi a boldogság titka?

Melyek az internet pozitív és negatív hatásai?

A *leíró esszé* estén a tanulónak le kell írnia valamit – tárgyat, személyt, helyet, élményt, érzelmet, helyzetet stb. Ez a műfaj arra ösztönzi a tanulót, hogy írásos beszámolót készítsen egy adott élményről.

Példák:

Írj a kedvenc rajzfilmfigurádról/színészedről/énekesedről stb.!

Írj a kedvenc szabadidős tevékenységedről (hobbidról)!

Mire használható a mobiltelefon?

Írj a példaképedről!

Írj a szülővárosodról!

A *narratív esszé*, történetek elmesélése, leírása (narratíva) az egyik legrégebbi műfaj. A történetek legalább három alapfeltételnek engedelmessékednek: időbeliség (egy nyugalmi állapotból valamilyen feszültség hatására eljutunk egy olyan helyzetbe, amely megoldást kíván, és megoldást is nyer a történet végével); ok-okozati összefüggés; illetve olyan értékek, motívumok és ezekkel kapcsolatos problémák bukkannak fel a történetben, amelyek emberi szempontból érdekesek (Bárdos 2000). A narratívákat szívesen használjuk a nyelvoktatásban, hiszen gyerekek és felnőtt egyaránt szereti a történeteket, a mesélést, ezért ez olyan feladatok fogalmazására ad lehetőséget, amelyek motiválók, mivel a tanulók szívesen mesélnek, akár írásban is. A történetek lehetnek valóság vagy kitaláltak.

Példák:

Első napom az iskolában.

Egy emlékezetes kirándulás.

A legjobb vakációm.

Mi történt, mikor visszautaztam 100 évet a múltba?

Kikötöttünk egy lakatlan szigeten...

Az *érvelő esszé* estén a tanuló feladata végiggondolni, több nézőpont figyelembevételével megvizsgálni a témát. Fontos, hogy ehhez gyűjtsön bizonyí-

tékokat, értékelje ezeket és tömören állást foglaljon a témában. Az informálódás lehetővé teszi a tanuló számára, hogy jobban megismerje a témát, és megértse a témával kapcsolatos különböző nézőpontokat, így kiválaszthatja álláspontját, és azt az összegyűjtött bizonyítékokkal alátámaszthatja. Azáltal, hogy anyagot gyűjt és olvas az idegen nyelven, fejlődik a szókincse, illetve a nyelvvel és kultúrával kapcsolatos ismeretei is.

Példák:

Megtesznek az iskolák mindent a bántalmazás visszaszorítása érdekében?

Jó, ha korlátozzák a szülők a gyerekek képernyő előtt eltöltött idejét?

Be kellene tiltani a dohányzást?

Károsak-e az erőszakos videójátékok?

Hogy jobb iskolába menni: gyalog, autóval, hajtánnyal, biciklivel vagy tömegközlekedéssel?

Az esszéken kívül egy másik közkedvelt feladattípus a *kivonatolás* vagy *sűríítés*. A kivonatolás több lépésből állhat: fontos tisztázni magát a feladatot, vagyis a követendő szempontokat. Ezt követi a szöveg elolvasása, amelynek következtében kialakul egy általános kép, a szöveg mondanivalójának és az író céljának felismerése. A kivonat elkészítésekor a tanuló a saját szavaival próbálja meg leírni, összefoglalni az olvasottakat, tiszteletben tartva a szerző nézeteit. Ha elkészült a kivonat első verziója, ajánlott ellenőrizni, hogy valóban jól összefoglalja-e a mű mondanivalóját, követve a feladatban megadott szempontokat.

További gyakori feladat a *levélírás*, amely bármely nyelvi szinten alkalmazható. A mindennapi életben többféleképpen írhatunk levelet: ez lehet kézzel írott, géppel írt és kinyomtatott, vagy elektronikusan küldött. Többféle típusú levél létezik: ezek lehetnek magánlevelek (képeslap, üdvözlőlap, beszámoló családtagoknak, barátoknak különféle élményekről, eseményekről, meghívók családi vagy baráti eseményekre) és hivatalos levelek (kérvény; ajánlólevél; bejelentés – például nyomtatványok kitöltése, panaszlevél vagy fellebbezés; érdeklődő levél – például valamilyen szolgáltatás iránt; tájékoztató levél – például valamilyen szolgáltatás ismertetése, reklám). A nyelvtanításban fontos megtanítani, hogy milyen stílus és nyelvhasználat ajánlott a különféle levéltípusok esetén. Ugyancsak figyelmet fordítunk a levél tartalmi és formai szerkezetének ismertetésére, a gyakran használt kifejezések tanítására vagy bizonyos levéltípusok esetén az elkerülendő kifejezésekre.

Példák a célnyelvi íráskészség fejlesztésére Romániában akkreditált angol tankönyvekből:

Az íráskészség fejlesztése a nyelvi tartalom más elemeinek tanításával együtt történik, a többi nyelvi készség fejlesztésével összhangban. De vannak kimondottan az íráskészség fejlesztésére fókuszáló feladatsorok is a tankönyvekben.



Writing An essay

- 1 Read the Model Text and listen. What is Jade's favourite school subject?

Model Text

My name's Jade. I'm 13 years old and I live in New York. I go to high school. I'm good at music and I can play the drums. I often practise at school because there are good music rooms.

On a school day, I always get up at half past six because I start school at eight o'clock. I have a shower, get dressed and have breakfast.

I sometimes play the drums for a few minutes before school!

My favourite school subject is ICT because I love computers and technology.



- 2 Look at the Tips. Find examples of *because* in the Model Text.

Tips

because

We use *because* to give a reason:
I often practise at school because there are good music rooms.

- 3 Match 1–3 with a–c. Then rewrite them in your notebook using *because*.

My favourite subject is PE because I love sport.

- 1 I always get up at seven o'clock
 - 2 I play the piano every day.
 - 3 I'm good at French.
- a) I start school at half past eight.
 - b) My dad is French.
 - c) I want to be a musician.

Writing Task

1 Plan

Make notes about yourself and include:

Name, age and town *My name's ... I'm ... years old and I live in ...*

School *I go to ... school.*

Abilities *I can ... / I'm good at ...*

Routine *I always ... I sometimes ...*

Favourite subject *My favourite subject is ... because ...*

2 Write

Use the Model Text, your notes and this structure:

Paragraph 1 Name, age, town, school and abilities

Paragraph 2 School day routine

Paragraph 3 Favourite subject

3 Check

- can
- present simple with adverbs of frequency
- vocabulary for daily routines and school subjects
- because*

Go to the Writing guide 3 on page 106 to practise your writing skills.

- 5 **VOCABULARY** There are seven highlighted words or phrases in the article. Match them with these definitions.

- 1 a space where water doesn't get in
- 2 the history of accidents at a place
- 3 gone down in the water
- 4 a terrible event that often kills many people
- 5 an amazing event that almost seems impossible
- 6 an instrument that makes a hole in the ground
- 7 what's left of a car, ship, plane, etc. after a crash

WRITING

A story about a rescue

- 1 Read the story. Answer the questions.

- 1 Why did the boy and his friends walk across open land?
- 2 How long did the rescue take?
- 2 Why did he need to go to hospital?
- 4 How did his mother feel about the rescue?

- 2 Complete the story with the words.

later | and | after | but | which | where | because

- 3 The story has four paragraphs. Which of them:

- a gives details about how the accident happened?
- b gives people's reactions to the accident?
- c gives a summary of the whole event?
- d describes how the accident was dealt with?

| |
|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> |

- 4 Think of a rescue that you know about or invent one.

Write a story (about 120 words). Think about:

- who was involved in the accident and the rescue.
- any special words that you will need to talk about the accident. (Use a dictionary to help you.)
- how to organise the information into paragraphs.
- how to make the story dramatic.

6 RULES IN MY COMMUNITY

- 1 In March 2014, 14-year-old Za'Quan Clyburn from North Carolina, USA, was rescued ¹_____ he got trapped in mud.
- 2 Za'Quan was walking home with some friends. To save time, they walked across some open land ²_____ was being prepared for building. Za'Quan walked down a hill towards a large pool of water. He thought the ground was solid ³_____ that he could walk across it, but it was mud. He sank into it and couldn't get out. The mud went up to his chest and then almost to his chin.
- 3 One of his friends called 911. Fire fighters arrived and started to work to get Za'Quan out. It took 24 people about half an hour to free him. Za'Quan was extremely cold and in shock, and his legs were very painful ⁴_____ of the pressure of the mud. An ambulance took him to hospital, ⁵_____ he was kept for two days.
- 4 One of the fire fighters said, 'The outcome could have been much worse, ⁶_____ fortunately he came through it OK.' The boy's mother said ⁷_____ that she was really grateful to the people who had worked so hard and risked their lives to save her son.



Forrás: Puchta et al. 2022. 59.

13. kép. Íráskészséget (Writing) fejlesztő feladatok egy nyolcadikos angol tankönyvben

Feladatok:

1. Keressünk három-négy különböző évfolyamnak és nyelvi szintnek szánt tankönyvet, és figyeljük meg, hogy milyen íráskészséget fejlesztő feladatokat tartalmaznak. Megfelelnek-e a feladatok az illető korosztálynak és nyelvi szintnek?
2. Készítsünk B1-es szintnek megfelelő íráskészséget fejlesztő feladatsort 14-15 éves tanulóknak.

4.4. A beszédkészség fejlesztése

Amint azt a nyelvtanítás és nyelvtanulás története, valamint a nyelvtanári tapasztalat mutatja, egy nyelv bizonyos szintű ismerete vagy bizonyos ismeretek egy adott nyelven nem jelentik azt, hogy az illető nyelven tudunk kommunikálni is. Gondoljunk például a nyelvtani-fordító módszerre, amely a beszédkészség fejlesztésére egyáltalán nem fektetett hangsúlyt. Az egyes nyelvtani és lexikális ismeretek segítségével összeállított mondatok, amelyeket helyesen ki tudunk ejteni, még nem jelentik azt, hogy beszéljük a nyelvet. A beszéd általában interaktív folyamat, közreműködést feltételez a társalgásban részt vevők között. Valós időben játszódik, nincs lehetőség a részletes, hosszúságú tervezésre, ezért a folyékony beszédhez már szükséges egy megfelelő mennyiségű szókincs. A beszéd természetéből adódóan a beszélt nyelvben alkalmazott és előnyben részesített nyelvtani szerkezetek különbözhetnek az írott nyelvre jellemzőktől, ezért nem biztos, hogy az írásban begyakorolt formák kellőképpen felkészítenek a beszédre. Fontos tehát, hogy a nyelvórán minél több lehetőséget teremtsünk a beszéd gyakorlására.

4.4.1. Elméleti háttér

Ahhoz, hogy a beszédkészséget fejleszteni tudjuk, először fontos megérteni, hogy mi az, amire egy jó beszélő képes, mi az, amit tud. A beszéd annyira a mindennapi életünk része, hogy nem is jut eszünkbe, milyen küzdelmek árán tanultuk meg, amíg nem szembesülünk ismét ezekkel a kihívásokkal egy idegen nyelv esetében.

Mi jellemzi tehát a beszéd folyamatát? Néhány jellemzőt már említettünk az előző fejezetben, mikor párhuzamba állítottuk az írással, például azt, hogy a beszéd időben korlátozott, ezért gyors döntésekre és reakciókra van szükség, és a nyelvi elemeken kívül rendelkezésre állnak paralingvisztikai elemek is. Thornbury (2005) kiemeli a beszéd lineáris jellegét: a szavak, kifejezések, kijelentések egymást követik a kommunikáció során. Amit mondunk, az függ az addig elhangzottaktól, ezáltal spontaneitást feltételez. Ez nem azt jelenti, hogy nem tervezzük

meg, amit mondani szeretnénk, hanem azt, hogy a rendelkezésre álló idő nagyon rövid, sok esetben egybeesik az előző kijelentés létrehozásával.

Thornbury (2005) a beszédprodukciónak a következő szakaszait különbözteti meg: *konceptualizálás* (vagy tervezési szakasz), *megfogalmazás* és *kimondás*. A konceptualizálás és megfogalmazás során a beszélő stratégiai döntéseket hoz a diskurzus, szintaxis és szókincs szintjén. Az általános diskurzus szintjén a történeteknek van egy tipikus szerkezetük, forgatókönyvük. Van kezdetük, közepük és végük. Mindegyik szakaszt meg kell fogalmazni, kiválasztva a legmegfelelőbb szintaktikai és lexikai elemeket, amelyekkel kifejezhető a beszélő szándéka. Kimondáskor figyelünk a hangsúlyra, kiejtésre, hogy mennyire hangosan és milyen gyorsan beszélünk. Beszéd közben működik egy *önellenőrző* és *javítási* folyamat is, egyidejűleg a konceptualizálás, megfogalmazás és kimondás szakaszaival. A konceptualizáció esetén ez megvalósulhat a mondanivaló újragondolásában, újratervezésében, a megfogalmazás szakaszában a megfelelő kifejezések, szerkezetek keresésében (akár lelassulást is okozva), a kimondás szakaszában pedig a már kimondott szavak vagy a kiejtés javításában. A folyékony beszéd akkor alakul ki, amikor ezek a folyamatok *automatikussá* válnak. A folyékony beszéd hatásának elérése érdekében a beszélők gyakran alkalmaznak kompenzáló stratégiákat. Ilyen például a gondolkodási szünetek kitöltésére szolgáló kifejezések, szavak vagy hangok bevetése (ö..., hmmm, „tudod...”, „érted, mire gondolok...”, „hogyan mondják...”, „mindjárt eszembe jut”). A folyékony beszédet a ritka, kitöltött vagy jelentéssel bíró szünetek jellemzik, amelyek között szavak hosszú sora hangzik el.

A beszéd vagy beszélgetés irányítását meghatározza az interaktivitása. A beszélő nem csak párbeszéd, hanem monológok (pl. előadások, politikai beszédek) esetén is figyelembe veszi a hallgatóság reakcióját. A szó átadásának és átvételének is megvannak a szabályai, hiszen ha egyszerre beszélünk, akkor nem értjük, hogy a másik mit mond. A hosszas szüneteket próbáljuk elkerülni, de az is fontos, hogy figyeljünk, amikor más beszél. Thornbury (2005) a következő fontosabb készségeket emeli ki a beszéd irányítását illetően: ismerjük fel a megfelelő pillanatot, amikor átvehetjük a szót; jelezzük, ha szeretnénk beszélni; ne hagyjuk, hogy félbeszakítsanak; vegyük észre, ha mások jelzik, hogy szóhoz szeretnének jutni; tudjuk átadni a szót; jelezzük, hogy figyelünk. A beszéd irányításában fontos szerep jut a paralingvisztikai elemeknek is.

A folyékony beszédhez a készségek mellett szükség van bizonyos tudásbázisra is. Ez részben nyelvi, részben nyelvtől független tudás. Nyelvtől független például a témára, kultúrára, kontextusra, a többi beszélőre vonatkozó tudás. Mivel beszéd esetén általában jelen vannak a résztvevők, a közlés során legtöbbször nincs szükség olyan részletességre, mint írásban. Hiszen ha valaki nem ért valamit, akkor rákérdezhet. Nyelvtől független a szociokulturális tudás, amely vonatkozhat társadalmi értékekre, viselkedési normákra, beleértve azt is, hogy ezek hogyan nyilvánulnak meg a nyelven keresztül. A szociokulturális tudás tehát

lehet nyelvi és nyelvtől független. Például az, hogy egy bizonyos kultúrában az emberek milyen gesztusokkal üdvözlik egymást (ölelés, kézfogás, meghajlás), nem nyelvhez kötött, viszont az, hogy mit mondanak ilyen esetben, az nyelvi vonatkozású. Nyelvismeretre vonatkozó tudáshoz tartozik a különböző műfajok ismerete, hiszen a nyelvhasználat különböző lehet annak függvényében, hogy mi a beszéd funkciója (információ közlése – tranzakció, vagy kapcsolatteremtés, szocializáció). Másképp fogalmazunk, ha barátokkal csevegünk, állásinterjún veszünk részt, vagy szakmai előadást tartunk. A beszéd függ továbbá attól, hogy mennyire előre megtervezett, mennyire interaktív. Thornbury a következő példákkal illusztrálja a beszédműfajok osztályozhatóságát:

11. táblázat. *A beszédműfajok osztályozása*

| | Cél | Interaktivitás | Tervezés |
|--|----------------------------------|-----------------------|-------------------|
| Reptéri közlemények | tranzakció | nem interaktív | tervezett |
| Sportközvetítés | tranzakció | nem interaktív | nem tervezett |
| Állásinterjú | tranzakció | interaktív | részben tervezett |
| Szolgáltatással kapcsolatos beszélgetés | tranzakció | interaktív | nem tervezett |
| Vicc mesélése | kapcsolatteremtő | részben interaktív | részben tervezett |
| Hangüzenet | tranzakció vagy kapcsolatteremtő | nem interaktív | nem tervezett |
| Alkalmi beszélgetés | kapcsolatteremtő | interaktív | nem tervezett |

Forrás: Thornbury 2005. 14.

További nyelvismereti tudást képeznek a *szövegalkotással* kapcsolatos ismeretek. Egy műfaj struktúráján belül annak az elemeit össze kell kapcsolni ahhoz, hogy koherens beszédrészeket alkossunk. Az arra vonatkozó tudást, hogy miképpen kössük össze az egyes kijelentéseket, és ezt hogyan alkalmazzunk az interaktív társalgás struktúráinak keretében, szövegalkotói kompetenciának nevezzük. A beszédhez szükséges tudásbázis fontos részét képezik továbbá a nyelvtannal, szókinccsel és kiejtéssel és nyelvhasználat (pragmatika) kapcsolatos ismeretek, amelyekről a nyelvi tartalom tanításával kapcsolatos fejezetben írtunk részletesebben.

A szóbeli nyelvhasználat minőségi szempontjait a Közös Európai Referencia-keret a következőképpen foglalja össze, nyelvi szintekre bontva:

12. táblázat. KER: a szóbeli nyelvhasználat minőségi szempontjai

| VÁLASZTÉKOSSÁG | NYELVHELYESSÉG | FOLYÉKONYSÁG | INTERAKCIÓ | KOHERENCIA |
|---|--|---|---|---|
| <p>A gondolatok átfogalmazásakor nagyon rugalmasan tudja használni a különböző nyelvi formákat a jelentés finomabb árnyalatainak pontos kifejezésére, gondolatok kiemelésére és megkülönböztetésére, valamint a többértelműség kiküszöbölésére. Jól ismeri a köznyelvi és idiomatikus kifejezéseket is.</p> | <p>Összetett nyelvi eszközök használatakor is folyamatosan nyelvtani helyesség jellemzi, még ha figyelmet más köti is le (pl. előre tervezés, más emberek reakcióinak figyelemmel követése).</p> | <p>Természetes módon, hosszasan képes kifejezni magát, a hétköznapi fordulatokat természetesen gördülékenységgel használja, és olyan gördülékenyen képes elkerülni bármilyen nyelvi nehézséget, hogy a beszélőpartner alig veszi észre.</p> | <p>Könnnyedén és ügyesen képes kommunikálni, látható erőfeszítés nélkül észleli és használja a nem verbális jeleket és a hangjelítés eszközeit. A beszélgetésbe integrálni tudja saját mondanivalóját, teljes természetességgel alkalmazza a beszéd szerepeket, hivatkozásokat, utalásokat stb.</p> | <p>Koherens és összefüggő beszédet tud létrehozni, melynek során a szervezőelemek, kötőelemek és más koheziós eszközök széles skáláját változatosan és megfelelően használja.</p> |
| <p>A nyelvi eszközök széles skáláját uralja, és ez lehetővé teszi számára, hogy világosan és megfélelőtlenül fejezze ki magát az általános, tanulmányi, szakmával és szabadidővel kapcsolatos témák széles körében anélkül, hogy mondanivalóját korlátoznia kellene.</p> | <p>Folyamatosan magas szintű nyelvtani helyességet tud fenntartani; ritkán vét hibát, de ezek sem feltűnőek, és általában egyből ki is javítja őket.</p> | <p>Folyékonyan és természetesen módon, szinte erőfeszítés nélkül tudja kifejezni magát. A természetes, gördülékeny beszédben csupán egy fogalmi szempontból nehéz téma akadályozhatja.</p> | <p>A könnyedén rendelkezésre álló kommunikációs eszközök széles köréből kiválasztja a megfelelő fordulatokat megfigyzései bevezetésére annak érdekében, hogy átvegye vagy meg tudja tartani a szó jogát, vagy a többi beszélő gondolataihoz ügyesen hozzákapcsolja saját hozzászólását.</p> | <p>Világos, gördülékeny, jól szerkesztett beszéd létrehozására képes, jól használja a szervezőelemeket, kötőelemeket és koheziós eszközöket.</p> |

| VÁLASZTÉKOSSÁG | NYELVHELYESSÉG | FOLYÉKONYÓSÁG | INTERAKCIÓ | KOHERENCIA |
|--|---|---|---|--|
| Nyelvtudása elég választékos ahhoz, hogy világos leírást adjon és kifejezze véleményét a legtöbb általános témával kapcsolatban, anélkül, hogy feltűnően keresgélnie kellene a szavakat, és ehhez néhány összetett mondatfajtát használ. | A nyelvtant viszonylag magas fokon uralja. Nem vét félreértést okozó hibát, és legfőbb hibáját ki tudja javítani. | Meglehetősen egyenletes beszédtempóval beszél. Bár időnként habozik, amikor szerkezeteken és kifejezéseken gondolkodik, emiatt csak kevés észrevehetően hosszabb szünet keletkezik. | Tud beszélgetést kezdeményezni, megfelelő időpontban szólal meg, és be tudja fejezni a beszélgetést, ha szükséges, bár ezt nem mindig tudja elegánsan megvalósítani. Ismerős témák esetén fenn tudja tartani a beszélgetést azáltal, hogy megértését jelzi, illetve más személyeket is bevon a beszélgetésbe stb. | Használni tudja a kohéziós eszközök korlátozott körét megnyilatkozásainak érthető, koherens beszédé váló szervezéséhez, bár hosszú megnyilvánulásai során megfigyelhető némi „darabosság”. |
| Nyelvtudása elég ahhoz, hogy elboldoguljon, elég szókincsrel rendelkezik ahhoz, hogy némileg akadozva, körülrítés segítségével a családdal, hobbital, érdeklődési körével, munkával, utazással és aktuális eseményekkel kapcsolatos témákban ki tudja magát fejezni. | A kiszámíthatóbb helyzetekkel kapcsolatos „begyakorolt” szerkezetek és mondatfajták gyakran használtak körét viszonylag helyesen használja. | Érthetően tud folyamatosan beszélni, bár gyakran kell szünetet beiktatnia mondati valójának nyelvtani vagy szókincsbeli megtervezése céljából, és mondanivalójának módosítása nagyon szembetűnő, elsősorban akkor, ha hosszabban beszél szabadon. | Szemtől szemben képes egyszerű kommunikáció kezdeményezésére, fenntartására és befejezésére ismerős vagy számára érdekes témában. Meg tudja ismételni az elhangzottak egy részét, hogy meggyőződjön arról, hogy egyformán értelmek-e az elmondottakat. | Több rövidebb, különböző, egyszerű elemet össze tud kapcsolni összefüggő lineáris szempontsorozattá. |

| VÁLASZTÉKOSSÁG | NYELVHELYESSÉG | FOLYÉKONYSÁG | INTERAKCIÓ | KOHERENCIA |
|---|---|--|--|--|
| <p>Egyszerű, hétköznapi helyzetekben képes korlátozott mértékű információjára alapvető mondat-szerkezetek, betanult fordulatok, rövid szó-csoportok és beszédfor-dulatok segítségével.</p> <p>↖</p> | <p>Néhány egyszerű szerkezetet helye-sen használ, de még rendszeresen vét alapvető hibákat.</p> | <p>Nagyon rövid mon-datokkal meg tudja értetni magát, bár gyakran megakad, újra kell kezdenie vagy át kell fogalmaznia mondanivalóját.</p> | <p>Fel tud tenni kérdése-ket, és tud egyszerű állításokra reagálni. Tudja jelezni, mikor követi a kommuniká-ciót, de ritkán ért meg eleget ahhoz, hogy saját maga fenn tudja tartani a beszélgetést.</p> | <p>A szócsoportokat össze tudja kapcsolni egy-szerű kötésszavakkal: pl. „és”, „de”, „mert”.</p> |
| <p>A személyes adatokhoz és bizonyos konkrét helyzetekhez kötődő szavak és egyszerű for-dulatok nagyon alapvető írásházát ismeri.</p> <p>↖</p> | <p>Csupán korlátozott módon tud használni néhány egyszerű, beta-mult nyelvvtani szerke-zetet és mondatfajlát.</p> | <p>Elboldogul nagyon rö-vid, különálló, többnyi-re előre betanult meg-nyilatkozásokkal, de sok szünetet tart, ami-kor a kifejezéseket ke-resgéli, a kevésbé isme-rős szavakat próbálja kiejteni vagy a monda-nivalóját helyesbíteni.</p> | <p>Fel tud tenni és meg tud válaszolni szemé-lyes adatokra vonatko-zó kérdéseket. Képes egyszerűen kommu-nikálni, de feltétlenül szüksége van ismét-lésekre, körülírásokra és módosításokra.</p> | <p>Szavakat, illetve szó-csoportokat össze tudja kapcsolni nagyon alapvető lineáris kötésszavakkal, pl.: „és” vagy „azután”.</p> |

Forrás: KER 2002. 36–37.

4.4.2. A beszédkészség fejlesztésének osztálytermi gyakorlata

A beszédkészség fejlesztésének státusa és technikái a nyelvórákon jelentős változásokon mentek át a nyelvtanítás története során, ahogy maga a nyelv és a tanítási módszerek is változtak. A beszédkészség fejlesztésének fontosságával már az ókorban vagy a reneszánsz idején is tisztában voltak. A nyelvtani-fordító módszer korában visszaesett a jelentősége, ez a módszer nem tartotta fontosnak, hogy beszélni is megtanítsa a nyelvtanulókat. A huszadik századi módszerek közül a legkiegyensúlyozottabb beszédtanítási módszerekkel a direkt módszer, az audiolingvális és audiovizuális módszer, majd a kommunikatív módszer rendelkezett. A humanisztikus módszerekben is fontos szerep jut a beszédkészség fejlesztésének.

Napjainkban az osztálytermi gyakorlatban ajánlott a beszédkészség integrált fejlesztése, figyelembe véve a célcsoport nyelvi szintjét és szükségleteit. A feladatok tervezését nagymértékben befolyásolja a tanulók kora, szükségletei és nyelvi szintje. A Közös Európai Referenciakeret önértékelési táblázata alapján a nyelvtanuló a következő *társalgással* kapcsolatos feladatok teljesítésére képes a különböző szinteken:

„A1: Képes vagyok egyszerű kapcsolatteremtésre, ha a másik személy kész mondanivalóját kissé lassabban vagy más kifejezésekkel megismételni, illetve segíti a mondanivalóm megformálását. Fel tudok tenni és meg tudok válaszolni olyan kérdéseket, amelyek a mindennapi szükségletek konkrét kifejezésére szolgálnak.

A2: Az egyszerű, rutinszerű helyzetekben egyszerű és közvetlen módon cserélek információt mindennapi tevékenységekről vagy témákról. A nagyon rövid információcserére még akkor is képes vagyok, ha egyébként nem értek meg eleget ahhoz, hogy a társalgásban folyamatosan részt vegyek.

B1: Elboldogulok a legtöbb olyan nyelvi helyzetben, amely utazás során adódik. Felkészülés nélkül részt tudok venni az ismert, az érdeklődési körömnnek megfelelő vagy a mindennapi témákról (pl. család, szabadidő, tanulás, munka, utazás, aktuális események) folyó társalgásban.

B2: Az anyanyelvi beszélővel természetes, könnyed és közvetlen kapcsolatteremtésre vagyok képes. Aktívan részt tudok venni az ismert témákról folyó társalgásban, úgy, hogy közben érvelve kifejtem a véleményemet.

C1: Folyamatosan és gördülékenyen fejezem ki magam, ritkán keresek szavakat és kifejezéseket. A nyelvet könnyedén és hatékonyan használom a különböző társadalmi és szakmai kapcsolatokban. Gondolataimat, véleményemet pontosan ki tudom fejteni; hozzászólásaimat a beszélőtársakéhoz tudom kapcsolni.

C2: Könnyedén részt tudok venni bármilyen társalgásban, vitában; nagy biztonsággal alkalmazom a sajátos kifejezéseket és a különböző nyelvi fordulatokat. Gördülékenyen, szabatosan, az árnyalatok finom kifejezésére is ügyelve beszélek. Ha elakadok, úgy kezdem újra és fogalmazom át a mondandómat, hogy az szinte fel sem tűnik.” (KER 2002. 34–35.)

A *folyamatos beszédet* illetően pedig a következőkre képes:

„A1: Egyszerű kifejezésekkel és mondatokkal be tudom mutatni a lakóhelyemet és az ismerőseimet.

A2: Egyszerű eszközökkel és mondatokkal tudok beszélni a családomról és más személyekről, életkörülményeimről, tanulmányaimról, jelenlegi vagy előző szakmai tevékenységemről.

B1: Egyszerű kifejezésekkel tudok beszélni élményekről, eseményekről, álmaimról, reményeimről és céljaimról. Röviden is meg tudom magyarázni, indokolni véleményemet és terveimet.

B2: Világosan és kellő részletességgel fejezem ki magam számos, érdeklődési körömbé tartozó témában. Ki tudom fejteni a véleményemet valamely aktuális témáról úgy, hogy részletezem a különböző lehetőségek előnyeit és hátrányait.

C1: Világosan és részletesen tudok leírni bonyolult dolgokat úgy, hogy más kapcsolódó témaköröket is bevonok, egyes elemeket részletezek, és mondanivalómat megfelelően fejezem be.

C2: Világosan és folyamatosan, stílusomat a helyzethez igazítva írok le vagy fejtek ki bármit, előadásomat logikusan szerkesztem meg; segítem a hallgatót abban, hogy a lényeges pontokat kiragadja és megjegyezze.” (KER 2002. 34–35.)

Akárcsak a hallásértés, olvasás és írás esetén, a tanárnak figyelembe kell vennie, hogy a tanuló milyen szinten van, és mi az, ami a következő szint eléréséhez szükséges. Továbbá nagyon fontos a téma iránti érdeklődés felkeltése, a motiválás (bevezető, ráhangoló gyakorlatok, kérdések, fontosabb részletek tisztázása, idegen szavak bevezetése).

Bizonyos nyelvek esetében (például az angol) a tankönyvek, tankönyvsorozatok és a hozzájuk tartozó munkafüzetek jól kidolgozott, kellő mennyiségű, az illető nyelvi szintnek megfelelő beszédkézséget fejlesztő gyakorlatot tartalmaznak. A tankönyvcsomagokhoz tartozó tanári kézikönyvek segítő magyarázatokat, ötleteket, útbaigazításokat nyújthatnak a kezdő vagy megfelelő tapasztalattal még nem rendelkező tanároknak.

A célnyelvi beszédkézség fejlesztésének is megvannak azonban a maga kihívásai, nehézségei. Az olyan tanulók, akik a nyelvtant előtérbe helyező, fordításcentrikus és írott nyelvet előtérbe helyező módszerrel tanulják a nyelvet, idegenkednek a beszélt nyelv folyamatosságától, tempójától, szaggatottságától, látszólagos összefüggéstelenségétől. További nehézséget jelenthet a társalgási környezet sajátos szókincse, az idiómák, klisék, bevett fordulatok, egyszerűsítések, az idegen nyelv ritmusa, dallama, hiszen mindezeket tanítani, tanulni kell. Sok esetben a körülmények is nehezítik a beszédfejlesztést célzó feladatok lebonyolítását, mint például a nagy létszámú osztályok, csoportok, ahol a tanár, attól való félelmében, hogy felborul a rend és fegyelem, inkább lemond bizonyos túl zajosnak ítélt feladatokról. Ha sokan vannak a csoportban, akkor ritkábban kerülnek sorra, jutnak szóhoz. Az osztályterem berendezése sem mindig ideális, sok

esetben szűk a hely, és a padsorokban ülő tanulók nem látják jól egymást, ami fontos lenne a verbális kommunikáció hatékonysága szempontjából.

Bárdos (2000) megemlíti néhány további kihívást, ami a beszédtanítást illeti. Lényeges szempont a *minőség biztosítása*, vagyis a gyakorlatnak tükröznie kell a tanulók valós szükségleteit (a nyelvhelyességet és az interaktív helyzeteket illetően), és fejleszteniük kell a beszéd különféle technikáit, stratégiáit. Fontos, hogy a tanulók kapjanak megfelelő visszacsatolást és hibajavítást a beszédprodukciónak illetően, és legyen minél több alkalmuk beszélgetést kezdeményezni. Figyelnünk kell arra is, hogy a gyakorlatok legyenek motiválóak, érdekesek, és a kevésbé bátor vagy beszédes tanulókat is próbáljuk szóra bírni. Gyakori probléma a *nyelvhelyesség és a beszéd folyamatosságának* hamis szembeállítás, hiszen e két jelenség egybefonódik, elválaszthatatlanul támogatja egymást.

A tanárnak törekednie kell a *kommunikatív stratégiák* tudatosítására. Néhány ilyen stratégia:

- bizonyos témák, nyelvtani jelenségek elkerülése;
- a mondat (vagy egy másik mondat) újrakezdése;
- körülírás;
- azonos logikai rendszerbe tartozó, hasonló szó használata;
- új (nem létező) szavak kitalálása;
- más nyelvű szó használata célnyelvű kiejtéssel;
- betű szerinti fordítás;
- segítség kérése;
- nem nyelvi eszközök bevetése (mimika, gesztusok, hangutánzás).

Fontos továbbá a kulturális csapdák elkerülése. Minél több ismerettel, tudással rendelkezik a tanuló a célnyelvi kultúrát illetően, annál hatékonyabban tud kommunikálni.

Bárdos (2000) a következő *mikrokészségek* fejlesztését tartja fontosnak:

- „a célnyelvi artikulációs bázis kialakítása és (szenzomotoros készségről lévén szó) az idegen nyelvi beszéd fiiziológiájának megfelelő működtetése a hangképzőstől a helyes lélegzésig;
- a beszéd folyamatosságának, megfelelő sebességének biztosítása;
- a nyelvtani kategóriák megfelelő használata (szófajok, igeidők, egyeztetés stb.), a szórend, a szabályok betartása stb.;
- a köznapiban használt rövidített formák, kollokvialis kifejezések használata;
- a köznyelvre jellemző hangsúlyminták, ritmuscsoportok, intonációs minták követése;
- a nyelvtani jelentés kategóriáinak korrekt használata, a kohéziós eszközök használata;
- a beszédszándékok kifejezése;
- a gesztusok, mimika, a nem nyelvi kommunikáció kultúrába közötti eszközeinek használata;

– a különféle társalgási stratégiák stb.” Bárdos (2000. 183.)

A nyelvtanítás során arra is kell figyelni, hogy a tanulóknak lehetősége legyen többféle *beszédtípus*, *beszédműfaj* megismerésére. Ha a beszédtípusokat a résztvevők számának segítségével próbáljuk meghatározni, akkor ezt a sorozatot kapjuk: 1, 2, 2+n, vagyis: *monológ*, *párbeszéd*, *társalgás*. Ha funkcionális szempontból közelítjük meg a beszédtípusokat, akkor ezeket helyesebb műfajoknak nevezni. Ezek olyan kommunikatív események, amelyek társadalmilag és kulturálisan meghatározottak. A nyelvpedagógiában is léteznek műfajszerű kategóriák, például Rivers és Temperley (1978. 47.) kategóriái a következők:

- kapcsolatteremtés és a kapcsolatok ápolása embertársainkkal;
- elhallgatás: szándékaink, eredeti céljaink leplezése;
- elhárítási technikák: hogyan vágjuk ki magunkat nehéz helyzetekből;
- információ szerzése és átadása (pl. interjú);
- tevékenységformák elsajátítása célnyelven, eredeti szituációkban (sportok, mesterségek, hobbi);
- telefonbeszélgetések;
- problémamegoldó feladatok;
- viták, tematikus beszélgetések;
- nyelvi játékok;
- ismert társadalmi szerepek utánzása, előadása;
- mások szórakoztatása;
- az eddig felsorolt gyakorlatokban elért egyéni vagy csoportos siker bemutatása, leírása;
- a célország ünnepeinek, jellegzetes szokásainak, szórakozási formáinak átélése.

4.4.2. A beszédkészség fejlesztésére alkalmazható feladattípusok

A kommunikatív nyelvoktatásban a beszéd fejlesztésének népszerű feladattípusai a nyelvi játékok, szerepjátékok, szimulációk, önismereti és csoportos beszélgetések, kitalálós játékok (memóriajáték, barkochba, egyszerű kérdezz-felelek, interjú, viták, projektek bemutatása, monológok (pl. elmesélés)). Ezek közül az alábbiakban röviden ismertetünk néhány feladattípust, amellyel jól fejleszthető a beszédkészség. Az ezekre vonatkozó részt 2014-ben megjelent könyvünkben emeljük ki (Kovács 2014. 151–160.).

„Nyelvi játékok

Nyelvi játékokkal nem csak a nyelvoktatásban, hanem az élet sok más területén is mindegyre találkozhatunk. Jelen vannak a médiában, az irodalomban, színházi előadásokban, népköltészetben, szólásokban, közmondásokban, a gyermekek játékaiban, bárhol, ahol az emberi kreativitás, játékosság és humor a sza-

vak szintjén megnyilvánulhat. Bárdos meghatározásában 'a nyelvi játékok célja általában a nyelvi kóddal történő manipulálás, vagyis a nyelvhasználat kérdései, a szociolingvisztikai korrektség, a pragmatikai tudatosság ritkábban kerülnek terítékre' (Bárdos 2005. 174.). A modern nyelvoktatás a szociolingvisztikai és pragmatikai tudatosság fejlesztésére nagy hangsúlyt fektet, és ezek fejlesztésére inkább a következő három tevékenységtípus (csoportbeszélgetések, szerepjátékok és szimulációk) alkalmas.

A nyelvórai nyelvi játékok elsődleges célja a nyelvi kód elsajátítása, de a kommunikatív osztálytermi gyakorlatra jellemző, hogy már ebben a tevékenységformában is megteremtődik az információhiány, a csapatmunka és a problémamegoldás szükségessége. Bárdos megfogalmazásában 'a mai nyelvi játékok tudatos vállalása az, hogy a nyelvi játék szaknyelvi háttérű (kereskedelem, vendéglátás stb.), vagy pedig abba a népszerű-tudományos szövegekörnyezetbe illeszkedik, amellyel gyakran találkozhatunk a sajtó- és tömegkommunikáció nyelvezetében is. A nyelvi játékok fejlődése tehát a kilencvenes években már előrevetíti a kommunikatív nyelvtanítás legfontosabb továbbfejlődési irányait: a feladat-központúságot és a legalább részleges szaknyelvbe kötöttséget.' (Bárdos 2005. 174.)

Csoportbeszélgetések

A csoportos beszélgetések személyiségfejlesztő jellegű nyelvi gyakorlatok, amelyeket a humanisztikus módszerek fejlesztettek ki. Gertrude Moskowitz nagy sikert arató, *Caring and Sharing in the Foreign Language Class* (1978) című könyvében a humán értékek fejlesztésének szükségességét és lehetőségeit tárgyalja. Szerinte az érzelmi tanulás a hatékony tanulás. Az elvi alapokat bemutató bevezetőt követően mintegy száz ilyen jellegű gyakorlatot mutat be, amelyek közül sokban fellelhetőek drámatechnikai elemek. A hangsúly elsősorban az érzelmek kifejezésén, az egymásra való figyelésen, egymás megértésén van. Szerinte az oktatásban a valódi növekedés és fejlődés abban rejlik, hogy sikerül-e a tananyagot összefüggésbe hozni a tanulók érzelmeivel és eddigi tapasztalataival, tehát sikerül-e az egész személyiséget fejleszteni, mind intellektuális, mind pedig érzelmi téren. Az, hogy milyen érzelmeink vannak a tanultakkal szemben, valamint hogy hogyan érezzük magunkat a tanórán, befolyásolja a tanulást. Ezért fontosnak tartja, hogy a tanulóknak kellemes tapasztalatokban legyen részük, legyenek kreatívak, természetesek és spontánok, fogadják el önmagukat és másokat, legyenek empátikusak és lelkesek, ne legyenek előítéleteik. Ugyanakkor legyenek felelősségteljesek, önállóak, és legyen céljuk az életben. A humanista irányzat felismeri, hogy fontos önmagunk tanulmányozása, érzelmeink, tapasztalataink, emlékeink, meggyőződéseink, értékeink, szükségleteink, elképzeléseink ismerete. Az érzelmek bármilyen tanulási szituációban jelen vannak, ezért nem lehet figyelmen kívül hagyni őket. Az érzelmi tanulás tehát a hatékony tanulás. Ha a tanuló érzi, hogy gondolatainak, érzelmeinek és tapasztalatainak fontosságot tulajdonítanak a tanintézményben, akkor az intézmény is fontossá válik számukra (Moskowitz 1978. 5–20.).

Bárdos szerint a humanisztikus gyakorlatok, csoportos beszélgetések hozzájárultak a hagyományos osztálytermi elrendezések felbomlásához, valamint a komplex személyiségfejlesztés beépüléséhez a nyelvtanítás gyakorlatába (Bárdos 2005).

Szerepjátékok

Bárdos szerint 'az idetartozó gyakorlattípusok meglehetősen terebélyes helyet foglalnak el a kommunikatív nyelvtanítás gyakorlatában, sőt, újabb időkben hol jól látható módon, hol búvópatakként kapcsolódnak a drámapedagógia elméletéhez és gyakorlatához, amelynek súlya, jelentősége egyre növekszik a kortárs iskolai gyakorlatban' (Bárdos 2005. 174–175.).

A nyelvtanításban használt szerepjáték (role play) meghatározásában Alan Maley hangsúlyozza, hogy ez a tevékenységek rendkívül széles skáláját foglalja magába, amelyek az erősen ellenőrzött, irányított párbeszédektől az improvizált drámatevékenységekig, az egyszerű, begyakorolt párbeszédok előadásától a rendkívül komplex szimulációig terjedhetnek (Maley in Porter Ladousse 2009. 3.).



Forrás: <https://blogs.glowscotland.org.uk/er/kirkhill25c/2020/03/02/role-play-shop/>

14. kép. Szerepjáték bevásárlás témakörben

A szerepjátékok fejlődését illetően Bárdos szerint kezdetben ezek egyszerű, rövid válaszokat igénylő, akció-reakció jellegű helyzetek voltak, melyekben nyelvi szerkezeteket, fordulatokat lehetett gyakorolni. Ezek nem igényeltek sem különösebb kreativitást, sem érzelmi beleélést a tanuló részéről. Hasonló megszorítások, irányítotttság jellemző a szerepkártyákon alapuló szerepjátékokra is. Ebben az esetben a behatároltság a kártyán szereplő információk, utasítások mennyiségétől és milyenségétől függ. 'Minél nagyobb fokú a válogatás a nyelvi formák közül, minél inkább vonzó az információ megszerzése, és minél nagyobb a társalgás végkimenetelének kiszámíthatatlansága, annál jobban közelítünk a valós élethelyzetekhez, annál inkább növekszik az osztálytermi gyakorlat autentikusságának lehetősége.' (Bárdos 2005. 175–176.)

Bárdos felhívja a figyelmet a dramatizálás nyújtotta fejlesztési lehetőségekre. Ilyenek az egészlegességbe és mozgásba kötött beszédfejlesztés, a képzelőerő fejlesztése, az empátia mint interaktív élmény megtapasztalása, a fantázia aktiválása, a gondolkodási stratégiák fejlesztése.

Gillian Porter Ladousse szerint a szerepjáték fogalmában a *játék* azt jelenti, hogy a tanulók a szerepet egy biztonságot nyújtó környezetben vehetik fel, amely biztosítja a játékossághoz és találékonyasághoz szükséges körülményeket. Megteremtenek egy saját valóságot – mindezt nem tudatosan –, és a valós világból eredő tudásukkal kísérletezve fejlesztik interakciós készségüket. Ha a tevékenység sikeres, akkor szórakoztató, nem fenyegeti, sőt inkább fejleszti a tanulók személyiségét, önbizalmát. A szerepjátékok nagyfokú rugalmassága helyet ad az egyéni variációknak, ötleteknek, kezdeményezéseknek, a képzelet, a fantázia működéskének, a kreativitásnak. A szerepjátékok további előnyeiként Ladousse (2009) a következőket említi:

- a tapasztalatok széles körű skálája vihető be általuk az osztályterembe, a szerepjáték keretében a tanulók bármilyen szituációban gyakorolhatják a nyelvet;
- jól fejleszthetők a nyelvnek a fatikus funkciói, amelyek nélkülözhetetlenek a társadalmi kapcsolatok fenntartásában, amelyeket azonban az idegen nyelvi tananyagok gyakran mellőznek;
- sokan azért tanulnak nyelveket, mert ezeket bizonyos szerepkörökben kell majd alkalmazniuk szakmai érvényesülésük során; számukra különösen hasznos és fontos a szerepjáték mint a valós életre előkészítő próba;
- a szerepjáték képzeletbeli maszkot, álarcot teremthet a tartózkodó, visszahúzódozó természetű tanulók számára, ezáltal megkönnyítve számukra a feloldódást;
- talán a legfontosabb ok, amiért szerepjátékot használunk, az a szórakoztató jellege; a tanulók fantáziája viszonylag szabadon szárnyalhat;
- a szerepjátékok elősegítik az interakciót, növelik a tanulási motivációt.



Forrás: theinspiredclassroom.com/2017/03/how-to-use-role-playing-games-to-teach-english-practical-tips/

15. kép. *A szerepjáték mint interaktív, cselekvésközpontú, élményalapú tevékenység*

Porter Ladousse azt is hangsúlyozza, hogy a szerepjátékokban a lényeg a folyamat van, nem pedig a végtermék. Ezt fontos tisztázni a tanulókkal. Ők szerepet játszanak, nem pedig előadnak. A tanulás sokkal hatékonyabb feszültségmentes légkörben, ahol a tanulók önmaguk számára, a többi tanulóval együttműködve végzik a tevékenységet, oldják meg a problémákat. Bizonyos helyzetekben, ha erre igény van, a szerepjátékokat előadhatják egymásnak, videofelvétel is készíthető róla, amely aztán felhasználható a kiértékelés (debriefing) szakaszban. Fontos azonban megjegyezni, hogy a nyelvoktatásban használt szerepjátékokban a hangsúlyt érdemesebb inkább a játékokra és nem az előadásra helyezni. Ez segíthet leküzdeni a félsenkebb, visszahúzódóbb természetű résztvevők esetleges ellenállását. Ezek a játékok sokkal inkább hasonlítanak a gyermekek játékaikhoz, mint mélyen felkavaró pszichológiai tapasztalatokhoz. A tanár nem pszichológus, ezért nem tanácsos olyan túlzott érzelmeket kiváltó helyzeteket kialakítania, amelyek esetleg fájdalmat, szorongást válthatnak ki a résztvevőkben. Fontos fázisa a tevékenységnek a kiértékelés (debriefing), amely egy csoportos beszélgetés, és a szerepjáték elemzése a célja. Ez segíthet az interakció elemzésében, a nyelvi hibák, félreértések megbeszélésében, a paralingvisztikai elemek tudatosításában (Porter Ladousse 2009. 5–17.).

A szakirodalomban általában egyetértés figyelhető meg abban a tekintetben, hogy a szerepjátékok szerkezetét tekintve három nagyobb egység különíthető el:

– felkészülés, bemelegítés, ráhangolódás a kiválasztott feladat elvégzésére; ennek célja az idegenkedés leküzdése, kedvcsinálás, a témával kapcsolatos tudásanyag felidézése, felfrissítése, ismertetése;

– magának a tevékenységnek, a szerepjátéknak a lebonyolítása; célja az együttműködés, egymás segítése a legjobb nyelvi megfogalmazás érdekében, interakció, információ- vagy véleménycsere a közös cél érdekében;

– a szerepjáték lebonyolítását követő tevékenységformák; célja a közös kiértékelés, megbeszélés, összpontosítás a nyelvi formára, a nyelvhelyességre, további célok és feladatok kitűzése.

A nyelvórai szerepjátékok eredeti megközelítésének lehetünk tanúi Robert J. Di Pietro nyelvész és nyelvpedagógus stratégiai interakción alapuló szerepjátékaiban. *Szcenárióknak* nevezett szerepjátékaiban valós élethelyzetek reprodukálódnak, az élet kiszámíthatatlan, váratlan helyzeteiben való helytállásra készítenek fel. A tanár úgy tervezi meg a tevékenységet, hogy a szereplők nem ismerik egymás forgatókönyveit, így a tanulók az adott problémahelyzetekben váratlan fordulatokkal szembesülnek, a pillanatnyi fejlemények függvényében kell improvizálniuk.

A Di Pietro-féle stratégiai interakciós szerepjátéknak is három fő szakasza van, amelyek lényegében megegyeznek a fent említett tagolással. Az első az úgynevezett próba, amikor a szereplők megkapják szerepeiket, és megfelelő forgatókönyvet készítenek, gondolnak végig. Itt a tanár tanácsadóként szerepel. A második szakasz az előadás, ahol egyes tanulók szerepeikbe lépnek, miközben a többiek nézőként figyelnek. Az előadás mindenki számára tartogat előre nem látható helyzeteket. A harmadik szakasz az értékelés, amikor a csoport megbeszéli, megvitatja az előadást. Itt kerül sor a nyelvi vonatkozású kérdések tisztázására is. 'A jól megírt szcenárió drámai feszültséget teremt a szerepjátszók között. Ez a feszültség abból a követelményből ered, hogy a szereplők feladata meghatározni a helyzet kimenetelét. [...] Egyik félnek sem ajánlunk határozott cselekvési tervet. [...] A végeredmény eldöntetlensége arra készíti a szerepjátszókat, hogy stratégiaiaként használják a célnyelvet, hiszen ők döntenek, s ők is öntik szavakba döntésüket. Fontos szempont, hogy a diák önmagát alakítja a szerep gyakorlása során. Szabadon választja meg, mit mondjon, s hogyan öntse formába mondanóját.' (Di Pietro 1994. 14.)

Di Pietro szerint a motiváció növelésének és a gátlások leküzdésének egyik fontos eszköze a dramatikus feszültségű pillanatok megteremtése a szerepjáték keretében, így a tanulók könnyebben, spontánabb módon vállalják az interakcióval járó kihívást, bizonytalanságot, esetleg kétértelműséget. 'A stratégiai interakció sikeres alkalmazásának első fontos lépése, amikor a tanár felismeri, hogy a lényeges elemek kulcsa az emberi érintkezés dramatikus jellegében van, anélkül, hogy erre külön-külön, minden egyes alkalommal felhívánánk a figyelmet. [...] A jól megírt szcenárió képes megragadni az emberi érintkezés drámai elemét, s ezáltal elősegíti,

hogy az előadás során tanultak rögzüljenek.’ (Di Pietro 1994. 15.) Ez a dramatikus feszültség, amely nélkül a szerepjáték Di Pietro szerint kevésbé lehet eredményes, sokszor a tanulók előző élményeihez, tapasztalataikhoz kapcsolódik. Továbbá, a tanuló célnyelvi megnyilvánulásainak értékelésekor Di Pietro fontosnak tartja a személyiségjellemzők, az *én* figyelembevételét. ’Az interaktív módszerrel tanító tanárnak érzékenyen kell reagálnia minden tanuló identitásfejlődésére.’ (Di Pietro 1994. 17.)

A nyelv komplex szerkezetének három dimenzióját tárgyalja a scenárió szempontjából: az információcserét, amely grammatikai, strukturális irányultságú; a tranzakciót, amely az egyezkedésre, a beszédszándékok kifejezésére vonatkozik; és az interakciót, amely a szerepek eljátszásakor a beszélők identitásának megjelenítésekor használt nyelv elemzésére vonatkozik. A scenárió arra készíti a nyelvtanulókat, hogy akkor is társalognanak egymással, ha még nem teljesen világos vagy egyértelmű, hogy mit is akar a társuk. Így értelmezniük, egyértelműsíteniük kell a többiek szándékát, az esetleges kétértelműségeket, és saját céljaik elérése érdekében a célnyelvi beszéd mindhárom dimenzióját (információcsere, tranzakció, interakció) figyelembe kell venniük. A stratégiai interakció tehát lehetőséget teremt a beszélgetések során a személyes foratókönyvek kidolgozására, életszerű, értelmes szituációk teremtésére, a közreműködésen alapuló társalgásra, amelyben nem verbális komponensek is fellelhetők. A csoport itt együtt alkot, teremt egy szituációt, amelyben létrejön a nyelvi fejlődés. ’A nyelv alapvetően közösségi vállalkozás. Mivel az egymással folytatott kommunikáció eszközeként használjuk, a csoport a stratégiai interakció integráns részévé válik.’ (Di Pietro 1994. 31.)

Szerepjátékok révén tehát a különböző beszédhelyzetekben preferált szerkezetek, a beszédfunkciók, a fatikus beszéd gyakorlati elsajátítása mellett a képzelőerő fejlesztése, az empátia mint interaktív élmény megtapasztalása, önmagunk és mások megismerése, a fantázia állandó működtetése, a csoportos együttműködés, a gondolkodási stratégiák fejlesztése a legfontosabb eredmények, amelyeket az ilyen típusú tevékenységekkel fejleszthetünk.

Szimulációk

A szerepjátékokat és szimulációkat nehéz elhatárolni egymástól, mert mindkettő a valós élet színtereit próbálja megjeleníteni, és lényegében a szimulációknak nevezett tevékenységeken belül is fellelhető a szerepjáték. A szakirodalomban általában egyetértés figyelhető meg azzal kapcsolatban, hogy a szimulációk szerkezete összetettebb és hosszabb, mint a szerepjátékoké, és mindig van egy cél, amelyet meg kell valósítani, egy probléma, amelyet meg kell oldani.

A szimulált helyzet lehet valamilyen fantasztikus fantáziaszülemény, mint például túlélési gyakorlat egy lakatlan szigeten, de lehetnek például szakmai jellegűek is, ahol a tanulók saját magukat alakíthatják csoportban dolgozva, és szakmai szituációkra jellemző problémákat oldanak meg.

Jones *Simulation in Language Teaching* című könyvében a szimulációkat olyan tevékenységekként definiálja, amelyekben a résztvevők egy esemény résztvevőivé válnak és meghatározzák az események alakulását. A szimulációnak a következő jellemzőit sorolja fel:

- a résztvevőknek 'reális funkcióik' vannak, vagyis szerepbe lépnek (amelyet elfogadtak), és annak megfelelően viselkednek; ez feladatokat és felelősséget jelent egy problémamegoldást feltételező situációban;

- a szimulációban a környezet, a kontextus szimulált (valós élethelyzeteket tükröz, ugyanakkor mégsem valós élethelyzet);

- a szimulációnak van egy meghatározott struktúrája; a résztvevők nem teszik magukat és nem kitalálnak, hanem bizonyos instrukciókat követve szerepelnek, vagyis a tények és az információ rendelkezésükre áll (Jones 1982. 5.).

Davies meghatározásában a szimulációs tevékenységekben a résztvevők megbeszélnek valamilyen problémát (vagy több, egymással összefüggő problémát) egy meghatározott situációban. Vagy önmagukat jelenítik meg, vagy valamilyen más szerepbe lépnek. A szimulációs gyakorlatok interakciós tevékenységek, változatos dialóguskategóriákkal. Egyik ilyen kategóriába tartozhatnak a köszöntések, búcsúzások, bemutatkozások, bókok, panaszok. A szimulációs gyakorlatok segítenek rávezetni a tanulókat, hogy milyen módon viselkedjenek bizonyos társadalmi/társalgási helyzetekben, hogyan legyenek udvariasak (például miképpen utasítsanak vissza egy meghívást). Egy másik kategóriát képeznek Davies felosztásában a közösségorientált feladatokat tartalmazó szimulációs gyakorlatok, ahol fontos információk megszerzésének, megérdeklődésének módját gyakorolhatják (Davies 1990. 91.).

A nyelvtanítás szempontjából lényeges, hogy a szimulációs tevékenységek segítenek a szociolingvisztikai kompetencia fejlesztésében, a szövegalkotói kompetencia kialakításában, vagyis abban, hogy a tanuló meg tudja felelni a szövegkohézió és koherencia kritériumainak, valamint a stratégiai kompetenciák fejlesztésében.

Amint azt Jones kiemeli, a szimulációban a nyelvhasználatnak két domináns jellemzője van. Az egyik az, hogy a nyelvi struktúrák összefüggőek, mert a résztvevők közötti interakció egy központi témához kapcsolódik. Lehet, hogy a kifejtett vélemények eltérőek – vagy támogatnak, vagy elleneznek valamilyen döntést vagy fordulatot –, de a nyelvet összetartja a résztvevők kommunikációs szükséglete. A másik jellemző az, hogy a nyelv funkcionális. Minden résztvevő valamilyen szerepet játszik az interakcióban, és ez a szerep megfelelő nyelvi viselkedést követel meg, amely magába foglalja a szociolingvisztikai kompetenciát, vagyis az olyan nyelvhasználatot, amely megfelel az illető szerepre vonatkozóan releváns társadalmi elvárásoknak (Jones 1982. 7.). Például, ha valaki egy igazgatótanács tagja, akkor hivatalos, határozott, világos és diplomatikus nyelvhasználatra fog törekedni.

A nyelvpedagógia szakirodalmában általában egyetértés van arra vonatkozólag, hogy a szimulációs gyakorlatok növelik a tanulási motivációt, fejlesztik a kreativitást és a csoportmunkát.

Fontos itt még megemlítenünk az úgynevezett *globális szimulációt*, amely ideális keretet teremt egy bizonyos – akár szakmai – témával kapcsolatos cselekvésnek és gondolkodásnak, a problémamegoldó készségek fejlesztésének és a különböző szerepekben való érvényesülésnek. A *Mi lenne, ha...?* feltevésre építkező szerepjáték három fő szakasza a szereplők, vagyis fiktív személyek megszületése, a környezet és helyszín, vagyis egy mikrovilág kidolgozása, valamint a problémák és konfliktusok bevezetése. A szerepjáték tovább mélyíthető játékokkal, írásbeli feladatokkal. Ezt a típusú szerepjátékot azért nevezik globális szimulációnak, mert egy koherens világ jön létre általa a fantázia és a rendelkezésre álló nyelvi eszközök aktiválásával (Vatai 2010).

A szimulációk lehetőséget teremtenek a résztvevőknek bizonyos szerepekbe lépésre és ezen szerepeken és meghatározott helyzeteken belüli improvizálásra annak reményében, hogy ez a gyakorlat segíti majd a résztvevőket olyan valós életbeli helyzetekben, ahol hasonló képességekre lesz szükségük. Gyakorolhatják a véleménykifejtést, mások meggyőzésének módjait, az érvelést, fejleszthetik vitakészségüket, elemző- és problémamegoldó készségüket.

Különösen hasznos tevékenységformának tartjuk a szimulációkat a szaknyelvoktatás területén. Az úgynevezett szakmai-szakértői szimuláció hasznos eszköz lehet a szaknyelvek oktatásában azáltal, hogy a résztvevők egy-egy szakterületre jellemző kommunikációs helyzetekben gyakorolhatják a szakszókincset (Lannert 2009).

A fent tárgyalt kommunikatív osztálytermi gyakorlatok közül a legtágasabb többi tevékenységformát is többé-kevésbé integráló tevékenységforma a szerepjáték. Ahhoz, hogy szerepjátékokat tervezzünk, fejlesszünk és alkalmazzunk, fontos a célcsoport szükségleteinek, igényeinek és céljainak felmérése, ismerete.” (Kovács 2014. 151–160.)

Példa: feladatok a beszédképesség fejlesztésére Romániában akkreditált angol tankönyvekből:

A beszédképesség fejlesztése a nyelvi tartalom elemeinek tanításával együtt történik, a többi nyelvi készség fejlesztésével összhangban. De vannak kimondottan a beszédképesség fejlesztésére fókuszáló részek is a tankönyvekben.

Feladatok:

1. Keressünk három-négy különböző évfolyamnak és nyelvi szintnek szánt tankönyvet, és figyeljük meg, hogy milyen célnyelvi beszédképességet fejlesztő feladatokat tartalmaznak. Megfelelnek-e a feladatok az illető korosztálynak és nyelvi szintnek?

2. Készítsünk beszédképességet fejlesztő feladatsort A2-es szintű 11-12 éves tanulóknak.

Speaking



Model Dialogue

Making suggestions / A day out



Simon

What can we do this afternoon?

No, I hate shopping.

Oh, but it's closed today.

Yes, good idea! Why don't we go there?

Ben



How about going to the shopping centre?

What about going to the museum?

That's a pity. Hey! There's an aquarium near the museum.

Let's go!

- 1 Listen to the dialogue. Is the museum closed?
- 2 Listen again and repeat the dialogue.
- 3 Read the sentences completing the suggestions with the correct form of the verbs in brackets.
 - 1 What can we ... (do) today?
 - 2 How about ... (go) to the beach?
 - 3 Let's ... (play) football!
 - 4 What about ... (go) to the cinema?
 - 5 Why don't we ... (visit) the science museum?

Speaking Task

1 Talk about a day out

Choose a place.



castle



theatre



sports centre

2 Prepare a dialogue

Look at the Model Dialogue and change the words in blue.

3 Speak

In pairs, practise your dialogues.

What can we do this afternoon?

How about ... ?

Useful Language Making suggestions

What can we do this afternoon?

No, I hate shopping.

Yes, good idea! Why don't we go there?

How about going to the shopping centre?

What about going to the museum?

Let's go!

Speaking practice



STUDY TIPS

Here are some study tips that you can follow to describe an image, to express an opinion, to answer questions about an argument that you have studied, or to present your research.

Always study aloud, paying close attention to your pronunciation and intonation. When possible, register your voice and listen and judge yourself objectively. Practise with a partner: simulate a conversation or situation, exposing an argument, talk about yourselves, and describe a picture, a design, a person or a position.

When you prepare an exposition from a text, first summarize the content in your own words with brief and simple sentences; then repeat them aloud.

Prepare a list of sentences and expressions in English that are helpful in helping you render your exposition in a more natural and personal manner. To do this, you might review the expressions and phrases found in the "Useful language" box in your textbook.

1 Answer the questions.

Personal information

- 1 Where are you from?
- 2 How old are you?
- 3 Where do you live?
- 4 How long have you lived there?
- 5 Have you got any brothers or sisters?
- 6 How old are they?
- 7 What do they do?
- 8 Have you got any pets?
- 9 What are you going to do after the exam?
- 10 What school are you attending next year?

Daily routine

- 1 What time do you get up?
- 2 How do you get to school?
- 3 What time do you usually have breakfast / lunch / dinner? Where?
- 4 What do you usually eat and drink?
- 5 What's your favourite subject?
- 6 Do you like English? How long have you studied it? Do you think it will be useful when you find a job?
- 7 What do you do after school?
- 8 What time do you usually start doing your homework?
- 9 What do you do in the evening?
- 10 What time do you go to bed?



112 one hundred and twelve

Leisure time, hobbies and sport

- 1 What do you like doing in your spare time?
- 2 Do you like sports? Which ones?
- 3 Is there a sport you practise? How often? Where? When did you start?
- 4 What sport would you like to try?
- 5 Do you like going to the cinema? What type of films do you prefer? Why?
- 6 Name a film you have seen recently. Did you enjoy it?
- 7 What other hobbies have you got?
- 8 What are your friends' hobbies?
- 9 What were your parents' hobbies when they were your age?
- 10 Did your parents / grandparents have time for hobbies?

Holidays

- 1 Where did you go on holiday last summer?
- 2 How long did you stay there?
- 3 How did you travel?
- 4 Who did you go with?
- 5 Where did you stay?
- 6 What did you do?
- 7 Did you have a good time?
- 8 Have you ever been to Great Britain?
- 9 What are you going to do when you leave school?
- 10 Where would you like to go on holiday?

Forrás: Prodromou 2022. 112.

17. kép. Beszéd-készséget fejlesztő (Speaking) feladatok egy nyolcadik osztályos angol tankönyvben

Felhasznált és ajánlott források

BÁRDOS Jenő

2000 *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

BÁRDOS Jenő

2005 *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Council of Europe

2020 *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

DAVIES, Paul

1990 *The Use of Drama in English Language Teaching*. TESL Canada Journal, vol. 8, No. 1, November 1990. 87–99.

DAY, Richard e

2020 *Teaching Reading*. Revised Edition. ELT Development Series. TESOL Press.

DI PIETRO, Robert, J.

1994 *Szerepjátékok a nyelvórán. Stratégiai interakció*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

FIELD, John

2008 *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press, New York.

GRABE, William

1991 Current Developments in Second Language Reading Research. *TESOL Quarterly*, Vol. 25, No. 3. 375–406.

GÓSY Mária

2009 Az olvasási nehézségről és diszlexiáról. *Könyv és nevelés. Olvasáspedagógia*. XI. évfolyam, 4. szám. URL: https://epa.oszk.hu/01200/01245/00044/gm_0904.htm

HARMER, Jeremy

2004 *How to Teach Writing*. Pearson Education Limited, Harlow.

HARMER, Jeremy

2007 *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Longman ELT.

JONES, Ken

1982 *Simulations in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.

KOVÁCS Gabriella

2014 *Alkalmazott színház és dráma – Út a színháztól a nyelvoktatásig*. UArtPress és Mentor Kiadó, Marosvásárhely.

- KOVÁCS Gabriella–NAGY Imola Katalin
2022 Discrepancies between CLT Principles and the Romanian Language and Literature for Hungarian Minority Curriculum and its Implementation. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, Vol. 14, No. 2.15–30.
- KER
2002 *Közös Európai Referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Budapest – Pilisborsjenő, OM-PTMIK. URL: https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- LANNERT István
2009 A globális szimuláció. *Drámapedagógiai Magazin* 2009/1. Budapest, Magyar Drámapedagógiai Társaság.
- MAUCLINE, Fiona et al.
2015 *Limba modernă 2 – Limba engleză. Manual pentru clasa a V-a*. Macmillan Publishers Limited.
- MOKHTARI, Koudier–REICHARD, Carla, A.
2002 Assessing student's metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94. 2. 249–259.
- MOSKOWITZ, Gertrude
1978 *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom*. Newbury House.
- MOTT-SMITH, Jennifer, A.–TOMAŠ, Zuzana–KOSTKA, Ilka
2020 *Teaching Writing*. Revised Edition. ELT Development Series. TESOL International Association, Alexandria, Virginia.
- NEMTCHINOVA, Ekaterina
2013 *Teaching Listening*. TESOL International Association, Alexandria, Virginia.
- PORTER LADOUSSE, Gillian
2009 *Role Play*. Oxford University Press, Oxford.
- PRODROMOU, Luke–PRODROMOU, Penelope
2020 *Limba modernă 2. Engleză. Clasa a VIII-a*. Centrul de carte străină „Sitka”, București.
- PUCHTA, Herbert et al.
2022 *Limba modernă 1. Engleză. Clasa a VIII-a*. Cambridge University Press și Art Klett, București.
- RIVERS, Wilga, M.–TEMPERLEY, Mary, B.
1978 *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. Oxford University Press, Oxford.
- ROST, Michael
2011 *Teaching and Researching Listening*. Pearson Education Limited, Harlow.
- STANOVICH, Keith
1980 *Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences*

in the Development of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly*. Vol. 16, No. 1. International Literacy Association. 32–71.

THORNBURY, Scott

2005 *How to Teach Speaking*. Pearson Education Limited, Harlow.

VANDERGRIFT, Larry–GOH, Christine

2009 Teaching and testing listening comprehension. In: M. Long & C. Doughty (eds.): *The Handbook of Language Teaching*. Wiley-Blackwell, Malden.

VANDERGRIFT, Larry–GOH, Christine

2012 *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. Routledge, New York.

VATAI Éva

2010 Globális szimuláció és dráma – kollektív alkotási lehetőségek a nyelvi órán. *Drámapedagógiai Magazin* 2010/1. Budapest, Magyar Drámapedagógiai Társaság.

WEST, Michael, P.

1937 The “Reading Approach” and “The New Method System.” *The Modern Language Journal*, 22(3). 220–222.

5. A CÉLKULTÚRA ELEMEINEK TANÍTÁSA

Az idegen nyelvek tanítása elválaszthatatlan a célnyelvi kultúra megismertetésétől és tanításától. A kultúra tanítása egy örök kihívás a nyelvtanárok számára. Az, hogy mit, mennyit és hogyan tanítsunk belőle, sok mindentől függ. Különböző szemléletmódokat eredményezhet, hogy a tanár milyen tapasztalatokkal rendelkezik a célnyelv tanulójaként, és milyen személyes kapcsolatokat alakított ki az adott kultúra képviselőivel élete során. Az is számít, hogy miben és mennyire különbözik a célnyelvi kultúra az anyanyelvitől. A nyelvtanításban általában a négy készség – hallás utáni megértés, olvasás, írás és beszéd – fejlesztésére összpontosítunk, ezeket természetesen egymással összekapcsolva tanítjuk. Azonban egyre több tanár és kutató hangsúlyozza az ötödik készség, a kulturális készség fontosságát is. De mit értünk valójában a „kultúra” fogalma alatt, és milyen elemeket kellene feltétlenül beilleszteni a tanítási-tanulási folyamatba? A kultúra fogalma nehezebben határolható le, mint például a nyelvtan vagy a szókincs, és a szakmában kevésbé ismertek a tanítására vonatkozó lehetőségek és megoldások. Ebben a fejezetben két korábbi cikkem felhasználásával szeretném ezeket a kérdéseket körüljárni (Kovács 2018, 2022).

A kultúra fogalma

A kulturális kompetencia fejlesztéséhez, a kultúrával kapcsolatos elemek tanításához szükséges megérteni, hogy mit is foglalhat magába ez a rendkívül tág fogalom. „Számos kísérlet történt a kultúra meghatározására különböző területeken, mint például a szociológia, az antropológia, a pszichológia, a politikatudomány, a nyelvészet, a kultúrák közötti tanulmányok vagy akár a nemzetközi üzleti élet terén (Lebrón 2013), de nincs általánosan elfogadott definíció.

A *New Encyclopedia Britannica, Micropaedia* (McHenry 1992) felsorol minden elemet, amelyek a kultúra fogalmának részét képezhetik. Meghatározása szerint a kultúra az emberi tudás, hit és viselkedés integrált mintája. Az így meghatározott kultúra nyelvből, eszmékből, hiedelmekből, szokásokból, tabukból, kódokból, intézményekből, eszközökből, technikákból, műalkotásokból, rituálékból, szertartásokból és egyéb kapcsolódó összetevőkből áll; a kultúra fejlődése pedig attól függ, hogy az ember képes-e tanulni és tudást átadni a következő generációknak. A kultúra kifejezést az antropológia és a társadalomtudományok szemszögéből is részletesebben magyarázza. Ennek alapján minden emberi társadalomnak megvan a maga sajátos kultúrája vagy szociokulturális rendszere, amely bizonyos mértékig átfedésben van más rendszerekkel. A szociokulturális rendszerek közötti eltérések több tényezőnek tulajdoníthatók: a fizikai élőhelyeknek és erőforrásoknak; a különböző tevékenységi területeken, például a nyelvhasználatban, a rituálékban és a szokásokban, valamint az esz-

közök gyártásában és használatában rejlő lehetőségek tárházának; a társadalmi fejlettség fokának. Az egyén attitűdjeit, értékeit, eszméit és hiedelmeit nagymértékben befolyásolja az a kultúra, amelyben él, és egy egyén természetesen több különböző kultúrának helyet adó területen élhet vagy utazhat. A kultúra átfogó mivoltát bizonyítja, hogy az enciklopédia 19 oldalt szentel ennek a fogalomnak, a kultúra típusainak, valamint a kapcsolódó megközelítések és meghatározások ismertetésének.” (Kovács 2022. 110.)

„Kultúra a nyelvtanításban – szemléletmódok

A nyelvtanítás története során a nyelvtanárok mindig a kultúrák közti közvetítők szerepét töltötték be, tanítványaik számára ők a célnyelvi kultúra elsődleges forrásai. De a kulturális tartalom és tudatosság sokat változott az évszázadok során a különböző nyelvtanítási módszerekben. Bárdos szerint napjainkban 'a kultúra felfogásának egy egészen tág értelmezése is divatba jött, amely szűkebb szakmánk, a nyelvtanítás tervezése szempontjából még figyelemre méltó lehet: kultúra mindaz, amit az ember teremt, amihez hozzányúl, amin a keze nyoma látszik' (Bárdos 2004. 142.). Az Európa Tanács és a KER (2002) ajánlásai is ezt a tág és rugalmas kultúrafelfogást tükrözik. Ennek a felfogásnak a kialakulását nagymértékben befolyásolták a pragmatika, pszicholingvisztika, szociolingvisztika és szociálpszichológia területén folytatott kutatások.

A KER szerint a nyelvhasználó kommunikációs képességét minden emberi kompetencia befolyásolja, az általános kompetenciák (tényszerű ismeretek – világról szóló és szociokulturális ismeretek, interkulturális tudatosság, gyakorlati, interkulturális készségek és jártasságok; egzisztenciális kompetencia; tanulási képesség) és a kommunikatív nyelvi, szociolingvisztikai és pragmatikai kompetenciák egyaránt. A nyelvtanítással foglalkozó szakemberek úgy vélik, hogy a kommunikatív nyelvi kompetenciák keretében létezik egy úgynevezett kulturális kompetencia, amely szervesen kapcsolódik minden más kompetenciához. [...]

A kultúra fontosságát a nyelvtanításban többen hangsúlyozták. Rivers (1981) szerint fontos a megfelelő tartalom kiválasztása és olyan feladatok tervezése, amelyek segítenek a tanulóknak, hogy elsajátítsák az illető tartalmat. A tevékenységeknek arra kell ösztönözniük őket, hogy a tényeken és ismereteken túlmenően felfogják és megtapasztalják a célnyelvi kultúra mélyebb szintjeit. Byram (1989) felhívta a figyelmet a készségcentrikus nyelvtanításban sokszor elhanyagolt kulturális elemekre. Seelye (1993) is hangsúlyozta, hogy a nyelvi struktúrák ismerete önmagában nem jelent betekintést a célnyelvi közösség politikai, társadalmi, vallási vagy gazdasági rendszerébe, de még abba sem, hogy például mikor illik vagy nem illik megszólalni.

Napjaink multikulturális világában fontos, hogy az idegen nyelvet beszélő a célnyelvi normáknak megfelelően kommunikáljon, és legyen tudatában annak, hogy mit lehet, szabad vagy nem szabad mondani adott helyzetekben. A célnyelvi beszélőközösségek nyelvi normáinak, szociokulturális elvárásainak

a fontosságát nem lehet figyelmen kívül hagyni, azonban a nemzetközi nyelvek, világnyelvek esetében a helyzet bonyolultabb. Az angol nyelv esetében Alptekin (2002) szerint az anyanyelvi normákon alapuló kommunikatív kompetencia fogalma idealizált, utópisztikus, nem tükrözi az angol nyelv lingua franca státusát, és szűk kereteket szab tanárnak és tanulónak egyaránt. Az Ethnologue² adatai alapján az angolt közel egymilliárd ember beszéli a világon, ezek közül közel négyszázmillió anyanyelvű beszélő, hatszázmillió pedig második nyelvként beszéli. Közel száz országban használják különböző státussal: nemzeti nyelvként, a tágabb kommunikáció nyelveként, nemzeti munkanyelvként vagy az oktatás nyelveként. Fontos szempont, hogy az angol a nemzetközi kommunikáció nyelve, ezért a nem anyanyelvi beszélők száma sokkal nagyobb, mint az anyanyelvi beszélőké. Az angol nyelven történő interakció esélye két nem anyanyelvi beszélő között jóval nagyobb, mint egy nem anyanyelvi és egy angol anyanyelvű beszélő között. Ezért kérdőjelezi meg Alptekin (2002) a brit udvariasság vagy az amerikai egyesült államokbeli kötetlenség konvencióinak relevanciáját például egymással angolul társalgó török és japán üzletemberek számára, vagy amerikai reklámok és brit vasúti menetrendek szövegmintáinak relevanciáját egyiptomi és romániai mérnökök számára, akik egy közös terven dolgoznak együtt az angol nyelvet használva. Szerinte a nyelvtanításban szükség van egy új szemléletmódra, amely figyelembe veszi az angol nyelv nemzetközi státusát, és olyan tananyagok tervezésére koncentrál, amelyek segítik a tanulókat abban, hogy sikeres kétnyelvűekké váljanak, akik képesek érvényesülni helyi és nemzetközi téren egyaránt.

Interkulturális kompetencia – a 'harmadik kultúra'

Bianco, Crozet & Liddicoat (1999) az interkulturális kompetencia fejlesztésének fontosságát hangsúlyozzák. Az interkulturális interakció nem azt jelenti, hogy a nyelvtanuló asszimilálódik a célkultúra kereteibe, nem is a saját kultúra kereteihez történő ragaszkodásra utal, hanem a kettő közötti átmenet keresését célozza, egy úgynevezett 'harmadik hely' felfedezését. Ebben a folyamatban a tanuló nem passzív megfigyelő, hanem aktívan megtapasztalja, felfedezi a másik kultúrát. Bianco et al. három megközelítést különböztet meg a nyelvtanítás történetében a kultúra tanítását illetően. Az első a hagyományos megközelítés, amely főleg az irodalom tanítását helyezte előtérbe, és nem fektetett hangsúlyt arra, hogy felkészítse a tanulókat a célkultúra képviselőivel történő interakciókra. Ezt a 70-es években felváltotta egy másik, a kulturális tanulmányokat előtérbe helyező megközelítés, ahol a kultúra ismeretek halmazát jelentette a célnyelvi ország történelméről, földrajzáról, intézményeiről. A 80-as években egy harmadik megközelítés, a kultúra gyakorlati megközelítése lett népszerű, ennek keretében

2 <https://www.ethnologue.com/>

a tanulók megfigyelték és értelmezték az anyanyelvi beszélők cselekedeteit és szavait, anélkül, hogy kiléptek volna saját kulturális keretükből. Ez egy homogén, statikus megközelítés volt, amely sztereotípiák kialakulásához vezethetett. A negyedik megközelítés az interkulturális nyelvtanítás, amelyet a szerzők a jövő paradigmájának neveztek.

Az interkulturális nyelvtanítás nagymértékben eltér az előzőktől, mert a kultúrák közötti találkozásokat és a nyelv és kultúra közötti összefüggéseket más-képpen értelmezi. A szerzők szerint a 90-es évek végén a kommunikatív nyelvtanítás még mindig nem tudta megvalósítani az elvárt fejlődést az interkulturális kompetencia és kultúrák közötti találkozások terén. A beszélt és írott nyelvben megnyilvánuló kultúra és az a mód, ahogyan a nyelv alakítja az emberek közötti kapcsolatokat és interakciót, nem olyan könnyen elérhető és tanítható az osztályteremben, mint például a nyelvtan vagy a szókincs. A nyelvtanulóknak fontos megadni a lehetőséget, hogy megtapasztalják és megértsék, hogy a nyelv és a kultúra miképpen alakítja az emberek világnézetét. Bianco, Crozet & Liddicoat (1999) szerint az interkulturális nyelvtanítás három fontos aspektusa a kultúra és nyelv közötti kapcsolatok tanítása, a tanulók saját nyelvének és kultúrájának a célnyelvvel és kultúrával történő összehasonlítása, valamint az interkulturális felfedezések területének (a két kultúra közötti 'harmadik helynek') a létrehozása.

Egy harmadik, kultúrák közötti terület létének fontosságát Kramersch (1993) is tárgyalja, ő ezt a nyelvtanulók 'harmadik kultúrájának' is nevezi, egy semleges területnek, állapotnak, amelyben a tanuló elmélkedhet a célnyelvi és saját kultúráján. Kramersch (2009) három jellemzőjét emeli ki ennek a harmadik helynek vagy kultúrának: *közkedvelt* kultúra, amelynek érdekében a tanár játékos helyzetekre teremt lehetőséget szerepjátékok, szimulációk segítségével, amely segíti a tanulókat a saját jelentések megkeresésében; ugyanakkor *kritikus* kultúra, amely bátorítja a nyelvtanítás kulturális tartalmának kritikus szemléletét, az uralkodó kulturális meggyőződések megkérdőjelezését; ökológiai kultúra is, amely a tartalomra figyelve reagál a környezet problémáira és szükségleteire.

Peterson és Coltrane (2003) kiemeli, hogy a kultúrák nem tekinthetők monolitikusnak, és ezt tudatosítani kell a nyelvtanulóknak. A tanulóknak alkalmas kell biztosítani, hogy tanulmányozzák, hogy a különféle kultúrákban milyen viselkedésformák elfogadottak bizonyos helyzetekben, gondolkodjanak ezeken, és próbálják megtalálni a saját hangjukat a célnyelvi beszélőközösségekben.

Moeller és Nugent (2014) is hangsúlyozza, hogy amikor az interkulturális kompetencia az osztálytermi gyakorlat részévé válik, a tanulók megtapasztalják, hogy miképpen használják a nyelvet, amikor más kultúrához tartozó személyekkel szeretnének kommunikálni, megvizsgálhatják saját szokásaikat más perspektívából, és találkozhatnak az övékétől eltérő szemléletmódokkal." (Kovács 2018)

A KER különbséget tesz a *multilingualism* – soknyelvűség (különböző nyelvek együttélése társadalmi vagy egyéni szinten) és a *plurilingualism* – többnyelvűség

(egy egyéni felhasználó/tanuló dinamikus és fejlődő nyelvi repertoárja) között. A többnyelvűséget a KER egyetlen és változó kompetenciaként mutatja be, amelyben a felhasználó/tanuló erőforrásai az egyik nyelven vagy nyelvváltozatban természetüknél fogva nagyon eltérhetnek egy másik nyelvben létezőktől. A lényeg azonban az, hogy a többnyelvűek egyetlen, egymással összefüggő repertoárral rendelkeznek, amelyet általános kompetenciáikkal és különféle stratégiáikkal egyesítenek a feladatok elvégzése érdekében.

A többnyelvűégi kompetencia magában foglalja azt a képességet, hogy a nyelvhasználó rugalmasan lehívja az összefüggő, egyetlen többnyelvű repertoárt annak érdekében, hogy:

- váltson egyik nyelvről vagy dialektusról (vagy változatról) a másikra;
- kifejezze magát egy nyelven (nyelvjáráson vagy változaton), és megértse a másikat beszélő személyt;
- több nyelv (dialektusok vagy változatok) lehívására képes egy szöveg megértéséhez;
- felismeri a szavakat egy közös nemzetközi készletből, új kontextusban;
- közvetíteni tud olyan egyének között, akiknek nincs közös nyelve (nyelvjárása vagy nyelvváltozata), még akkor is, ha csak csekély tudással rendelkezik;
- az egész nyelvi berendezést működésbe hozza, alternatív kifejezési formákkal kísérletezik;
- használja a paralingvisztikai elemeket (mimika, gesztus, arckifejezés stb.) (Council of Europe 2020).

„Kultúra az osztályteremben

A nyelvtanári pályára készülőknek fontos megismerniük, hogy a célnyelvi kultúra milyen formában és hogyan tanítható az osztályteremben.

Elsőként az autentikus anyagok fontosságát emelnénk ki, amelyek használata segít élményszerűvé tenni a kultúra tanítását. Ezek lehetnek például televízióműsorok, filmek, weboldalak, blogok, internetes fórumok anyagai, sajtótermékek, fényképek, éttermi étlapok. A tanulók különféle, szintjüknek megfelelő feladatokat végezhetnek az anyagokhoz kapcsolódóan, de fontos, hogy kitérjünk a kulturális normák, értékek, jellegzetességek megbeszélésére is. Megfigyelhető például bizonyos célnyelvi beszélők viselkedése, mimikája, nyelvhasználata az adott helyzetekben, és ezek ismeretében a tanulók kipróbálhatnak saját stratégiáikat hasonló célnyelvi kommunikációs helyzetekben.

Ugyancsak fontos bizonyos nyelvi kultúrspecifikus elemek – kollokációk, idiómák és közmondások – megismerése és gyakorlása. Kollokációk esetében gyakori probléma, hogy a tanulók megpróbálják ezeket saját nyelvükből szó szerint lefordítani ahelyett, hogy a célnyelvi megfelelőjüket használnák. Az olyan angol kollokációkat, mint például *make friends* – barátokat szerezni vagy

take a nap – szundítani, nem lehet szó szerinti fordítással helyettesíteni, ezeket el kell sajátítani.

Az idiómák ugyancsak kihívást jelentenek a nyelvtanulásban. Irujo (1986) három lehetséges magyarázatot ad arra, hogy miért jelentenek problémát az angol nyelv idiómái a nyelvtanulóknak. Az első probléma az, hogy nem érthetők szó szerint, például a *he spilled the beans* – elárulta a titkot idiómának semmi köze a kiöntött paszulyhoz. A második probléma az idiómákkal való találkozás hiánya, hiszen erre anyanyelvi beszélőkkel történő interakciók során lenne a leginkább lehetőség. Az idiómák helytelen használata a harmadik problémakör, mert ezek nem használhatók bármilyen helyzetben, és nyelvtanilag is kötött szerkezetek. Ezekre a problémákra megoldást nyújthat a már említett autentikus anyagok gyakori használata, megfelelő feladatokkal.

A célnyelvben előforduló közmondásoknak sincs mindig megfelelőjük az anyanyelvben. Tanításuk alkalmával tisztázni lehet, hogy létezik-e vagy sem megfelelő az anyanyelvben, és az esetleges hasonlóságokra vagy különbségekre is fel lehet hívni a figyelmet.

A szerepjátékok és szimulációk is hasznosak lehetnek bizonyos kulturális szempontból megfelelő nyelvi formák és viselkedésformák gyakorlásában.

A kultúrspecifikus reáliák alkalmazása segít többet megtudni a célnyelvi kultúrára jellemző mindennapi életről, rutinokról. Ezek lehetnek fényképek, konyhafelszerelés, ruházati cikkek, emléktárgyak, hangszerek, élelmiszerek.” (Kovács 2018)

Természetesen nem várható el a tanároktól, hogy ők maguk tervezzenek meg és kutassanak fel mindent a kultúra tanításához. Inkább az a fontos, hogy kialakuljon egy tudatos, kritikus szemlélet a rendelkezésre álló akkreditált tankönyveket illetően, és a tanárok képesek legyenek kiválasztani azokat, amelyek a legjobban segítenek nem csak a négy hagyományos készség (olvasás, írás, hallásértés és beszéd) fejlesztésében, hanem az ötödik, kulturális készség fejlesztésében is.

Példa: az angol kultúra oktatása Romániában

Romániában az iskolák több-kevesebb teret és időt szentelnek a célnyelvi kultúrákkal kapcsolatos témáknak, eltérő profiljuktól és prioritásaiktól függően. A legösszetettebb tantervet a két tannyelvű iskolák kínálják, ahol a célkultúrát külön tantárgyként oktatják. Az angol kultúrával és civilizációval kapcsolatos tantárgyakon belül javasolt néhány politikai, gazdasági és társadalmi jellemző ismertetése, mindennapi és kulturális tevékenységek bemutatása annak érdekében, hogy a hallgatók megismerkedjenek az Egyesült Királyság és Észak-Írország, az Amerikai Egyesült Államok és Ausztrália sajátosságaival. Az ajánlott témák a következők (Kovács 2022. 110–112.):

13. táblázat: Az angol kultúra és civilizáció tantárgy ajánlott témaköre a két tannyelvű iskolákban

| | XI. osztály | | XII. osztály |
|--------------------------------|---|-----------------------|---|
| Téma- körök | Ajánlott tartalom | Téma- körök | Ajánlott tartalom |
| Kommunikáció és technológia | Az angol nyelv és az új technológia Az Egyesült Királyság sajtótermékei Az internet Szöveges üzenetek Globalizáció | Államok és rendszerek | Brit és amerikai politika A brit parlament és a brit monarchia Az Egyesült Államok alkotmánya és jogrendszere, az Elektori Kollégium, a Legfelsőbb Bíróság Az Egyesült Nemzetek Szervezete Az amerikai kulturális invázió Az erőforrások és a stabilitás védelme világszerte Nemzeti ünnepek |
| Sport és szabadidő | A Nemzetközösségi Játékok: Nagy-Britannia és volt gyarmatai Extrém sportok Ausztráliában Szabadidő a bevásárlóközpontokban és nyaraláskor Valóságshow-k és szappanoperák Amerikai szabadtéri tevékenységek Hagyományos utazás és értékcseré Sport és szabadidős tevékenységek | Társadalom | Bevándorlás és állampolgárság Diszkrimináció Gyermekek és gyermekgondozás Idősek gondozása Emberi jogok |
| Életstílusok | Napi szokások Otthonok és költözés Modern és hagyományos családok Bevásárlás Családi és szabadidős tevékenységek Kulturális sokszínűség A hagyományos család megzavarása Baby Boom, X generáció, Y generáció A legalkalmasabbak túlélése | Globális piac | A globális szupermarket Lefelé váltás: menekülés a stresszes életmód elől Modern kommunikáció és utazás: a zsugorodó világ Az Egyesült Királyság kapcsolata az EU-val Globalizáció és antiglobalizáció A vállalkozás szabadsága Rugalmasság a gazdaságban Fókuszváltás kékgallérosról fehérgallérosra Fogyasztói társadalom Reklámok |

| XI. osztály | | XII. osztály | |
|------------------|---|----------------|--|
| Téma- körök | Ajánlott tartalom | Téma- körök | Ajánlott tartalom |
| Oktatás, nevelés | Oktatás Nagy-Britanniában és Amerikában (SAT, ACT, Ivy League) Az állami és a magániskolarendszer Középiskolai kultúra Felsőoktatás, felnőtt- és élethosszig tartó oktatás Online oktatás Multikulturalizmus Az európai örökség | A művészetek | Modern művészet az Egyesült Királyságban és az Egyesült Államokban Zenés színdarabok Filmművészet Építészet az Egyesült Királyságban és az Egyesült Államokban Zenei irányzatok és popkultúra Nemzetközi modernizmus, posztmodern |

Forrás: Programa școlară pentru disciplina limba engleză: „Elemente de cultură și civilizație engleză”³

Természetesen a tanulók nagy része nem két tannyelvű vagy intenzív nyelv-osztályban tanul, de az angol nyelv oktatására jóváhagyott tankönyvek többsége hangsúlyt fordít a célnyelvi kultúra elemeinek ismertetésére, valamint az interkulturális kompetencia fejlesztésére is. A tankönyvek egy része külön alfejezeteket szán a kultúra tanítására. Például Romániában a hatodik osztály számára jóváhagyott angol (első idegen nyelv) tankönyvben a következő részek és alfejezetek fókuszálnak kimondottan az angol célnyelvi kultúra tanítására, vagy érintenek kultúrával kapcsolatos témaköröket:

Skills and culture:

- Doctor Who (pp. 18–19)
- The power of nature (pp. 30–31)
- Our favourite stars, then end now! (pp. 44–45)
- Ask Annie for advice about the problems in your life (pp. 56–57)
- Wildly glamorous (pp. 70–71)
- Geocaching (pp. 82–83)
- Greener transport for London (pp. 96–97)
- The island (pp. 108–109)

Let's read: The Canterville Ghost by Oscar Wilde (pp. 124–125)

CLIL (content and language integrated learning):

- Geography: Weather (pp. 126–127)
- History: The British Empire and slavery (pp. 128–129)
- Art: The National Gallery (pp. 130–131)
- Technology: The world of gadgets (pp. 132–133)

Culture:

3 Programa școlară pentru disciplina limba engleză: „Elemente de cultură și civilizație engleză”. URL: http://www.isj.gl.edu.ro/html/sub_linkuri/ENGLEZA/2017-2018/4_Programa%20civ_bilingv.pdf

7 Skills and culture

<http://www.greenerlondon.co.uk>

Greener transport for London



What's the best way to travel around London?

Here are some of the greenest ways for visitors to see London ...

1 Cycle Hire

See London by bicycle – it's cheaper, healthier and **greener** than the bus or the underground. Bikes don't make any pollution and cycling is good for you! There are special cycle hire schemes in London and you can find bicycles at docking stations in different parts of the city. Pay by credit card at the machine in the street, get an unlocking code, choose a bicycle and start cycling! Tourists and locals all use this service and love it. You can use the bikes for as long as you want and you can leave them at a different docking station when you finish. Cycling is the best way to see London's parks. The most popular trips by bicycle are a visit to Richmond Park to see the deer, Kensington Gardens for a picnic by the Serpentine Lake and St James's Park to see Buckingham Palace, where the Queen lives. So when you're in London, take a bike!

2 The River Bus Service

River bus services are very popular with visitors to the UK's capital. There are now six river bus routes along the River Thames. Boats leave from the special **piers** every 20 minutes and they travel as far as Greenwich. They're quicker than normal buses because there isn't much traffic on the river. They aren't as cheap as the underground trains but they are greener and they're certainly a nicer way to travel! A lot of boats have a **café on board** serving food and drink, and there are tables inside and outside. Some of them have a commentary for tourists and this tells the tourists about the different monuments on the route, too. The views from the water are incredible. You can see all the most famous landmarks in London from the river – Big Ben, Westminster Abbey, the London Eye, Tower Bridge and many more! Why don't you try a trip on one?

3 Pedicabs

See London with a pedicab, or bicycle rickshaw! You don't need to do any work – the driver cycles and you sit and watch the streets of London go by. You can find these in the centre of London and they can take you all over the city! This is a popular way for visitors to move around London, but it's more expensive than riding your own bike!

Glossary

greener *more ecological*

unlocking code *a code which allows you to open something that is locked*

piers *low structures built at the edge of water, used especially for getting into and out of boats*

on board *on the boat*



Forrás: Cowan et al. 96.

18. kép. Greener transport for London

B

CLIL

HISTORY

Reading comprehension

1 Read the text and complete the diagram with the steps of the slave trade.

The British Empire and slavery

British colonial expansion began in the 16th century after the victory of the English over the Spanish Armada in 1588. By the beginning of the 18th century Britain had created a large empire, with colonies in Canada, America and the West Indies.

By the 19th century the British occupied Australia, New Zealand, parts of China and other territories in Africa and South-East Asia.

At the end of the 19th century, the British Empire consisted of more than 400 million people.

Glossary

slave trade

the buying and selling of human beings as slaves

peak the highest, strongest, or best point of value

steps stages

guns weapons

huge campaign a big planned group of especially political, business or military activities that are intended to achieve a particular aim



The triangular slave trade

Much of the wealth of the British Empire came from the slave trade.

The **slave trade** reached its **peak** in the 18th century with the so-called 'Triangular Slave Trade' which consisted of three **steps**. First, the British traders took goods like cotton and **guns** to Africa and exchanged them for slaves.

Then, the traders took the slaves and sold them in North America and in the West Indies. Finally, the traders returned to Great Britain to sell the products of the slaves' work, for example cotton, sugar and tobacco.

In total around 12 million Africans sailed to the Americas as slaves.

Conditions for the slaves were terrible and a lot of people began to oppose the slave trade. In the 1780s the British politician William Wilberforce started a **huge campaign** which ended in 1833 with the Slavery Abolition Act. This act abolished slavery in most of the British Empire.

2 Read the text again and answer the questions.

- 1 When did British colonial expansion begin?
- 2 When did the British Empire expand into China?
- 3 What was the population of the British Empire in 1899?
- 4 How many Africans sailed to the American colonies as slaves?
- 5 Who was William Wilberforce?

Forrás: Cowan et al. 128.

19. kép. History: The British Empire and slavery

C
Culture

THREE GREAT AMERICAN CITIES






Washington

THE FACTS

Washington DC is the capital city of the United States of America. It is in the north-east, in the District of Columbia, between the states of Maryland and Virginia. It became the capital city in 1800 and its name comes from George Washington, the first President of the USA.

WHAT TO SEE

Washington is the capital city so it has a lot of important national buildings and monuments. There are a lot of government buildings in Washington: the White House (the home of the President) and the US Capitol (the parliament). The National Mall is in the centre of Washington. It is an enormous park (3 km long) between the Potomac River and the Capitol. The Washington Memorial, in memory of George Washington, is also in the centre. There are memorials to great US Presidents, art galleries and museums along the National Mall. The Smithsonian Institution is there, too. One part looks like a castle! There are 19 museums and art galleries, research centres and a zoo in the Smithsonian Institution.

Reading

1 BEFORE YOU READ What American cities do you know?

2 ▶ Read and listen to the texts. Name the city where you can find the following monuments (W = Washington, N = New York and S = San Francisco).

| | |
|---|--|
| 1 <input type="checkbox"/> The Capitol | 4 <input type="checkbox"/> Alcatraz Prison |
| 2 <input type="checkbox"/> The Golden Gate Bridge | 5 <input type="checkbox"/> The White House |
| 3 <input type="checkbox"/> The Statue of Liberty | 6 <input type="checkbox"/> The Empire State Building |

3 COMPREHENSION Read the texts again and answer the questions.

- 1 When did Washington become the capital city of the USA?
- 2 Who was the first President of America?
- 3 What is the Capitol?
- 4 Where is New York?
- 5 What was the first name of New York?
- 6 What is New York famous for?
- 7 Which state is San Francisco in?
- 8 What can you see in San Francisco Bay?

Glossary

settlers *people who arrive, especially from another country, in a new place, in order to live there and use the land*

skyscrapers *very tall buildings of many floors*

earthquake *a sudden violent movement of the ground*

prison *jail*

COMPETENCES

cultural awareness and expression
initiative
digital competence

138 one hundred and thirty-eight

Forrás: Cowan et al. 138.

20. kép. Three great American cities

- A trip to Hollywood (pp. 134–135)
- The USA and the UK: Multicultural nations (pp. 136–137)
- Three great American cities (p. 138–139)
- America coast to coast (p. 140–141)
- St Patrick’s Day (p. 142)
- Thanksgiving (p. 143) UK map (p. 166)
- USA map (p. 167) (Cowan et al. 2016)

Ha belelapozunk a tankönyvbe, a példákból látható, hogy a kulturális kompetencia fejlesztése szervesen kapcsolódik a nyelvi tartalom tanításához (kiejtés, szókincs, nyelvtan, nyelvhasználat) és a készségek fejlesztéséhez (olvasás, hallás utáni értés, írás, beszéd): 18., 19., 20. kép.

Feladatok:

1. Keressünk két, ugyanannak az évfolyamnak és nyelvi szintnek szánt tankönyvet, elemezzük és hasonlítsuk össze őket a célnyelvi kultúra tanításának szempontjából.
2. A példák alapján tervezzünk egy feladatsort a célnyelvi kultúra tanításához.

Felhasznált és ajánlott források

- ALPTEKIN, Cem
2002 Towards Intercultural Communicative Competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57–64.
- BÁRDOS Jenő
2004 Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. In: uő (szerk.): *Nyelvpedagógiai tanulmányok*. Iskolakultúra, Pécs, 142–157.
- BIANCO, Joseph Lo–LIDDICOAT, Anthony, J.–CROZET, Chantal
1999 *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Language Australia, Melbourne.
- BYRAM, Michael
1989 *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Council of Europe
2020 *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

- COWAN Audrey et al.
2016 *Limba moderna 1. Engleză. Clasă a VI-a*. Cambridge University Press, Cambridge.
- IRUJO, Suzanne
1986 A piece of cake: Learning and teaching idioms. *ELT Journal*, Volume 40/3 July. Oxford University Press, Oxford.
- KER
2002 *Közös Európai Referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. OM-PTMIK, Budapest – Pilisborsjenő. URL: https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- KOVÁCS Gabriella
2018 Nyelvtanítás és célnyelvi kultúra. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből*. International Research Institute s.r.o., Komárno, 103–108.
- KOVÁCS Gabriella
2022 Célnyelvi kultúra és civilizáció oktatása jövődöbéli nyelvtanároknak. In: Pletl Rita (szerk.): *Anyanyelvoktatás (12). A pedagógusképzés próbatétele: nevelés és oktatás egyensúlyának megteremtése*. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 114–123.
- KRAMSCH, Claire
1993 *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- KRAMSCH, Claire
2009 Third Culture and Language Education. In: Cook, Vivien & Wei, Li. (eds.): *Contemporary Applied Linguistics*. Continuum, London, 233–254.
- LEBRÓN, Antonio
2013 “What is culture?”. *Merit Research Journal of Education and Review*, vol. 1, no. 6. 126–132.
- MOELLER, Aleidine Kramer–NUGENT, Kristen
2014 Building intercultural competence in the language classroom. In: Dhonau, Stephanie (ed.): *Unlock the Gateway to Communication*. Central States Conference Report, 1–18. URL: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1160&context=teachlearnfacpub>
- PETERSON, Elizabeth–COLTRANE, Bronwyn
2003 Culture in Second Language Teaching. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, EDO-FL-03-09*. URL: https://media.startalk.umd.edu/workshops/2009/SeattlePS/sites/default/files/files/CAL_%20Digests_%20Culture%20in%20Second%20Language%20Teaching.pdf
- RIVERS, Wilga
1981 *Teaching foreign language skills*. University of Chicago Press, Chicago.

SEELYE, H. Ned

1993 *Teaching culture: Strategies for foreign language educators*. 3rd edition.
National Textbook Company, Lincolnwood.

MCHENRY, Robert (ed.)

1992 *The New Encyclopaedia Britannica, Volume 3, Micropaedia*. 15th edition.
The University of Chicago, Chicago.

6. A TECHNIKA VÍVMÁNYAINAK HATÁSA A NYELVOKTATÁSRA ÉS NYELVTANULÁSRA

Ebben a fejezetben két korábbi cikkünkre támaszkodva (Biró, Kovács & Nagy 2021; Kovács 2021) röviden bemutatjuk azokat a jelenségeket és tendenciákat, amelyek a nyelvoktatás és nyelvtanulás világát jelenleg alakítják. A technika fejlődése jelentősen befolyásolja az oktatás minden területét, ezt lehetetlen figyelmen kívül hagyni. Meg kell ragadni azokat a lehetőségeket, amelyek segítik a nyelvtanulót és nyelvtanárt az osztálytermi és egyéni munka hatékonyságának növelésében.

A Covid alatt kötelezővé vált online oktatás számos nyelvtanárt digitális bennszülötté változtatott, akik ennek következtében olyan eszközöket, programokat és platformokat használnak, amelyekről korábban talán csak hallomásból tudtak. A technológia kétségtelenül fejlesztette és továbbra is fejleszti a nyelvtanulási lehetőségeket. A mesterséges intelligencia (AI), az Internet of Things (IoT), valamint a különböző felhő (Cloud) szolgáltatók (pl. Google Drive, Dropbox) folyamatosan fejlesztik a nyelvtanulás terén is használható technológiákat. Az átlagos felhasználók és nyelvtanulók számára elérhetővé váltak a kiterjesztett valóság (AR) és a virtuális valóság (VR) lehetőségei is. Egy speciális fejhallgatóval immerszív (merüléssel) nyelvtanulási élményt élvezhetünk idegen nyelvi környezetben, ahol gyakorlatilag ránk ragad a nyelv. Azonban látszik, hogy bár a technológia rengeteg lehetőséget nyújt, a nyelvtanulás alapvető módszerei nem változtak drasztikusan. Még mindig az egyéni és kitartó munka marad a kulcsfontosságú tényező. A fordítóprogramok és alkalmazások egyre jobban fejlődnek, és előfordulhat, hogy hosszú távon részlegesen kiválthatják a nyelvtanulást vagy a nyelvtanár szerepét, de ez még messze van. Az online oktatás azonban megmutatta, hogy az idegen nyelvek tanítása jelentős változás előtt áll. Az online környezetben, megfelelő irányítás mellett, választhatunk különböző módszerek és technológiák között, személyre szabhatjuk a nyelvtanulást, ami jelentősen fokozhatja hatékonyságát. Azonban egy fontos probléma továbbra is fennáll, és a jövőben is valószínűleg fenn fog maradni: a társadalmi egyenlőtlenségek miatt nem mindenki fér hozzá ugyanolyan mértékben a technikai eszközökhöz, és így vannak, akik nem tudnak azonos eséllyel versenyezni jobb körülmények között élő társaikkal. Ez a digitális szakadék jelensége,⁴ és úgy tűnik, hogy ez a probléma a jövőben sem fog megoldódni (Biró, Kovács & Nagy 2021).

„A nyelvoktatás területén a kutatás és fejlesztés lehetővé teszi a tanárok számára, hogy alkalmazkodjanak az új körülményekhez. Ezt tükrözi a Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés 2020-as kísézőkötet

4 Az a megosztottság, amelyet azok tapasztalnak, akiknek korlátozott a technikához, különösen az internethez való hozzáférésük.

is, amelyben az előző verzióhoz képest nagyobb hangsúlyt fektetnek az online interakcióra, amely lényeges tényező az online tanítás és tanulás szempontjából.

Az online interakcióról szóló fejezetben az online kommunikációt úgy definiálják, hogy az mindig egy gép közvetítésével történik, ami azt jelenti, hogy valószínűtlen, hogy valaha is pontosan ugyanaz lesz, mint a személyes találkozás. Az online csoportos interakció jellemzőit szinte lehetetlen megragadni a hagyományos kompetenciaskálákon, amelyek az egyén beszédben vagy írásban történő viselkedésére összpontosítanak. Például rendelkezésre állnak a valós időben megosztott erőforrások. Másrészt előfordulhatnak félreértések, amelyeket nem észlelnek (és nem javítanak ki) azonnal, ahogy ez gyakran könnyebb a személyes kommunikáció esetén. Ezért a sikeres kommunikáció érdekében ellenőrizni kell, hogy az üzeneteket helyesen értelmezték-e, szükség lehet újrafogalmazásra, és foglalkozni kell a félreértésekkel, valamint az érzelmi reakciókat megfelelően kell kezelni. A 2020-as kísérőkötet leíró skálát kínálja az online beszélgetésekhez és megbeszélésekhez, amelyek A1-től C2-es szintig terjednek, és az online beszélgetésre összpontosítanak mint multimodális jelenségre, hangsúlyozva, hogy a beszélgetőpartnerek hogyan kommunikálnak online, és hogyan kezeljék a különböző témájú beszélgetéseket (Council of Europe 2020. 84.).

Az információs és kommunikációs technológia (IKT) fejlődése következtében megjelentek különböző, nyelvoktatás céljára is felhasználható lehetőségek, mint például a *vegyes/kevert, online/virtuális* és *adaptív* tanítás. Romániában soha nem támogatták a teljes online oktatást a közoktatás területén, esetleg magánnyelviskolák vagy online kurzusokat is kínáló egyetemek élhettek ezzel a lehetőséggel. Azonban a világjárvány ráébresztett, hogy a vegyes, online és adaptív tanítás és tanulás adta lehetőségeknek, az ezekkel kapcsolatos ismereteknek nagyobb fontosságot kellene tulajdonítani a nyelvtanárképzésben. A nyelvpedagógia egy viszonylag rugalmas terület, története azt bizonyítja, hogy mindig nyitott volt az újításokra. Napjainkban, a posztkommunikatív nyelvoktatás korában elmondható, hogy gyakorlatilag bármilyen eszköz alkalmazható a nyelvtanításban az érdeklődés, a motiváció növelésére, a nyelvi készségek fejlesztésére. A nyelvtanárok az IKT nyújtotta lehetőségek segítségével eklektikus megközelítést alkalmazhatnak. Az internet által biztosított változatos kommunikációs lehetőségek és az információkhoz való gyors hozzáférés sokban segíthetik mind az egyénre szabott tanulást, mind a csoportos, projektorientált tevékenységeket.

A nagy, nemzetközi piacot célzó könyvkiadók (pl. az Oxford vagy Cambridge University Press) egyre több hangsúlyt fektetnek digitális, adaptív tanulási elemeket tartalmazó nyelvoktató anyagok fejlesztésére, eltávolodva a nyomtatott tankönyvek világától. A különböző online, önálló nyelvtanulási programok és alkalmazások is egyre népszerűbbek, ezek kiegészíthetik az iskolai nyelvtanulást is. Ilyenek például az adaptív tanulási szoftvereket használó Rosetta Stone⁵ és

5 <https://www.rosettastone.com/>

a Duolingo.⁶ Ezeknek a programoknak azonban vannak gyenge pontjai is. Kerr (2014) szerint tapasztalt nyelvtanárok vagy nyelvtanulók számára a programok egyes jellemzői furcsának tűnhetnek. Ilyenek például a kontextus nélküli mondatok a szókincsfejlesztő gyakorlatokban. Ennek ellenére nem tagadható, hogy ezek a programok népszerűek. Népszerűségük fő oka a játékosítás (gamification), ami azt jelenti, hogy a felhasználók pontokat, jutalmakat szerezhetnek, és különböző szinteket érhetnek el, akárcsak a számítógépes játékokban. Ez motiváltabbá teszi őket, mert a munka szórakoztatóbb. Minden diák szeret játszani, új dolgokat felfedezni és tanulni, amire az internet kiváló lehetőséget kínál, mivel sok olyan tárhely található, ahol ellenőrzött, lektorált tananyag áll rendelkezésre. A tanár feladata, hogy tudatosan irányítsa a diákokat, segítse őket a világhálón való eligazodásban, személyre szabott tananyagok összeállításában. Különböző módon egyszerűbb és nehezebb feladatsorokat is létre lehet hozni, és ezáltal lehetőséget adni a diákoknak, hogy tudásuk és képességeik szerint válasszanak. Azonban a játékosítás révén generált motiváció külső, és hamar elhalványul, ha a felhasználók kitalálják, hogyan gyűjthetnek több pontot, és ezt követően a tanulás már unalmassá válhat.

Kerr (2014) megindokolja az ismert virtuális tanulási környezetek, online tanulási platformok vagy a tanulásirányítási rendszerek (pl. Moodle) népszerűségét is. Ezek a platformok lehetővé teszik a tanfolyamok, előadások, videók, tevékenységek tárolását és továbbítását, amelyeket az intézmények igényeiknek megfelelően módosíthatnak. Olyan mechanizmusokkal rendelkeznek, amelyek megkönnyítik a tanulók haladásának nyomon követését, az értékelést, a kurzus-adminisztrációt és az intézményen belüli kommunikációt. Ezek a platformok alkalmasak teljes mértékben online/virtuális tanfolyamok szervezésére, de vegyes/kevert vagy fizikai jelenléttel történő oktatás támogatására is.

Hockly (2015) megállapítja, hogy az online tanulás megnevezésére többféle kifejezés létezik, így például az e-tanulás, távoktatás, webalapú tanulás, hibrid vagy vegyes tanulás, és felhívja a figyelmet arra is, hogy a sokféle terminus és a közöttük levő jelentésbeli átfedések zavarók lehetnek. Úgy véli, hogy két kategóriát kell elhatárolni: a vegyes/kevert tanítást és tanulást, amely az online és a fizikai jelenléten alapuló munkaformák ötvözése, valamint a teljesen online/virtuális tanítást, amely kizárólag az internet segítségével történik, és nem feltételez személyes jelenléteket.

A kizárólag online/virtuális térben történő oktatásra vonatkozóan White (2006) felsorol néhány lényeges kutatási területet a pedagógiában, mint például a tanfolyamok kidolgozása, fejlesztése, ezek értékelése, a diákok támogatása, a tanári szerepek, az IKT használatával kapcsolatos kihívások és döntések, a diákok hozzájárulása a tanítás-tanulás folyamatához. Erre alapozva Lamy (2013) azonosított néhány további, az online/virtuális tanúlással kapcsolatos kutatási területet, mint

6 <https://www.duolingo.com/>

például a multimodalitás hatása, a tanulók igényeinek, sokféleségének tanulmányozása, valamint az online tanárképzés.

Whittaker (2013) meghatározása szerint a vegyes/kevert tanulás kifejezés a számítógépes technológia és a személyes oktatás bármilyen kombinációjára utalhat a nyelvoktatásban. Esztelecki és Kőrösi meghatározása szerint a 'kevert, vagyis blended módszer lehetővé teszi, hogy a tanulók bizonyos tananyagokat online módszerekkel sajátítsanak el abban a környezetben, ahol szeretnék, és olyan időbeosztással, ami nekik megfelel, természetesen betartva a határidőket. Az oktatás többi része a klasszikus iskolai órák keretén belül történik, ahol meg lehet tárgyalni az otthoni tanulás közben felmerült kérdéseket. Általában a tanulók az elméleti háttérrel ilyen módon otthon tudják elsajátítani, és a tanórán így több idő marad a feladatok megoldására és a gyakorlati ismeretek átadására.' (Esztelecki és Kőrösi 2015. 93.) Hockly (2018) felsorolja, hogy minek tulajdonítható a vegyes/kevert tanulás növekvő népszerűsége a nyelvoktatásban: gazdasági szempontok (alacsony költségek); megfizethető és könnyen hozzáférhető digitális eszközök; korlátozott hely és nagy tanulólétszám a tanintézményekben; kevés célnyelv-gyakorlási lehetőség a face-to-face órákon; bizonyos országokban a politikai instabilitás akadályozza a tanulókat, hogy fizikailag részt vegyenek az órákon. Ugyanakkor javasolt a fizikai jelenléttel történő tanítás és az online/virtuális térben történő oktatás kiegyensúlyozott alkalmazása, hiszen pedagógiai szempontból mindkét munkaformának megvannak az előnyei.

Az utóbbi években a mobiltelefon-technológia fejlődése hihetetlenül gyors volt: az egyszerű mobiltelefonoktól pár éven belül eljutottunk a jelenlegi csúcstechnológiás okostelefonokhoz, amelyek egyszerre töltik be a számítógép, telefon, fényképezőgép, GPS szerepét, nagy mennyiségű adat, video- és hangfájl tárolására és továbbítására szolgálhatnak. Az úgynevezett M-tanulás (M-learning) bármilyen tudás vagy készség elsajátítását jelenti mobiltechnológia használatával, bárhol, bármikor. Esztelecki és Kőrösi (2015) szerint a 'mobiltanulásra', vagyis M-learningre sok meghatározás létezik, ezek lényege az E-learning és az okostelefon kombinációja. Hangsúlyozzák, hogy ilyen esetben 'jobban teljesül az időtől és helytől való függetlenség az eszköz könnyű hordozhatósága miatt. Így jól kihasználható tanulásra, ismétlésre például a tömegközlekedésen eltöltött idő vagy szünetek stb. Az E-learninget és az M-learninget közös néven U-learningnek is nevezik, ami mindenütt jelen lévő tanulást jelent' (Esztelecki és Kőrösi 2015. 93.). Az M-learningnek több előnye is lehet: interakció – a diákok interakciója az oktatókkal és egymással; hordozhatóság – könnyebbek, mint a könyvek, és lehetővé teszik a tanuló számára, hogy jegyzeteket készítsen vagy adatokat vigyen be közvetlenül a készülékbe, függetlenül attól, hogy gépelt, kézzel írt vagy hanganyagot használ-e; együttműködés – lehetővé teszi, hogy több diák együtt dolgozzon a feladatokon, egymástól távol is; a tanulók bevonása – az új generáció kedveli a mobileszközöket; növeli a motivációt; a digitális szakadék áthidalása – mivel a telefonok megfizethetőbbek, mint a nagyobb rendszerek, a lakosság nagyobb százaléka számára hoz-

záférhetőek. Azonban vannak bizonyos hátrányai is: a mobiltelefonok képernyje kicsi, kevesebb információ jeleníthető meg rajta; a közös hardverplatform hiánya megnehezíti a tartalom fejlesztését mindenki számára; az akkumulátor hamar lemerülhet stb. (Hashemia et al. 2011).

A nyelvtanításban felhasználható a mesterséges intelligencia (AI) is, ezzel kapcsolatosan is több kutatás látott napvilágot (Longwell 2018, Wang 2019, Gawate 2019). Az AI gyorsan fejlődő terület, amely az adatok gyűjtésén és felhasználásán alapul, és képes megváltoztatni társadalmi interakcióink több aspektusát. Az oktatás területén az AI új tanítási és tanulási megoldásokat tesz lehetővé, ezeket tesztelik jelenleg is, különböző összefüggésekben (UNESCO 2019). Felhasználható a nyelvoktatásban is a nyelvtanulók tanulási tapasztalatainak javítása céljából. A mesterséges intelligenciára épülő nyelvtanulási platformok segítségével a tanulók egyéni tempójukban dolgozhatnak, azokra a területekre koncentrálnak, amelyeken több nehézséggel küszködnek. Választhatnak őket inkább érdeklő témákat, feladatokat, kulturális háttérüket is figyelembe véve. Az összegyűlt adatok segítségével a tanárok könnyebben követhetik a tanulók haladását.” (Kovács 2021. 105–109.)

Megállapítható, hogy „a virtuális világ kínálta jelenlegi lehetőségek közül nehéz választani, azonban a legjobb applikációk a nyelv használatára és a beszédre fognak ösztönözni, nem pedig a folyamatos gépelésre, állítja az egyik ismert applikáció, az Optilingo⁷ fejlesztője. A fizikai jelenlét valóban elmaradhat, a VR megoldja azt, és lehetőségeket teremt olyan szcenáriók virtuális megélésére (pl. vendéglőzés, ételrendelés egy célnyelvi ország elegáns éttermében), amelyeket osztálytermi helyzetben nem tehet meg a nyelvtanuló. A digitális eszközök, fordító appok, mint például a Babelverse,⁸ személyi tolmácsként egyre tökéletesebben működnek, és megkönnyítik életünket. Applikációk által követett digitális tantervek jelennek meg folyamatosan (mint a Duolingo és a Babbel⁹), de virtuális kapcsolatot lehet teremteni anyanyelvi beszélőkkel a Live Mocha¹⁰ vagy a Busuu¹¹ appok segítségével, amelyeknek már 40 millió felhasználójuk van, szerte a világban.

A nyelvtanári szerep újradefiniálása a küszöbön van, egyfajta nyelvóra-dizájnerre lesz szükség a jövőben, aki folyamatosan új nyelvi anyagokat tervez meg és tesz elérhetővé a VR segítségével a hallgatói számára. Éppen ezért nem versenyezni kell a mesterséges intelligencia által nyújtott lehetőségekkel, hanem kollaborálni, együttműködni vele. Amennyiben az agyunk tényleg egy felhőhöz kapcsolva fog működni, akkor ez egyúttal a lehetőségek végtelen tárházát is jelentheti.” (Biró, Kovács & Nagy 2021. 120.)

7 <https://www.optilingo.com/how-it-works/#features-section-1>

8 <https://babelverse.com/>

9 <https://uk.babbel.com/>

10 <https://livemochas.com/>

11 <https://www.busuu.com/>

Felhasznált és ajánlott források

- BIRÓ Enikő–KOVÁCS Gabriella–NAGY Imola
2021 Merre tovább, nyelvoktatás? Trendek és jövőkép az idegennyelv-oktatásban. In: Bakk Miklós–Gagy József (szerk.): *Minden másképp...?* Scientia, Kolozsvár, 115–130.
- Council of Europe.
2020 *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. URL: www.coe.int/lang-cefr
- ESZTELECKI Péter–KŐRÖSI Gábor
2015 Implementation of mobile phones in education. *Research in Pedagogy* 5(1), 98–108.
- GAWATE, Sachin
2019 Artificial Intelligence (AI) based instructional programs in teaching-learning of English language. *International Journal of English Language, Literature and Translation Studies (Ijelr)*. 6(4), 69–73.
- HASHEMIA, Masoud et al.
2011 What is Mobile Learning? Challenges and Capabilities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 30 (2011) 2477 – 2481. https://www.researchgate.net/publication/251713901_Using_Mobile_Phones_in_Language_LearningTeaching
- HOCKLY, Nicky
2015 Developments in Online Language Learning. *ELT Journal*, 69(3), 308–313.
- HOCKLY, Nicky
2018 Blended Learning. *ELT Journal*, 72(1), 97–101.
- KERR, Philip
2014 Adaptive Learning. *The Round*. URL: <http://the-round.com/resource/a-short-guideto-adaptive-learning-in-english-language-teaching/>
- KOVÁCS Gabriella
2021 Új trendek és irányvonalak a nyelvtanárképzésben. In: Pletl Rita (szerk.): *Anyanyelvoktatás (11). Problémafeltáró vizsgálatok – problémamegoldó törekvések*. Ábel, Kolozsvár, 104–115.
- LAMY, Marie-Noelle
2013 ‘Distance CALL online’. In: M. Thomas, H. Reinders, and M. Warschauer (eds.): *Contemporary Computer-assisted Language Learning*. Continuum Books, London & New York, 141–158.
- LONGWELL, Phil
2018 The Role of AI in English Language Teaching, Learning and Assessment. *IATEFL Learning Technologies Special Interest Group*. URL: <https://ltsig.iatefl.org/the-role-of-ai-in-english-language-teaching-learning-and-assessment/>

UNESCO

2019 *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994>.

WANG, Rui

2019 Research on Artificial Intelligence Promoting English Learning Change. *Proceedings of the 3rd International Conference on Economics and Management, Education, Humanities and Social Sciences*. Atlantis Press. 392–395.

WHITE, Cynthia

2006 Distance learning of foreign languages. *Language Teaching* 39(4), 247–264.

WHITTAKER, Claire

2013 Introduction. In: B. Tomlinson and C. Whittaker (eds.): *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. British Council, London, 11–23.

7. IDEGEN NYELVI MÉRÉS ÉS ÉRTÉKELÉS

A vizsgák tanulási-tanítási folyamatra gyakorolt hatását az idegen nyelvi mérés és értékelés területén többen kutatták (Cheng, Watanabe & Curtis 2004; Kontra 2011). Ennek az lehet az egyik oka, hogy a sikeres felkészítés és vizsgázás mellett fontos, hogy az érvényesüléshez szükséges nyelvtudás megszerzésének lehetőségét nyújthassuk a tanulóknak.

A KER (2002) szerint „egy teszt vagy mérési eljárás olyan mértékben mondható érvényesnek, amennyire kimutatható, hogy valójában azt a felépítést (construct) méri, amit az adott kontextusban mérni kell, és hogy a szerzett információ az érintett vizsgázó(k) készség szintjét pontosan tükrözi”, a megbízhatóság pedig „azt a mértéket jelöli, amennyire ugyanazon mérés két különböző alkalommal történő (valódi vagy szimulált) végrehajtása során a vizsgázók ugyanolyan rangsorba kerülnek” (217.). A megvalósíthatóság az értékelés gyakorlati szempontjaira utal. „Az értékelők ilyenkor az idő szorításában dolgoznak. Csupán egy korlátozott mintát látnak a teljesítményből, és erősen korlátozott azoknak a kategóriáknak a típusa és száma, amelyeket kritériumként kezelni tudnak” (KER, 2002. 219.)

A KER (2002. 226–237.) különböző mérési és értékelési típusokat különböztet meg, ezek a következők:

- 1. Teljesítményt / Tudásszintet mérő értékelés
 - Teljesítményt mérő értékelés – bizonyos célok elérésének értékelése, vagyis a tanított anyag elsajátításának értékelése. Vonatkozhat tehát heti/havi/félévi/évi munkára, a tankönyvre, tanmenetre. Az adott kurzust veszi figyelembe, arra épül.
 - Tudásszintet mérő értékelés – a tantárgy valós életben való alkalmazásával kapcsolatban értékeli a tudást, külső szemszöget tükröz.
- 2. Normaorientált / Kritériumorientált értékelés
 - Normaorientált értékelés – a tanulók sorrendbe helyezése, vagyis társaihoz képest való értékelése és rangsorolása (besorolási, szintfelmérő tesztek)
 - Kritériumorientált értékelés – a tanulót az adott tantárgyból társai képességétől függetlenül, saját képességei alapján ítélik meg.
- 3. „Megfelelt” / „Nem felelt meg” kritériumorientált / Kontinuum viszonylatú kritériumorientált értékelés
 - „Megfelelt” / „Nem felelt meg” kritériumorientált értékelés – egyetlen „minimum kompetenciakövetelményt” vagy „határpontot” állítanak fel, ami a tanulókat „megfelelt” és „nem felelt meg” csoportokra osztja, a cél elérésének milyenségét minősítő fokozatok nélkül.

- Kontinuum viszonylatú kritériumorientált értékelés – az egyén képességét az összes kérdéses terület megfelelő képességi szintjének egy meghatározott kontinuumához viszonyítják.
- 4. Folyamatos értékelés / Rögzített értékelés
 - A folyamatos értékelésnél a tanár (és lehetőleg a diák) az órai teljesítményt, a produktumokat értékeli, a kurzus egésze alatt. A végső jegy így tükrözi az egész kurzust.
 - Rögzített időpontú értékelésről akkor beszélünk, amikor egy bizonyos napon történő vizsga vagy más tesztelés alapján jegyek és döntések születnek, általában egy kurzus végén vagy kezdete előtt. Nem számít, hogy mi történt korábban, az a fontos, amit a tanuló egy adott pillanatban teljesíteni tud.
- 5. Formáló (rövid távú) értékelés / Összegző értékelés
 - A formáló értékelés a tanulás mennyiségére, az erősségekre és a gyenge pontokra vonatkozó folyamatos információgyűjtési folyamat, amelynek eredményét a tanár a kurzustervezés folyamatába visszaforgatja, valamint a tanulóknak jelezheti.
 - Az összegző értékelés a kurzus végén jegyben fejezi ki a haladást. Ez nem szükségszerűen készségi-értékelés, gyakran normafüggő, rögzített időpontú, teljesítményt mérő értékelés.
- 6. Közvetett értékelés / Közvetlen értékelés
 - A közvetlen értékelésnél a vizsgázó által ténylegesen végrehajtott tevékenységet értékeli. A beszédre, írásra és az interakciós beszédértésre korlátozódik.
 - A közvetett értékelés általában írásbeli tesztet használ, ami gyakran a mögöttes készségeket értékeli.
- 7. Teljesítményalapú értékelés / Tudásalapú értékelés
 - A teljesítményalapú (performanciát mérő) értékelés során a tanuló egy közvetlen teszt során beszédben vagy írásban nyelvi mintát nyújt. (A teljesítmény szó egy viszonylag autentikus és gyakran munkához vagy tanuláshoz kapcsolódó helyzetben nyújtott releváns teljesítményt jelent.)
 - A tudásalapú (kompetenciaalapú) értékelés során a tanuló – nyelvismertének és nyelvhasználatának bizonyítása érdekében – különböző típusú kérdéseket válaszol meg. (Sajnos soha nem lehetséges a kompetenciák közvetlen tesztelése.)
- 8. Szubjektív értékelés / Objektív értékelés
 - A szubjektív értékelés az értékelő véleményén alapul, ez a vélemény általában a teljesítmény minőségét fejezi ki. A véleményt szubjektív módon hozzák meg, a releváns tényezők figyelembevételével, irányelvekre, kritériumokra vagy a gyakorlatra hivatkozva.
 - Az objektív értékelés az értékelés olyan fajtája, amelyből eltávolították a szubjektív elemeket. Ez alatt általában egy közvetett tesztet értünk,

amelyben a kérdésekre csupán egyetlen jó megoldás létezik (pl. feleletválasztós teszt).

- 9. Listán alapuló mérés / Skálán alapuló mérés
 - A skálán alapuló mérés annak megítélése, hogy egy személy egy több szintből és sávból álló skálán egy bizonyos szinten vagy sávban található-e. A hangsúly vertikális: milyen magasan helyezkedik el az értékelt személy a skálán.
 - A listán alapuló mérés egy személy megítélése egy bizonyos szint vagy modul esetében relevánsnak ítélt szempontokból álló lista alapján. A hangsúly egy releváns terület elsajátításának kimutatásán van: a modul tartalmának mekkora részét teljesítette sikeresen a tanuló.
- 10. Benyomáson alapuló véleményalkotás / Irányított véleményalkotás
 - A benyomáson alapuló véleményalkotás a tanuló órai teljesítménye alapján kialakított, teljes mértékben szubjektív vélemény, amely független egy adott mérés kritériumaitól. Benyomás szó alatt azt értjük, amikor egy tanár teljesen órai munkában, házi feladatban nyújtott teljesítménnyel kapcsolatos tapasztalata alapján értékeli.
 - Az irányított véleményalkotás olyan vélemény, amelynek megalkotásakor az értékelő specifikus kritériumok alapján tudatosan értékeli.
- 11. Holisztikus értékelés / Analitikus értékelés
 - A holisztikus értékelés globális, összegző értékelést jelent. Az értékelő intuitív módon súlyozza a különböző aspektusokat.
 - Az analitikus értékelés az eltérő aspektusok különálló vizsgálatát jelenti.
- 12. Sorozatalapú értékelés / Kategóriákat felállító értékelés
 - A kategóriákat felállító értékelés egyetlen értékelési feladatot jelent (amely magában foglalhatja különböző diskurzusok létrehozásának különböző szakaszait). Ennek során a teljesítményt egy értékelési táblázat kategóriái alapján ítélik meg analitikus megközelítés szerint.
 - A sorozatalapú értékelés egy sor különálló értékelési feladatot jelent, amelyeket egy egyszerű holisztikus jeggyel értékelnek egy pl. 0-tól 3-ig terjedő skálán.
- 13. Mások által végzett értékelés / Önértékelés
 - A mások által végzett értékelés a tanár vagy a vizsgáztató értékelése a tanulóról.
 - Az önértékelés a tanuló véleményalkotása a saját készség szintjéről.

Többféle típusú tesztet különböztetünk meg. Az egyik gyakran használt osztályozás megkülönbözteti a *tanárok által készített* és a *standardizált* teszteket. A standardizált tesztek szakértők által kidolgozott mérőeszközök, amelyek hosszú fejlesztési folyamat és ismételt tesztelések eredményeként születnek, és rendelkeznek jóságmutatókkal. Ezzel szemben a tanárok által készített tesztek, amelyeket általában saját használatra hoznak létre, nem rendelkeznek számszerű minőségmutatókkal. Egy másik osztályozás szerint vannak *adottság (aptitude)* és *teljesítmény*

(*achievement*) tesztek. Az adottságokat vizsgáló tesztek általában a jövőre irányulnak, prediktív funkcióval rendelkeznek, megvizsgálva, hogy az adott képességekkel rendelkező diákoktól mire számíthatunk a jövőben. A teljesítményvizsgálatok pedig az addig megszerzett tudást mérik. Ezek az osztályozások csak a lehetőségek két végpontját mutatják be, de léteznek határesetek is, amikor nem lehet egyértelműen megkülönböztetni a tesztek sem formailag, sem elméletileg (Falus 2004. 278.). Nyelvtanárként képesnek kell lennünk megfelelő tesztek készíteni tanítványainknak, valamint, ha erre van igény, felkészíteni őket a standardizált nyelvvizsgákra.

A nyelvi tesztek különböző feladatokból épülhetnek fel. A feladatok mérhetnek ismeret- vagy képességjellegű tudást. Az *ismeretjellegű tudáshoz* tartoznak a különböző fogalmak, tények, szabályok, definíciók, törvények (például az ige-ragozás szabályai vagy a célnyelvi szavak jelentése). A *képességjellegű tudáshoz* tartoznak a készségek (például az írás, olvasás, beszéd, hallás utáni értés), a jártasságok (vonatkozhat például mondatelemzésre vagy fordításra), valamint az általános képességek (például kreativitás, problémamegoldás, kommunikáció). A képességjellegű tudás hosszú fejlődési folyamaton keresztül szerezhető meg (pl. íráskészség). Az ismeretjellegű tudás felmérése (amely rövidebb idő alatt elsajátítható) többnyire egy rövidebb periódus eredményeiről ad képet. A tudás e két formája meghatározza a teszt szerkesztési technikát, a használható feladattípusokat, eljárásokat (Falus 2004. 292–294.).

Sok feladattípus létezik, ezen belül megkülönböztethetünk két nagy csoportot: a *feleletválasztó* és *feleletalkotó* feladatokat. „A feleletválasztó feladatok esetében a vizsgázónak megadott válaszok közül kell kiválasztania a megfelelőt. Ezeknek egyik gyakori típusa az alternatív választás, például az igaz vagy hamis állítások, amikor két válaszlehetőség adott, az egyik helyes, a másik helytelen. Hátrányuk, hogy a vizsgázónak akkor is 50%-os esélye van arra, hogy a megfelelő állítást jelölje meg, ha nem tudja a választ. Másik gyakori feleletválasztó feladattípus az, amelyben több válaszlehetőség adott. Ezek közül egy vagy több helyes vagy igaz (fontos pontosítani az utasításban, hogy egy vagy több jó válasz lehetséges), és kevesebb az esély arra, hogy a vizsgázó véletlenül találja el a helyes választ. Ugyancsak a feleletválasztó feladattípushoz tartoznak a helyes válaszokat párosító vagy illesztő feladatok, ahol két csoport elemei között kell a tartalmi kapcsolatokat megkeresni és találatni. Ezeknél a feladattípusoknál a pontozási folyamat viszonylag gyors és objektív, de előkészítésük több munkát igényel. Megoldásukhoz nem szükséges produktív nyelvhasználat a tanulók részéről. [...] A feleletalkotó feladatok esetében a választ a vizsgázó fogalmazza meg, javításuk több időt és figyelmet igényel, mint a feleletválasztós feladatoké. Idetartozó feladattípusok a kiegészítéssel feladatok (amikor egy mondatból bizonyos részek hiányoznak), a rövid (legtöbbször egyetlen szóból álló) vagy hosszabb (általában egyszavas) választ igénylő feladatok, valamint az esszé típusú választ (összefüggő szöveget) igénylő feladatok. Ez utóbbiak esetében Kontra szerint 'nagyobb esetőség van olyan magasabb rendű kognitív műveletek vizsgálata, mint az elemzés, szintézis, problémamegoldás és értékelés. Nagy nehézséget

jelenthet viszont az értékelés objektivitása, amelynek a kezeléséhez magától értetődő eljárásnak tűnik a válaszokban elvárt gondolatok, állítások és tételek listájának az összeállítására' (Kontra 2011. n. p.). A feleletalkotó feladatok megoldása produktív nyelvhasználatot feltételez, ezért ideálisak az írás- és beszédképesség tesztelésére. Gyenge pontjuk, hogy a javítás folyamatában nehezebb kiküszöbölni a szubjektivitás lehetőségét." (Kovács 2019. 139.)

A tesztek és a feladatok szerkesztésekor fontos figyelembe venni a kommunikatív nyelvi tesztelés követelményeit és elveit. Brown (2005) öt ilyen követelményt határoz meg: tartalmas, értelmes kommunikáció, hiteles helyzet, előre nem látható, kiszámíthatatlan nyelvi bevétel, kreatív nyelvhasználat és integrált nyelvtudás. A tartalmas, értelmes kommunikáció azt jelenti, hogy a feladatok és a témák összefüggenek a diákok érdeklődési körével. Ezt hiteles helyzetek megteremtésével lehet elérni, amelyekben nyelvtudásukat alkalmazhatják. A kiszámíthatatlanság hasonlóságot teremt a valós élethelyzetekkel, amelyekben nem lehet előre látni, hogy a beszélgetőpartner hogyan reagál, válaszol. Ezért az előre nem látható nyelvi bevétel kreatív nyelvhasználatot eredményezhet. A kommunikatív tesztelésnek arra kellene ösztönöznie a vizsgázókat, hogy megmutassák, képesek-e együtt használni a különböző nyelvi készségeket a valós élethelyzetekben.

A teszt szerkesztésnek vannak bizonyos technikai és formai követelményei, amelyeket szem előtt kell tartani. Fontos világosan megfogalmazni, hogy milyen lépéseket kell megtennie a teszt megoldójának, valamint a teszt javítójának. A teszt megoldójának teljesen tisztában kell lennie a teendőivel, hogy miképpen kell a feladatot megoldani és a kérdésekre válaszolni. A tesztekhez általában javítókulcs is készül, amely részletesen leírja a helyes megoldásokat és azok pontértékét. Ha azt szeretnénk, hogy az egymás mellett ülő tanulók ne másolhassanak egymástól, akkor érdemes ekvivalens tesztváltozatokat készíteni. Ebben az esetben a változatoknak megközelítőleg ugyanazt a tudást kell mérniük, hasonló nehézségű és lehetőleg ugyanolyan típusú feladatokkal.

Az írásbeli nyelvi tesztek tartalmazhatnak hallásértést, olvasásértést, írásképességet, nyelvtani, szókincsbeli és nyelvhasználattal kapcsolatos tudást mérő feladatokat. A nyelvvizsgák keretében ezek kiegészülnek szóbeli felméréssel is, de a szóbeli felmérés, feleltetés az iskolai, osztálytermi környezetben is gyakori. Nézzük meg, hogy melyek a leggyakoribb feladattípusok, amelyekkel a különböző készségek mérhetők.

„A szakirodalom szerint a *hallásértést mérő feladatok* különböző módon kategorizálhatók. Bárdos (2002) szerint lehetnek produktívak vagy nem produktívak, autentikusak vagy nem autentikusak, írott vagy beszélt nyelvi eredetűek, információt közlő vagy társalgást fenntartó szövegtípushoz tartozóak, interaktívak, amikor a tanuló részese a párbeszédnek, és aktívan befolyásolhatja annak menetét, és nem interaktívak, amikor csak hallgat egy párbeszédet vagy monológot anélkül, hogy hozzászólhatna. A hallásértést tesztelő feladatok, tesztelési helyzetek általában mesterségesek, nem interaktívak, az adandó válasz legtöbbször írásos – például

objektív feleletválasztós feladat vagy jegyzetelés. Tesztjeinkben arra törekszünk, hogy a feladatokat autentikusságra törekvően a spontán, természetes beszéd jellegzetességeit figyelembe véve válogassuk, tervezzük. Ezért a hanganyag szövegei nem lehetnek túl szigorúan tervezettek, nem tartalmazhatnak túl sok információt, túlságosan nehéz nyelvtani struktúrákat, szókincset vagy mondatokat, vagyis igyekszünk elkerülni az olyan szövegek használatát, amelyeket inkább olvasni és nem hallgatni szoktak. Jó, ha a szövegekben fellelhetők a mindennapi beszéd jellegzetességei, például a redundancia, az ismétlés, a habozás, az újraindítás vagy az újrendezés, és próbálunk olyan témákat válogatni, amelyek a diákok számára érdekesek (például telefonbeszélgetések, rádióhírek, interjú, történet, vásárlás, véleménycsere). [...]

Az *olvasási készség mérése* szintén kihívást jelentő feladat, mivel az olvasás folyamatában a szöveg és az olvasó közötti interakciót több tényező befolyásolhatja, mint például a szöveg műfaja, az olvasó nyelvismerete, motivációja, hozzáállása, háttérismerete, olvasási stratégiái és a rendelkezésre álló idő. A szövegértési tesztek tervezésekor figyelembe kell venni ezeket a tényezőket, és Némethné Hock (2003) szerint olyan autentikusnak ható szövegeket ajánlott használni, amelyek meggyőzőek és realizisztikusak, még akkor is, ha nem teljesen hitelesek, és motiválniuk kell a tanulókat a szöveg elolvasására hasonló módon, mint a valós életben. Ezért a kommunikatív tesztek építőinek figyelembe kell venniük, hogy miért olvasnak az emberek a valós életben, hogy ennek megfelelően választhassák ki a szövegeket és a kapcsolódó feladatokat.” (Kovács 2019. 140.)

Az *írás-készség mérése* a nyelvi szint függvényében többféle feladattípus segítségével valósulhat meg. Kedvelt írásbeli tesztfeladattípusok West tipológiája alapján (Bárdos 2002. 228.):

Szigorúan ellenőrzött:

- objektív, feleletválasztós tesztek,
- szövegek hibajavítása,
- átalakításos feladatok,
- szövegkiegészítései feladatok,
- fordítás.

Irányított:

- kérdőívek kitöltése,
- üzenetek átadása (írásban),
- jegyzetelés, kivonatolás, tömörítés,
- leírás „szituáció” alapján (pl. baleset),
- leírás információ alapján (forrása: ábra, kép, fotó, térkép, grafika stb.),
- utasítások adása írásban,
- érvelés (megadott témában),
- jelentés (megadott helyzet, szituáció alapján) stb.

Nem kontrollált, szabad:

- fogalmazás megadott témára,
- szabad fogalmazás,

– irodalmi fogalmazás stb.

Az írásbeli szövegek elbírálásának néhány alapvető szempontja: milyen mértékben, mekkora pontossággal tudja magát kifejezni a jelölt; milyen sebességgel és folyamatossággal végzi el a feladatot; mekkora rugalmasságot tanúsít a műfajilag szükséges váltásokban; mennyire képes megfelelni a situációnak, műfajnak, a szociolingvisztikai követelményeknek.

A *beszédkészség értékelése* is sokféleképpen történhet. A leggyakrabban használt feladattípusok a képleírás, monológ egy adott témáról, interjú, rövid szóbeli válasz/reakció, szerepjátszás, elmesélés, társalgás. Az értékelés szempontjai: mennyire folyékonyan, pontosan és helyesen tudja kifejezni magát a vizsgázó vagy felelő, mennyire képes megfelelni a műfajnak, situációnak, a szociolingvisztikai követelményeknek, képes-e rugalmasan válaszolni a kérdésekre, tud-e megfelelően reagálni arra, amit beszédpartnere mond.

A *nyelvtan, szókincs és nyelvhasználat* vizsgálata kommunikatív nyelvtanítási elveket szem előtt tartva a standardizált, nemzetközileg elismert nyelvvizsga tesztekben *nyelvhasználat* (angolban *Use of English*) címszó alatt, tágabb kontextusban (például a Cambridge-vizsgák esetében), vagy pedig integráltan, a négy alapkészség vizsgálatával együtt történik (például az ECL-nyelvvizsgák esetében). Az iskolákban alkalmazott, tanárok által készített vagy a tankönyvekben megjelenő tesztek sok esetben vonatkoznak egy adott periódusban (fejezetben, modulban, félévben) tanult célnyelvi tartalom elemeire (nyelvtan, szókincs, nyelvhasználat). A tanári munkát sok esetben megkönnyíti az, hogy egyes nyelvkönyvek tartalmaznak tesztek megoldókulccsal, amelyek vonatkozhatnak egy fejezet, több fejezet, vagy pedig az egész tankönyv anyagára. Az egy-két fejezetre vonatkozó tesztek rövidebbek, inkább a nyelvi tartalom új elemeire koncentrálnak, míg a nagyobb anyagrészekre vonatkozó (5-6 fejezet vagy a teljes tankönyv) komplexebbek, külön kitérnek a nyelvi tartalom területeire (szókincs, nyelvtan, nyelvhasználat/funkciók), valamint a készségekre (hallás utáni értés, olvasás és írás). Van, amikor a tesztek a tanulók könyvében vagy munkafüzetében jelennek meg, más esetekben pedig a tanári kézikönyvben. Egyes tankönyvekben találunk önértékelő tesztek is (*Test yourself*).

A tanároknak tehát sokféle típusú teszt áll rendelkezésükre, nem csak a tankönyvekben vagy az azokhoz tartozó tanári kézikönyvekben vagy munkafüzetekben, hanem online felületeken is. Emellett sok esetben dönthetnek úgy, hogy mégis ők maguk készítenek tesztet, például ha el szeretnék kerülni, hogy a diákok egymástól másolhassanak, vagy egy problémásabbnak bizonyuló anyagrész elsajátításának mértékét szeretnék leellenőrizni. Míg egy nyelvtani szerkezet vagy adott témakör szókincsének a felmérésére szolgáló tesztfeladat elkészítése általában egyszerűbb és rövidebb idő alatt elkészíthető, egy olvasott vagy hallott szöveg értésén alapuló feladatsor összeállítása már nagyobb kihívást jelent, és időigényesebb is. Megkönnyíti a munkát, ha a tanár tisztában van a tesztkészítés előbbiekben említett alapelveivel, és minél több tapasztalatra tesz szert ezen a területen.

Példa: tesztek Romániában akkreditált angol tankönyvekből:

Evaluation (Modules 1-2)

Vocabulary

1 Fill in the nationalities. Write in your notebook.

- 1 He is from Italy. He is ...
- 2 She is from the UK. She is ...
- 3 They are from Romania. They are ...
- 4 We are from Spain. We are ...
- 5 I am from USA. I am ...

2 Find the odd word. Write in your notebook.

- 1 athletics – hockey – badminton – bath
- 2 book – table – cooker – fridge
- 3 sofa – washbasin – toilet – bath
- 4 triangle – square – carpet – pentagon
- 5 bed sink wardrobe chair

Grammar

3 Choose the correct word. Write in your notebook.

- 1 I'm Cristina and this is her/my class.
- 2 He am/is 17 years old.
- 3 Are they Romanian? Yes, they are/aren't.
- 4 Are there any chairs in the room?
No, there are/aren't.
- 5 Anna and Jane Isn't/aren't sisters.
- 6 Is/Are there a fridge in the kitchen?

4 Fill in the plurals. Write in your notebook.

- | | | |
|---------|---------|---------|
| 1 boy | 3 brush | 5 tooth |
| 2 scarf | 4 man | 6 leaf |

5 Look at the picture. Choose the correct item. Write in your notebook.



- 1 The chair is on the right of/in front of the desk.
- 2 There are books under/in the bookcase.
- 3 There is a pillow on/behind the bed.
- 4 Are there posters in/on the walls?
- 5 The desk is between/near the bookcase and the window.

Everyday English

6 Fill in: Good morning – Yes, It is – Not bad – How are you – Nice to meet you – Hello. One sentence is extra. Write in your notebook.

Jane: Hi, Anna. 1) ...?
 Anna: 2) ..., Jane. I'm fine. And you?
 Jane: 3) ... This is my friend, Tony. Tony, this is Jane.
 Anna: 4) ..., Tony. 5) ...
 Tony: Hi, Jane. Nice to meet you, too.

EVALUATION

117

Forrás: Dooley 2022. 117.

21. kép. Két fejezetre (modulra) vonatkozó teszt egy Romániában akkreditált ötödik osztályos angol tankönyvből

FINAL EVALUATION UNITS 1–5

FUNCTIONS

11 Complete the telephone conversation with the words in the list.

would | don't | about | fancy | course | love

TOM Hi Sam, it's Tom. I've got some free tickets to the play I directed this evening.

Why ¹ _____ you come along?

SAM That ² _____ be great. I'd ³ _____ to!

TOM I've got four free tickets altogether, so how ⁴ _____
bringing some friends along too?

SAM Of ⁵ _____ . I'll ask Tim and Julie. I'm sure they'll be delighted.

TOM There's a party afterwards, too. Do you ⁶ _____ coming along to that?

SAM Sure! Thanks.

/6

LISTENING

12  Listen to the conversation. Tick (✓) A, B or C.

1 What kind of show is *Priceless*?

A a chat show

B a sports show

C a game show

2 What kind of film is *Let Him Go*?

A a sci-fi film

B a horror film

C a comedy film

3 What time does the *Let Him Go* start?

A 8 pm

B 9 pm

C 11 pm

/6

13  Listen again. Answer the questions.

1 Why does Jim want to stay in?

2 What day of the week is it?

3 What kind of film is *By Tomorrow*?

4 What happens in *Let Him Go*?

5 What does Sally want Jim to make?

/5

Feladatok:

1. Keressünk három-négy, tesztet is tartalmazó tankönyvet, és vizsgáljuk meg, hogy a tesztek mit és milyen feladattípusokkal mérnek.
2. Vessük össze az egyik 1-es feladatban talált tesztet azzal az anyagrész-szel, amelyre vonatkozik, és próbáljunk még egy ahhoz hasonló tesztet készíteni. Képzeld el, hogy nagyobb csoporttal íratunk tesztet, és nem szeretnénk, hogy egymástól másoljanak, ezért két hasonló tesztre van szükségünk.

Felhasznált és ajánlott források

BÁRDOS Jenő

2002 *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

BROWN, James Dean

2005 *Testing in Language Program*. McGraw Hill, New York.

CHENG Liying–WATANABE Yoshinori–CURTIS Andy

2004 *Washback in Language Testing*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey, London.

DOOLEY, Jenny

2022 *Limba modernă 2 – Limba engleză. Clasa a V-a*. Uniscan Grup Educațional, București.

FALUS Iván et al.

2004 *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

KONTRA József

2011 *A pedagógiai kutatások módszertana*. URL: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/kontra_jozsef/index.html

KOVÁCS Gabriella

2019 Nyelvtanulási szükségletek és célok angol nyelvvizsga eredmények tükrében. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Szakmódszertani és más emberközpontú tanulmányok*. International Research Institute s.r.o., Komárno, 137–145.

KER

2002 *Közös Európai Referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. OM-PTMIK, Budapest – Pilisborsjenő. URL: https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp

NÉMETHNÉ HOCK Ildikó

2003 *Test Construction and Validation*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

PUCHTA, Herbert et al.

2022 *Limba modernă 1: Engleză. Clasa a VIII-a*. Cambridge University Press și Art Klett, București.

MELLÉKLET

Az iskolai nyelvvoktatás fontos dokumentumai – kerettanterven alapuló éves terv és lecke-terv

Éves terv minta

PLANIFICARE CALENDARISTICĂ LA DISCIPLINA LIMBA ENGLEZĂ L1 ANUL ȘCOLAR 2020-2021

Profesor:

Manual: *Limba Modernă 1 – Limba engleză pentru clasa a V-a,*
Ana Magdalena Iordăchescu – Mariana Stoenescu, Editura Litera, 2017
Clasa a V-a (2 ore/săpt.)

Programa aprobată cu O.M. nr. 3393/28.02.2017

| Modulul și unitatea de învățare | Teme și elemente de construcție a comunicării | Competențe specifice | Nr. ore | Săpt. | Obs. |
|--|--|--|---------|----------|------|
| 1. Starter module | Introductions Demonstrative pronouns The alphabet and spelling Times Classroom objects Colours | 1.1. Identificarea sensului global al unor mesaje și dialoguri uzuale, clar articulate 1.2. Identificarea semnificației unor schimburi verbale uzuale și clar articulate, în situația în care interlocutorul oferă ajutor pentru a facilita înțelegerea 2.1. Prezentarea simplă a unei persoane/a unui personaj 2.2. Stabilirea de contacte sociale pe baza unor formule conversaționale simple (salut, bun rămas, prezentare, mulțumire, instrucțiuni) 2.4. Manifestarea disponibilității pentru participarea la dialog | 2 | S1 | |
| 2. Module 1 My World Unit 1a – Countries and nationalities | Vocabulary Countries and nationalities Families Grammar be: present simple Subject pronouns and possessive adjectives Possessive 's Question words | 1.1. Identificarea sensului global al unor mesaje și dialoguri uzuale, clar articulate 1.2. Identificarea semnificației unor schimburi verbale uzuale și clar articulate, în situația în care interlocutorul oferă ajutor pentru a facilita înțelegerea 1.3. Manifestarea curiozității față de unele elemente specifice spațiului cultural al limbii studiate 2.1. Prezentarea simplă a unei persoane/a unui personaj | 6 | S 2-4 | |

| Modulul și unitatea de învățare | Teme și elemente de construcție a comunicării | Competențe specifice | Nr. ore | Săpt. | Obs. |
|-----------------------------------|---|--|---------|-----------|------|
| Unit 1b – Families | Speaking Giving personal information Making friends Writing A personal profile Culture After-school clubs CLIL Literature | 2.2. Stabilirea de contacte sociale pe baza unor formule conversaționale simple (salut, bun rămas, prezentare, mulțumire, instrucțiuni) 2.3. Exprimarea preferințelor 2.4. Manifestarea disponibilității pentru participarea la dialog 3.2. Extragerea informațiilor dintr-un text scurt, însoțit de ilustrații | | | |
| 3. Module 2 Appearance | Vocabulary Parts of the body Adjectives of physical description Grammar <i>have got</i> Singular and plural nouns Speaking Looking after pets Giving instructions Writing Describing people Culture Pets CLIL Science | 1.1. Identificarea sensului global al unor mesaje și dialoguri uzuale, clar articulate 1.2. Identificarea semnificației unor schimburi verbale uzuale și clar articulate, în situația în care interlocutorul oferă ajutor pentru a facilita înțelegerea 1.3. Manifestarea curiozității față de unele elemente specifice spațiului cultural al limbii studiate 2.1. Prezentarea simplă a unei persoane/a unui personaj 2.3. Exprimarea preferințelor 2.4. Manifestarea disponibilității pentru participarea la dialog 3.2. Extragerea informațiilor dintr-un text scurt, însoțit de ilustrații 3.3. Identificarea informațiilor din mesaje scrise simple de la prieteni sau de la colegi 4.2. Descrierea unor aspecte ale vieții cotidiene (oameni, locuri, școală, familie, hobby-uri), folosind propoziții scurte | 6 | S 5-7 | |
| 4. Class portfolio 1 | Group Project Our favourite singer or group | | 1 | S 8 | |
| 5. Progress check 1 | Revision – Modules 1–2 Modular assessment test | | 2 | S 8-9 | |
| 6. Module 3 Places in town | Vocabulary Places in town Landscape features Grammar <i>there is / there are</i> Prepositions of place Prepositions of movement | 1.1. Identificarea sensului global al unor mesaje și dialoguri uzuale, clar articulate 1.2. Identificarea semnificației unor schimburi verbale uzuale și clar articulate, în situația în care interlocutorul oferă ajutor pentru a facilita înțelegerea | 5 | S 9-11 | |

| Modulul și unitatea de învățare | Teme și elemente de construcție a comunicării | Competențe specifice | Nr. ore | Săpt. | Obs. |
|-------------------------------------|---|---|---------|----------------|------|
| Unit 3b – Landscape features | <i>a / an, some, any</i> Question words Speaking A day out Giving directions Writing Describing places – A city guide Culture New Year's Eve CLIL History | 1.3. Manifestarea curiozității față de unele elemente specifice spațiului cultural al limbii studiate 2.2. Stabilirea de contacte sociale pe baza unor formule conversaționale simple (salut, bun rămas, prezentare, mulțumire, instrucțiuni) 2.3. Exprimarea preferințelor 2.4. Manifestarea disponibilității pentru participarea la dialog 3.1. Identificarea informațiilor din panouri și semne aflate în locuri publice pentru facilitarea orientării 3.2. Extragerea informațiilor dintr-un text scurt, însoțit de ilustrații 3.4. Manifestarea curiozității pentru lectura de orientare 4.2. Descrierea unor aspecte ale vieții cotidiene (oameni, locuri, școală, familie, hobby-uri), folosind propoziții scurte 4.3. Manifestarea disponibilității pentru schimbul de mesaje scrise simple | | | |
| 7. Class portfolio 2 | Group Project Nature in our area | | 2 | S 12 | |
| 8. Module 4 Healthy living | Vocabulary Food Free-time activities Grammar Countable – Uncountable nouns Present simple Expressing likes and dislikes Speaking At the café Ordering food Writing Writing a blog Culture British food CLIL Physical education | 1.1. Identificarea sensului global al unor mesaje și dialoguri uzuale, clar articulate 1.2. Identificarea semnificației unor schimburi verbale uzuale și clar articulate, în situația în care interlocutorul oferă ajutor pentru a facilita înțelegerea 2.1. Prezentarea simplă a unei persoane/a unui personaj 2.2. Stabilirea de contacte sociale pe baza unor formule conversaționale simple (salut, bun rămas, prezentare, mulțumire, instrucțiuni) 2.3. Exprimarea preferințelor 2.4. Manifestarea disponibilității pentru participarea la dialog 3.1. Identificarea informațiilor din panouri și semne aflate în locuri publice pentru facilitarea orientării 3.2. Extragerea informațiilor dintr-un text scurt, însoțit de ilustrații 4.3. Manifestarea disponibilității pentru schimbul de mesaje scrise simple | 6 | S 13– 14 | |

| Modulul și unitatea de învățare | Teme și elemente de construcție a comunicării | Competențe specifice | Nr. ore | Săpt. | Obs. |
|---------------------------------|---|----------------------|---------|----------------|------|
| 9. Progress check 2 | Revision – Modules 3–4 End of term revision | | 4 | S 15– 17 | |
| 10. Let's have fun! | Sketch 1 – class performance Tongue twisters and jokes | | 2 | S 18 | |

Semestrul II

| | | | | | |
|-----------------------------------|---|---|---|----------------|--|
| 11. Module 5 School life | Vocabulary Daily routines School subjects Grammar Adverbs of frequency Word order: questions Expressing ability – <i>can</i> | 1.1. Identificarea sensului global al unor mesaje și dialoguri uzuale, clar articulate 1.2. Identificarea semnificației unor schimburi verbale uzuale și clar articulate, în situația în care interlocutorul oferă ajutor pentru a facilita înțelegerea | 2 | S 19 | |
| Unit 5a – Daily routines | Expressing ability – <i>can</i> | 2.1. Prezentarea simplă a unei persoane/a unui personaj 2.2. Stabilirea de contacte sociale pe baza unor formule conversaționale simple (salut, bun rămas, prezentare, mulțumire, instrucțiuni) | | | |
| Unit 5b – School subjects | Speaking Buying a ticket Writing A magazine article Culture Performing arts CLIL Maths | 2.3. Exprimarea preferințelor 2.4. Manifestarea disponibilității pentru participarea la dialog 3.1. Identificarea informațiilor din panouri și semne aflate în locuri publice pentru facilitarea orientării 3.2. Extragerea informațiilor dintr-un text scurt, însoțit de ilustrații 4.2. Descrierea unor aspecte ale vieții cotidiene (oameni, locuri, școală, familie, hobby-uri), folosind propoziții scurte 4.3. Manifestarea disponibilității pentru schimbul de mesaje scrise simple | | | |
| 12. Module 6 Sport for all | Vocabulary Sport Adjectives of opinion Grammar Present continuous Present simple and present continuous Speaking Going out Making arrangements | 1.1. Identificarea sensului global al unor mesaje și dialoguri uzuale, clar articulate 1.2. Identificarea semnificației unor schimburi verbale uzuale și clar articulate, în situația în care interlocutorul oferă ajutor pentru a facilita înțelegerea | 6 | S 20– 22 | |
| Unit 6a – Sport | | 2.1. Prezentarea simplă a unei persoane/a unui personaj | | | |

| Modulul și unitatea de învățare | Teme și elemente de construcție a comunicării | Competențe specifice | Nr. ore | Săpt. | Obs. |
|--|--|---|---------|----------------|------|
| Unit 6b – Adjectives of opinion | Writing Writing an email Culture Traditional sports CLIL Language | 2.2. Stabilirea de contacte sociale pe baza unor formule conversaționale simple (salut, bun rămas, prezentare, mulțumire, instrucțiuni) 2.3. Exprimarea preferințelor 2.4. Manifestarea disponibilității pentru participarea la dialog 3.1. Identificarea informațiilor din panouri și semne aflate în locuri publice pentru facilitarea orientării 3.2. Extragerea informațiilor dintr-un text scurt, însoțit de ilustrații 3.3. Identificarea informațiilor din mesaje scrise simple de la prieteni sau de la colegi 4.2. Descrierea unor aspecte ale vieții cotidiene (oameni, locuri, școală, familie, hobby-uri), folosind propoziții scurte 4.3. Manifestarea disponibilității pentru schimbul de mesaje scrise simple | | | |
| 13. Class portfolio 3 | Group project Sport is fun and healthy | | 1 | S 23 | |
| 14. Progress Check 3 | Revision – Modules 5–6 Modular assessment test | | 3 | S 23– 24 | |
| 15. Module 7 House and home | Vocabulary Rooms and furniture Gadgets Grammar Definite and indefinite articles Speaking Asking for information Writing Giving instructions and performing commands Telling a story starting from pictures Culture The White House CLIL Art | 1.1. Identificarea sensului global al unor mesaje și dialoguri uzuale, clar articulate 1.2. Identificarea semnificației unor schimburi verbale uzuale și clar articulate, în situația în care interlocutorul oferă ajutor pentru a facilita înțelegerea 2.1. Prezentarea simplă a unei persoane/a unui personaj 2.4. Manifestarea disponibilității pentru participarea la dialog 3.1. Identificarea informațiilor din panouri și semne aflate în locuri publice pentru facilitarea orientării 3.2. Extragerea informațiilor dintr-un text scurt, însoțit de ilustrații 4.3. Manifestarea disponibilității pentru schimbul de mesaje scrise simple | 6 | S 25– 27 | |
| Unit 7a – Rooms and furniture | | | | | |
| Unit 7b – Gadgets | | | | | |

| Modulul și unitatea de învățare | Teme și elemente de construcție a comunicării | Competențe specifice | Nr. ore | Săpt. | Obs. |
|--|---|--|---------|----------------|------|
| 16. Module 8 Celebrate! | Vocabulary Clothes and accessories Weather and seasons | 1.1. Identificarea sensului global al unor mesaje și dialoguri uzuale, clar articulate 1.2. Identificarea semnificației unor schimburi verbale uzuale și clar articulate, în situația în care interlocutorul oferă ajutor pentru a facilita înțelegerea | 6 | S 28- 30 | |
| Unit 8a – Clothes and accessories | Grammar Asking for permission – <i>may</i> / <i>may not</i> | 1.3. Manifestarea curiozității față de unele elemente specifice spațiului cultural al limbii studiate | | | |
| Unit 8b – Weather and seasons | Present simple and present continuous (extensive practice) Speaking Going to a party Making and accepting invitations Writing Writing an e-message Culture Festivals around the world CLIL Music | 2.2. Stabilirea de contacte sociale pe baza unor formule conversaționale simple (salut, bun rămas, prezentare, mulțumire, instrucțiuni) 2.3. Exprimarea preferințelor 2.4. Manifestarea disponibilității pentru participarea la dialog 3.1. Identificarea informațiilor din panouri și semne aflate în locuri publice pentru facilitarea orientării 3.2. Extragerea informațiilor dintr-un text scurt, însoțit de ilustrații 4.2. Descrierea unor aspecte ale vieții cotidiene (oameni, locuri, școală, familie, hobby-uri), folosind propoziții scurte 4.3. Manifestarea disponibilității pentru schimbul de mesaje scrise simple | | | |
| 17. Class portfolio 4 | Group project – Festivals around the world | | 2 | S 31 | |
| 18. Progress Check 4 | Revision – Modules 7–8 | | 2 | S 32 | |
| 19. Final Revision 1 | Vocabulary and grammar assessment 1 | | 1 | S 33 | |
| 20. Final Revision 2 | Vocabulary and grammar assessment 2 | | 1 | S 33 | |
| 21. Final Revision 3 | Vocabulary and grammar assessment 3 | | 1 | S 34 | |
| 22. Let's have fun! | Sketch 2 – class performance Tongue twisters and jokes | | 1 | S 34 | |

Angol lecketerv minta (1)

LESSON PLAN

Teacher's name:...

School:...

Date:

Time:...

Number of students:...

Grade: 7th

Textbook: Limba modernă 1, Engleză, clasa a VII-a, Editura Art Klett

Unit: 5

Lesson: Social Networking

Level: Pre-intermediate/ A2+

SPECIFIC COMPETENCES:

- identify the main information from a recorded/written material
- participate in conversations; express an opinion on a practical issue
- show a positive attitude towards participating in the exchange of written message

AIMS OF LESSON:

- to present information and vocabulary related to social networks
- to practice listening and reading for specific information
- to be able to give their opinions on social networks

TEACHING TECHNIQUES:

- conversation/discussion
- lead-in
- elicitation/presentation
- frontal/individual work

AIDS/MATERIALS:

- textbook, notebooks
- board, chalk, video projector, mobile phones, laptop

PROCEDURE

| | Stages | Activities – students and teacher | Reasons for activities | Materials | Time |
|----|---------------------------|---|---------------------------------------|------------------|-------------|
| 1. | <i>Introductory stage</i> | – T greets Ss and asks them about their mood – T checks attendance | – to induce a friendly atmosphere | | 1' |
| 2. | <i>Checking homework</i> | – Ss read their homework; T asked them to find out about five social networking sites | – tell the class what they have found | textbook | 9' |

| | | | | | |
|----|---------------------------------------|---|---|------------------------------|----|
| 2. | <i>Checking homework</i> | (Facebook, Google, Pinterest, LinkedIn, Twitter). They had to work in pairs to make a project. Some of the projects are presented to the class. Interaction: T-Ss Role of the teacher: Assessor | | | |
| 3. | <i>Lead-in</i> | – T asks Ss to prepare their mobile phones and answer the question on Mentimeter platform: <i>What do you use social networks for?</i> A word cloud with students' ideas is formed using Mentimeter platform. – T reads some of their ideas and encourages conversation. Interaction: S-T, T-S, S-S Role of the teacher: Participant and assessor | – make the connection with the lesson – express their opinion related to the question – raise interest in the topic | board | 5' |
| 4. | <i>Presentation of the new lesson</i> | – T announces the aims of the lesson and asks students to look at the logos at page 54 and name them. Ss also discuss the questions (<i>What do you think of the previously presented social networks? Do you know any other social networks?</i>) and decide the best social networking. – Ss are asked to read through the sentences from exercise 2/54 and check understanding. Ss are given some silent thinking time to think of their answers to the questions. T monitors and help with any question and vocabulary. Ss are asked to make some notes of their answers. Interaction: S-T, T-S Role of the teacher: Resource, facilitator | – introduce the topic of the lesson – answer the questions – give their opinion on the statements | board, laptop, anchor charts | 5' |

| | | | | | |
|----|---|---|---|---|-----|
| 5. | <i>Guided reading/ Listening practice</i> | <p>– T pre-teaches some vocabulary words (<i>consequence, to post on, turn into, nightmare, smashing windows, teens, worldwide, share the passwords, beware, cyberbullying, rumours</i>) taken from the text SS are about to read and listen to.</p> <p>– Ss are asked to read the sentences carefully at exercise 3/54 and decide which key information they need to look for. Ss are given time to read and the sentences and the difficult vocabulary is clarified.</p> <p>– T tells Ss they are going to read and listen an article about giving advice in their books/page 55 on using social networks. T plays the audio while Ss listen and read. Then they complete the exercise. Ss can compare their answers. The audio is played again for Ss to check or change their answers.</p> <p>Interaction: S-T, T-S, S-S Role of the teacher: Organizer, resource, prompter, assessor</p> | <p>– check understanding of the vocabulary</p> <p>– read the sentences</p> <p>– listen and read the article</p> | <p>student's book, board</p> <p>student's book</p> | 15' |
| 6. | <i>Follow-up/ Production</i> | <p>– T asks SS to use their mobile phones again, to log again on Mentimeter and answer the question: <i>What are the responsible online behaviors you should respect?</i> Ss work individually to complete the task. As feedback, T creates a list with DOs and DON'Ts.</p> <p>Interaction: S-S, T-S Role of the teacher: Organizer, prompter, observer, assessor</p> | | <p>laptop</p> <p>mobile phones</p> <p>Mentimeter platform</p> | 5' |
| 7. | <i>Setting homework</i> | <p>– SS are asked to add three more DOs and DON'Ts</p> <p>– statements related to online behavior.</p> | – practice | <p>textbook, Google Classroom</p> | 5' |

Angol lecketerv minta (2)

LESSON PLAN

Teacher's name: ...

School: ...

Date:

Time: ...

Number of students: 20...

Grade: 5th

Textbook: Limba modernă 2 – Limba engleză pentru clasa a V-a, Ana Magdalena Iordăchescu – Mariana Stoenescu, Editura Litera, 2022

Lesson: Landscape features

Level: Pre-intermediate/ A2

SPECIFIC COMPETENCES:

- identify the main information from a recorded/written material
- participate in conversations
- write and speak about a place (landscape)

AIMS OF LESSON:

- to present information and vocabulary related to landscape features
- to practice listening and reading for specific information
- to be able to describe places

TEACHING TECHNIQUES:

- conversation/discussion
- lead-in
- elicitation/presentation
- frontal/individual work

AIDS/MATERIALS:

- textbook, notebooks
- board, chalk, video projector, laptop

PROCEDURE

| No. | Stages crt. | Teacher's activity and language | Student's activity and language | Skills | Inter- action | Time |
|------------|---|--|--|---------------------|---|-------------|
| 1 | <i>Warm-up</i> | The teacher greets the students, asks who is absent. | Greet the teacher, answer who is absent. | Speaking | T-S | 2` |
| 2 | <i>Revision</i> | The teacher checks the homework with the students. The teacher explains the pupils they are going to take a new lesson and they will practice. | The students read their homework and correct if necessary. Listen to the teacher. | Speaking Writing | T-S S-T | 5` |
| 3 | <i>Presentation of the new lesson Textbook: Landscape features p. 44</i> | The teacher introduces the new lesson and writes the vocabulary of the lesson on the board. | The students pay attention and write in their notebook. | T-S | Listening Writing | 5` |
| 4 | <i>Practice Textbook</i> | The teacher asks the students to do the exercises from the textbook. | The students work together with the teacher, or in pairs, or individually. (Textbook: 44/2, 4, 5, 6) | T-S S-S S-T | Reading Writing Speaking | 17` |
| 5 | <i>Presentation of the grammar part Textbook: a/an, some, any p. 45</i> | The teacher asks the students to do the exercises. <i>Textbook: 45(7,9,10)</i> <i>Worksheet</i> | The students work together with the teacher, or in pairs, or individually. | T-S S-T | Reading Writing Listening Speaking | 15` |

| No. | Stages | Teacher's activity and language | Student's activity and language | Skills | Inter-action | Time |
|------------|-----------------------------------|--|---|---------------|---------------------|-------------|
| 6 | <i>Evaluation of the activity</i> | The teacher evaluates the activity. | The teacher checks whether the aims of the lesson have been accomplished. | T-S | Speaking | 3` |
| 7 | <i>Assigning homework</i> | The teacher explains the tasks. | The students write down their homework. | T-S | Speaking Writing | 2` |
| 8 | <i>Dismissing the class</i> | Greets the students. | Greet the teacher. | T-S S-T | Speaking | 1` |

REZUMAT

Introducere în teoria și practica predării limbilor străine

Scopul acestei cărți este de a oferi o perspectivă cuprinzătoare asupra problemelor teoretice și practice de bază care sunt cele mai esențiale pentru predarea limbilor străine. Învățarea și predarea limbilor străine este un proces dinamic care conectează culturile și deschide ușile către înțelegerea lumii. În această carte, intrăm în lumea predării limbilor străine și îi examinăm bogatul fond teoretic și diversele abordări practice.

În societatea modernă, competențele lingvistice contribuie la o comunicare mai eficientă între oameni și la dezvoltarea relațiilor internaționale. În acest context, predarea limbilor străine joacă un rol esențial, deoarece oricine poate învăța noi limbi cu ajutorul acestuia, extinzând astfel orizonturile și crescând șansele pe piața muncii. Fundamentele teoretice prezentate aici ne permit să înțelegem mai bine cum are loc învățarea limbilor străine, ce factori o influențează și cum putem crea un mediu de predare care să sprijine transferul eficient de cunoștințe. Sunt prezentate diverse metode, tehnici și strategii de predare a limbilor străine, cu ajutorul cărora profesorii și elevii de limbi străine pot depăși mai eficient obstacolele din procesul de învățare.

Cartea este recomandată studenților cu specializare în traducere și interpretare care sunt, de asemenea, interesați de cariera de profesori de limbi străine, dar poate oferi îndrumări valoroase pentru oricine interesat de această temă.

ABSTRACT

Introduction to the Theory and Practice of Language Teaching

The aim of this book is to provide a comprehensive insight into the basic theoretical and practical issues that are most essential for language teaching. Language learning and teaching is a dynamic process that connects cultures and opens doors to understanding the world. In this book, we enter the world of language teaching and examine its rich theoretical background and diverse practical approaches.

In modern society, language skills contribute to a more effective communication between people and to the development of international relations. In this context, language teaching plays a key role, as anyone can learn new languages with its help, and thereby expand their horizons and increase their chances on the labour market. The theoretical foundations presented here allow us to better understand how language learning takes place, what factors influence it, and how we can create a teaching environment that supports effective knowledge transfer. Various language teaching methods, techniques and strategies are presented, with the help of which language teachers and students can more effectively overcome obstacles in the process of language learning.

The book is recommended to university students majoring in translation and interpreting who are also interested in a language teaching career, but it can provide valuable guidance for anyone else interested in this topic.

A SZERZŐRŐL

Kovács Gabriella a kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán diplomázott angol nyelv és irodalom és magyar nyelv és irodalom szakon 1996-ban. Ugyanitt mesteri diplomát is szerzett amerikai tanulmányok szakon 1997-ben. Doktori fokozatát a Marosvásárhelyi Művészeti Egyetemen szerezte meg 2013-ban, doktori disszertációjának interdiszciplináris témája: *Alkalmazott színház és dráma – Út a színháztól a nyelvoktatásig*. 1997 és 2003 között angol nyelvet tanított Marosvásárhelyen, 2003-tól a Sapientia EMTE Marosvásárhelyi Karának főállású oktatója. Kutatási területei: nyelvpedagógia, szaknyelvek, szakfordítások.

ORCID ID: 0000-0002-0227-8618

Scientia Kiadó

400112 Kolozsvár (Cluj-Napoca)
Mátyás király (Matei Corvin) u. 4. sz.
Tel./fax: +40-364-401454
E-mail: scientia@kpi.sapientia.ro
www.scientiakiado.ro

Műszaki szerkesztés:

Metaforma Kft.

Borítóterv:

Tipotéka Kft.

Korrektúra:

Szabó Beáta

Tipográfia:

Könczey Elemér

Nyomdai munkálatok:

F&F INTERNATIONAL Kft.
Felelős vezető: Ambrus Enikő igazgató

Napjainkban a nyelvtudás fontos szerepet játszik a mindennapi kommunikációban, a nemzetközi kapcsolatok kialakításában és a munkaerőpiaci esélyek növelésében egyaránt. A kiadványban bemutatott elméleti alapok lehetővé teszik, hogy jobban megértsük a nyelvtanulás folyamatát és azt, hogy milyen tényezők befolyásolják a hatékony tudásátadást támogató környezetet, ugyanakkor a gyakorlati szempontok, a különféle nyelvtanítási módszerek, technikák és stratégiák ismertetése segíti a tanárokat és tanulókat az eredményesebb nyelvtanulás útján.

A jegyzet elsősorban a nyelvtanári pálya iránt érdeklődő fordító és tolmács szakos egyetemi hallgatók számára készült, ám nemcsak leendő nyelvtanároknak nyújthat értékes útmutatást, hanem bárkinek, aki a nyelvtanulás iránt érdeklődik.

ISBN 978-606-975-086-5



9 786069 750865