



A NYELVÓRÁK JELENLEG ALKALMAZOTT FELÉPÍTÉSI MODELLJEINEK RENDSZEREZÉSE ÉS KRITIKAI ELEMZÉSE

A SYSTEMATIC REVIEW AND CRITICAL ANALYSIS OF CONTEMPORARY LANGUAGE
LESSON FRAMEWORKS

Vermekei Boglárka

vermekiboglarka@yahoo.com

Zágrábi Egyetem, Hungarológiai Tanszék

<https://orcid.org/0000-0002-9662-1324>

KIVONAT

A nyelvórák felépítési modelljei meghatározó szerepet játszanak a hatékony nyelvoktatásban. Jelen tanulmány rendszerezett áttekintést nyújt a különböző órafelépítési paradigmákról, kiemelve azok elméleti hátterét, gyakorlati alkalmazását és a velük szemben megfogalmazott kritikákat. A bemutatott modellek – mint a PPP (Presentation, Practice, Production), OHE (Observe, Hypothesize, Experiment), ARC (Authentic, Restricted, Clarification), TBL (Task-Based Learning), ESA (Engage, Study, Activate), TTT (Test, Teach, Test), valamint a receptív készségeket fejlesztő modell – különböző megközelítéseket kínálnak a nyelvtanítás strukturálására. A tanulmány kitér az egyes modellek alkalmazhatóságára különböző nyelvi szinteken, valamint azok hatékonyságára a kommunikatív nyelvtanítás kontextusában. Célja, hogy segítséget nyújtson nyelvtanároknak a megfelelő óratervezési modell kiválasztásában, figyelembe véve a tanulói igényeket, az oktatási célokat és a tanítási kontextust.

KULCSSZAVAK:

órafelépítési modellek, tanítási paradigmák, kommunikatív nyelvoktatás, óratervezés, nyelvpedagógia

ABSTRACT

The structural models of language lessons play a crucial role in effective language education. This study provides a systematic overview of various lesson planning paradigms, emphasising their theoretical foundations, practical applications, and the criticisms they have faced. The models presented—such as PPP (Presentation, Practice, Production), OHE (Observe, Hypothesize, Experiment), ARC (Authentic, Restricted, Clarification), TBL (Task-Based Learning), ESA (Engage, Study, Activate), TTT (Test, Teach, Test), and the receptive skills development model—offer diverse approaches to structuring language instruction. The study examines the applicability of each model across different language proficiency levels and their effectiveness in the context of communicative language teaching. It aims to assist language teachers in selecting appropriate lesson planning models, considering learner needs, educational objectives, and teaching contexts.

KEYWORDS:

*lesson frameworks,
teaching paradigms,
communicative language
teaching, lesson planning,
language pedagogy*

BEVEZETÉS

Az órákra való felkészülés és az óratervezés a nyelvtanári munka egyik alapvető és összetett eleme, amely meghatározó szerepet játszik a hatékony nyelvoktatásban (vö. Richards & Lockhart, 1996; Nation & Macalister, 2010). Az oktatási folyamat tervezése nem csupán a tananyagtartalom logikus és strukturált elrendezését jelenti, hanem a tanulók egyéni szükségleteinek, az aktuálisan preferált tanulási stílusainak és a pedagógiai céloknak a figyelembevételét is. A tanítási folyamat hatékonysága szempontjából kulcsfontosságú, hogy a nyelvórák megfelelő szerkezetben valósuljanak meg, hiszen az órafelépítés hatással van a tanulók bevonódására, a tanulási eredményekre és a tanári munka sikerességére.

Jelen tanulmány a nyelvórák felépítési modelljeire fókuszál, áttekintve a különböző kurrens óratervezési paradigmákat és azok alkalmazhatóságát a gyakorlatban. Célja, hogy rendszerezett módon bemutassa és kritikai elemzés alá vesse a különféle modelleket. A tanulmány emellett ismerteti egy 2024-ben végzett kérdőíves kutatás néhány, a témával szorosan összefüggő eredményét, amelyet magyar mint idegen nyelv (MID) tanárok körében folytattam.

A NYELVÓRÁK FELÉPÍTÉSI MODELLJEIRŐL ÁLTALÁNOSÁGBAN

A nyelvórák felépítési modelljei arra utalnak, hogy egy adott nyelvóra milyen szerkezettel rendelkezik, milyen részekből áll, és hogyan épül fel a struktúrája. A jelenleg alkalmazott paradigmák az idegennyelv-oktatás történetének hosszú fejlődési folyamatában kristályosodtak ki, és az egyes modellek azokat a nyelvészeti és nyelvpedagógiai elméleteket tükrözik, amelyek az alapjául szolgáltak. Az elméleti háttér alapján a modellek között eltérések figyelhetők meg attól függően, hogy hogyan értelmezik a nyelvtanulás folyamatát, valamint milyen szerepet tulajdonítanak a tanulónak és a tanárnak a nyelvórán.

Ugyanakkor bizonyos hasonlóságok is felfedezhetők. Például a nyelvórák felépítési modelljei jellemzően három alapvető egységet foglalnak magukban, amelyek a tanóra szerkezeti magját alkotják. Egyes modellek esetében ezek az elemek rögzített sorrendben követik egymást, míg másoknál flexibilisen variálhatók. Általánosan megfigyelhető azonban egy bevezető szakasz, amely az óra vagy az órarész kezdetét jelzi, valamint egy gyakorlati komponens, amely lehetőséget biztosít a tanultak alkalmazására. A következőkben részletesen bemutatom a nyelvórákon jelenleg alkalmazott órafelépítési modelleket, kitérve azok elméleti hátterére és gyakorlati alkalmazására.

1. BEMUTATÁS – GYAKORLÁS – PRODUKCIÓ VAGYIS PPP (PRESENTATION, PRACTICE, PRODUCTION) (DONN BYRNE, 1976)

A nyelvoktatásban egyik leggyakrabban alkalmazott és legrégebbi órafelépítési modell az angol szakirodalomban PPP paradigmának nevezett struktúra, amely az óra három fő szakaszát foglalja magában: a bemutatás (presentation), az irányított gyakorlás (practice) és a szabad gyakorlás vagy produkció (production) lépéseit. Bár ezt a modellt számos kritika érte (Thornbury, 2017, p. 216; Anderson, 2016, p. 14; lásd még Harmer, 2007; Sato, 2010), ez a háromlépéses szerkezet nem csupán a nyelvtanárok körében vált széles körben ismertté, hanem a legtöbb tananyag és nyelvkönyv felépítése is ennek az elvein alapul.

Fontos megjegyezni, hogy a PPP nem önálló nyelvoktatási módszer, hanem egy olyan órafelépítési paradigma, amely az új nyelvi elemek – legyenek azok lexikai, grammatikai vagy funkcionális nyelvi egységek – bevezetését és gyakorlását segíti elő (Anderson, 2016, p. 14). A PPP paradigma eredetére vonatkozóan két eltérő elmélet létezik a szakirodalomban. Az egyik megközelítés szerint a modell az audiolingvális módszerrel párhuzamosan jelent meg, amely az 1940-es és 1950-es években vált dominánssá a nyelvoktatásban (Harmer, 2007, p. 64). Ezen értelmezés alapján a PPP kezdetben csupán két szakaszt foglalt magában: a bemutatást (presentation) és az irányított gyakorlást (practice), amely során elsősorban drillfeladatokkal segítették a nyelvi struktúrák rögzülését. Ebben a korai formájában a modell még nem tartalmazta a szabad gyakorlás (production) fázisát, mivel az audiolingvális módszer a nyelvi automatizmusok kialakítására helyezte a hangsúlyt, a spontán nyelvhasználat ösztönzése nélkül (Thornbury, 2017, p. 216).

Ezzel szemben egy másik elmélet szerint a PPP nem az audiolingvális módszerhez, hanem inkább a szituációs nyelvoktatás (Situational Language Teaching – SLT) és a kommunikatív nyelvoktatás (Communicative Language Teaching – CLT) közötti átmeneti időszakban jött létre (Anderson, 2016, p. 15). A szituációs nyelvoktatás a nyelvi elemek kontextusba ágyazott bemutatását helyezte előtérbe, míg a kommunikatív nyelvoktatás célja a funkcionális és interaktív nyelvhasználat fejlesztése volt. Az 1970-es évektől kezdve, a kommunikatív megközelítés térnyerésével egyre nagyobb hangsúlyt kapott a szóbeli kommunikáció és a nyelvi fluensség fejlesztése. E változások hatására Donn Byrne (Teaching Oral English, 1976) dolgozta ki a háromlépéses PPP modellt, amely már magában foglalta a szabad gyakorlás fázisát is, ezáltal elősegítve az autentikus nyelvhasználatot az oktatási folyamatban.

Ha a PPP modell elméleti hátterét szeretnénk meghatározni, a kognitív tanulásemelvényekkel, a készségtanulás elméletével és annak kutatásával (lásd Fitts, 1964) hozhatjuk összefüggésbe, amelyek – a behaviorizmussal szemben – a tanulás belső mentális folyamataira helyezik a hangsúlyt (Anderson, 2016, p. 16). A készségtanulás elmélete szerint az új készségek elsajátítása három fő szakaszra bontható: (1) észlelés és memorizálás, amelynek során a tanulók az érzékszerveik segítségével rögzítik a környezetből érkező információkat, majd ezeket először rövid-, később hosszútávú memóriájukban tárolják; (2) asszociáció, amely során az új információkat a korábban megszerzett ismeretekhez kapcsolják, így kialakítva kognitív sémákat; (3) autonóm szakasz, ahol az újonnan tanultak már automatikusan, önállóan alkalmazhatóvá válnak (Kószó, 2019; Thornbury, 2017, 2025). A készségtanulási folyamat szakaszai egyértelmű párhuzamot mutatnak a PPP modell szerkezetével, amely akár alátámaszthatná a paradigma hatékonyságát az új nyelvi elemek fokozatos és strukturált elsajátításában. Thornbury (2017, p. 217) szerint érdemes megvizsgálni, hogy a nyelvtanulás folyamata valóban párhuzamba állítható-e olyan készségek elsajátításával, mint az autózvezetés vagy a hangszertanulás. Ezzel a kérdéssel a PPP modellel szembeni egyik jelentős kritikát is megfogalmazza, amelyre később térünk vissza.

MI TÖRTÉNIK EGY PPP NYELVÓRÁN?

Bár Byrne könyvében hangsúlyozta, hogy a PPP modell három szakasza szabadon felcserélhető (Anderson, 2020, p. 203), és kiemelte a tanárok rugalmasságának és a tanulók egyéni igényeihez való alkalmazkodásának fontosságát (Byrne, 1976, p. 5), a modellt jelenleg alkalmazó nyelvtanárok általában a szakaszok eredeti sorrendjét és az előre meghatározott tananyag átadását részesítik előnyben. Tekintsük át részletesebben a PPP modell szakaszait, ahogy ma alkalmazzák:

Bemutató (Presentation):

Cél: Az új nyelvi elem (grammatikai, lexikai vagy funkcionális) megismerése.

A bemutatás szakaszában a tanár egy előre kiválasztott nyelvi jelenséget ismert meg a tanulókkal, vagy ráirányítja a figyelmüket (Anderson, 2020, p. 203). Ehhez különböző technikák állnak rendelkezésre, például párbeszéd, különböző típusú szövegek elemzése, tanári demonstráció, illetve vizuális eszközök, mint képek vagy grafikák. A tanár ebben a bemutatás során többször hangsúlyozza a tanulandó elemet, hogy az a diákok számára könnyen megjegyezhetővé váljon (McCarthy & Walsh, 2024, p. 111).

Irányított gyakorlás (Practice):

Cél: Az új nyelvi elem (grammatikai, lexikai vagy funkcionális) gyakorlása.

Ebben a szakaszban a tanulók irányított gyakorlatokon keresztül mélyítik el az új nyelvtani, lexikai vagy funkcionális ismereteket. Az „irányított” kifejezés arra utal, hogy a feladatok előre meghatározott válaszokat várnak el, így a diákok válaszai vagy helyesek, vagy helytelenek. Ilyen típusú feladatok például a hiányos szövegek kiegészítése, mondatkiegészítési gyakorlatok, igeragozási feladatok, vagy a szóbeli drillek. Ez a szakasz főként az új elem formájának gyakorlására és jelentésének megértésére összpontosít.

Szabad gyakorlás (Production):

Cél: Az új nyelvi elem (grammatikai, lexikai vagy funkcionális) integrálása a meglévő ismeretekbe, valamint a fluens nyelvhasználat fejlesztése.

A harmadik szakaszban a tanulók szabad gyakorlás során használhatják az újonnan elsajátított nyelvi elemeket a meglévő ismereteikkel kombinálva. Az itt alkalmazott feladatok többféle helyes megoldást is lehetővé tesznek, ezzel segítve a diákok fluens nyelvhasználatának fejlődését. Gyakori feladatok például a szituációs játékok, a szerepjátékok vagy a fogalmazások, emailek írása.

Ez a három szakasz általában egyetlen nyelvóra felépítését alkotja, amelyet bevezető (Warm-up, Lead in) és levezető részek (Feedback, Cooler) kereteznek. Ugyanakkor előfordulhat, hogy a szakaszok több tanóra is kiterjednek: például az első két szakasz egy órán belül valósul meg, míg a szabad gyakorlás egy másik tanóra keretében történik. Amint a három részből álló szekvencia befejeződik, egy új ciklus veszi kezdetét (Thornbury, 2017, p. 216).

MILYEN KRITIKA ÉRTE A PPP MODELLT?

Ahogy korábban említésre került a PPP órafelépítési modellt több kritika is érte az évek során. Ennek ellenére a mai napig ez az egyik legszélesebb körben alkalmazott óratervezési struktúra. Az alábbiakban áttekintjük a modell előnyeit és hátrányait, a vele szemben megfogalmazott kritikákat, valamint azokat a területeket, ahol a modell hatékonyan alkalmazható.

A PPP modell már a 1990-es években intenzív kritikai vizsgálatok tárgyává vált (Anderson, 2016, p. 16). A kritikák között szerepelt például, hogy a modell az új nyelvi elemeket izoláltan tanítja, ami nem tükrözi a nyelvtanulás természetes folyamatát (lásd Lewis, 1993; Willis, 1994; Skehan, 1998). Ezen kívül a modell túlságosan tanárközpontú jellege nehezen egyeztethető össze az újabb, tanulóközpontú pedagógiai megközelítésekkel (lásd Lewis, 1996; Scrivener, 1996). Scrivener (1996) továbbá rámutatott, hogy a PPP egy előíró és rugalmatlan óratervezési paradigma, amely nem alkalmazható minden oktatási helyzetben. E kritikát később Harmer (2007) is megismételte, aki úgy vélte, hogy a modell azt feltételezi, hogy a tanulás „lineárisan” történik – a teljes tudatlanságtól az azonnali nyelvi produkcióig haladva, erősen strukturált mondatgyakorlásokon keresztül (2007, p. 66).

A fenti kritikák az adott időszakban uralkodó második nyelv elsajátítási (Second Language Acquisition – SLA) elméletek és kutatások eredményeiből táplálkoztak. A természetes megközelítés (Natural Approach, Krashen & Terrell, 1983) például a nyelvsajátítás folyamatát helyezte középpontba, amely az osztálytermi környezetben a kommunikációra összpontosít, minimalizálva a tudatos nyelvtanulmányozást és a hibák explicit korrekcióját. Ez a megközelítés hangsúlyozza a stresszmentes tanulási környezet fontosságát, az érzelmi szűrő (affective filter) csökkentésével. A megközelítés egyik alapvető jellemzője, hogy a nyelvi produkció spontán módon jelenik meg a tanulók által feldolgozott nagy mennyiségű érthető input hatására.

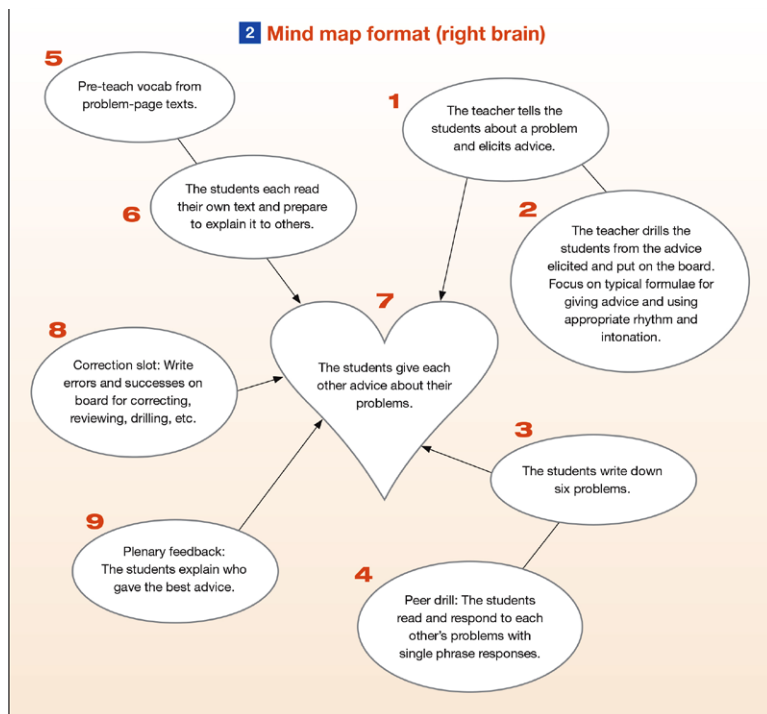
Egy másik releváns elmélet Schmidt észrevétel (noticing) hipotézise (1990), amely szerint a tanulók csak akkor képesek a nyelvi elemek megértésére és nyelvtudásuk fejlesztésére, ha a nyelvi inputot tudatosan észlelik. Továbbá az akkoriban elterjedt tudatosságra építő felada-

tok (consciousness-raising tasks, Ellis, 1991) szintén az implicit nyelvtudást helyezték előtérbe, szemben a tanár által végzett bemutatással. Ebben az időszakban a nyelvtanítás hangsúlyja fokozatosan a tanulóközpontú módszerek irányába tolódott el, amelyre jó példa a feladatközpontú nyelvoktatás (Task-Based Language Teaching, lásd Prabhu, 1987; Willis, 1993), amely egy alternatív órafelépítési modellt is kínál a PPP struktúrával szemben.

Végezetül egy személyes tapasztalatot kívánok megfogalmazni kritikai észrevételként. A gyakorlatban azt tapasztaltam, hogy számos nyelvtanár időbeosztásába nem fér bele a PPP paradigma harmadik, vagyis a szabad gyakorlás (production) szakasza, amely véleményem szerint a modell legfontosabb eleme. Ennek egyik fő oka a paradigma túlzottan lineáris szerkezete, amely miatt az óra jelentős része az első két fázisra, a bemutatásra és az irányított gyakorlásra összpontosul, így a tanórán nem marad elegendő idő a produktív nyelvhasználat fejlesztésére. E probléma kezelésére hatékony alternatívát kínálhat Duncan Foord óratervezési stratégiája (lásd Foord, 2014) amely gondolattérkép jellegének köszönhetően, a tanár figyelmét a kommunikatív feladatra összpontosítja (1. ábra).

1. ábra

Foord, D. (2014). Lesson planning right from the heart. *English Teaching Professional* (93).



Mindezek ellenére a PPP modell továbbra is széles körben alkalmazott maradt a nyelvoktatásban. Anderson (2016, p. 17) szerint ennek oka abban keresendő, hogy a modell bizonyos oktatási kontextusokban és specifikus célok elérésére továbbra is hatékonynak bizonyulhat. Ezeket a következőképpen foglalja össze:

- A tantervek külső előírások alapján készülnek, és rendkívül ambiciózusak.
- Az osztálylétszám nagy (több mint 30 fő).
- A tanulók azonos anyanyelvet vagy közvetítő nyelvet használnak.
- A tanulók csupán heti néhány órában részesülnek nyelvoktatásban.
- Az oktatási kultúra magas szintű tanári beavatkozást igényel.

Ezen túlmenően a modell jól alkalmazható kezdő szintű csoportok oktatására, az új tananyag bemutatására. Strukturált és kiszámítható jellege nem csupán a kezdő tanulók számára nyújt segítséget, hanem kiemelten hasznos lehet pályakezdő pedagógusok számára is, mivel stabil és megbízható keretet biztosít az óratervezéshez és az oktatási gyakorlat kialakításához.

2. MEGFIGYELÉS – FELTÉTELEZÉS – KÍSÉRLETEZÉS VAGYIS OHE (OBSERVE, HYPOTHESIZE, EXPERIMENT) (MICHAEL LEWIS, 1993)

Az alábbiakban röviden bemutatom az OHE (Observe – Hypothesise – Experiment) órafelépítési modellt, amely elméleti szempontból releváns kritikát fogalmaz meg a korábbi paradigmával szemben, különösen annak statikus és formaközpontú jellegét illetően. Bár a modell elméleti háttere megalapozott, gyakorlati alkalmazása kidolgozatlansága miatt számos korlátba ütközött, ami akadályozta széles körű elterjedését a nyelvoktatásban.

Az OHE-modell a Lexikai Megközelítés (Lexical Approach) keretében jelent meg, amely Michael Lewis munkásságához köthető, aki 1993-ban publikálta első, a megközelítést részletesen bemutató könyvét. Lewis alapfeltevése az volt, hogy a nyelv elsősorban lexikai természetű, azaz a szókincs alkotja a nyelv központi elemét, míg a nyelvtan szerepe a lexikai egységek közötti kapcsolatok kialakításában és finomhangolásában merül ki. A lexika és a grammatika nem választható el élesen egymástól. Ezt a szemléletet jól illusztrálja híres megállapítása: „*A nyelv grammatikalizált lexikából áll, nem pedig lexikalizált grammatikából*” (Lewis, 1993, p. 6). Lewis nyelvről alkotott elképzelésében központi helyet foglal el az a gondolat is, hogy a nyelv nagyrészt előre gyártott, több szóból álló egységekből (pre-fabricated multi-word chunks) épül fel, amelyeket a nyelvtanulónak elemzés nélkül, teljes egészében kell elsajátítania a hatékony nyelvtanulás érdekében.

A Lexikai Megközelítést bemutató könyvében Lewis több kritikát is megfogalmazott a korábbi nyelvoktatási paradigmák, különösen a PPP óratervezési modell kapcsán. Véleménye szerint ez a paradigma „félrevezető” (Lewis 1993, p. 56), „hitélt veszítette, és sem a tanulás, sem a nyelv természetét nem tükrözi” (Lewis 1993, p. 190). A PPP-t azért alkalmazzák csak, mert „kényelmes a trénernek számára, mivel lehetővé teszi számukra, hogy a nyelvet és a tanítási folyamatot lépésekre bontsák az egyes résztvevők [tanárjelöltek] számára”. Ezzel szemben Lewis saját modellje, a szintén a Lexical Approach című könyvében bemutatott OHE, a nyelvtanulóra helyezi a hangsúlyt, és bemutatja, hogyan sajátítanak el a tanulók új nyelvi szerkezeteket. A tanulási

folyamatot ideiglenes és ciklikus jellegüként írja le, amely a megfigyelés, feltételezés és kísérletezés végtelen ciklusára épül (Lewis, 1993, p. 56).

MILYEN KRITIKA ÉRTE AZ OHE MODELLT?

Ahogy korábban említésre került, az OHE órafelépítési modell kidolgozottsága nem kellően alapos, ami jelentős mértékben csökkenti gyakorlati alkalmazhatóságát. Michael Lewis nem nyújtott részletes iránymutatást arra vonatkozóan, hogyan lehet a Lexikai Megközelítést a gyakorlatban alkalmazni, illetve hogyan alakítható ki egy ilyen elveket követő tanfolyam vagy tanóra struktúrája. Ez a hiányosság az irányzat legjelentősebb kritikáinak alapja.

További kritikák szerint az OHE modell, bár tanulóközpontú és részletesen leírja a tanulók kognitív folyamatait, ezzel Lewis nem nyújtott megfelelő támogatást a tanárok számára, akiknek a tanórákat koherens és jól átgondolt eseménysorozatként kell megtervezniük (Anderson, 2020, p. 203).

3. AUTENTIKUS GYAKORLÁS – KÖTÖTT GYAKORLÁS – EGYÉRTELMŰSÍTÉS ÉS FÓKUSZ VAGYIS ARC (AUTHENTIC PRACTICE, RESTRICTED PRACTICE, CLARIFICATION AND FOCUS (JIM SCRIVENER, 1994)

A Scrivener által a *Learning Teaching* című könyv első kiadásában (1994, pp. 126–128) bemutatott óratervezési paradigma szintén három szakaszra épül, amelyek sorrendje rugalmasan változtatható. Azzal érvel az új modell mellett, hogy nem minden tanár számára egyértelmű, hogy mi történik a korábbi PPP paradigmának bemutatás (presentation) és gyakorlás (practice) szakaszában. „Ezek a kifejezések meglehetősen széles definícióval bírnak, ami néha zavart okozhat a tanárok között, akik valójában különböző dolgokról beszélnek ugyanazzal a névvel (vagy ugyanarról különböző nevekkel!)” (2005, p. 270). A bemutatás például nemcsak tanári magyarázatot jelenthet, hanem a tanár rá is vezetheti a tanulókat a jó válaszok megfogalmazására (elicitation), vagy a tanulók szövegekből – tanári segítséggel – rájöhetnek az új nyelvi elem jelentésére és használatára (guided discovery), ezért érdemes más elnevezést használni erre a szakaszra (2005, p. 272).

Javaslatára szerint óratervezési modelljének szakaszai egyfajta strukturált iránymutatásként vagy ellenőrzőlistaként szolgálhatnak a tanárok számára az óratervezés folyamán. Scrivener kiemeli, hogy a diákoknak minden tanórán lehetőséget kell biztosítani arra, hogy aktívan részt vegyenek mindhárom szakasz tevékenységeiben, míg a tanároknak lehetőségük van az elemeket a tanítási célkitűzésekhez igazítva, azok leoptimalisabb sorrendjében és arányában alkalmazni. Például egy kommunikáció-központú óra nagyobb hangsúlyt helyez az autentikus használati tevékenységekre, míg egy nyelvtani fókuszú óra esetében az egyértelműsítés és fókusz szakasz dominálhat (Scrivener, 2005, pp. 115–117).

MI TÖRTÉNIK EGY ARC NYELVÓRÁN?

Autentikus gyakorlás (Authentic practice):

Cél: A tanulók az új nyelvi elemet a korábbi tudásukra támaszkodva a lehető legtermészetesebb és leghitelesebb módon használják az osztályteremben.

Ez a szakasz a nyelv olyan kontextusban történő alkalmazását foglalja magában, amely a valós életbeli nyelvhasználatot szimulálja, és egyúttal lehetőséget biztosít a receptív készségek – a hallott vagy olvasott szövegértés – fejlesztésének is (lásd később Harmer ESA modellje). Ebben a szakaszban a tevékenységek a célnyelvet beszélők mindennapi életében előforduló helyzeteket tükrözik, és a tanulók számára autentikus, valódi kommunikációs kihívásokat jelentenek. Ezek a feladatok lehetnek receptív jellegűek (például autentikus szövegek hallgatása vagy olvasása), illetve produktívak (például szabad beszélgetés egy adott témáról). Jellemző példák közé sorolhatók a szerepjátékok, interjúk, hírek hallgatása, információkérés telefonon, tervek készítése, valamint űrlapok kitöltése.

Kötött gyakorlás (Restricted practice):

Cél: Az új nyelvi elem pontos használatának gyakorlása.

Ez a szakasz funkcióját tekintve lényegében megfelel a PPP-modell irányított gyakorlás szakaszának. Az ebben a fázisban alkalmazott tevékenységek elsődlegesen a nyelvhasználat pontosságára összpontosítanak, és kontrollált környezetben biztosítanak lehetőséget a tanulók számára az újonnan megszerzett ismeretek gyakorlására. Tipikus példák közé tartoznak a munkalapok kitöltése, hiányos szövegek kiegészítése, behelyettesítő gyakorlatok, valamint a nyelvtani és szókincsfejlesztő feladatok.

Egyértelműsítés és fókusz (Clarification and focus):

Cél: Az új nyelvi elem (grammatikai vagy lexikai) megértése.

Ez a szakasz párhuzamba állítható a PPP óratervezési modell bemutatás szakaszával, azonban nem feltételezi, hogy annak levezetése kizárólag a tanár feladata (lásd például guided discovery, Scrivener, 2005, p. 268). Ebben a fázisban a tanár irányított bemutatással, előhívással vagy rávezető technikák alkalmazásával segíti a tanulókat az új nyelvi elem jelentésének és használatának megértésében, például példamondatok vagy szövegek feldolgozásán keresztül.

Scrivener (1994, p. 133) rámutat arra, hogy a fent felsorolt A, R, C óraszakaszok eltérő sorrendbe állításával különböző didaktikai céloknak megfelelő óraterveket lehet kialakítani. Az ARC modell rugalmassága lehetővé teszi, hogy a nyelvtanárok az adott tanítási cél, a tanulók igényei és a tananyag jellegének megfelelően testre szabják az órák felépítését. A szekvenciák variációi lehetnek például a RCA, ACR, CRR, A, ACAAC, RCR formátumok.

MILYEN KRITIKA ÉRTE AZ ARC MODELLT?

Scrivener modellje széles körben elterjedt a nyelvtanárok körében, és megjelenése óta viszonylag kevés kritika érte. A modell egyik lehetséges hiányossága az autenticitás fogalmának problema-

tikája, amely elsősorban az osztálytermi környezetben alkalmazott, mesterségesen létrehozott helyzetekre korlátozódik. Ezek a konstruált szituációk nem minden esetben tükrözik a valódi kommunikációs helyzetek dinamikáját és természetességét, ami kérdésessé teszi a tanulók nyelvhasználati kompetenciájának fejlődését a valós interakciókban (Anderson, 2017a, p. 202).

4. A FELADATKÖZPONTÚ NYELVTANÍTÁS VAGYIS TBL (TASK-BASED LEARNING) ÓRATERVEZÉSI MODELLJE (PL. JANE WILLIS 1996)

A feladatközpontú nyelvtanítás (Task-Based Language Teaching, TBLT; Task-Based Learning, TBL) elméleti keretei a természetes megközelítés (Natural Approach, Krashen & Terrell, 1983) koncepcióján, valamint Krashen nyelvtanulás (language learning) és nyelvvelsajátítás (language acquisition) közötti megkülönböztetésén alapulnak (Long, 2015, p. 19). Az 1980-as években számos kutató járult hozzá a TBL megalapozásához. Például Long (1985) az elsők között vetette fel, hogy a hagyományos, lineáris nyelvtanítási modell (PPP) helyett egy feladatalapú megközelítést kellene alkalmazni, amely nagyobb hangsúlyt fektet a gyakorlati nyelvhasználatra.

Candlin (1987) és Breen (1989) érvelése szerint a feladatok jelentős mértékben hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók és a tanárok együttműködve alakítsák ki a kurzusok tartalmát. Ez a megközelítés nemcsak a tanulók önbizalmának növelését szolgálja, hanem elősegíti az önmegvalósításukat is, mivel aktívan részt vesznek a tanulási folyamatban (Ellis et al., 2020, pp. 5-6). Prabhu (1987) az úgynevezett Bangalore-projekt keretében osztálytermi kontextusban vizsgálta a feladatközpontú megközelítést. Kutatásai során arra a következtetésre jutott, hogy a nyelvi kompetencia fejlesztéséhez nem feltétlenül szükséges a nyelvi input rendszerezése. Ehelyett olyan tanulási környezetet kell kialakítani, amelyben a tanulók valós kommunikációs helyzetekben tevékenykednek, és a mindennapi életben is előforduló feladatokat oldanak meg (Ellis et al., 2020, p. 6). A feladatot Ellis (2003, p. 16) egy olyan tervezetként definiálja, amely a jelentésre koncentrálnál, valamilyen információhiányt foglal magában, és a tanulók nyelvi és nem nyelvi erőforrásaikat is igénybe veszi, miközben kommunikációs kimenettel rendelkezik. A TBL holisztikus jellege magában foglalja a XXI. századi készségek, például a kulturális tudatosság és interkulturalitás fejlesztését, valamint a nem nyelvi tanulási készségek előtérbe helyezését is (Bárdos, 2005, p. 207). A feladatközpontú nyelvtanítás keretében számos óratervezési modellt dolgoztak ki és javasoltak a szakirodalomban (vö. Prabhu, 1987; Nunan, 1989). Ezek közül az egyik legismertebb és legszélesebb körben alkalmazott modell Willis (1993, 1996) nevéhez fűződik, amelyet a következőkben részletesebben tárgyalunk.

MI TÖRTÉNIK EGY TBL NYELVÓRÁN?

A PPP modell kritikái közé tartozik a tanár domináns irányító szerepe, a tananyag lineáris megközelítése, valamint az órák kiszámítható és mechanikus jellege. A feladatközpontú nyelvoktatás célja ezen hiányosságok orvoslása az óra felépítésének átalakításával, illetve a hallgatók és a tanár szerepének újragondolásával. Willis (1996, p. 38) a feladatközpontú órát három fő szakaszra osztotta.

A feladat előtt (pre-task)

Cél: A téma és a feladat bevezetése.

A tanulók ráhangolódnak a témára ötleteléssel, gondolattérképpel, képek, bevezető kérdések, olvasmány vagy hanganyag segítségével. Közösen gondolkodnak és összegyűjtik a feladat megoldásához szükséges lexikai elemeket.

A feladatközpontú (task cycle)

Cél: A feladat megtervezése és végrehajtása (egyéni, párban, csoportban).

A tanulók megkapják a feladatot, kidolgozzák a megoldásokat, majd beszámolót tartanak írásban vagy szóban. A tanár megfigyelő szerepben marad, jegyzeteket készít a tanulók teljesítményéről, de nem avatkozik be közvetlenül.

A feladat után (post-task)

Cél: A megoldások elemzése és a nyelvi tartalom gyakorlása.

A tanár vezetésével a tanulók elemzik a feladat során előforduló nyelvi szerkezeteket és nyelvhasználati mintákat. Az esetlegesen felmerülő nehézségeket tisztázzák, majd gyakorló feladatok segítségével megerősítik a tanultakat.

Ezzel szemben Long fontosnak tartja, hogy a feladat megoldása közben is kapjanak a tanulók visszajelzést a nyelvi kód tudatosítása (focus on form) miatt. „A nyelvi forma tudatosítása magában foglalja sokféle pedagógiai folyamat alkalmazását, hogy a kommunikáció közben felmerülő nyelvi problémákra kontextusban hívjuk fel a tanulók figyelmét” (Long, 2015, p. 27). Ez történhet explicit vagy implicit módon is, de Long a reaktív implicit módot támogatja. Ellis is fontosnak tartja ezt, de nem veti el a feladatok megoldása előtti, figyelemfelkeltő, explicit módot sem (Ellis, 2017, p. 511).

MILYEN KRITIKA ÉRTE AZ TBL MODELLT?

A nyelvórán három alapvető fogalmat különböztetünk meg: a gyakorlatot (exercise), a tevékenységet (activity) és a feladatot (task). A feladatközpontú nyelvtanítás számos kritikát kapott, elsősorban a fogalom tisztázatlansága miatt. Kezdetben sokan azt hitték, hogy a feladat csupán a nyelvórán megoldott gyakorlatokkal egyenlő, miközben a korai meghatározások túl általánosnak bizonyultak. Például Nunan (1989) szerint a feladat egy jelentésre koncentráló tevékenység, míg Long (1985) úgy határozta meg, hogy a feladatoknak hasonlítaniuk kell a való életben előforduló cselekvésekhez. Ide tartozhat egy űrlap kitöltése, egy könyv kikölcsönzése, egy gyermek felöltöztetése vagy egy pár cipő megvásárlása (Long, 2015, p. 108; Ellis et al., 2020, pp. 6-7).

Egy másik gyakori félreértés, hogy a TBL kizárólag pár- és csoportmunkára épül. Valójában a munkaforma mindig az óra céljához és anyagához igazodik. Például Prabhu Bangalore projektjében egyáltalán nem alkalmaztak páros vagy csoportos feladatokat: az órák első részében a tanár a teljes csoporttal dolgozott, majd a tanulók önállóan oldották meg a feladatokat (Ellis et al., 2020, p. 12).

A TBL kritikájaként gyakran elhangzik, hogy rövid távon nem bizonyul hatékony nyelvoktatási módszernek, mivel hatása nem feltétlenül mérhető egyetlen 45 perces tanóra során. Ugyanakkor hosszú távon jelentős eredményeket mutat, különösen a tanulók kommunikatív kompetenciájának fejlődésében (Ellis et al., 2020, p. 15).

Többek között Littlewood (2007) szerint a kezdő nyelvtanulók számára problémát jelenthet, hogy a feladatok elvégzéséhez már meglévő nyelvi kompetenciára van szükség. Ez a kritika is félreértésen alapul, mert nem veszi figyelembe az úgynevezett input-task típusú feladatokat, amelyet alacsonyabb nyelvi szinten lévő tanulóknak ajánlanak (vö. Ellis et al., 2020, Long, 2015).

Emellett, ahogy az ARC modell esetében is, itt is felmerül az autenticitás kérdése, hiszen a tantermi környezetben végzett feladatok nem mindig tükrözik a valódi kommunikációs helyzeteket. Seedhouse (1999) arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanulók nyelvhasználata leegyszerűsödhet, ami akár pidginizált nyelv kialakulásához is vezethet. Swan (2005) kritikája szerint pedig a TBL nem biztosít elegendő strukturált nyelvtani oktatást, mivel nagyobb hangsúlyt fektet a tanulók önálló felfedezésére.

További nehézséget jelent a módszer gyakorlati megvalósítása, mivel annak során sok tanár visszatér a hagyományos, tanárközpontú megközelítésekhez, így a TBL elvei nem mindig érvényesülnek teljes mértékben (Plews & Zhao, 2010).

5. KAPCSOLÓDÁS – TANULMÁNYOZÁS – AKTIVÁLÁS VAGYIS ESA (ENGAGE, STUDY, ACTIVATE) ÉS VARIÁCIÓI (JEREMY HARMER, 1998)

A korábban ismertetett PPP modell alternatíváját Jeremy Harmer dolgozta ki ESA (Engage, Study, Activate) elnevezéssel, amely egy új óratervezési paradigmát kínál. Harmer (2007, p. 66) kiemeli, hogy a tanulás hatékonysága jelentősen csökken, ha a tanulók érzelmileg nem kapcsolódnak az óra eseményeihez. Ennek megfelelően az ESA modell első szakasza, a kapcsolódás a tanulók figyelmének megragadását és a tananyaghoz való érzelmi kapcsolódás elősegítését célozza. A második szakasz, a tanulmányozás magában foglalja a PPP modell első két szakaszát, vagyis a bemutatást és az irányított gyakorlást. Ugyanakkor ez a szakasz kevésbé előíró jellegű a tanulási folyamat konkrét módszertani megvalósítására vonatkozóan (Anderson, 2020, p. 204). Az ESA modell harmadik, egyben utolsó szakasza, az aktiválás a PPP modell szabad gyakorlás szakaszának felel meg, amely elsősorban a szóbeli kommunikáció fejlesztésére irányuló feladatokra épít. Harmer (2007, p. 67) szerint azonban ebben a szakaszban olyan gyakorlatok is helyet kaphatnak, amelyek a receptív készségek (olvasás, hallott szövegértés) fejlesztését célozzák, és nem csupán a grammatikai elemekre összpontosítanak.

MI TÖRTÉNIK EGY ESA NYELVÓRÁN?

Az alábbiakban Jeremy Harmer ESA óratervezési modelljének részletesebb elemzése következik. *Kapcsolódás (Engage)*

Cél: A tanulók érzelmi és kognitív kapcsolódása az óra témájához, illetve aktív bevonódásuk biztosítása.

Ebben a szakaszban a tanár különböző eszközök – például képek, szituációk, történetek vagy egyéb kreatív technikák – alkalmazásával igyekszik felkelteni a tanulók érdeklődését az adott téma iránt, elősegítve a figyelem és motiváció megteremtését.

Tanulmányozás (Study)

Cél: Az új nyelvi elem (grammatikai, lexikai vagy funkcionális) felismerésének, megértésének és gyakorlásának elősegítése.

A tanár ebben a szakaszban bemutatja az új nyelvi elemet, irányított feladatokkal segíti a tanulókat annak felismerésében (noticing), valamint modellezi a helyes használatát. A tanulók ezt követően célzott gyakorlatokat végeznek, amelyek a jelentés és forma közötti összefüggések elmélyítésére irányulnak. A szakasz fókuszában az analitikus feldolgozás és a struktúrák elsajátítása áll.

Aktiválás (Activate)

Cél: Az új nyelvi elem integrálása a meglévő tudásba, valamint a folyékony nyelvhasználat fejlesztése.

Ebben a szakaszban a tanulók különböző szabad gyakorlati tevékenységeket végeznek – például mondatalkotás, szituációs gyakorlatok, szerepjátékok –, amelyek lehetővé teszik az új nyelvi elem természetes beépítését a meglévő ismeretek közé. A tevékenységek célja a fluens nyelvhasználat fejlesztése. Harmer szerint ebben a szakaszban a kommunikatív feladatok mellett receptív készségeket (például olvasás, hallott szövegértés) fejlesztő feladatok is beilleszthetők.

Harmer elsősorban a PPP modell merev struktúráját kritizálta, hangsúlyozva, hogy bár a PPP paradigma rendkívül hasznos lehet abban az esetben, ha az óra célja egy nyelvi elem begyakorlása egy kezdő szinten lévő csoportban, nem alkalmazható hatékonyan olyan órákon, amelyek a készségfejlesztésre fókuszálnak. Ennek megfelelően Harmer saját modelljének kialakításakor arra törekedett, hogy a szakaszok sorrendje rugalmas legyen.

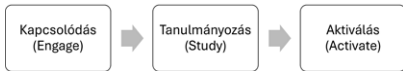
Az ESA modell egyetlen alapvető követelményt támaszt: az óráknak mindig egy kapcsolódás (Engage) szakasszal kell kezdődniük, vagyis egy olyan tevékenységgel, amely megteremti az óra kontextusát és felkelti a diákok érdeklődését. Ezt követően azonban a modell nagyfokú rugalmasságot biztosít a szakaszok sorrendjének és számának megválasztásában, így az órák struktúrája szinte végtelen variációban alakítható. Például egy óra tartalmazhat több aktiválás (Activate) szakaszt, amelyeket egy tanulmányozás (Study) szakasz követ, majd egy további aktiválás szakasz zár. Harmer (2007, pp. 67–68) három konkrét példát is bemutatott könyvében (lásd 2–4. ábra) az ESA modell alkalmazására, amelyek jól szemléltetik a keretrendszer rugalmasságát és adaptálhatóságát.

1. EGYENESVONALÚ – ESA

Ez a szervezési forma (2.ábra) nagyon hasonlít a PPP modellhez, az első kapcsolódás résszel kiegészítve. A tanár az első szakaszban a tanulókat bevonja a témába, például egy képet mutat nekik, a második szakaszban történik a nyelvi elem tanulmányozása, a jelentés megértése és a forma gyakorlása. A harmadik szakaszban pedig az aktiválás során az új nyelvi elemet, például saját mondatok alkotása során, használják a tanulók.

2. ábra

Az ESA modell egyenesvonalú alkalmazásának lépései (Harmer, 1998 alapján)

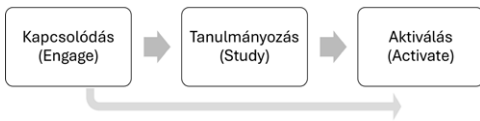


2. BUMERÁNG – EAS

Ez a feladatközpontú nyelvoktatás (TBL) óratervezéséhez hasonlít jobban (3.ábra). Az első rész után, amely során a tanár a korábbihoz hasonló módon segíti a tanulók témához való kapcsolódását, következik a második szakasz, amely ezúttal az aktiválás. Egy írásbeli vagy egy szóbeli kommunikatív feladatot oldanak meg ekkor a tanulók például szerepjátékot játszanak. Majd a harmadik szakaszban – amely ezúttal a tanulmányozás rész – a tanulók azokat a nyelvi elemeket tanulmányozzák és gyakorolják, amellyel problémájuk akadt vagy hiányzott az ismeretükből a kommunikatív feladat elvégzése során.

3. ábra

Az ESA modell „bumeráng” típusú alkalmazásának lépései (Harmer, 1998 alapján)

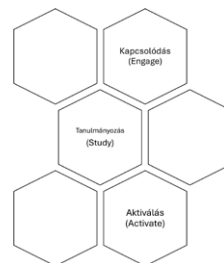


MOZAIK (PATCHWORK)

Az előző kettővel ellentétben ez az óratervezési forma több szekvenciából áll, és a szakaszok sorrendje a tanulási cél eléréséhez igazodva változik (4.ábra). A kapcsolódás rész például többször is előfordulhat egy-egy tanulmányozás vagy aktiválás szakasz előtt, illetve ennek a két szakasznak a sorrendje is változhat a célokhoz igazodva a szekvenciák során.

4. ábra

Az ESA modell „mozaik” típusú alkalmazásának lépései Harmer, 1998 alapján)



MILYEN KRITIKA ÉRTE AZ ESA MODELLT?

Harmer ESA modelljével kapcsolatban a legtöbb kritika az Engage (kapcsolódás) szakasz kiemelését érte. A kritikusok szerint a tanulók bevonódását nem célszerű csupán az óra vagy a szekvencia elejére korlátozni, mivel a tanulási folyamat hatékonysága megköveteli, hogy a diákok az óra minden részébe aktívan bekapcsolódjanak (Anderson, 2020, p. 204).

Ennek ellenére fontos megjegyezni, hogy az ESA modell rendkívül rugalmas, és képes kielégíteni a tanórák széles skálájának igényeit. Például alkalmazható olyan órák tervezésére, amelyek a nyelvi elemek tanulmányozására helyezik a hangsúlyt (Study-központú órák). Harmer elsődleges célja azonban az volt, hogy biztosítsa a valódi kommunikációs tevékenységek (Activate szakaszok) integrálását bármely tanórába. E megközelítés révén az órák fő irányvonala a kommunikáció marad, ugyanakkor lehetőséget nyújt a nyelvtani elemek szükség szerinti integrálására is.

Az ESA modell egyik legnagyobb előnye tehát a rugalmasságában rejlik: képes alkalmazkodni a különböző tanulási célokhoz és tanulócsoporthoz, valamint lehetővé teszi az óra fókuszának dinamikus, a tanulók igényeihez igazodó átrendezését.

6. TESZT – TANÍTÁS – TESZT VAGY FELADAT – TANÍTÁS – FELADAT VAGYIS TTT (TEST, TEACH, TEST; TASK, TEACH, TASK) (ISMERETLEN)

Elsőként érdemes megjegyezni, hogy a teszt–tanítás–teszt (Test–Teach–Test, TTT) elnevezés nem teljesen pontosan tükrözi az óratervezési modell lényegét. A TTT a korábban ismertetett feladat-központú nyelvoktatás elődjének tekinthető, és hasonló módon a kommunikatív nyelvoktatási megközelítésből fejlődött ki. A modellben a teszt rész nem hagyományos értelemben vett értékelő vizsgálatot jelent, hanem egy hétköznapi feladatot, amelyet a tanulóknak önállóan kell megoldaniuk. Ennek során a nyelvtanár felméri a diákok meglévő nyelvi kompetenciáit, azonosítja a hiányosságait, és ennek megfelelően alakítja az óra további menetét (Thornbury, 2017, 2025). A TTT modell egyik sajátossága a TBL-hez hasonlóan, hogy a tanár nem egy előre meghatározott tananyagot oktat, hanem rugalmasan, a tanulók aktuális nyelvi szükségleteire és hiányosságaira reagál, ezzel támogatva a célzott és hatékony nyelvfelkészítést.

MI TÖRTÉNIK EGY TTT NYELVÓRÁN?

Test / feladat (Test / Task):

Cél: A tanulók egy adott feladat elvégzéséhez szükséges nyelvi eszköztárának felmérése, hiányosságok megfigyelése.

A tanár egy kommunikációs feladatot állít fel (például szerepjátékot). Miközben a diákok a feladatot elvégzik, a tanár képes azonosítani a tanulók nyelvi szükségleteit, konkrétan azt a nyelvet, amelyre szükségük van ahhoz, hogy a feladatot sikeresebben elvégezzék.

Tanítás (Teach):

Cél: A hiányosságok pótlása, készségfejlesztés, a hibák javítása.

A tanár célzottan megtanítja azokat a nyelvi elemeket, amelyek szükségesek a feladat hatékonyabb elvégzéséhez, illetve, javítja a tanulók hibáit, ugyanakkor nem a helyes használatra koncentrál, hanem a kommunikációs cél megvalósulását állítja a fókuszba.

Teszt / feladat (Test / Task):

Cél: Az új nyelvi elemek vagy készségek alkalmazása.

A tanulók elvégzik ugyanazt a feladatot vagy az első feladathoz nagyon hasonlót, amely ugyanazt a nyelvi elemet vagy kommunikációs cél megvalósulását igényli, hogy alkalmazzák az újonnan tanultakat, vagy használják az előző szakaszban fejlesztett készségeiket. A tanár ezalatt a szakasz alatt ismét megfigyeli a tanulókat. Megállapítja, hogy történt-e fejlődés

MILYEN KRITIKA ÉRTE A TTT MODELLT?

A TTT modell egyik legfőbb előnye a gyors visszacsatolás lehetősége, valamint a tanulók nyelvi hiányosságainak hatékony diagnosztizálása és célzott fejlesztése. Anderson (2017a, p. 203) szerint a TTT olyan oktatási megközelítés, amely fókuszált tanítási lehetőséget biztosít, miközben a tanulók explicit módon nyomon követhetik saját fejlődésüket már egyetlen tanóra keretein belül is. A módszer alkalmazása azonban feltételezi a tanulók bizonyos szintű előzetes tudását, ezért elsősorban középfeladatok és annál magasabb szinten lévő tanulók számára ajánlott. Bár a módszertani struktúra jól követhető, a tanítási szakasz hatékony kivitelezéséhez a pedagógus részéről jelentős szakmai tapasztalat és didaktikai kompetencia szükséges (Weller, 2022).

A TTT modell kritikái között szerepel, hogy a „teszt” kifejezés félrevezető lehet, mivel sokan hagyományos értelemben vett értékelési módszerként értelmezik, ami elviheti a figyelmet az óratervezési modell eredeti céljától.

7. A RECEPTÍV KÉSZSÉGEKET FEJLESZTŐ ÓRA MODELLJE (ELŐTTE, KÖZBEN ÉS UTÁNA) (PL. SCRIVENER, 2011)

A receptív készségeket – vagyis az olvasott és hallott szövegértést – fejlesztő órák modelljével számos kutató foglalkozott már, köztük Scrivener (2011) is, aki részletesen tárgyalja ennek módszertani hátterét és alkalmazási lehetőségeit. A receptív készségek fejlesztésére irányuló paradigma három fő szakaszból épül fel: a szövegfeldolgozást megelőző (pre-reading/listening), a feldolgozás közbeni (while-reading/listening) és a feldolgozást követő (post-reading/listening) fázisból. Mindhárom szakasz eltérő didaktikai célokat szolgál, és különböző módszertani eljárásokat integrál a tanulási folyamatba annak érdekében, hogy a tanulók minél hatékonyabban fejleszthessék szövegértési készségeiket.

MI TÖRTÉNIK EGY RECEPTÍV KÉSZSÉGEKET FEJLESZTŐ NYELVÓRÁN?

1. Olvasott / hallott szöveg feldolgozása előtt (Előkészítő szakasz)

Cél: A téma bevezetése, ráhangolódás, kontextusteremtés, a kulcsszavak és kifejezések előtanítása.

Az előkészítő szakasz során a tanár segíti a tanulókat abban, hogy aktivizálják előzetes tudásukat és predikciókat fogalmazzanak meg a szöveggel kapcsolatban. A tanulók aktívan részt vesznek a folyamatban, megpróbálják megjósolni a szöveg tartalmát, és kapcsolatot teremtenek az új ismeretek és a már tanultak között.

Ennek érdekében a tanár különböző technikákat alkalmazhat.

- Képek, címek vagy kulcsszavak bemutatása: A vizuális vagy szöveges előzetes információk segítenek a kontextus megteremtésében.
- Irányított kérdések: A tanár célzott kérdésekkel segít a tanulóknak a témához kapcsolódó gondolataik aktivizálásában.
- Témaelőkészítő beszélgetések, brainstorming: A tanulók közösen gyűjthetnek ötleteket, megoszthatják saját tapasztalataikat.
- Nehezebb szavak előzetes kiemelése: Segíti az ismeretlen lexikai elemek előfeldolgozását, hogy a szövegértés gördülékenyebb legyen.

2. Olvasott / hallott szöveg feldolgozása közben (Feldolgozó szakasz)

Cél: A szöveg értelmezése és megértése különböző szinteken.

Ebben a szakaszban a tanulók a szöveg megértésére összpontosítanak különböző célzott feladatok segítségével:

- Globális megértés: A tanulók azonosítják a szöveg fő üzenetét, témáját.
- Szelektív megértés: Meghatározott információk keresése, például szereplők, események, dátumok, helyszínek azonosítása.
- Részletes megértés: A tanulók mélyebben elemzik a szöveg tartalmát, értelmezik annak rétegeit, összefüggéseit.

Ezeknek a megértési szinteknek a fejlesztését számos feladattípus támogathatja. A jegyzetelés segíti a tartalom strukturált feldolgozását, mivel a tanulók kiemelik és rögzítik a legfontosabb információkat a szövegből. Az igaz/hamis állítások értékelése lehetőséget biztosít a szövegértés fokozatos fejlesztésére, hiszen a tanulóknak értékelniük kell az elhangzott vagy olvasott információk hitelességét. A feleletválasztós kérdések célzottan segítik a releváns információk kiszűrését és rendszerezését, míg a hiányos szövegek kiegészítése a megértés mélyebb ellenőrzésére szolgál.

3. Olvasott / hallott szöveg feldolgozása után (Reflektáló szakasz)

Cél: A szövegben közvetített információk reflektív feldolgozása és azok személyes élettapasztalatokkal való összekapcsolása.

A reflektáló szakasz célja, hogy a tanulók visszatekintsenek a szövegre, feldolgozzák az abban található információkat, és különböző módokon alkalmazzák azokat. Az egyik leggyakoribb feladat a szöveg összegzése szóban vagy írásban, amely segíti a lényegi információk kiemelését

és rendszerezését. Emellett a kritikai gondolkodást igénylő feladatok lehetőséget biztosítanak arra, hogy a tanulók saját véleményét formáljanak a témával kapcsolatban, ösztönözve ezzel az elemző és reflektív gondolkodás fejlesztését. A kapcsolódó beszélgetések, szerepjátékok és viták aktív részvételre ösztönöznek, ami mélyebb megértést tesz lehetővé, valamint segíti a tanulók interakciós készségeinek fejlődését. Ezenkívül a produktív készségek fejlesztése kulcsfontosságú eleme ennek a szakasznak, hiszen az órán tanultak aktív használata írásban vagy beszédben hozzájárul a nyelvi kompetenciák fejlesztéséhez.

MILYEN KRITIKA ÉRTE A RECEPTÍV KÉSZSÉGFEJLESZTŐ ÓRAMODELLT?

A háromlépcsős modell egy strukturált és jól alkalmazható keretet biztosít a receptív készségek fejlesztésére, amely segíti a tanulókat hatékonyabb szövegfeldolgozási stratégiák elsajátításában és alkalmazásában. Ennek ellenére a modell alkalmazásával kapcsolatban kritikák is megfogalmazódtak. Többek között Field (2008) szerint a szövegfeldolgozás előtti szakasz olykor túl hosszúvá nyúlhat, ami elvonhatja a figyelmet a tényleges olvasásról vagy hallás utáni megértésről. Emellett például Grabe (2009) tanulmányában arra hívja fel a figyelmet, hogy a túlzottan strukturált feladatok akadályozhatják a tanulók autonóm stratégiáinak fejlődését, mivel a tanárok által vezérelt feldolgozási technikák nem mindig biztosítanak elegendő teret a természetes szövegértési folyamatok kialakulásának. Ugyanakkor a modell előnyei közé is tartozik ez. A receptív készségfejlesztő órák átlátható struktúrája, egyszerű alkalmazhatósága és a tanulók számára nyújtott biztonságérzet hozzájárul ahhoz, hogy a kezdő tanárok is hatékony eszközként tekintsenek rá az óratervezés során. Amennyiben a tanárok kellő gyakorlatot szereznek az alkalmazásában, lehetőségük nyílik arra, hogy más szövegfeldolgozási technikákat is kipróbáljanak, ezáltal változatosabb és dinamikusabb tanítási stratégiákat alkalmazzanak, amelyek jobban igazodnak a tanulók egyéni szükségleteihez.

Emellett kritikusai rámutatnak arra, hogy a modell nem tükrözi kellőképpen a valós kommunikációs helyzeteket, mivel kevés lehetőséget biztosít a spontán reakciókra és az előzetes felkészülés nélküli interakciókra. Továbbá, a hétköznapi kommunikáció során gyakran nincs lehetőség egy beszélő többszöri meghallgatására, ami a tantermi környezetben alkalmazott módszerektől eltérő megértési stratégiákat igényel. A szövegértési feladatok mélységével kapcsolatban is felmerültek aggályok, mivel azok nem mindig nyújtanak megfelelő kognitív kihívást, és nem minden esetben támogatják hatékonyan a specifikus részkompetenciák fejlődését. A modell tehát különösen hatékonynak bizonyul a kezdő és középfeladók szinteken, mivel segíti a tanulókat az önálló értési stratégiák kialakításában. Haladó szinten azonban célszerű kiegészíteni autentikusabb megközelítésekkel, például interaktív, valós szituációkat modellező feladatokkal, amelyek elősegítik a spontán nyelvhasználatot és a rugalmas kommunikációs készségek fejlesztését (Anderson, 2017a, p. 203).

8. ILLUSZTRÁCIÓ – INTERAKCIÓ – INDUKCIÓ VAGYIS III (ILLUSTRATION, INTERACTION, INDUCTION) (RONALD CARTER ÉS MICHAEL MCCARTHY, 1995)

Carter és McCarthy a három I elnevezésű óratervezési modellt a PPP modell alternatívájaként dolgozta ki, miután kutatásaik során arra a következtetésre jutottak, hogy a hagyományos PPP megközelítés bizonyos természetes beszélt nyelvi jelenségek – például a beszélők közötti váltás vagy a diskurzusjelölők használata – bemutatására kevésbé alkalmas (McCarthy & McCarten, 1998, p. 67). Az általuk javasolt alternatív megközelítés a nyelvi tudatosság fejlesztésére és a forma-jelentés kapcsolatának felismerésére épül, amelyet a tanulók a szövegek megfigyelése, valamint a tanárral és diáktársaikkal folytatott interakció révén sajátítanak el.

A három I paradigma központi eleme a nyelvi tudatosság fokozása, amely a nyelvi jelenségek észlelésével (noticing) is szoros kapcsolatban áll. A modell a célnyelvvel való aktív foglalkozást, az órán zajló interakcióban való részvételt, valamint az együttműködésen alapuló, fokozatosan felépített tanulási folyamatot helyezi előtérbe. Mindez feltételezi a második nyelvi formák észlelésének és tudatos feldolgozásának képességét, amely a nyelvtanulás egyik kulcsfontosságú aspektusa.

A nyelvi észlelés (noticing) témáját széleskörűen kutatták, és a szakirodalomban gyakran különbséget tesznek az esetleges (incidental) és a szándékos (intentional) tanulás között. Az előbbi például extenzív olvasás során valósul meg, amikor a tanulók véletlenszerűen sajátítanak el új szavakat és szerkezeteket anélkül, hogy erre tudatosan összpontosítanának. Ezzel szemben a szándékos tanulás esetén a diákok célzottan figyelnek egy adott nyelvi elemre vagy szabályra, és aktívan dolgoznak annak elsajátításán. A három I modell e kétféle tanulási folyamatot integrálja, biztosítva ezzel a természetes nyelvhasználat és a tudatos nyelvi fejlesztés egyensúlyát a nyelvórák során (McCarthy & Walsh, 2024, pp. 110–114).

MI TÖRTÉNIK EGY III NYELVÓRÁN?

1. Illusztráció (Illustration)

Cél: A célnyelvi elemek kontextusban történő megismerése.

A célnyelvi elemek rövid szövegek vagy hanganyagok segítségével jelennek meg természetes kontextusban. Lehetőség szerint valódi adatok elemzését foglalja magában, vagy ennek hiányában olyan szövegek alkalmazását, amelyek szisztematikusan, a valós adatok megfigyelésére alapozva állítottak össze.

2. Interakció (Interaction)

Cél: A nyelvi tudatosság fejlesztése.

A tananyag, a tanár és a tanulók között háromirányú interakció zajlik, amelynek középpontjában a forma és jelentés összefüggése áll. Szükség esetén az anyanyelv bevonásával ez a szakasz lehetőséget teremt a nyelvi struktúrák és jelentések közös értelmezésére, véleményformálásra, valamint a kulturális akadályok és sztereotípiák lebontására.

3. Indukció (Induction)

Cél: A tanulók önállóan felismerik és elemezzik a célnyelv diskurzusmintáit és műfaji sajátosságait.

A forma-jelentés kapcsolatának különálló példái és a fokozatosan felépített interakció révén a tanulók önállóan következtetnek a nyelvi elemek jelentésére vagy a lexiko-grammatikai szabályokra.

McCarthy és McCarten 2018-ban további részletekkel egészítették ki ezt a modellt, és hangsúlyozták, hogy a három lépés után az óra fokozatosan átvezethet a kontrollált gyakorlásból a szabadabb és személyre szabott nyelvhasználatba.

MILYEN KRITIKA ÉRTE AZ III MODELLT?

Karimi és Khazae (2024) kutatásukban, amelyben az III modellt hasonlították össze a PPP paradigmával, megfigyelték az iráni angol mint idegen nyelvet tanulók beszédében a diskurzusjelölők használatát. A tanulmány kiemeli mindkét módszer hatékonyságát, ugyanakkor rámutat az III modell alkalmazásának kihívásaira is, például a tanulók kognitív túlterheltségének lehetőségére és a gondos szövegválasztás szükségességére a megértés biztosítása érdekében.

Samanta (2021) az induktív tanítási módszerek előnyeit és hátrányait tárgyalja. Rámutat arra, hogy bár az induktív megközelítések ösztönzik az aktív részvételt, félreértésekhez vezethetnek, ha a tanulók helytelen általánosításokat vonnak le. Emellett ennek a modellnek az időigényessége hatással lehet a tanterv ütemezésére is. A korábban említett Karimi és Khazae (2024) kutatása rávilágít az induktív megközelítések alkalmazásának kontextuális kihívásaira, különös tekintettel a diákok eltérő képességeire, a nyelvtani témák összetettségére és az osztálytermi időkorlátokra. Eredményeik azt sugallják, hogy ezek a tényezők jelentős mértékben befolyásolhatják az induktív tanítás hatékonyságát, és megnehezíthetik annak zökkenőmentes integrálását a tanítási folyamatba.

A tanároknak gyakran rugalmasan kell alakítaniuk oktatási stratégiáikat annak érdekében, hogy hatékonyan kezeljék ezeket a kihívásokat. Bár a tanulók fejlődése rövid távon nem mindig válik azonnal érzékelhetővé, hosszú távú alkalmazás esetén a modell jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók szóbeli kommunikációja egyre inkább közelítsen a természetes nyelvhasználathoz.

9. KONTEXTUS – ELEMZÉS – GYAKORLÁS VAGYIS CAP (CONTEXT, ANALYSIS, PRACTICE) (JASON ANDERSON, 2017)

Anderson (2017b) állítása szerint a nyelvtanítás különböző módszertani megközelítései (például kommunikatív nyelvoktatás – CLT, a feladatközpontú nyelvoktatás – TBL, és a tartalomalapú nyelvoktatás – CLIL) hangsúlyozzák a kontextus fontosságát az új nyelvi elemek (nyelvtan, funkcionális nyelvhasználat, szókinccs) elsajátításában. A kontextus segíti a tanulókat a nyelvi formák és jelentések megértésében, legyen az szöveges, helyzetspecifikus vagy vizuális. Ugyanakkor megjegyzi, hogy érdekes módon a tanárképzésben alkalmazott háromlépcsős mo-

dellek, például a PPP, az ESA vagy a TTT nem helyeznek hangsúlyt a kontextus tudatos alkalmazására. Ez a hiányosság problémát okozhat a kezdő tanárok számára, akik így nem fordítanak kellő figyelmet a kontextus kialakítására a tanórákon. Ennek a problémának a megoldására javasolja az ő általa kitalált három szakaszból álló óratervezési modell alkalmazását, amelyet a következőkben mutatok be.

MI TÖRTÉNIK EGY CAP NYELVÓRÁN?

1. Kontextus (Context)

Cél: Az új nyelvi elemek bevezetése egy szöveges, vizuális vagy helyzethez kötött kontextusban.

A tanulók egy adott helyzetben találkoznak az új nyelvi elemekkel, ami segíti a háttértudás aktiválását, a jelentés megértését és a tanulási folyamatba való bevonódást.

2. Elemzés (Analysis)

Cél: Az új nyelvi elemek tudatos felismerése és elemzése.

A tanulók megfigyelik és nyelvtani, lexikai, funkcionális vagy szövegkohéziós szempontból elemzik az új nyelvi elemeket, hogy mélyebb megértést szerezzenek.

3. Gyakorlás (Practice)

Cél: Az új elemek gyakorlása különböző feladatokon keresztül.

A tanulók az új nyelvi elemeket kontrollált és szabadabb gyakorlófeladatokkal mélyítik el, például kommunikációs tevékenységekkel vagy önálló szövegalkotással.

+ 4. Értékelés (Evaluation)

Cél: Az elsajátított tudás visszacsatolása és értékelése.

Ez egy opcionális szakasz. Az értékelés történhet ön-, társ- vagy tanári visszacsatolás formájában, különösen szövegalkotási feladatok esetén, segítve a tanulók fejlődését és önreflexióját.

A CAP modell bevezetése a tanárképzésben fokozatosan valósítható meg, kezdve az alapváltozattal (Kontextus – Elemzés – Gyakorlat), amelyet a tanárjelöltek először elsajátítanak, majd az oktatási céloknak megfelelően különböző variációkkal egészíthetnek ki. Az egyes változatok alkalmazása lehetővé teszi a modell adaptálását különböző pedagógiai kontextusokban: például a CAT modell (Kontextus – Elemzés – Feladat) különösen jól használható a feladatalapú nyelvoktatásban, míg a CHAP modell (Ellenőrzés – Elemzés – Gyakorlat) a teszt–tanítás–teszt megközelítés alternatívájaként szolgálhat, biztosítva ezzel egy strukturált, de rugalmas keretet az oktatás számára (Anderson, 2017b, p. 5).

MILYEN KRITIKA ÉRTE AZ CAP MODELLT?

Anderson (2017b) nem azt állítja, hogy a CAP modell az egyetlen vagy legoptimálisabb módszer az új nyelvi elemek tanítására, hanem azt, hogy egy lehetséges eszközként szolgálhat a tanárok szakmai fejlődésének támogatására, valamint az új nyelvi elemek hatékonyabb oktatására.

ra. A modell egyik legnagyobb előnye annak könnyen érthető és rugalmasan alkalmazható struktúrája, amely lehetővé teszi, hogy különböző tanítási stílusokhoz és tanulói igényekhez igazítható legyen.

Ugyanakkor Anderson maga is felhívja a figyelmet arra, hogy bár a CAP modell célja az egyértelműség elősegítése, az oktatási folyamat leíró és félreérthetetlen kifejezésekkel való struktúrája egyben a túlzott leegyszerűsítés veszélyét is magában hordozza. Amennyiben a tanárok túlságosan mereven ragaszkodnak a modellhez, anélkül hogy figyelembe vennék a nyelvtanulás komplexitását, az óra kevésbé átfogó és differenciált lesz. Ezért a modell alkalmazása során kiemelten fontos a kritikus reflexió és a kontextushoz igazított rugalmas pedagógiai szemlélet, amely biztosítja, hogy az oktatási folyamat ne váljon mechanikussá vagy túlzottan sémaszerűvé (Anderson, 2017c).

A 2024-ES MAGYAR MINT IDEGEN NYELV SZAKMÓDSZERTANI FELMÉRÉS ÓRATERVEZÉSRE VONATKOZÓ EREDMÉNYEI

2024-ben egy szakmódszertani kérdőíves vizsgálatot indítottam, amely egy átfogóbb szakmódszertani kutatás első fázisát képezte. A kutatás célja, hogy átfogó képet nyújtson a magyar mint idegen nyelv (MID) tanárok aktuális szakmódszertani ismereteiről. A kérdőíves vizsgálat nem a tanárok elméleti tudásának tesztelésére irányult, hanem többek között arra keresett választ, hogy milyennek ítélik meg saját szakmódszertani felkészültségüket, milyen módon fejlesztik tovább ismereteiket, vagy milyen struktúrát követnek az általuk tartott nyelvórák felépítésében. Bár a felmérés fókuszában nem kifejezetten a jelen tanulmányban tárgyalt óratervezési modellek álltak, a válaszadók néhány megállapítása releváns lehet a témához.

A tapasztalataim azt mutatják, hogy az óratervezési modellek ismerete, valamint ezek strukturális és terminológiai sajátosságai nem csupán a magyar mint idegen nyelv területén, hanem más nyelvoktatási kontextusokban sem tekinthetők általánosan elterjedt tudásnak. Ennek megfelelően a kérdőívben csupán egy általános kérdést fogalmaztam meg az alkalmazott tanítási módszerekkel kapcsolatban, és lehetőséget biztosítottam arra, hogy azok a válaszadók, akik nem tudják pontosan megnevezni az általuk használt módszert, egyszerűen vázolják az óráik felépítését és szakaszait.

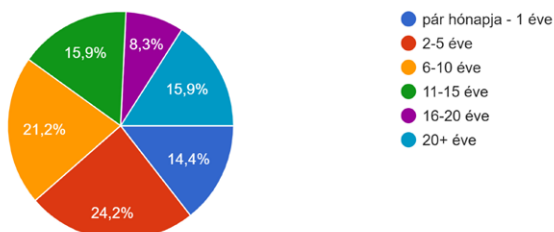
A felmérésben összesen 132 magyar mint idegen nyelvet oktató tanár vett részt, akik különböző tanítási tapasztalattal rendelkeznek, azonban többségük 2–10 éve dolgozik a szakmában (5. ábra). Az eredmények azt mutatják, hogy a válaszadók többsége felnőtteket tanít (62%), és munkájuk elsősorban A1-es nyelvi szinten zajlik (93%), ami természetesen meghatározza az alkalmazott módszerek jellegét és az óratervezési stratégiákat.

5. ábra

A 2024-es felmérésben résztvevők tapasztalatai években

1. Mióta tanítasz magyar mint idegen nyelvet?

132 válasz



A válaszadók többsége meghatározott módszert követ az órák felépítésében, a legtöbben a kommunikatív megközelítést vagy a modellalapú nyelvtanítást említik, ezek alapján alakítják ki az órák struktúráját. Néhányan rugalmasabb megközelítést alkalmaznak, amely lehetőséget biztosít a tanulók aktuális igényeihez és a tanórai dinamikához való alkalmazkodásra. Ők inkább az adaptivitásra helyezik a hangsúlyt:

„Először aktualitásokról beszélgetünk, utána általában következetesen haladunk a könyv szerint, de mindig viszek kiegészítőnek pár kreatív, kommunikációs vagy szókincs-feladatot, tematika-ilag kapcsolódó videót, filmrészletet nézünk. Ha nem megy a nyelvtan, akkor azt gyakoroljuk – de nincs kötött sorrend, ahogy logikusnak tűnik.”

Ez a megközelítés rávilágít arra, hogy sok tanár nem egy előre meghatározott struktúrát követ, hanem a tanulók pillanatnyi szükségleteihez és a tanóra aktuális dinamikájához igazítja a tevékenységeket. Más tanárok részletesen kidolgozott óraserkezetet követnek, amelyben a tanulási folyamat egyértelműen definiált szakaszokra épül:

„Ez nagyon hosszú lenne, hiszen nem mindegy, hogy ismétlő-gyakorló óra vagy új anyag bevezetése a cél. Nézzük azt a verziót, ha új anyag van: 1–5. perc: bemelegítő játék vagy beszélgetés. 6–15. perc: házi feladat ellenőrzése, felmerülő problémák megbeszélése. 16–25. perc: új dialógus/szöveg/videó bemutatása (olvasás vagy hallás utáni értéssel), amelyben bemutatom az új szókinccset vagy nyelvtani anyagot. Az új dolgokat hagyom, hogy a diák fedezze fel és kérdezzen. 26–40. perc: az új lexikális/grammatikai anyag feldolgozása különböző feladatokkal. 41–45. perc: kérdések, válaszok, házi feladat adása. Amíg „élőben” tanítottam, sokat nyúltam a dramatiszáló és improvizációs eszközökhöz. Ez az online térben nehezebben kivitelezhető, most inkább a coaching szemléletű nyelvtanításhoz állok közelebb. A nyelvtanuló motivációján, felelősségvállalásán van nagyobb hangsúly, és gyakran ösztönzöm az önálló munkára. Az órák személyre szabása kulcsfontosságú – ez általában könnyű, hiszen az óráim nagy része egyéni formában zajlik.”

Egyes válaszadók rövidebben, de szintén jól strukturáltan fogalmazták meg az óráik felépítését:

„Beszéd, nyelvtan, olvasás, hallott szövegértés.”

„Mindig szövegekből indulok ki a nyelvtan tanításakor, abban keresik meg a diákok az új nyelvtant, majd elemezzük és gyakoroljuk.”

Voltak olyan válaszadók is, akik a részletesebb kifejtés mellett megosztottak néhány jógyakorlatot és általuk használt tipikus feladatot is:

„Beszédközpontú. A tankönyvi szövegeket (olvasmány / párbeszéd) minden alkalommal adaptáljuk. Sok kooperációt igénylő feladatot csinálunk (spot the differences, infogap, párbeszéd eljátszása stb.). Ügyelek arra, hogy a pár hete tanult szókincs ne kerüljön 'parkolópályára' – erre leginkább az óra eleji bemelegítő feladatok / játékok alkalmasak. A nyelvtani gyakorlást az órán igyekszem élményszerűvé tenni. Házi feladatként az unalmasabb nyelvtani gyakorlatok mellé igyekszem a tanuló számára érdekes / releváns / motiváló feladatokat is adni.”

Ez a válasz rámutat arra, hogy a tanárok egy része nem csupán a hagyományos tankönyvi anyagokkal dolgozik, hanem a tanulók aktív bevonásával és interaktív feladatokkal igyekszik elősegíteni a készségek fejlesztését. A kooperatív tanulási technikák alkalmazása, a rendszeres ismétlés és a személyre szabott házi feladatok mind hozzájárulnak a tanulók nyelvi kompetenciájának fejlődéséhez.

A fentiekhez hasonló válaszok elemzéséből és csoportosításából (6.ábra) megállapítható, hogy a válaszadók körében a kommunikatív megközelítés és a PPP modell a legelterjedtebb óratervezési megközelítés. Ugyanakkor a válaszokban gyakran előforduló kommunikatív megközelítés önmagában nem teszi egyértelművé, hogy a válaszadók milyen konkrét óratervezési modelleket alkalmaznak a gyakorlatban.

A MagyarOK nyelvkönyvcsalád (Szita & Pelcz, 2013–2019) által követett modellalapú nyelvtanítás, valamint a szövegalapú/receptív készségfejlesztő megközelítések szintén jelentős mértékben jelen vannak a válaszok között.

Figyelemre méltó, hogy a válaszadók egy része nem egyetlen meghatározott óratervezési modellt követ, hanem változatos óraszerkezetekkel dolgozik, figyelembe véve a tanulói csoport sajátosságait és az oktatási célokat. Ez a rugalmas megközelítés összhangban áll a principled eclecticism (Larsen-Freeman, 2000) elvével, amely a különböző tanítási módszerek és technikák tudatos és szisztematikus kombinációjára épül. Ennek célja, hogy az oktatás a tanulók egyéni igényeihez, tanulási stílusaihoz és a tanítási kontextushoz igazodjon, lehetővé téve a leghatékonyabb stratégiák alkalmazását a nyelvfejlesztés során.

Az ESA, TBL, III óratervezési modellek kevésbé népszerűek a válaszadó tanárok között. Megjelenik ezen kívül még néhányszor a Total Physical Response (TPR) (Asher, 1960), amely egy nyelvoktatási technika, nem pedig óratervezési modell. A TPR a mozgás és a fizikai aktivitás bevonásával segíti a nyelvtanulást, különösen az alapvető szókincs és utasítások megértésében, mivel a ta-

nulók a célnyelvi kifejezésekhez cselekvéseket társítanak, ezáltal természetesebb és élmény-
szerűbb tanulási folyamatot biztosítva. Végül pedig az RJR (Ráhangolódás – Jelentésteremtés
– Reflektálás) modell összesen két válaszban jelent meg. Az RJR-modell eredetileg általános pe-
dagógiai keretként jött létre, és nem kifejezetten nyelvoktatási célokra fejlesztett struktúra
(Bárdossy, Dudás, Pethóné Nagy & Priskinné Rizner, 2002). Ennek megfelelően a jelen tanul-
mányban nem kapott részletes elemzést. Mindazonáltal bizonyos elemei integrálhatók a nyelv-
órákba, különösen a receptív készségfejlesztő órák esetében, ahol a tanulók előzetes ismereteinek
aktiválása, a jelentésteremtési folyamatok támogatása és a reflektív gondolkodás elősegítése
kiemelt szerepet kap (6. ábra).

6. ábra

A 2024-es felmérésben megemlített óratervezési modellek



ÖSSZEZÉS

Jelen tanulmány megírását az a hiányérzet indokolta, hogy nem áll rendelkezésre olyan ma-
gyar nyelvű szakirodalom, amely átfogóan bemutatná a nyelvoktatásban alkalmazott órater-
vezési modelleket. Angol nyelven sem találtam olyan forrást, amely minden releváns modellt
részletesen tárgyalna, így különösen fontosnak tartottam, hogy egy egységes áttekintést nyúj-
tsak a jelenleg használatos óratervezési paradigmákról. Az egyes modellek összehasonlító be-
mutatása lehetőséget teremt arra, hogy láthatóvá váljanak azok céljai, alkalmazási területei és
didaktikai funkciói, ezáltal támogatva a nyelvtanárokat abban, hogy a tanulók igényeihez és
az adott óra céljához a legmegfelelőbb megközelítést választhassák. Ennek érdekében a tanul-
mány végén egy táblázatos összegzést (7–8. ábra) is készítettem, amely strukturált módon fog-
lalja össze a vizsgált óratervezési paradigmákat.

Zárásként egy rövid gondolattal reflektálnék a tanulmányban összefoglaltakra. „Milyen egy
jó nyelvóra?” tette fel a kérdést Thornbury az angol nyelvtanárok körében végzett 1999-es fel-
mérésében. A válaszok elemzése alapján arra a következtetésre jutott, hogy a jól felépített órák
szerkezetükben hasonlóságot mutatnak a jó filmekkel, mivel rendelkeznek cselekménnyel, té-
mával, ritmussal, folyamatossággal, valamint egyfajta lezárásérzettel (Thornbury, 1999, p. 4).
Bár azóta több mint két évtized telt el, ez a megállapítás napjainkban is relevánsnak tekinthe-
tő, hiszen a tanítási folyamat sikerességét jelentős mértékben meghatározza az óra szervezett-
sége, dinamikája és koherens felépítése.

7. ábra

A nyelvórákon jelenleg alkalmazott órafelépítési modellek összefoglaló táblázata

Elnevezés	Ajánlott nyelvi szint	Strukturáltsága	Ajánlott használat	Fő kritikája	Tanári tapasztalat szükségessége
1. PPP (Presentation, Practice, Production) Bemutató – gyakorlás – produkció	Kezdő és középhaladó	Strukturált	Új nyelvi elemek (grammatikai, lexikai vagy funkcionális) strukturált bemutatása és gyakorlása	Túlzottan strukturált és tanárközpontú, nem tükrözi a természetes nyelvtanulási folyamatokat	Alapvető tapasztalat elegendő
2. OHE (Observe, Hypothesize, Experiment) Megfigyelés – feltételezés – kísérletezés	Középhaladó és haladó	Rugalmas	Nyelvi felfedezés és hipotézisalkotás, lexiko-grammatikai elemek jelentésének, használatának megismerése	Gyakorlati alkalmazása kidolgozatlan, a tanároknak kevés támogatást nyújt	Magas szintű tanári kompetenciát igényel
3. ARC (Authentic, Restricted, Clarification) Autentikus gyakorlás – kötött gyakorlás – egyértelműsítés és fókusz	Minden szintre ajánlott	Közepesen strukturált, a szakaszok sorrendje változtatható	Új nyelvi elemek (grammatikai, lexikai vagy funkcionális) strukturált bemutatása és gyakorlása	Autenticitás kérdése: az osztálytermi helyzetek mesterségesek lehetnek	Közepes tapasztalat szükséges
4. TBL (Task-Based Learning) Feladatközpontú nyelvtanítás (feladat előtt, feladatciklus, feladat után)	Nyelvi input alapú feladatok esetén: kezdő szinttől Nyelvi output alapú feladatok esetén: középhaladó és haladó	Rugalmas	Kommunikatív készségek fejlesztése, valós életbeli nyelvhasználati helyzeteket modellezése, önálló gondolkodás és problémamegoldás ösztönzése	Hosszú távon hatékonyabb, rövid távú eredmények kevésbé mérhetőek	Magas szintű tanári kompetenciát igényel
5. ESA (Engage, Study, Activate) Kapcsolódás – tanulmányozás – aktiválás	Minden szintre ajánlott	Közepesen strukturált, a szakaszok sorrendje változtatható	Új nyelvi elemek (grammatikai, lexikai vagy funkcionális) strukturált bemutatása és gyakorlása	A kapcsolódás szakasz kiemelése nem egyértelmű, mivel korábbi paradigmákban is létezett, de nem kapott külön hangsúlyt	Alapvető tapasztalat elegendő
6. TTT (Test, Teach, Test) Teszt – tanítás – teszt	Középhaladó és haladó	Strukturált	Nyelvi szükségletek diagnosztizálása és fejlesztése	Előzetes nyelvi tudást feltételez, kezdők számára nem ideális	Magas szintű tanári kompetenciát igényel
7. Receptív készségeket fejlesztő óra (olvasott / hallott szöveg feldolgozása előtt, közben, után)	Kezdő és középhaladó	Strukturált	Olvasott és hallott szövegértés fejlesztése	Túl strukturált lehet, gátolhatja a spontán szövegfeldolgozást, nem tükrözi a valós életben előforduló receptív készségeket igénylő situációkat	Alapvető tapasztalat elegendő
8. III (Illustration, Interaction, Induction) Illusztráció – interakció – indukció	Középhaladó és haladó (Azonos anyanyelv, közös közvetítőnyelv esetén alacsonyabb nyelvi szinten is alkalmazható.)	Közepesen strukturált	Nyelvi tudatosság fejlesztése és a formajelentés kapcsolatának felismerése	Kognitív túlerheltség, szövegválasztás nehézsége	Közepes tapasztalat szükséges
9. CAP (Context, Analysis, Practice) Kontextus – elemzés – gyakorlás	Minden szintre ajánlott	Közepesen strukturált, a szakaszok egy része változtatható	Új nyelvi elemek (grammatikai, lexikai vagy funkcionális) strukturált, kontextusban történő bemutatása és gyakorlása	A modell merev alkalmazása és a túlzott leegyszerűsítés kockázata	Alapvető tapasztalat elegendő

8. ábra

A nyelvórákon jelenleg alkalmazott órafelépítési modellek csoportosítása a kommunikatív megközelítés tükrében

A kommunikatív nyelvoktatás gyengébb formája			→	A kommunikatív nyelvoktatás erősebb formája		
PPP	ESA	Receptív k.		TTT	OHE	TBL
	CAP	ARC			III	

IRODALOM

- Anderson, J. (2017a). *Trinity CertTESOL companion: A guide for English language teachers*. Delta Publishing.
- Anderson, J. (2017b). Context, analysis and practice: The hidden paradigm in ELT. *IATEFL Voices*, 256, 4–5.
- Anderson, J. (2017c, March 16). *CAP – Context, Analysis, Practice: A lesson planning model for language teacher education*. Jason Anderson Blog. <https://jasonanderson.blog/2017/03/16/cap-context-analysis-practice-a-lesson-planning-model-for-language-teacher-education/>
- Bárdos J. (2005). *Nyelvpedagógia – Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdossy I., Dudás M., Pethőné Nagy Cs., & Priskinné Rizner E. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécsi Tudományegyetem.
- Breen, M. (1989). The evaluation cycle for language learning tasks. In Johnson, R. K. (ed.), *The Second Language Curriculum* (pp. 187–206). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524520.014>
- Byrne, D. (1976). *Teaching Oral English*. Longman.
- Candlin, C. (1987). Towards task-based language learning. In Candlin, C. – Murphy, D. (szerk.), *Language Learning Tasks*. Prentice Hall International.
- Carter, R., & McCarthy, M. (1995). Grammar and the spoken language. *Applied Linguistics*, 16(2), 141–158.
<https://doi.org/10.1093/applin/16.2.141>
- Ellis, R. – Skehan, P. – Li, S. – Shintani, N. – Lambert, C. (2020). *Task-Based Language Teaching – Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1991). *Second Language Acquisition & Language Pedagogy*. Multilingual Matters, Ltd.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2017). Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50(4), 507–526. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000179>
- Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511575945>
- Fitts, P. M. (1964). Perceptual-motor skill learning. *Categories of Human Learning*, 47, 381–391.
- Foord, D. (2014). Lesson planning right from the heart. *English Teaching Professional*, (93).
- Fűzné Kószó M. (2019). *Módszertani útmutató a környezet- és természetismeret tanításához*. Szegedi Egyetemi kiadó. Web: <https://eta.bibl.u-szeged.hu/2204/2/index.html> (Utolsó megtekintés: 2024.12.30.)
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139150484>

- Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. Pearson Education. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn029>
- Karimi, S., Khazaei, H. (2024). The comparative effect of Illustration-Interaction-Induction (III) and Present-Practice-Produce (PPP) approaches on the frequency of discourse markers among Iranian EFL learners in state high schools. *International Journal of Research in English Education*, 9(2), 73–88. <http://ijreeonline.com/article-1-876-en.html>
- Krashen, S. D. – Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1996). Implications of a lexical view of language. In Willis, J. & Willis, D. (Eds.). *Challenge and Change in Language Teaching* (pp. 10–16). Macmillan Heinemann.
- Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching*, 40(3), 243–249. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004363>
- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In Hyltenstam, K. & Pienemann, M. (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Multilingual Matters.
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Wiley Blackwell.
- McCarthy, M. J., McCarten, J. (2018). Now You're Talking! Practising Conversation in Second Language Learning. In C. Jones (ed.), *Practice in Second Language Learning*. Cambridge University Press, 7–29. <https://doi.org/10.1017/9781316443118.003>
- McCarthy, M., Walsh, S. (2024). *ELT: The Basics*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003350316>
- Nation, I. S. P., Macalister, J. (2010). *Language Curriculum Design*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203870730>
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Plews, J. L., & Zhao, K. (2010). Tinkering with tasks knows no bounds: ESL Teachers' Adaptations of Task-Based Language-Teaching. *TESL Canada Journal*, 28(1), 41. <https://doi.org/10.18806/tesl.v28i1.1059>
- Prabhu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press.
- Richards, J. C., Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.
- Samanta, R. P. (2021). Inductive approach: Its pros & cons. *Scholars International Journal of Linguistics and Literature*, 4(11), 351–353. <https://doi.org/10.36348/sijll.2021.v04i11.002>
- Sato, R. (2010). Perspectives: Reconsidering the Effectiveness and Suitability of PPP and TBLT in the Japanese EFL Classroom. <https://doi.org/10.37546/JALTJJ32.2-4>
- Schmidt, R.W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11/2, 129–158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Scrivener, J. (1994, 1996, 2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. Macmillan.

- Scrivener, J. (1996). ARC: A descriptive model for classroom work on language. In Willis, J. & Willis, D. (Eds.), *Challenge and Change in Language Teaching* (pp. 79–92). Macmillan Heinemann.
- Seedhouse, P. (1999). Task-based interaction. *ELT Journal*, 53(3), 149–156. <https://doi.org/10.1093/elt/53.3.149>
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press.
- Swan, M. (2005). Legislation by Hypothesis: The Case of Task-Based Instruction. *Applied Linguistics*, 26(3), 376–401. <https://doi.org/10.1093/applin/ami013>
- Szita Sz., Pelcz K. (2013-2019). *MagyarOK (A1-B2)*. Pécsi Tudományegyetem.
- Thornbury, S. (1999). Lesson art and design. *ELT Journal*, 53(1), 4–11. <https://doi.org/10.1093/elt/53.1.4>
- Thornbury, S. (2017). *The new A-Z of ELT: A dictionary of terms and concepts*. Macmillan Education.
- Thornbury, S. (2025). *Scott Thornbury's 66 Essentials of Lesson Design*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009793704>
- Weller, D. (2022, May 14). What is ,Test, Teach, Test'? *Barefoot TEFL Teacher*. Retrieved from <https://www.barefootteflteacher.com/p/what-is-test-teach-test>
- Willis, J. (1994). *A Framework for Task-based Learning*. Longman.