

*MÓDSZERTANI ÚTMUTATÓ
A MAGYAR NYELV TANÍTÁSÁHOZ*

K R E

DÓLA MÓNKA

BÖLCSESZET- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR



KÁROLI GÁSPÁR
REFORMÁTUS EGYETEM

DÓLA MÓNKA

**MÓDSZERTANI ÚTMUTATÓ
A MAGYAR NYELV TANÍTÁSÁHOZ**



Károli Könyvek

jegyzet

Sorozatszerkesztő: Sepsi Enikő

A szerkesztőbizottság tagjai:

Boros Gábor, Bozsonyi Károly, Csanády Márton, Fabiny Tibor,
Furkó Péter, Homicskó Árpád, Horváth Géza, Kendeffy Gábor,
Kocsev Miklós, Miskolczi-Bodnár Péter, Mogyorósi András, Pap Ferenc,
Sepsi Enikő, Zsengellér József

A Magyar nyelv-tanári segédkönyveket gondozza: Nádor Orsolya

DÓLA MÓNKA

MÓDSZERTANI ÚTMUTATÓ A MAGYAR NYELV TANÍTÁSÁHOZ

Károli Gáspár Református Egyetem • L'Harmattan Kiadó
Budapest, 2020

Felelős kiadó:
Gyenes Ádám, a L'Harmattan Kiadó igazgatója és Horváth Géza, a KRE BTK dékánja

Károli Gáspár Református Egyetem
1091 Budapest, Kálvin tér 9.
Telefon: 455-9060
Fax: 455-9062

© Károli Gáspár Református Egyetem, 2020
© L'Harmattan Kiadó, 2020
© Szerzők, 2020

A kötetet lektorálta: Nádor Orsolya és Durst Péter

A könyvsorozat a *Bethlen Gábor Támogatáskezelő Zrt.* támogatásával valósult meg.



Kiadja a Károli Gáspár Református Egyetem és a L'Harmattan Kiadó
A kiadó kötetei megrendelhetők, illetve kedvezménnyel megvásárolhatók:

L'Harmattan Könyvesbolt
1053 Budapest, Kossuth L. u. 14–16.
Tel.: +36-267-5979
harmattan@harmattan.hu
www.harmattan.hu • webshop.harmattan.hu

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó	7
I. A magyartanítás kontextusa	8
1. A nyelvtanuló.....	10
2. A nyelvtanár.....	20
3. A tanulás színtere.....	24
4. A nyelvtanulás célja	27
4.1. A nyelv mint cél	27
4.2. Kommunikatív kompetencia	31
5. Tanulásszervezés, munkaformák.....	37
6. Tankönyvválasztás.....	40
II. A magyartanítás módszertana	46
1. Nyelvoktatási szemlélet.....	46
2. A tanítás megtervezése.....	49
2.1. A nyelvóra megtervezése.....	52
2.1.1. Célok és eszközök.....	52
2.1.2. Tanulási-fejlesztési szakaszok	57
2.1.3. Eljárások és lépések.....	61
2.1.4. A tankönyv felhasználása	66
2.1.5. Az óraterv.....	66
3. Módszertani eljárások a magyarórán	69
3.1. Nyelvi tartalmak.....	69
3.1.1. Nyelvi jelentésegységek	70
3.1.1.1. A lexika tanításáról.....	70
3.1.1.2. Eljárások a lexika tanításában	75
3.1.2. Nyelvi szerkezetek.....	83
3.1.2.1. A grammatika tanításáról.....	84
3.1.2.2. Eljárások a grammatika tanításában	87
3.1.3. Nyelvi cselekedetek.....	96
3.1.3.1. A pragmatikai elemek tanításáról.....	96
3.1.3.2. Eljárások a pragmatikai elemek tanításában	97
3.2. Nyelvi készségek.....	100
3.2.1. A készségekről	100
3.2.2. A hallás utáni értés fejlesztése	104
3.2.3. A beszéd-készség fejlesztése.....	111
3.2.4. Az olvasottszöveg-értés fejlesztése	120
3.2.5. Az íráskészség fejlesztése	126

4. Óravezetés és lehetséges problémák	132
5. Visszajelzés	142
5.1. Hibajavítás	142
5.2. Dicséret és visszacsatolás	147
5.3. Értékelés, tesztelés	149
Zárszó.....	156
Irodalomjegyzék.....	157

ELŐSZÓ

A szoros értelemben vett szakmódszertan a tanítás-tanulás gyakorlati szintjére tartozik. Feladata, hogy a tanulás kontextusának függvényében meghatározott célokhoz, tartalmakhoz és eredményekhez tanulási-fejlesztési és értékelési folyamatokat, eljárásokat, gyakorlatokat rendeljen: útmutatást nyújtson a tanórai tevékenységek megtervezéséhez, technikákat, eszközöket javasoljon a tanításhoz-tanuláshoz mint gyakorlati tevékenységhez. A tanórán alkalmazott módszerek és eljárások sohasem légtüres térben mozognak, nem csupán taláalomra összeszedett, foltvarrás-szerűen összeillesztett „színes” ötletekre utalnak, amelyek élvezetesebbé teszik a tanulást, hanem szervesen kötődnek különféle nyelvtudományi, pszichológiai, pedagógiai modellekhez, szemléletekhez.

A jelen kötet bemutatja azokat a nyelvpedagógiai megfontolásokat és alapelveket, amelyekre napjaink magyar (mint idegen) nyelv tanítása épülhet a tervezéstől az értékelésig, és módszertani javaslatokkal szolgál a tanítási-tanulási folyamat egyes fázisaihoz a magyar (mint idegen) nyelv (leendő) tanárai számára.

A főbb fejezeteket nyitott végű kooperatív gyakorlatok¹ indítják: ezek célja, hogy előkészítsék a témát, és arra ösztönözzék az olvasókat, illetve a tanárjelölteket, hogy elgondolkodjanak azzal kapcsolatban néhány releváns kérdésen és problémán. A feladatok ugyanakkor jól alkalmazhatók a tanárképzés módszertani kurzusai során is. A fejezetekben tárgyalt általános didaktikai elvek leírását konkrét példák, javaslatok egészítik ki a módszertani eljárásokra és lépésekre vonatkozóan. A főbb fejezetek végén ellenőrző kérdések segítik az önálló tanulást: az ismeretek rendszerezését és ellenőrzését.

Ennek az útmutató segédkönyvnek tehát az a célja, hogy segítse a (leendő) tanárok gyakorlati munkáját azzal, hogy támpontokkal szolgál a tanulási-fejlesztési folyamat megtervezéséhez, megszervezéséhez és támogatásához, valamint konkrét eljárásokat, gyakorlatokat javasol a tanórai munkához és a tanítás-tanulás értékeléséhez.

¹ Ld. Andl–Trendl–Varga (2018–2019).

I. A MAGYARTANÍTÁS KONTEXTUSA

Előzetes feladat

- * A magyarnyelv-tanítás és -tanulás céljainak, szereplőinek és körülményeinek mely tényezői befolyásolhatják, hogy milyen tanítási-tanulási megoldások (pl. tevékenységek) működhetnek a magyarórán?

Egyénileg gondolkodjanak el, és jegyezzék le a gondolataikat! Rendeződjenek párokba, és osszák meg egymással, amit leírtak! Hozzanak létre közös fürtábrát a javasolt szempontokból (pl. a csoport tanári vezetéssel a táblánál)!

Munkaforma: egyéni, majd páros, végül plénum

Eljárások: Gondolkodj! – Írd le! – Oszd meg!, fürtábra²

A MID-tanítás szakmódszertana röviden fogalmazva olyan **eljárások** összessége, amelyek működhetnek a magyar mint idegen nyelv tanításában, a magyarórán. Az eljárás a módszertan alapegysége: olyan eszköz, amelynek segítségével különféle nyelvi tartalmakat, nyelvhasználati készségeket, képességeket tanítunk, fejlesztünk. Az eljárások általában nyelvszemléleti megközelítésekhez és nyelvtanítási módszerekhez kötődnek, és változatosak lehetnek: végső soron ide tartozhat bármilyen olyan eltervezett, szándékolt tevékenység, gyakorlat, lépés(sorozat), amelyet a tanár vagy a tanulók végeznek a nyelvórán. Ezek lehetnek például az óraszervezéssel, a motiválással, az új ismeretek bemutatásával, feldolgozásával, rögzítésével, gyakorlásával, alkalmazásával, vagy a hibajavítással és az értékeléssel kapcsolatos technikák. A MID tanórai gyakorlata tulajdonképpen megválasztott és megtervezett eljárások sorozataként is felfogható.

² A fürtábra olyan grafikai szervező, amely adott téma vonatkozásában feltárja a tanulók által a témához szabadon társított gondolatokat, információkat, fogalmakat. A lap közepére egy buborékba írjuk a témát (szót, kifejezést, kérdést), és e köré írjuk fel az asszociált gondolatokat a buborék elágazásaiként. A csatolt gondolatokból újabb elágazások indulhatnak.

Ugyanakkor a tanulás és a tanítás mindig adott **kontextusban** valósul meg, ezért a módszertan, illetve az eljárások sohasem a levegőben lógnak. A nyelvszemléleti modellnek, a tanulási helyzetnek vagy a tanulók egyéni változóinak függvényében eltérő célok és tartalmak fogalmazódnak meg, eltérő didaktikai elvek érvényesülnek, és különböző eljárások lehetnek sikeresek. Mielőtt tehát a *hogyan?*-ra kerül sor, mérlegelni kell a tanítás-tanulás kontextusát.

Az 1. ábra azokat a tényezőket tartalmazza, amelyekre Finocchiaro és Brumfit (1993) bontja a nyelvtanulás-nyelvtanítás folyamatát.



1. ábra: A nyelvtanulási-tanítási folyamat tényezői
(Finocchiaro és Brumfit 1983: 50–55 nyomán)

1. A NYELVTANULÓ

Előzetes feladatok

- * Párokban hasonlítsák össze T-táblázat formájában, hogy mi jellemzi a sikeres és a kevésbé sikeres nyelvtanulót!
- * Párokban hasonlítsák össze T-táblázat formájában, hogy miben más a gyermek és a felnőtt nyelvtanuló!

Két-két páros üljön össze, és négyesben beszéljék meg a gondolataikat!

Munkaforma: páros, kiscsoportos

Eszközök: T-táblázat³, piramis

A sikeres nyelvtanulás tényezőit vizsgáló kutatások szerint (pl. Caroll 1981, Dörnyei 2001, Polonyi és Mérő 2007) a nyelvtelenség (nyelvérzék), a motiváció és a stratégiahasználat fontos szerepet játszanak abban, hogy ki mennyi idő alatt milyen fokon képes megtanulni egy idegen nyelvet. Ehhez képest úgy tűnik, másodlagosnak számítanak az olyan tényezők, mint az életkor vagy az anyanyelv.

A **nyelvérzék** (*aptitude*) az intelligenciától független tehetség, adottság, amelyet a következő négy képesség együttesen alkot: 1) fonetikai kódolási képesség (idegen hangok megkülönböztetése, kódolása, felidézése), 2) grammatikai érzékenység (a nyelvi elemek mondatban betöltött szerepének felismerése, elemzés, kombinálás), 3) induktív nyelvtanulási képesség (egy nyelvi szerkezet szabályainak vagy mintázatainak kikövetkeztetése, logika, asszociáció), 4) idegen nyelvű anyag gépies megtanulásának (*rote learning*) képessége (memória, inger–válasz jellegű kapcsolat anyanyelvi és célnyelvi kifejezések között) (vö. Caroll 1981). Fontos megjegyezni, hogy nyelvérzékkel mindenki rendelkezik, csak eltérő mértékben, és hogy egyéb tényezők felülírhatják az e téren mutató esetleges hiányosságokat.

Ilyen például a **motiváció**. Szerencsés esetben a tanuló pozitív attitűddel rendelkezik a célnyelv, a célkultúra és a tanulás iránt, továbbá belsőleg és külsőleg is motivált a tanulásra. A nyelvtanuló motivált viselkedését

³ A T-táblázat olyan grafikai szervező, amelyben egy fogalom, téma vagy kérdés két különböző vonatkozását vetjük össze. Különösen jól használható vita kapcsán az állítás mellett és ellen szóló érvek összegyűjtésére, vagy egy kérdés két különböző nézőpontú megközelítésének összevetésére. A lap hosszában középre húzunk egy választóvonalat; az egyik oldalra írjuk az egyik, a másikra a másik típusú vonatkozásokat.

több szociálpszichológiai tényező magyarázza; Csizér (2007) például a következőket használja kutatásában:

- *integrativitás*: vonzódás a nyelvhez, a kultúrához, a beszélőkhöz
- *instrumentalitás*: a nyelv eszközjellegű hasznossága
- *anyanyelvi beszélőkkel kapcsolatos attitűdök*: utazás, találkozás során szerzett benyomások, értékítéletek
- *kulturális érdeklődés*: az ország kulturális produktumai, termékei iránti attitűd
- *a célnyelvi közösség vitalitása*: a célország (el)ismertségének, fontosságának és gazdagságának megítélése
- *nyelvi önbizalom*: a tanuló magába vetett hite, hogy el tudja sajátítani a nyelvet
- *miliő*: a család, a barátok, az ismerősök véleménye az adott nyelv tanulásáról.

Adott MID-tanulói csoportok tükrében a motiváció más-más aspektusa kerülhet előtérbe; a határon túli vagy a diaszpórában élő magyarok esetében például kiemelt jelentőségű lehet a miliő.

Ugyanakkor hiába motivált a diák, „ha a *mindennapi nyelvórai tevékenységek* nem építenek a motiváció[já]ra, és nem erősítik tovább azt” (Nikolov 2003). A tanulói motiváció a tanórán több szinten is megvalósul és erősíthető: a döntés/választás, a végrehajtás/feladatvégzés és a visszajelzés/értékelés szintjén is, azaz amikor a tanuló – például egy adott tanulási tevékenység szintjén – mérlegeli annak élményszerűségét, hasznosságát és hogy várhatólag teljesíteni tudja-e, célt tűz ki maga elé, stratégiát választ, vagy értékeli a teljesítményét és a tevékenységet (vö. Dörnyei 2001). A tanár feladata, hogy a tanulói motivációt a tanóra minden szakaszában, mindegyik gyakorlat során igyekezzen fenntartani, erősíteni.

A nyelvtanulási **stratégiák használata** szintén hatással van a nyelvtanulás sikerességére. Az idegen nyelvek tanulása egyrészt explicit, másrészt implicit módon történik: minél több jól megválasztott tudatos és/vagy intuitív tanulási stratégiát ismer és használ egy tanuló, annál jobb eredményeket érhet el a nyelvtanulásban (Polonyi és Mérő 2007). Az, hogy a tanulás adott pontján mi lehet megfelelő stratégia, egyrészt a tananyagtól és a feladattól, másrészt a tanuló egyéni változóitól (pl. a motivációjától) függ. A nyelvtanulási stratégiáknak többféle értelmezése és kategorizációja ismeretes. Oxford (1990) csoportosításában léteznek

- *memóriastratégiák* (nyelvi adatok elraktározása, tárolása és előhívása az emlékezetből),
- *kognitív stratégiák* (nyelvi információk megértése, rendszerezése, gyakorlása),
- *kompenzációs stratégiák* (nyelvi hiányosságok kompenzálása),
- *metakognitív stratégiák* (nyelvtanulási és -használati folyamatok megszervezése és ellenőrzése),
- *érzelmi stratégiák* (érzések, attitűdök a nyelv, a közösség, a tevékenységek és az eredményesség irányában) és
- *szociális stratégiák* (kommunikáció gyakorlás céljából).

A stratégiahasználat tudatosítható, gyakorolható, fejleszthető. A tanár feladata, hogy olyan változatos tevékenységeket vigyen be a nyelvórára, amelyek többféle stratégiát megismertetnek, kipróbáltatnak, gyakoroltatnak a tanulókkal, akik eldönthetik, hasznos-e, működik-e számukra az adott eszköz (pl. a nyelvtan vagy a lexika tanulásában, vagy például a szövegértésben és a szövegalkotásban).

Számos kutatás foglalkozott azzal, hogy a tanuló **anyanyelve** és **életkora** milyen hatással van az idegennyelv-tanulásra, illetve annak sikerességére. A vizsgálatok eredményei alátámasztják a két tényező befolyásoló hatását a tanulás módjára, de nem igazolják azok meghatározó jellegét a tanulás sikerességére.

Egy második vagy idegen nyelv tanulása során a már kiépült **anyanyelvi** ismeretek (pl. kiejtés, nyelvtan, szókincs, kommunikáció, írási-olvasási képességek) több-kevesebb tudatossággal interakcióba lépnek az új nyelven szerzett és alkalmazott ismeretekkel: az új nyelvi ismeretek és tevékenységek átszűrődnek az anyanyelven (pl. grammatikai, lexikális-szemantikai, frazeológiai és pragmatikai transzferencia). A köztesnyelv elmélete szerint (Selinker 1972) a tanuló által használt idegen nyelv részben célnyelvi, részben anyanyelvi jellegzetességeket mutat, és ezek aránya a tanulással fokozatosan eltolódik a célnyelv javára. A tanuló leginkább forrásnyelvi környezetben való tanulás esetén (Krashen 1982), illetve a tanulás elején támaszkodik az anyanyelvére (Ellis 1994), ilyen tekintetben a diák által a két nyelv között észlelt „távolság” a kezdetekben van nagy hatással a tanulásra. Minél közelebbnek érzi a tanuló egymáshoz a forrás- és a célnyelvet, annál hajlamosabb elemeket átvinni az elsőről a másodikra (Corder 1983). A transzferhatás jelentkezhet a szókincs, a grammatika vagy akár a pragmatika területén is. A későbbiekben ez a hatás elhalványul. A köztesnyelv ugyanakkor rendszerszerűséget mutat,

amelynek fejlődése több pszicholingvisztikai folyamattal is összefüggésben áll: a stratégiahasználat, a tanítási-tanulási környezettel, illetve a transzferrel más nyelvekből és a túláltalánosítással (Maróti 2018).

Az **életkor** szerepével is számos nyelvpedagógiai kutatás (pl. Nikolov 2004, Ellis 2012, Singleton 2005) foglalkozik az idegen- vagy második nyelv-tanulásban. A kisgyermekkor és a felnőttkori nyelvtanulás tekintetében kimutathatók különbségek, de úgy tűnik, ezek sem feltétlenül vagy annyira meghatározók a nyelvtanulás sikerességének tekintetében, mint a fejezet elején említett szempontok.

A gyerekek inkább implicit, a **felnőttek** inkább **explicit** módon tanulnak idegen nyelvet. Ez azt jelenti, hogy míg a gyerekek elsődlegesen a jelentés, az értelem felől holisztikusan (egészlegesen) közelítenek a (beszélt) nyelvhez, a felnőttek többnyire analitikusan (elemzéssel) dolgozzák fel (az írott vagy az azon átszűrt) nyelvet. Míg a gyerekek úgy viszonyulnak – nem tudatosan – a nyelvhez, mint a jelentés kifejezéséhez, a felnőttek hajlamosak (vagy képesek) a nyelvet formának, illetve elemek és szerkezetek tárházának tekinteni. A felnőttek (és az életkor előrehaladtával a kamaszok is) tudatosan koncentrálnak a nyelv szerkezeti megoldásaira és kisebb elemeire, a szavakra, toldalékokra; elemeznek, fordítanak, magyarázatokat kérnek, szándékosan gyakorolnak. Mindezek miatt úgy tűnik, hogy míg a kisgyerekekre „ragad a nyelv”, ha azzal természetes interakcióba lépnek jelentéses és élményszerű helyzetekben – pl. meséken, dalokon, játékokon keresztül, a felnőttek fáradtságos munkával, tudatosan tanulnak: „nyelvtanoznak”, szavakat bifláznak. Ezt a szakirodalomban többen az *elsajátítás* vs. *tanulás* dichotómiájaként írták le (pl. Chomsky 1965, Krashen 1982, Pinker 1999).

A kutatások alátámasztják, hogy a korai nyelvtanulás hosszabb távon sikeresebb nyelvtanulást, a célkultúra magasabb fokú, illetve mélyebb megértését eredményezheti, valamint elősegítheti a tanulók kognitív fejlődését és metanyelvi tudatosságát – de csak akkor, ha nagy számban biztosít a korosztálynak megfelelő tanulási lehetőségeket, és ha a diákok pozitív attitűdöt alakítanak ki a célnyelv, a célnyelvi beszélők és a tanár, valamint a tanulás iránt, illetve, ha életkoruknak megfelelő a tanítás tartalma és módszertana (Nikolov és Djigunovic 2006).⁴

⁴ A gyermekkorai MID-tanulással Schmidt Ildikó és Nagyházi Bernadette (2020) kötete foglalkozik; ebben a könyvben elsősorban a fiatalfelnőttek és a felnőttek tanulásával foglalkozunk. Elegendő kutatás hiányában egységesen a „felnőtt” kategóriát használjuk, figyelmen kívül hagyva például a húsz- és hatvanévesek közti különbségeket.

Ugyanakkor a felnőttkori nyelvtanulás is nagyon sikeres lehet; ezt remélhetőleg saját tapasztalataink is megerősítik. A felnőtt nyelvtanulók általában **céltudatosabbak** és igényesebbek a nyelvtanulásban, mint a gyerekek, továbbá fogékonyabbak a nyelvtani szabályok iránt, magasabb fokú a **rendszerzőkészségük**, és jobb a **verbális memóriájuk**. Többnyire jobban emlékeznek szabályokra, és több szót tudnak elraktározni a memóriájukban rövid idő alatt, és ez hozzájárulhat a gyors tanuláshoz.

Ugyanakkor például a **kiejtés** sok felnőttnek kihívást jelent. Az úgynevezett *szenzitív periódus* után nyelvtanulásba kezdők viszonylag ritkán jutnak anyanyelvi szintű kiejtés birtokába. Noha a szenzitív szakasz végét az egyes kutatók más-más életkorra teszik (pl. Nikolov 2004), elmondható, hogy a pubertás kor elteltével kialakul és megszilárdul az anyanyelvre jellemző artikulációs bázis; az idegen nyelvi kiejtés elsajátítása így annál nehezebbé válhat, minél nagyobbak az eltérések a két nyelv hangtani jellegzetességei között. Felnőtt nyelvtanulók számára ugyanakkor pszichológiai korlátok is emelkedhetnek az anyanyelvihez közeli kiejtés produkálása elé: egy, az anyanyelvüktől nagy mértékben eltérő hangrendszer, hanglejtés és mondatritmus utánozása például gyakran azért nehéz a felnőtteknek, mert gondot jelent a számukra, hogy a megtanulandó nyelven nem rendelkeznek kialakult identitással, nincs megalakított egyéniségük (pl. Guiora és mtsai. 1972). Mindezzel szoros összefüggésben áll, hogy a nyelvtanuló milyen mértékben kíván azonosulni az idegen nyelv beszélőivel mint csoporttal, mennyire kíván beilleszkedni a (választott) célnyelvi közösségbe; az alkalmazkodás és az azonosulás foka, valamint az egyéni motiváció erőssége a jó kiejtésre jelentősen meghatározhatja a kiejtés minőségét (Nikolov 2000a). A célnyelvi környezet – és kisebb mértékben a cél nyelv anyanyelvű tanára – pozitívan hathat a kiejtés fejlődésére, amennyiben a nyelvtanuló törekszik kihasználni a kommunikációs lehetőségeket (pl. magyar anyanyelvi beszélők társaságát keresi, és igyekszik utánózni a kiejtésüket). További fontos tényező lehet a zenei és a nyelvi hallás minősége, azaz, hogy a tanuló milyen pontossággal képes megkülönböztetni, illetve utánózni a különféle hangtani jelenségeket (Polonyi–Mérő 2007).

Az anyanyelvihez hasonló kiejtés azonban nem okvetlenül célja a nyelvtanításnak. A *könnyen érthető* (Medgyes 1997: 148) beszéd elegendő feltétele a hatékony kommunikációnak, és sok felnőtt számára realisabb cél is. A magyartanár feladata egyrészt az, hogy meggyőzze a

diákokat a jó kiejtés fontosságáról a sikeres kommunikáció érdekében (pl. a hangok minőségének és hosszúságának jelentésmegkülönböztető szerepe, a hangsúlyozás és az intonáció információs és emocionális értéke stb.), másrészt az, hogy a lehetőségekhez mérten fejlessze a kiejtést (pl. nyelvspecifikus, illetve egyénre szabott segítségnyújtás, mechanikus intonációs drillek, bizonyos szerepjátékok, illetve párbeszéddek és rövidebb szövegek felolvastatása, megnyilatkozások elisméltetése anyanyelvi beszélők után, a mondatritmus kórusban való gyakoroltatása stb.).

További eltérés a korai és a felnőttkori nyelvtanulás között, hogy pszichológiai szempontból a felnőttek többé-kevésbé kiforrott **személyiségjegyeiket**, szakmai státuszukat, magánéleti körülményeiket és anyaországuk kultúráját is magukkal hozzák az osztályterembe; **tapasztalataik, elvárásaik, preferenciáik, céljaik**, szükségleteik vannak; (többé-kevésbé) tudatosan közelítik meg és kontrollálni akarják a tanulási folyamatot. Rendkívül fontos számukra a személyük, az egyéni igényeik figyelembevétele, a célok és eredmények pontos megfogalmazása, valamint a kellemes tanulási környezet: az, hogy olyan közösségben tanuljanak, ahol a tanárt is beleértve partnerekkel dolgozhatnak együtt, és ahol megbecsülik értékeiket. (Egy sikerrel kialakított baráti légkörben fokozatosan létjogot nyerhet a kölcsönös tisztelet és megbecsülésen alapuló tegeződés is.) Fontos számukra, hogy a tananyag országismerteti vonatkozású is legyen, és hogy teret kapjanak önálló személyes gondolataik, véleményük is, és lehetőség nyíljon (inter)kulturális információcserére. Ezek – azon túl, hogy a MID tanításában fontos didaktikai alapot képeznek – személyesítik és kibővítik a tananyagot, és növelik a tanulók motivációját.

Szintén érdemes tudatában lenni, hogy sok felnőtt nyelvtanuló invalidus állapotban érzi magát, amikor nem képes olyan szinten kommunikálni a tanult nyelven, mint ahogyan az anyanyelvén tudna: ez az ún. *kommunikatív diszkrepancia* (Bárdos 1984: 116) az introvertáltságtól és a társadalmi, illetve munkahelyi előmeneteltől függően növekvő mértékben képezhet gátat az idegen nyelv tanulásában és gyakorlásában. A nyelvtanítási módszerek történetében egész sor „terápiás elvű”, úgynevezett humanisztikus módszer igyekezett enyhíteni az efféle **pszichológiai gátakat** (pl. szuggesztópédia: „helyettes egyéniség” választása; tanácskozó módszer: szolidáris légkör, csoportkohézió; cselekedtető módszer: hallgatási szakasz). A felnőttek nyelvtanulással kapcsolatos belső feszültségeit reálisan

egy olyan tanulásszervezés enyhítheti, amelynek során életkoruknak és szükségleteiknek megfelelően partnerként vehetnek részt az oktatási folyamatban: oda kell figyelni gondolkodásmódjukra, érzéseikre, ki kell alakítani bennük az önállóság és a magabiztosság érzését, helyet kell adni a közös döntéshozatalnak, az igények és problémák megbeszélésének, a folyamatos visszajelzésnek, világosan meg kell fogalmazni a várható eredményeket és az elvárásokat, és mindenekelőtt olyan feladatokkal kell élni a nyelvtanítás során, amelyek megfelelnek értelmi képességeiknek és közvetlen kommunikációs szükségleteiknek.

Egy másik „batyu”, amit a felnőttek magukkal hoznak, az az **előzetes nyelvtudásuk és a nyelvtanulási tapasztalataik**. A magyart a felnőttek általában nem első idegen nyelvként tanulják: a harmadik vagy negyedik nyelvként tanult magyart pedig több-kevesebb tudatossággal folyamatosan összevetik első vagy második nyelvükkel, továbbá azokat a módszertani fogásokat várják, amelyekkel korábban tanítottak nekik idegen nyelvet. Az előzetes nyelvtudás és tanulási stratégiák tudatos aktiválása fontos szerepet kaphat a magyartanulás során, hiszen az összehasonlítás segít a nyelv természetének és rétegeinek megértésében, erősíti a nyelvi tudatosságot, továbbá mindennapos gyakorlat lehet. Mivel sokszor egyes összetételűek a csoportok, az összevetés megvalósulhat a közvetítő nyelv vagy akár több nyelv és a magyar vonatkozásában (ez természetesen feltételezi a tanár több nyelvben, illetve nyelvcsaládban való jártaságát). A kontrasztív nyelvészet eredményei, a transzferenciák és interferenciák feltárása jelentősen megkönnyítheti a nyelvtani szerkezetek és a szókincs tanítását-tanulását, lehetővé teszi a stílusok és regiszterek tanulmányozását, továbbá sikerrel hasznosítható a hibák megértésében, melyek megjelenése és eltűnése a tanulási folyamat fokjelzője.

A tanulás mikéntjét tekintve a felnőtteket általában **analitikus** stratégiákat alkalmazó, a **dedukciót kedvelő** nyelvtanulóként szokás jellemezni, akiknek a kognitív tanulási folyamatához a nyelvtani vezérelv illeszkedik (szemben a holisztikusabb megközelítést előnyben részesítő gyerekekkel). A nyelvtanulás során a felnőttek gyors, kézzel fogható eredményeket várnak, de egyúttal bizonytalanok is – ezért van az, hogy valóban nagy mértékben bíznak a szókincs és a nyelvtan közvetlen formában történő megismerésében, valamint a sok gyakorlás, a drillek vagy akár a fordítás erejében. Sokan azt is gondolják, hogy csupán ez a tudás elegendő lesz a magyarul történő kommunikációban való sikeres részvételhez.

Az ilyen fogódzót természetesen nem szabad elvenni a nyelvtanulóktól, de egyúttal arról is meg kell őket győzni, hogy a nyelvtan és a szókincs csak egy része a nyelvtudásnak, és hogy a sikeres kommunikáció érdekében túl kell lépni a hagyományos kötött formai gyakorlatokon.

Ezzel összefüggésben a felnőttek nyelvtanulásában általában erősen érvényesül az írott nyelven átszűrt, szavakon és szabályokon alapuló tanulás. A felnőttek **kognitíve** érettek, és explicit válaszokat várnak kérdéseikre, miértjeikre – akár a nyelv (pl. grammatika, lexika, kiejtés), akár a kultúra (pl. udvariasság, szokások, hiedelmek) tekintetében. Ugyanakkor – személyiségtől, hangulattól, témától stb. függően – eltérő módokon tanulhatnak: valaki „nyelvtanozni” szeret, más fordítani, van, aki szívesen olvas, énekel, zenét hallgat vagy filmeket néz, és vannak, akik leginkább beszélgetnének és anyanyelvi beszélők társaságát keresik.

Valójában a felnőttek különböző tanulási stílusokat érvényesíthetnek és eltérő stratégiákkal élhetnek a nyelvtanulás során; **egyéni változók** (pl. a motiváció természete és foka, kockázatvállalás, hangulat, előzetes nyelvtanulási tapasztalatok) és a körülmények (pl. a beszédhelyzet, a téma, a feladat) függvényében más-más megközelítéssel élhetnek egy-egy tevékenység során. Nyelvtanulásuk elősegítésére fel kell fedeztetni velük, milyen tanulási stílus(ok) felel(nek) meg nekik, és hogy mikor milyen stratégia alkalmazása szolgálja legjobban tanulásuk sikerességét.

A **tanulótípusok** tekintetében a bal agyfélteke dominanciája miatt például a felnőttek inkább analitikus (elemző) beállítottságúak, egy mérőben új tanulási helyzetet mégis holisztikusan (egészlegesen) közelítenek meg, és csak azután váltanak az analitikus stílusra (Celce-Murcia – Hilles 1988: 5). Ezenkívül – a fent említett változók tekintetében – eltérő mértékben lehetnek introvertáltak vagy extrovertáltak, rugalmasak vagy merevek, mezőfüggetlen analitikus-rationálisak vagy mezőfüggő holisztikus-érzelmi stb. A tanítás során érdemes kombinálni különféle vizuális, auditív, kinetikus és taktilis, illetve reflektáló, elméleti és tevékeny, pragmatikus tanulási módokat aktiváló eljárásokat (Medgyes 1997: 25, Zerkowitz 1988: 36–37).

Annak megismerése, hogy a csoporton belül kit milyen tanulási stílus jellemez és mikor milyen stratégiákkal él, nemcsak a diákok fejlődését, hanem a **tanár** munkáját is segíti. Az óra megtervezésekor és vezetésekor ugyanis többféle tanuló igényeit tudjuk kielégíteni, ha ugyanazt a dolgot az óra különböző szakaszaiban többféle eljárással közelítjük meg.

A tanulás-tanítás során egyaránt érdemes helyet adni a kötött írásbeli gyakorlatoknak és a szóbeli drilleknek, valamint a kötetlenebb nyelvi és dramatikus játékoknak, illetve a tartalomalapú és a személyes vélemény kifejtésének teret engedő tevékenységnek is; a szabályok ismertetése mellett az induktív rávezetésnek / felfedezésnek is teret lehet biztosítani, lehet olvasni, írni, hallgatni és beszélni, vagy akár fordítani, továbbá érdemes építeni mind a frontális, mind az egyéni, mind a páros és kis-csoportos munkaformákra.

A **módszertani eklekticitást**, változatosságot sokszor a tanulócsoporthoz heterogenitása is megköveteli. Még a távolról homogénnek tűnő csoportok (pl. közös anyanyelv, közös képzési forma) sem teljesen homogének ugyanis: a tanulók változatos attitűdökkel, motivációkkal és preferenciákkal bírnak – nemcsak egyénileg, hanem időben is. Nem elegendő a távlati motivációt szem előtt tartani: a tanmenet megtervezésén túl (azaz általában) az egyes tanórák szintjén (és az egyes lépések szintjén) is fenn kell tartani az érdeklődést, aktívvá kell tenni a tanulókat – ehhez változatos tevékenységeket kell használni. Végsősoron ugyanis a *tanuló az, aki tanul*, és pedig akkor tud jól tanulni, ha rá szabott tanulási lehetőségeket kap a tanulási folyamat során.

Összességében tehát egyrészt a felnőtt nyelvtanulók életkorukból fakadóan a korcsoportra jellemző sajátos kognitív és személyiségpszichológiai jegyekkel érkeznek „bele” a nyelvtanulásba, másrészt motivációjuk, igényeik, megközelítésük egyénileg és időben, valamint a helyzettől függően változatos és változó lehet. A módszertanra nézve ez egyfelől vegyes megközelítést tesz szükségessé, másfelől a **tárgyalásos tanulás** irányába mutat (pl. Breen és Littlejohn 2000, Nikolov 2000b).

Ez utóbbi azt jelenti, hogy a tanulás megtervezésekor-megszervezésekor építünk a felnőtt nyelvtanulók **tudatosságára** és autonómiájára: előre és folyamatosan tisztázzuk velük a célokat és a módszereket, és bevonjuk őket a tervezésbe. A tanfolyam elején és közben is (pl. két tanítási modul között) felmérhetjük a tapasztalataikat, az igényeiket, az érdeklődésüket, az attitűdjüket, a kéréseiket, javaslataikat, továbbá döntési és választási lehetőséget biztosíthatunk számukra például a témák, az anyagok, a szövegek vagy a gyakorlatok szintjén. Ezt megtehetjük például kérdőíves felmérés vagy elbeszélgetés formájában is, majd az eredményekre építhetünk a tanulás következő szakaszának megtervezésekor. Mivel a nyelvtanulói tudatosság és autonómia elsősorban a nyugati

kultúrákban oktatási tapasztalatot szerzett tanulókra jellemző, várhatólag ők lesznek azok, akik hamarabb megértik és díjazzák ezt az eljárást, ugyanakkor a tanulási folyamat megtárgyalása fokozatosan bevezethető más diákokkal is.

Bár pontos adatokkal nem rendelkezünk a **magyarul tanulók** számára és az egyéni változók arányára vonatkozóan (pl. életkor, motiváció) (Nádor 2018: 49–51), tudvalévő, hogy a magyart *nem* (többségi) anyanyelvként sokféle életkorú diák tanulja különböző motivációkkal – Magyarországon, a szomszédos országokban és távolabbi országokban is. Noha napjainkban egyre növekszik a magyarországi közoktatás keretei közt magyarul tanuló gyermekkorúak száma, a magyarnak mint nem anyanyelvnek a tanítása elsődlegesen (ld. pl. kutatások, tananyagok) azokra a fiatalfelnőtt és felnőtt tanulókra koncentrál, akik a magyart idegen nyelvként tanulják Magyarországon vagy külföldön. A nyelvtanulókról fent összgezett általános megállapítások rájuk is érvényesek.

Utólagos feladat

A fejezet alapján egészítsék ki a korábban készített T-táblázatot!

Munkaforma: egyéni

Eszköz: T-táblázat

Ellenőrző kérdések a fejezethez

- ✓ A nyelvtanuló mely tulajdonságai befolyásolják a nyelvtanulás gyorsaságát és minőségét?
- ✓ Mi a nyelvérzék?
- ✓ Milyen tényezőkből áll elő a nyelvtanulói motiváció?
- ✓ Hogyan csoportosíthatók a nyelvtanulási stratégiák?
- ✓ Mi a köztesnyelv?
- ✓ Mi a transzferhatás? Mi befolyásolja, hogyan működik?
- ✓ Soroljon fel legalább öt dolgot, amiben különbözik egy tipikus gyermekkorú és egy tipikus felnőttkorú nyelvtanuló!
- ✓ Milyen tanulótípusok léteznek?
- ✓ Mit jelent a tárgyalásos tanulás?

2. A NYELVTANÁR

Előzetes feladatok

- * Milyen a jó nyelvtanár? Négyfős csoportokban ablaktechnikával⁵ és szóforgóval⁶ vitassák meg, hogy mit tud, mit tesz, mi jellemzi a jó nyelvtanárt!
- * Előnyös vagy hátrányos, ha a nyelvtanár anyanyelvi beszélője a tanított idegen nyelvnek? A csoportok némelyike gyűjtsön előnyöket, mások gyűjtsenek hátrányokat (legalább ötöt)! Öt perc elteltével vegyes csoportokban (pl. 2 fő az előny-, 2 fő a hátrány-csoportból) beszéljék meg az érveiket!
- * Sarkok-technikával⁷ vitassa meg a csoport, hogy kell-e, jó-e a közvetítő nyelv használata a magyarórán! Mi szól mellette, mi szól ellene?

Munkaforma: kiscsoportos, plénum

Eszközök: ablak, szóforgó, csoportkeveredés, sarkok

Ha a *tanuló az, aki tanul*, akkor a nyelvtanár feladata az, hogy biztosítsa a sikeres nyelvtanulás feltételeit. Másképpen fogalmazva: a tanár feladata a **tanulási lehetőség** megteremtése, biztosítása az aktuális tanulók számára. A jó nyelvtanár nemcsak **magyaráz** és **gyakoroltat**, hanem **motivál** és **képessé tesz**. Ehhez összetett és speciális tudásra, ismeretekre és készségekre, képességekre (kompetenciákra) van szüksége (vö. Madarász 2007).

(1) **Szaktárgyi kompetenciák.** A nyelvi, kommunikációs és szociokulturális kompetenciák, illetve a nyelvi és kulturális-civilizációs ismeretek mellett fontos, hogy a tanár mindezeket a tanítás szempontjából ismerje, azaz – például az anyanyelvét idegen nyelvként oktató tanár – kvázi külső szemlélettel rendelkezzen a tanított nyelv és a közvetített kultúra iránt (Jónás 2006).

(2) **Nyelvtanári tanítási kompetenciák.** Ide egyrészt általános nevelési, oktatási, tanulásszervezési, oktatástechnológiai és didaktikai, másrészt

⁵ Ablak: 4+1 részre osztunk a csoportoknak úgy egy-egy lapot, mintha az egy kiterített asztalterítő volna. A négy szélső ablakba írják az egyes csoporttagok elképzeléseiket az adott témáról, majd utána a középső részbe a közösen kialakított csoportvélemény kerül.

⁶ Szóforgó: A csoporttagok az óramutató járásával megegyező irányban haladva mondják el gondolataikat az adott témáról. Több kör is lehetséges a megadott idő alatt.

⁷ Sarkok: Nevezzük el a sarkokat (előnyök, hátrányok)! A tanulók eldöntik, melyik sarkot választják. A kialakult csoportok megbeszélik a választásukat, majd ismertetik érveiket a másik sarkokkal.

nyelvpedagógiai ismeretek és kompetenciák tartoznak. A jó tanár képes logikusan és koherensen megtervezni, felépíteni a tanulási folyamatot, ugyanakkor képes alkalmazkodni is az adott körülményekhez. A tanulás megszervezése során változatos munkaformákat és tevékenységeket alkalmaz, többféle lehetséges megközelítést, módszert, eljárást és tananyagot ismer, és ezekből tudatosan válogat a tanítási cél, a tanulási helyzet és a tanulók egyéni változóinak tekintetében – hiszen nemcsak a tanítás, hanem a tanulás folyamata is fontos a számára. Ismeri a tanulók érdeklődését, tanulási stílusát, stratégiáit, erősségeit és gyengeségeit, és ennek megfelelően segíti nyelvtanulásukat. Nemcsak a nyelvtudás fejlesztése a célja, hanem a kultúra közvetítése is, illetve a célkultúra iránti pozitív attitűd kialakítása a tanulóknál – ugyanakkor nyitott a tanulók személyisége és kultúrája iránt is, és ösztönzi diákjait saját kulturális és személyes értékeik megvitatására és a célnyelvi kultúrával történő egybevetésére.

A tanár **feladatai** közé tartozik az oktatás (az információ közvetítése, bemutatása, elmagyarázása, szemléltetése, illetve a tanulók rávezetése az ismeretekre), a vezérlés (a tanulás megtervezése, megszervezése, irányítása, az instruálás) és a visszajelzés (a segítségnyújtás, a tanácsadás, a hibajavítás, a dicséret, az értékelés). Feladatai végzése közben a tanár különféle szerepeket tölt be. Ehramn és Dörnyei (1998) szerint például a pszichológiai-pedagógiai folyamatoktól függően a tanár 'szülő', 'gyógyító' és 'vezér' szerepben jelenik meg (Bárdos 2000: 207–208). Harmer (2007/2010: 25) szerint a jó nyelvtanár számos eltérő szerep között tud váltani, és képes eldönteni, hogy az adott tanítási-tanulási helyzetben, illetve tevékenység során éppen melyik szerepet kell felvennie. A frontális tanári magyarázatok és a kötött formaközpontú gyakorlás során például 'ellenőrként' (*controller*) jelenik meg az osztály előtt: működteti és ellenőrzi a folyamatokat; a tevékenységek előkészítésekor és az instrukciók kiosztásakor pedig 'szervező' (*organizer*): megtervezi, megszervezi, szemlélteti, elindítja és lezárja a folyamatokat. A folyamatok végén 'értékelő' (*assessor*) szerepet tölt be: visszajelez, dicsér, javít, pontoz, osztályoz. Amikor azonban a tanulók párban vagy kiscsoportban dolgoznak, 'súgó' (*prompter*) szerepre vált: a diákok monitorozása közben bátorítja, és szükség szerint támogatja őket – például azzal, hogy egy-egy kérdéssel, információval vagy nyelvi anyaggal előre lendíti a munkájukat. Sokszor 'forrás' is (*resource*), akihez a tanulók nyelvi, kulturális és tanulóssal kapcsolatos kérdésekkel fordulhatnak, máskor pedig 'mentor'

(*tutor*), aki meghallgatja az egyes diákokat, és egyénre szabott segítséget és tanácsot nyújt nekik. Végül a tanár lehet résztvevő is (*participant*), aki – mint egy a közösségből – részt vesz az adott tevékenységben (pl. szerepjátékban, társalgásban).

3) **Személyiségjegyek.** A nyelvtanár előnyére válik a kreativitás, az empátia, az odafigyelés, a tisztelet, a jó kapcsolatteremtő készség, a nyitottság, a rugalmasság, az önbizalom és a bizalom, a lelkesedés, a motiválni tudás, a jó előadói készség (szemléltetés, mimika, gesztikuláció, mozgás, hangszín, intonáció stb.) – a tanulók általában díjazták ezeket (Poltizser–Weiss 1969) –, valamint a képesség a folyamatos önreflexióra és az állandó szakmai fejlődés és megújulás igénye. A tanulók motivációját növeli, ha a tanár nem „a tankönyvet tanítja”, hanem a csoportot: mivel nincs két egyforma csoport és tanulási helyzet, a „jó tanár” nem ragaszkodik mereven a tankönyvhöz és a megszokott módszerekhez, hanem képes felismerni az aktuális helyzet támasztotta igényeket a diákokkal való interakcióban, és tud azokhoz igazodni (Brophy–Good 1986).

A magyar mint idegen nyelvet jóval több **magyar anyanyelvű tanár** oktatja, mint akik maguk is idegen nyelvként tanulták a magyart. A tanári anyanyelvűség egyfelől **előnyt** jelent a tanításban: a tanár hiteles modellt nyújt a nyelvtanulók számára, mert anyanyelvi szinten beszél a nyelvet, a „valódi” nyelvet használja, ismeri a szokásos kifejezőmódokat, valamint az idiomatikus és metaforikus kifejezéseket, érzékeny a hangtani jellegzetességekre és a különböző regiszterekre, ezenkívül változatos anyagokat használ, könnyebben kontextualizál, a nyelv használatára figyel (pl. pragmatikai elemek), és sok kulturális információt ad (vö. Medgyes 1995: 58).

Az anyanyelvűségnek azonban **hátrányai** is vannak. Egyrészt hátrány, ha a tanár nem ismeri a tanulók anyanyelvét, hiszen nem tud építeni rá a tanításban. Másrészt hátrányt jelenthet az is, hogy a tanár természetes nyelvfejlődés útján jutott a magyar nyelv birtokába, így a nyelvre való rálátása, illetve nyelvi tudatossága más természetű, mint a nyelvtanulóké (Jónás 2006). Az anyanyelvű tanárnak ismernie kell az anyanyelvét külső szempontból leíró grammatikákat, és nyelvhasználatát képesnek kell lennie hozzáigazítani a diákok nyelvtudásához (beszédtempó, használt szavak és szerkezetek). Ügyelnie kell arra, hogy a folyamatos beszéd, a jelentés és a használat mellett kellő hangsúlyt fektessen a nyelvi pontosságra, a formára, a nyelvtani szabályokra, a nyelvi példák elkülönített

tanítására és a hibajavításra. Az anticipáció és a reflexió szempontjából hasznos, ha a tanár ismeretekkel rendelkezik a diákok anyanyelvéről és előzetes nyelvtanulási tapasztalatairól, és ezek szerint képes differenciálni.

Különösen gyerekeknél és kezdőbb szinteken előnyös, ha a tanár ismeri a diákok anyanyelvét, illetve, ha több nyelvben jártas, vagy ha rendelkezésre áll egy mindenki által jól beszélt közös közvetítő nyelv. Ez azért jelent előnyt, mert – noha a nyelvórán törekedni kell a célnyelv minél szélesebb körű használatára – a tanár így jobban megértheti a diákok magyarnyelv-tanulási folyamatát, pontosabb magyarázatokat tud adni, bonyolultabb utasításokat is ki tud osztani, megértheti a diákok forrásnyelvi reakcióit, és pszichológiai értelemben közelebb kerülhet a tanulóhoz. A magyarul tanuló felnőtt diákok többsége valószínűleg ezért igényli közvetítő nyelv használatát.

Utólagos feladat

Beszélgék meg, hogy milyen esetekben, helyzetekben, okokból és célokra használnának közvetítő nyelvet a magyar mint idegen nyelvi órán, és mikor tartózkodnának tőle!

Munkaforma: nagycsoport

Eszköz: kerekasztal moderátorral

Ellenőrző kérdések a fejezethez

- ✓ Milyen ismeretekre, tudásra, készségekre és képességekre van szüksége a nyelvtanárnak? Példákkal szemléltetve magyarázza el, mit tartalmaznak az adott kompetenciaterületek!
- ✓ Milyen szerepeket tölt be a tanár a nyelvórán?
- ✓ Milyen előnyei és hátrányai vannak, ha a tanár a célnyelv anyanyelvi beszélője? Mit tehet a hátrányok kompenzálására?

3. A TANULÁS SZÍNTERE

Előzetes feladat

- * Elevenítsék fel tudásukat a MID oktatásának színtereiről, intézményrendszeréről! Milyen intézményes formákban oktatják ma a magyart idegen nyelvként? Hányat tudnak felsorolni? (rögzítés a táblán)
- * Mit gondolnak, a különféle oktatási színterek mennyiben kívánnak meg eltérő módszertani megközelítéseket és eljárásokat?

Munkaforma: nagycsoportos*Eszközök:* ötletroham, megbeszélés

A magyar nyelv oktatása különféle **színtereken** folyik: általános iskolákban, egyetemeken (pl. magyar vagy hungarológia szakon, lektorátusokon, egyetemi előkészítő tanfolyamokon, reguláris vagy intenzív tanfolyamokon, nyári egyetemeken), nyelviskolákban, céges tanfolyamokon, hétvégi iskolákban, magántanulói formában; Magyarországon, külföldön, kisebbségi helyzetben, diaszpórában stb. Az egyes intézményi vagy képzési formákban másképpen fogalmazódnak meg a **tanulási célok**, és ennek megfelelően **eltérő módszertani** szemléletben, **eltérő tantervekkel**, **tanmenetekkel** és **tananyagokkal** dolgozhatnak az egyes oktatási helyszínek.

Másfajta megközelítést igényel például, ha valaki rövid távra tervez (pl. politológia szakos ösztöndíjasként pár hónapig Magyarországon tartózkodik), és mást, ha valaki hosszú távra tervez (pl. szakismereteit magyarul szerzi meg és esetleg munkája során is használnia kell a nyelvet, vagy éppen szakmaként akarja használni a magyart: pl. tanár vagy fordító szeretne lenni), és megint mást, ha valaki Magyarországon kíván letelepedni és a mindennapi kapcsolattartáshoz van szüksége a nyelvre (család, ismerősök, mindennapi élet). A módszertani megfontolások szintén függenek a már említett életkortól, a tanulás intenzitásától (pl. heti kétszer két órában vagy napi hat órában tanul-e a diák) és a nyelvi környezettől (pl. idegen nyelvi, célnyelvi vagy környezetnyelvi közegben folyik-e a tanítás).

Utóbbi kérdés kapcsán: kétségtelen, hogy a **célnyelvi környezet** gazdag és jó **inputtal**, számtalan kommunikációs és tanulási **lehetőséggel** és sok visszajelzéssel támogatja az intézményes keretek közt folyó tanulást. Emellett a **kényszer**, hogy a tanórán megszerzett ismereteket a

tantermen kívül azonnal hasznosítsák, egyfelől ösztönzi a diákokat, és sikerélményhez vezethet, másfelől azonban frusztrálhatja is a tanulót, hogy a mindennapi életben a nyelvnek nem egy pedagógiai szeletével találkozunk, hanem a szüretlen egésszel, és ez kudarcélményekhez is vezethet. A külvilág inputarádadata nyelv- és kultúrsokkos állapotba sodorhatja a felnőtt nyelvtanulót, akinek egyrészt folytonosan birkóznia kell az óriási inputmennyiséggel, másrészt el kell viselnie, hogy „fejletlen idegennyelv-tudása meggátolja őt abban, hogy saját igazi arcát mutassa meg a társas érintkezés során” (Medgyes 1995: 76).

Célnyelvi környezetben fokozottan jelentkezik a **referenciális-szociális nyelvhelyesség** (Corder 1973: 104) vagy nyelvi helyénvalóság problémája is. A nyelv kifinomult szokásrendszer, és a tanulóknak meg kell tanulniuk különbséget tenni a különböző pragmatikai variációk és stílusregiszterek között (pl. önözés, magázás, tegezés, tetszikelés; irodalmi nyelv, hivataloskodó nyelv, argó), hiszen könnyen nevetségesnek vagy udvariatlannak tűnhetnek egy-egy rosszul megválasztott kifejezőmód használatával. Ez a nyomás kevésbé jelentkezik anyanyelvi környezetben való tanulás esetén; természetesen, ha a tanuló hosszabb-rövidebb időre Magyarországra látogat, maga is megtapasztalja a kérdés fontosságát.

Ilyen értelemben a **tanterem** biztonságosabb hely a tanuló számára, és ha a nyelvórán realizisztikus és reális szituációk segítségével olyan, a nyelvtanulók igényire szabott beszédhelyzeteket teremtünk, amelyekben megtervezzük az input mennyiségét és minőségét, ugyanakkor a tanórán kívüli társas interakciót, a valós nyelvhasználat mikro- és makroszintjeire tartozó jelenségeket kezdettől fogva bemutatjuk, tehetünk a csökkent személyiségtudat kialakulása ellen. Ha a tanórai gyakorlatot közel hozzuk a tanulók mindennapos szükségleteiként megmutatkozó beszédtevékenységekhez és az őket körülvevő társadalmi valósághoz, fokozhatjuk a motivációjukat (pl. az órai kommunikáció tekintetében), és közvetlen, oda-vissza ható transzfert teremthetünk a tanterem és a külvilág között (vö. Medgyes 1995: 65–67).

A különféle nyelvi környezetekben különböző színtereken és eltérő képzési formákban megvalósuló tanítási-tanulási folyamatok tehát eltéréseket mutathatnak. Az említett szempontok többek között **befolyásolják**, hogy milyen témák jelennek meg a **tantervben**, hogy milyen sorrendben, elosztásban, mélységben és hangsúllyal jelennek meg az egyes grammatikai szerkezetek a **tanmenetben**, hogy milyen típusú **szövegek**

szerepelnek a tanítási anyagban, hogy milyen jellegű tanulói **tevékenységek** kapnak kisebb vagy nagyobb szerepet a tanórán, illetve az otthoni munka során, vagy hogy milyen szerepet kap a **tanulók anyanyelve** a tanulási folyamatban.

A fentiek tükrében a különböző típusú hazai és külföldi intézmények kialakítják a saját tanterveiket és tanmeneteiket, különféle tananyagokat használnak, és sajátos módszereket alkalmaznak. Ugyanakkor a Közös európai referenciakeret⁸ (KER) és a különféle nyelvvizsgák **kimeneti úton szabályozzák** a tanítási tartalmakat, és ezeket az egyes intézmények is figyelembe veszik.

Ellenőrző kérdések a fejezethez

- ✓ Hogyan befolyásolja a magyar nyelv tanítását-tanulását az, hogy milyen intézményes és képzési formában történik?
- ✓ Milyen előnyei vannak a célnyelvi és a forrásnyelvi tanulási környezetnek?
- ✓ Milyen hátrányai vannak a célnyelvi és a forrásnyelvi tanulási környezetnek?
- ✓ Mit tehetünk a tanórán, hogy segítsünk a tanulóknak megbirkózni a célnyelvi környezet támasztotta kihívásokkal?

⁸ <http://www.keronline.hu/> http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
<http://bme-tk.bme.hu/other/kuszob/ku0502.htm#5.2.32>

4. A NYELVTANULÁS CÉLJA

Előzetes feladatok

- * Mit kell tudnunk ahhoz, hogy elmondhassuk, birtokában vagyunk egy (idegen) nyelvnek?
 - * Párokban gyűjtsék össze az ötleteiket!
 - * Osszák meg plénumban a gondolataikat, és figyeljék meg a hasonlóságokat és eltéréseket!
- * Nézzenek utána a kommunikatív kompetencia Canale–Swain-féle (1980) értelmezésének! Milyen részei vannak? Töltsék ki a táblázatot! Használható pl. Bándli 2014: http://epa.oszk.hu/01400/01467/00011/pdf/EPA01467_thl2_2014_1_034-043.pdf

kommunikatív kompetencia

1.	2.	3.	4.

Munkaforma: páros, egyéni*Eszközök:* ötletbörze, információtranszfer

4.1. A NYELV MINT CÉL

Noha a nyelvtanulók változatos motivációval indulnak neki a magyartanulásnak, mindannyiuk nyelvtanulásának van egy átfogó általános célkitűzése, amely kissé tautologikusan megfogalmazva így hangzik: megtanulni egy másik nyelvet, megtanulni magyarul. A magyarnyelv-oktatás elsődleges célja pedig az, hogy minél sikeresebben szolgálja ezt a célkitűzést. De mit jelent tudni magyarul? Mit kell megtanulni ahhoz, hogy *tudjunk* egy nyelven?

A **nyelvet** a nyelvtudomány története során többféleképpen definiálták és modellezték, és a különböző megközelítések nemcsak a (magyar) nyelvészeti kutatásokban, hanem a (magyar) nyelv oktatásában is eltérő módszereket hoztak magukkal. A MID oktatásában mindig is nagy szerepe volt a nyelvvel kapcsolatos tudományos nézeteknek: a nyelvelméletek, amelyek eltérő nézőpontból vizsgálták és írták le a nyelvet, gyakran összekapcsolódtak tanulási elméletekkel. „A nyelv [...] lényegét nem lehet egyetlen elmélettel megragadni, így a gyakorlatban több módszer él egymás mellett, amit az oktatók a célnak megfelelően felváltva használnak” (Giay 1998: 245–246).

A nyelvtudomány történetének áttekintése helyett két jelentős, a huszadik században érvényre jutó és máig ható nyelvelméletet nézünk meg

összevető jelleggel: a strukturalista-formális és a használati alapú funkcionalista irányzatok alá sorolható megközelítések legfontosabb állításait vetjük össze. A legalapvetőbb különbség a két szemlélet között a nyelv fogalmának eltérő értelmezése: míg az előbbi *szerkezetnek* és *szabályrendszernek*, az utóbbi *tevékenységnek* és *szokásrendszernek* tekinti a nyelvet.

A **Saussure** (1916/1967) nevéhez köthető **strukturalista** felfogás szerint a nyelv elsősorban társadalmi jelenség, amely ugyanakkor az egyén elméjén kívül, bármely beszélő nyelvi tevékenységétől függetlenül létezik mint „egyfajta objektiválódott, társadalom feletti rendszer” (Németh T. 2006: 420). Mint ilyen, a nyelv konvencionális jelek (morfémák, szavak, állandósult fordulatok és korlátozott számú szerkezet típus) rendszerezett összessége, a nyelvtan pedig zárt, formális rendszer, amely mindig egy adott nyelvállapotra vonatkozik. A **chomskyánus** felfogásban (**generatív grammatika**) a nyelv az ideális anyanyelvi beszélő ’belső nyelve’ (Chomsky 1965: 4), azaz nem társadalmi jelenség, hanem pszichikai entitás: véges számú szabályokkal véges számú elemekből létrehozott végtelen számosságú mondathalmaz, a grammatika pedig egy olyan ’készülék’ (a mondatokat generáló szabályoknak egy olyan rendszere), amely meghatározza és létrehozza az összes, az adott nyelvben lehetséges grammatikus mondatot (Chomsky 1957/1995: 15).

A formai megközelítésekben nem kapnak helyet a „nyelven kívülinek” minősített nyelvhasználati kérdések. A saussure-i elképzelésben a nyelvtől (’langue’) élesen elhatárolódik a beszéd, illetve a szóbeli kommunikáció (’parole’), amely egyéni jelenség, és nem tartozik a nyelvhez; nem képezi a nyelvtan és a nyelvtudomány tárgyát. Hasonlóképpen, Chomsky (1986) szerint a performancia (a nyelvtudás tényleges szituációkban való használata) leírásánál nyelven kívüli tényezőket (pl. a nyelvhasználó háttérismeretei, kontextuális tényezők, kogníció, percepció) is figyelembe kell venni, ezért annak tanulmányozása nem tartozik bele a nyelvtanba, illetve a nyelvtudományba.

A **funkcionalista** megközelítések ezzel szemben a nyelvet folyamatos tevékenységnek tekintik, illetve egy állandóan történő, dinamikus közegeknek, amelyet a nyelvhasználók (minden egyes beszélő) szociális, interakcionális és kognitív igényei alakítanak. Itt tehát egyfajta használati alapú megközelítésről van szó.⁹ A nyelv ebben a szemléletben nem grammatikai szabályok által irányított mondatok absztrakt, statikus és zárt

⁹ „A nyelv nem pusztán kifejezőeszköze a világról való tudásnak, hanem a megismerés közege” (Ladányi–Tolcsvai Nagy 2008: 24). A nyelv „nem elvont szerkezetek rendszere,

halmaza, hanem egy 'komplex adaptív rendszer' (pl. Beckner és mtsai. 2009: 1), amely nem választható le a nyelvhasználatról, a nyelvtudásról és ezek folytonos változásáról. Ebben az értelmezésben a nyelv nem tekinthető a valóságtól függetlenül létező formának – nem létezik egy olyan absztrakt rendszer, ami független lenne attól, amit az emberek használnak, amikor beszélnek (Bybee–McClelland 2005: 382), és amely emiatt folyamatosan változik. Ezért ebben a felfogásban a nyelvészet célja az, hogy a nyelvnek a (nyelvi és szociális) kontextusban megvalósuló használatát tanulmányozva leírja és magyarázza a nyelv sajátosságait.

További fontos különbséget jelent a fent említett irányzatok közt a nyelvtan és a lexikon kapcsolatának megítélése. A saussure-i strukturalizmus a nyelvi elemzés síkján szigorúan elhatárolja egymástól a nyelvi vizsgálódás ezen területeit, a chomskyánus generatív nyelvtan pedig a(z univerzális) grammatikai szabályokra helyezi a hangsúlyt, a kivételeket és a lexikont pedig perifériális jelenséggként kezeli. E szerint az elképzelés szerint a nyelvtani szabályok üres helyei a lexikonból szabadon kitölthetők.¹⁰ A funkcionista irányzatok viszont problémásnak találják a nyelvtan és a lexikon éles elkülönítését. Megfigyeléseik szerint ugyanis a nyelv elemei a nyelvhasználatban többnyire nem szabadon kombinálódnak egymással (ahogy az a produktív szabály vezérelte generatív modellből következne), hanem a kommunikáció és a kogníció függvényében – egyes kifejezések rutinszerű használatra tesznek szert bizonyos funkciókban, beszédhelyzetekben, illetve műfajokban, regiszterekben, és egységes tárolásra tesznek szert a hosszú távú memóriában (ld. szociolingvisztikai, pszicholingvisztikai, korpusznyelvészeti, pragmatikai kutatások).

Mindezek folyományaként a formai alapú megközelítések a nyelvi rendszer formális egységeinek és osztályainak beazonosítására és leírására törekcsenek, valamint annak a magyarázatára, hogy ezek hogyan kombinálhatóak nagyobb grammatikai egységekké, a használati alapú megközelítések azonban úgy kísérlík meg leírni és magyarázni

hanem az emberi kommunikációban megvalósuló, jelentéseket hozzáférhetővé tevő aktuális nyelvi struktúrák konvencionális hálózata" (uo.).

¹⁰ Chomsky az alábbi, ma már klasszikussá vált mondattal példázza azt a feltevést, hogy a pusztán formai szabályokból álló szintaxis autonóm komponensként létezik: „Színtelen zöld eszmék alszanak dühösen” (*Colorless green ideas sleep furiously*) (Chomsky 1957, 1968/1995: 17). Chomsky (1965) feltételezése szerint az autonóm szintaxishoz csak a kimenetnél csatlakozik a szemantikai komponens. Ez pedig azt jelenti, hogy a grammatikai forma független a jelentéstől, illetve, hogy a szabályok és a szavak függetlenek egymástól.

a nyelvet, hogy a természetesen előforduló szövegekben használt nyelvet vizsgálják; azt, hogy a beszélők és hallgatók hogyan használják fel a nyelvi erőforrásait.

Az idegennyelv-tanítás történetében megfigyelhető, hogyan tükröződnek a nyelvtudománynak a nyelvről, nyelvtanról, nyelvtudásról alkotott elképzelései a nyelvoktatás didaktikájában (ld. pl. behaviourista vagy mentalista, grammatizáló vagy lexikalista módszerek). Napjainkban, amikor – a kommunikatív nyelvoktatás immár több mint negyvenéves szellemében – a nyelvtanítás-nyelvtanulás általános céljaként az fogalmazódik meg, hogy a tanuló képessé váljon arra, hogy hatékonyan kommunikáljon a célnyelven – például magyarul (magyarokkal és nem magyarokkal) –, a nyelvtanulás tárgyaként pedig a ténylegesen használt (beszélt és írott) magyar nyelv jelenik meg, a MID-ben alkalmazott didaktika leginkább a **használati alapú funkcionalista nyelvszemlélet** keretében képzelhető el, és a következő elméleti alapokra helyezhető (pl. Barlow–Kemmer 2000, Bybee 2000, 2001, Langacker 1987/1991, 1999):

A nyelv tevékenység.

- A tanított-tanulandó (idegen) nyelvet elsősorban a kommunikáció, a társas interakció eszközeként, illetve szokásrendszerként érdemes szemlélni.
- A tanulásban-tanításban megvalósuló nyelvi tevékenységek alapegységének a 'nyelvhasználati esemény' tekintendő. A nyelvhasználati esemény a nyelv használatának egy kontextuálisan beágyazott, formával és jelentéssel bíró, kommunikációs szándékot hordozó példánya (egy közlésegség).

A nyelv egyszerre szerkezet és művelet.

- A nyelv szerepe az, hogy jelentéseket fejezzon ki. A nyelvi *kifejezés* forma és jelentés/funkció társulása: a jelentés és a szociális interakcióban betöltött funkció legalább annyira fontos, mint a forma. A nyelvi forma sohasem öncélú, hanem eszköz a kommunikációhoz.
- A tanítás kiindulópontja a funkció, amely az adott kontextusnak megfelelően többféle nyelvi formában kifejezhető, megvalósítható. Egy adott forma megválasztása egy olyan folyamat, amelynek során a beszélő (ill. a tanuló) verbális és nem-verbális stratégiákat alkalmaz társas-interakciós céljainak kifejezésére, elérésére: pl.

beszédaktusokat valósít meg, adott szavakat, szerkezeteket vagy nyelvi mintázatokat használ, elkerülő, javító, kompenzáló stratégiákkal él.

A nyelv visszatérő mintázatok hálózata.

- Egy-egy jelentés vagy funkció többféle módon kifejezhető. Ezek közül egyesek gyakrabban, mások ritkábban fordulnak elő. A gyakori nyelvi kifejezések a nyelv működésének eredményeként jönnek létre, mert az ismétlődő nyelvhasználati szituációk nyelvi mintázatokat hoznak létre. Ez azt jelenti, hogy a nyelvi egységek tipikusan együtt szerepelnek más nyelvi egységekkel a természetes nyelvhasználat ismétlődő helyzeteiben. A tanításban a nyelvi egységeket tipikus és gyakori közegükben kell bemutatni és vizsgálni.
- A nyelvtanításban tehát nem (csak) azzal kell foglalkozni, hogy mit lehet mondani (pl. magyarul), hanem azzal (is), hogy mit mondanak valójában a (magyar) beszélők, illetve, hogy milyen gyakran és milyen szituációs kontextusokban mondják azt: a használatban megvalósuló nyelvet kell bemutatni és tanítani.
- A nyelvi tapasztalat különösen a gyakoriság révén befolyásolja a nyelv mentális reprezentációját. Minél többször találkozik egy mintázattal vagy kifejezéssel a tanuló, annál jobban begyakorlódnak, bevésoznak ezek az elméjébe: minden egyes hozzáférés a mintázathoz egy fokkal megerősíti annak mentális reprezentációját.
- A tanításban helyet kell adni a szabályalapú mellett a mintázatalapú tanuláshoz is.

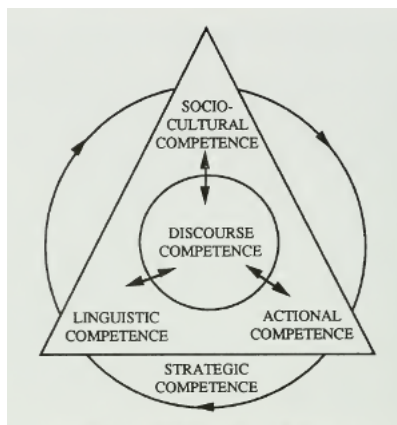
4.2. KOMMUNIKATÍV KOMPETENCIA

A MID-ben is egy ideje már – ahogy a klasszikus idézet szól – „közhelynek számít,¹¹ hogy a nyelv a kommunikáció eszköze, s tegyük hozzá: ma a nyelvtanuló is többnyire azért akar egy nyelvet elsajátítani, hogy azon ismereteket tudjon szerezni és kommunikálni tudjon. [...] Ha a nyelv elsődleges célja a kommunikáció, a nyelvoktatás fő célja csakis a kommunikatív kompetencia kialakítása lehet” (Éder–Kálmán–Szili 1984: 7).

¹¹ Ez az elképzelés a nyelvtudományban korántsem számít közhelynek, hiszen például a formális nyelvészet a nyelvet egy olyan elvont formális objektumnak tekinti, amely a jelentéstől és a használattól függetlenül leírható formális grammatikai szabályok segítségével (Dik 1989/1997: 2, ill. ld. 4.1.).

Napjainkban a **kommunikatív kompetencia** fogalma és a köré kiépült elméleti rendszer képezi az alapját a nyelv, a nyelvtudás és a nyelvhasználat kommunikatív megközelítésének a kutatásban, az oktatásban és a mérésben is.

A kommunikatív kompetencia nyelvpedagógiailag motivált **modelljét** jeleníti meg összefoglalóan a 2. ábra (Celce-Murcia és mtsai. 1995). A modell elemekre bontva, a tartalmakat specifikálva és egymáshoz való viszonyukban megjelenítve listázza a kommunikatív kompetencia alkompetenciáit, hogy praktikus és közvetlenül felhasználható segítséget nyújtson a nyelvtanítási, tananyagírási, tanórai és nyelvtudás-mérési gyakorlathoz.



2. ábra: Kommunikatív kompetencia
(Celce-Murcia–Dörnyei–Thurrell 1995: 10)

A modell központi magja a **diskurzuskompetencia**,¹² amely a lexikai és grammatikai egységek (morfémák, szavak, szerkezettypusok, mondatok, mintázatok) és a szemantikai-pragmatikai egységek (megnyilatkozások) kiválasztására, egymásra következésére és elrendezésére vonatkozik, hogy belőlük egyrészt egységes, másrészt jelentéseket, üzeneteket közlő beszélt vagy írott nyelvi szöveg álljon elő. Itt találkozunk tehát egymással a nyelv mikro- és makroszintje: az alulról felfelé építkező nyelvi struktúra

¹² Bárdos Jenő fordításában szövegalkotói kompetencia (Bárdos 2002: 100).

és a felülről lefelé ható kommunikatív szándék és szociokulturális kontextus. A szerzők a következő alterületeket sorolják ide: szövegkohézió (pl. ko-referencia, helyettesítés, ellipsis, ismétlés, utalószavak és kötőszavak), deixis (pl. névmások), koherencia (pl. tartalmi, téma–réma, térbeli, időbeli, ok–okozati összefüggések), műfaji szerkezet (pl. narratíva, interjú, beszámoló, levél), konverzációs szerkezet (pl. beszélőváltások, beszélgetés kezdése és lezárása, témaváltás, szomszédsági párok, a beszédporond megtartása).

A **lingvisztikai kompetencia**¹³ a hagyományosan a nyelvtan (fonológia, morfológia, szintaxis) körébe sorolt jelenségekre és az elemek ismeretére (lexika), továbbá a kiejtésre és a helyesírásra vonatkozó tudást jelöli. A kiejtés szempontjából – a MID-ben – ide sorolható például a hangok képzése, a hasonulások, a mondat hangsúlyviszonyai, az intonáció (pl. eldöntendő kérdés) vagy a szünettartás, a beszéd ritmikája stb. Helyesírási szempontból megemlíthető többek között a magyar ábécé, az ékezetek, a hangok hosszúságának jelölése, a központosítás vagy például a tulajdonnevek helyesírása stb. A grammatikából idetartozhat például a toldalékok rendszere (inflexió, deriváció), a hangrendi illeszkedés, a szóalkotás (deriváció, összetétel), az igekötők használata, a névelőhasználat, a tárgy, a birtokos szerkezet, az egzisztenciális mondat, a szórend, a kötőmód, vagy a különféle alárendelő mondatok grammatikája stb. A lexikából idetartozhatnak fő- és toldalékmorfémák, képzett és összetett szavak, kollokációk, funkcióigés szerkezetek, idiomatikus kifejezések, állandósult szókapcsolatok stb.

Különösen fontos azonban hangsúlyozni, hogy az újabb elméleti (pl. konstrukciós grammatika) és alkalmazott nyelvészeti (pl. nyelvészeti, szociolingvisztika, korpusznyelvészet) kutatások eredményei szerint nem húzódik olyan éles határ a grammatika és a lexikon között, mint azt korábban gondoltuk (Dóla 2014, 2018). Úgy tűnik, a természetesen előforduló nyelv a morfémáknál, szavaknál nagyobb egységekből építkezik – ezeket a különféle kutatási területek különféle megközelítésből vizsgálják, és különböző terminusokkal jelölik (pl. nyelvi rutinok, szótöbbségek, lexikalizált mondatrészletek, lexikális frázisok, formulaszerű elemek). A szóalak- és mondat szerkesztés ezek szerint a természetes nyelvhasználatban nem (mindig, vagy kevésbé) úgy működik, hogy a beszélő-hallgató a legkisebb különálló elemekből kiindulva szabályok alkalmazásával

¹³ Bárdos Jenő fordításában nyelvi kompetencia (Bárdos 2002: 100).

fokozatosan, lépésről lépésre egyre nagyobb egységeket alkot, hanem birtokában van egy olyan gazdag repertoárnak, amely félkész és készen előre-gyártott mintákat tartalmaz; a „szabályok” ismerete pedig ezeknek a mintáknak az összeillesztésére vonatkozik. Az efféle minták nagy részét a beszélőközösség adott formában és adott használattal, használati értékkel konvencionalizálta, illetve folyamatosan konvencionalizálja. Az ilyen elemsorokhoz egészes szemantikai-pragmatikai jelentés/funkció párosul, így ezek nem egyszerűen a lingvisztikai kompetenciába tartoznak, hanem inkább a lingvisztikai, az akcionális és a diskurzuskompetencia keresztmetszetében állnak (vö. Dóla 2016).

Az **akcionális kompetencia**¹⁴ a kommunikációs szándék kifejezésére és megértésre vonatkozik, vagyis arra, hogy a beszélő nyelvi cselekvései (*akciói*) során a szándékolt jelentéstartalmakat, üzeneteket nyelvi formákkal, kifejezőmódokkal illeszti össze (ld. nyelvi funkciók és beszédaktusok). Idetartozhat például az üdvözlés és az elbúcsúzás, a bemutatkozás, a kérés, az érdeklődés, a köszönetnyilvánítás, a véleménynyilvánítás, az egyetértés, a tetszés-nemtetszés kinyilvánítása, a panasz, a meghívás, a javaslat, a bók stb.

A **szociokulturális kompetencia** arra a tudásra vonatkozik, hogy a beszélő, figyelembe véve a kommunikáció társas és kulturális kontextusát, valamint a nyelv(használati) variáció pragmatikai szempontjait, megfelelő (helyénvaló, adekvát) módon képes szándékait, üzeneteit kifejezni. (Ez a kompetencia tehát szorosan összefügg a diskurzus- és az akcionális kompetenciával; ezek tkp. a szociokulturális kompetenciából bomlottak ki.) Idetartozik például a beszédpartner (pl. kor, nem, státusz, társadalmi távolság, ismeretség) és a beszédhelyzet változóinak (pl. idő, hely, téma) figyelembevétele, az udvariasság (pl. tegezés, magázás, önzés; megszólítások; konvencionális formulák), a kulturális ismeretek (pl. szokások, normák, értékek, hiedelmek, tabutémák a célkultúrában, kultúrák közti hasonlóságok és különbségek), a stílusok és regiszterek (pl. tudományos, hivatalos, irodalmi; beszélt és írott nyelv; köznyelvi és szleng), esetleg a nyelvjárásbeli jellegzetességek, valamint a nonverbális kommunikáció (pl. testbeszéd, térközsabályozás, a csend szerepe).

A nyelv nem csupán kódrendszer, hanem a személyiség, az identitás szerves része, kifejezője is, és a társas kapcsolatok, kapcsolatrendszerek legfontosabb közege. Az élő nyelv olyan, mint egy terebélyes fa, amely

¹⁴ Bárdos Jenő fordításában beszédcselekvési kompetencia (Bárdos 2002: 100).

erős és szerteágazó gyökerekkel kapaszkodik a földre: a nyelvnek ez a komplex beágyazottsága abba a kulturális kontextusba, amiben használatos, kihívást jelent az idegen nyelv tanításában és használatában. A használatban azért, mert az anyanyelvi beszélőkkel folytatott valódi kommunikációban egy-egy szociopragmatikai vagy pragmalingvisztikai hiba a sikeres kommunikációt jobban fenyegeti, mint egy-egy grammatikai hiba vagy egy szó ismeretének a hiánya. A tanításban pedig azért, mert nem rendelkezünk kiforrott gyakorlati megoldásokkal (pl. egy megfigyelésen, észlelésen és elemzésen, értelmezésen alapuló megközelítéssel) a társas interakció szabályainak, a nyelvhasználatban megtestesülő kulturális hiedelmeknek, előfeltevéseknek, szokásmintáknak, a normatív nyelvi viselkedésmintáknak a tanítására.

A **stratégiai kompetencia** a különféle „problémakezelő” vagy „feljavító” kommunikációs stratégiák ismeretét és használatát jelenti. Idetartozik például az elkerülés, a körülírás, a helyettesítés, a mutogatás, az újrakezdés, a szünetkitöltők használata, a segítség vagy elismérlés kérése és a visszakérdezés.

A nyelvtanulás céljaira nézve fontos, hogy a kommunikatív kompetencia **relatív** abban az értelemben, hogy tanulónként, tanulócsoporthozként és tanulási helyzetenként mást és mást jelenthet, illetve más és más komponensei kerülhetnek az előtérbe. A módszertanra nézve pedig az fontos, hogy a nyelv természetéből, illetve a kommunikatív kompetencia modelljéből (amely jól modellálja a nyelv összetettségét) nem következik *egyetlen* üdvözítő módszer, „ellenben lehetőséget (nyújt) a különféle módszerek integrálására” (Éder 1993: 313). A **módszerek integrációja** azonban csakis akkor lehet sikeres, ha az elméleti alapok korszerűek és világosak: vagyis, ha a nyelvtanítás tárgya nem egy, a használattól és a nyelv funkcióitól független, *langue*-szintű szabályrendszer, hanem egy társadalmilag és kulturálisan beágyazott társas-kommunikációs eszköz, amely a használatban él, mint szokásrendszer. Ezért a nyelvtanításban – bárhol is folyják – előtérbe kell állítani a kommunikációt: a nyelvi tevékenységeket, az interakciót, a diskurzust, a beszédhelyzeteket, beszédszándékokat, funkciókat, a társas-nyelvi kapcsolatokat, a kommunikatív jelentéssel bíró, autentikus, koherens nyelvhasználatot; a nyelvi rendszereket pedig (fonológia, morfológia, szintaxis, lexika) ezekkel kell összefüggésbe hozni.

Utólagos feladat

Hasonlítsák össze a kommunikatív kompetencia két értelmezését (Canale–Swain 1980 vs. Celce-Murcia és mtsai. 1995)! Milyen hasonlóságokat és eltéréseket tapasztalnak?

Munkaforma: egyéni vagy páros

Eszköz: T-táblázat

Ellenőrző kérdések a fejezethez

- ✓ Mik a strukturalista-formális és a használati alapú funkcionalista nyelvszemlélet közötti legfőbb eltérések hozadékai a nyelvtanítás számára?
- ✓ Hogyan határozná meg a nyelvet mint a nyelvtanulás tárgyát és célját?
- ✓ Sorolja fel a kommunikatív kompetencia alkompetenciáit! Hogyan jellemezhető a köztük lévő viszony?
- ✓ Foglalja össze, mire vonatkoznak a kommunikatív kompetencia alkompetenciái, és melyikbe mi tartozik!

5. TANULÁSSZERVEZÉS, MUNKAFORMÁK

Előzetes feladat

Emlékezzen vissza idegennyelv-tanulási tapasztalataira! Írja le csak önmagának, hogy

- * mennyiben vették figyelembe az Ön érdeklődését, képességeit és szükségleteit abban, amit és ahogy tanultak,
- * Ön mennyire volt aktív és tevékeny az órákon (miért?),
- * milyen szerepe volt a tanárnak és milyen a társainak az Ön tanulási folyamatában!

Munkaforma: egyéni

Eszköz: írás önmagam számára

Az, ahogyan a tanórán (és a kijelölt, órán kívüli munkában) megszervezzük a diákok tanulását, meghatározó abból a szempontból, hogy a megszerzett tudással hogyan tudnak bánni, azt hogyan tudják felhasználni – mind a tanórán, mind a valós életben. Ebből a szempontból úgy tűnik, hogy a **hagyományos** frontális tanulásszervezéssel szemben, amely a tanári előadásra, az egyéni tanulóknak a tanárra való odafigyelésre, a tanár → egy diák → tanár interakcióra, illetve a kérdezz–felelek technikára épít, a nyelvtanításban eredményesebb lehet a **kooperatív tanulásszervezés**, amely a közös tanulásra épít, változatos munkaformákat szerepeltet (a frontális és az egyéni munkán kívül az együttműködésre építő páros és kiscsoportos munka, illetve közös nagycsoportos munka), és amelyben nagy szerepet kap a tevékenykedtetés és a sokféle interakció (tanár→diák, diák→tanár, diák→diák).

A kooperatív tanulásszervezés (Arató–Vargha 2008) kiindulópontja, hogy figyelembe vesszük a tanuló egyének **egyedi változóit** (személyiségét, érdeklődését, szükségleteit, elvárásait, előzetes tapasztalatait stb.), és erre építjük fel a tanulási folyamatokat (ld. 1. fejezet): a témák, a szövegek, az eljárások, a számonkérés, a munkaformák (pl. egyéni, páros, csoportos) és a csoportszervezés (ki kivel dolgozik) megtervezésekor a diákok személyes érdeklődéséből, igényeiből, elvárásaiból indulunk ki, és ha szükséges, folyamatosan tereljük, adaptáljuk, kiszélesítjük, egymáshoz igazítjuk azokat.

Ha a tanulók az órákon sokat dolgoznak változatos munkaformákban és változatos tevékenységeket végezve, megsokszorozódik az egyes diákra jutó potenciális **tanulási lehetőségek** száma. Hogy ez valóban bekövetkezzon, teljesülniük kell az ún. **kooperatív elveknek**. Ha

párokban vagy kiscsoportokban dolgoznak a tanulók, megnő az egy főre jutó beszédidő (*párhuzamos interakció elve*). Ha az egyes tanulóknak jól meghatározott és elkülönített, saját feladatkörük van a csoportban, mindegyik tanuló egyszerre bevonható a tanulási folyamatba (*egyenlő részvétel elve*). Ugyanakkor, ha a feladatmegvalósításhoz mindegyik tanuló munkájára szükség van, a diákok sokat kommunikálnak egymással: interakcióban vannak, segítik egymást, folyamatos visszajelzést adnak egymásnak (*építő egymásrautaltság elve*), továbbá – pl. vegyes csoportban – lehetőség nyílik az interkulturális kommunikációra is, vagy – azonos anyanyelvű diákoknál – kihasználhatók a kontrasztív megközelítés adta lehetőségek (pl. Szűcs 1999). Végül, ha az egyéni érdeklődés, szükségletek és képességek adják a kiindulópontját a tanulás megszervezésének, ha a feladatmegoldásban az egyénnek kulcsfontosságú, egyénre szabott szerepe, feladata van, valamint, ha a számonkérés egyéni szinten (is) megvalósul, lehetőség nyílik az egyéni differenciálásra és tanulásra (*egyéni felelősség elve*).

A **pár- és csoportmunka** mellett természetesen alkalmazhatunk **önálló** és **nagycsoportos** tevékenységeket is (akár osztályszinten: plénumban), de lehetőleg a közös tanulás elvére törekvő módon. Ennek hatására ugyanis motiváltabbak, aktívabbak és önállóbbak lesznek a diákok, hatékonyabbá válik az elsajátítandó ismeretek befogadása, megértése és elmélyítése, nagyobb tér nyílik a készségek gyakorlati alkalmazására, és lehetővé válik az élményalapú tanulás.

Az efféle tanulásszervezést nagyobb csoportok esetén elősegíti, ha mozgatható padok, székek vannak a **tanteremben**, így könnyebben kialakíthatók a munkacsoportok. Alap felállásként talán legelőnyösebb a patkóalakú elrendezés: ez erősíti az egyenlőség és az összetartozás érzését, csökkenti az erősebb és gyengébb tanulók megnyilatkozásai közti mennyiségi különbséget, és lehetőséget ad a mozgásra – a tanár és a diákok aktuális szerepüknek megfelelő helyet foglalhatnak el –, ugyanakkor a tábla is jól látható mindenki számára.

A tanulásszervezés során a **tanár**nak összetett **feladata** van. Először is, meg kell ismernie a diákjait mint egyéneket és mint csoportot, és rájuk szabott, hozzájuk illő tartalmakat és tevékenységet kell terveznie. Elő kell segítenie a csoportkohéziót (pl. kezdetben páros, majd kiscsoportos, végül nagycsoportos munkaformákat igénylő kooperatív tevékenységeken keresztül; kezdetben spontán, később irányított heterogén

mikrocsoportokban). Ezenkívül meg kell terveznie, hogy a tanulás, a tanóra mely szakaszában milyen szakmódszertani eljárásokkal valósítja meg a kooperatív tanulásszervezést.

Mindez természetesen függ a szervezeti keretektől, valamint a tanár és a tanulócsoport adta lehetőségektől, igényektől és korlátoktól is: a tanár mérlegelheti, hogy adott esetben mennyire tud élni a fent említett szervezési módokkal (pl. egyéni nyelvórák, céges tanfolyamok, különböző nyelvtudási szintű határon túli diákok, eltérő tanulási háttérrel rendelkező vegyes nemzetiségű és életkorú tanulókból álló csoportok stb.). Végső soron a tanár a saját és a tanulói szükségletei, igényei, képességei és preferenciái alapján **válogathat** a különféle tanulásszervezési módok közül. A lényeg, hogy tisztában legyünk a lehetőségeinkkel, és a mindenkori adottságokra és igényekre szabottan valósítsuk meg a tanulási-tanítási folyamatot támogató eljárásokat.

Ellenőrző kérdések a fejezethez

- ✓ Milyen különbségek vannak a hagyományos frontális és a kooperatív tanulásszervezés között a tanulás felfogásában és a tantermi interakció tekintetében?
- ✓ Melyek a kooperatív tanulásszervezés legfőbb elvei és sajátosságai?
- ✓ Miért lehet hasznos kooperatív módon megszervezni a magyarórát?

6. TANKÖNYVVÁLASZTÁS

Előzetes feladatok

- * Gyűjtsék össze, milyen magyart mint idegen nyelvet oktató tankönyveket, online tananyagokat ismernek! Mindenki írjon maximum ötöt külön cetlikre, dobják be egy kalapba, majd összesítsék az eredményeket! Melyek a legismertebb tananyagok?
- * Milyen a jó nyelvkönyv? Gyűjtsék össze a gondolataikat a csoportforgó cetlivel¹⁵ eszköz segítségével!

Munkaforma: nagycsoportos

Eszközök: gondolatok a kalapban, csoportforgó cetlivel

Ahhoz képest, hogy például az angolhoz vagy a franciához mérten jóval kisebb arányban oktatják idegen/második nyelvként a magyart, ma már sokféle papíralapú és internetes oktatási anyaggal rendelkezik a szakma. Az oktatóhelyek, a tanárok számos tankönyv és kiegészítő anyag közül válogathatnak, és nem kell minden egyes órához saját anyagokat gyártaniuk, illetve csekélyebb mértékben szorulnak rá, mint mondjuk húsz évvel ezelőtt, hogy a rendelkezésre álló tankönyveket saját készítésű, illetve saját gyűjtésű, majd oktatóanyaggá átalakított autentikus kiegészítő anyagokkal pótolják ki.

A **tankönyv** több szempontból is **előnyös**. A kész anyag tervezett haladási menetet biztosít, és megkíméli a tanárt az állandó tananyagírással és gyűjtéssel járó felelősségtől és fáradalmaktól, a tanulók pedig általában igénylik a tankönyv által nyújtott biztonságot és komfortérzetet. Ugyanakkor, mivel mindenki számára minden szempontból megfelelő tankönyv nem létezik, a tanárok időről időre kiegészítik a tankönyvi anyagot, illetve válogatnak belőle. Egy alapként szolgáló tankönyv azonban mindenképpen jól jön – a kezdő tanároknak azért, mert támogatást és irányítást kapnak, a tapasztaltabb tanároknak és a tanulóknak pedig azért, mert tanítható-tanulható anyaghoz jutnak, amelyet forrásként

¹⁵ Az egyének rövid időt kapnak a gondolkodásra: ötleteiket különálló cetlikre írják, majd négyfős csoportokban egyeztetik azokat, és közösen felállítanak egy fontossági sorrendet a cetlik között (sorrendezés). Ezután csoportforgóval összesíti az osztály az eredményeket. Összesen négy forduló van: mindegyik körben egy-egy csoporttag ismerteti egy-egy legfontosabbnak ítélt jellemzőt. Ha az egyik csoport megemlíti valamit, amit a többi csoport is felírt, azt ki kell venni a listából. A megmaradt cetliket a csoportok közös lapra (vagy a táblára) ragasztják, így összerakódik az egész csoport véleményét. A feladatot kérdések, megbeszélés követheti.

kezelhetnek, s amelyet szükség szerint kiegészíthetnek és személyesíthetnek, illetve bizonyos részeit elhagyhatják vagy másként dolgozhatják fel. Mi alapján válasszuk ki a számunkra legmegfelelőbb tankönyvet?

A **tankönyvválasztáshoz** nem adható kész recept: a didaktikailag és módszertanilag felkészült, a csoportját jól ismerő tanár azonban végiggondolhatja a következő **szempontokat** (vö. Zalánné–Petneki 1997).

A kiadvány jellemzői

- A kiadás helye (pl. melyik országban adták ki)
- A kiadás éve (naprakész-e, korszerű-e)
- Hányadik kiadás (javított-e)
- A kiadó (pl. nyelvkönyvek kiadója, egyetem)
- A szerzők (pl. anyanyelvi és nem anyanyelvi)
- A kiadó szerinti nyelvtudási szint (pl. kezdők, KER-szintek)
- A kiadó szerinti tanulói korcsoport (pl. óvodások, kiskisiskolások, felső tagozatosok, középiskolások, egyetemisták, felnőttek)
- A könyv tartozékai (pl. hanganyag, videóanyag, munkafüzet, tanári kézikönyv, szöszedet/szótár, tesztek, applikációk, olvasókönyv, daloskönyv, kártyák, társasjátékok stb.)
- Megjelenés (pl. tetszetős-e, áttekinthető-e; méret, tagolás, tipográfia – segíti-e az eligazodást és a tanulást; színek, képek, ábrák, feliratok – minőségük, szerepük)
- A tankönyv ára (és a tartozékok ára)
- A tankönyv és tartozékainak beszerezhetősége

A tanulók, akiknek a könyvet szánjuk

- Nyelvtudási szint (ld. fent)
- Életkor (ld. fent)
- A tanulók korábban használt tankönyve és vele való elégedettségük
- A csoport speciális érdeklődése (pl. a korcsoportra jellemző általános; kulturális; szakmai: pl. nyelvészeti, irodalmi, fordítói, történelmi, politológiai, gazdasági, orvosi, mérnöki)
- A csoport általános céljai (pl. általános beszéd-írás-hallás-olvasás-készség; nyelvszak; szaknyelv; nyelvvizsga; sztenderd nyelv; fordítás és tolmácsolás)

- A tanulási szakasz fejlesztési céljai (pl. beszéd és beszédértés, olvasás- és íráskészség, a négy készség kiegyenlítetten, nyelvtani pontosság, szaknyelvi szövegek értése és alkotása)
- A csoport sajátosságai (létszám; anyanyelv (azonos vagy vegyes); a nemek aránya; az előzetesen tanult nyelvek)

A tanulási helyzet, amelyben a tankönyvet használni kívánjuk

- A nyelvi környezet (pl. célnyelvi, forrásnyelvi, környezetnyelvi, diaszpóra)
- A tanulásra felhasználható idő (1 hónap, 1 szemeszter, 4 év, korlátlan)
- A tanulás intenzitása (hetente/naponta hány óra)
- Tárgyi feltételek (pl. tábla, okostábla, internet, számítógépek, online anyagok, projektor, hangfalak, fénymásoló, szótárak, könyvtár; tanterem: pl. állandó vagy változó, méret; mozdítható vagy rögzített asztalok és padok, székek pl. a különféle munkaformák miatt)

A tankönyv tartalmi jellemzői

Tanterv és tanmenet

- A szerzői koncepció és annak világossága (pl. előszó)
- A tankönyv illeszkedése a Közös európai referenciakerethez (a KER célkitűzései, tartalmi, kompetenciái a megjelölt/szándékolt szinten)
- A haladási menet szervező elvének illeszkedése a tanulási helyzethez és a csoport igényeihez (pl. grammatikai, lexikális/szituatív, szemantikai-funkcionális)
- A haladási ütem illeszkedése a csoport adottságaihoz és szükségleteihez (pl. az új anyag kis lépésekben vagy nagyobb egységekben való adagolása; a kötött gyakorlás mennyisége; a készségeket alkalmazzató tevékenységek mennyisége; a ciklikusság; a feldolgozáshoz szükséges óraszám)
- Lehetőség a rugalmas kezelésre (pl. igény szerint a leckék sorrendjének felcserélése, feladatok, szövegek kihagyása, kicserélése)
- A szerkezeti tagolás illeszkedése az adott órakerethez (pl. a tankönyvi egységek tanórákra való tagolhatósága)

Nyelvi-tartalmi szempontok

- Nyelvszemlélet (pl. a nyelv mint szerkezet és a nyelv mint tevékenység)
- A bemutatott nyelv (pl. élő nyelv és autentikus nyelvhasználat, igényes nyelvezet)
- A nyelv lefedettsége és a súlypontok relevanciája a csoport számára (beszért és írott nyelv, nyelvváltozatok, stílusrétegek, szövegtípusok és regiszterek)
- Témák, élethelyzetek, problémák, szereplők (pl. megfelelnek-e a csoport életkorának, érdeklődésének, igényeinek, a tanórán kívül szerzett tapasztalatainak és szükségleteinek; időtálló-e)
- Országismeret (pl. korszerű-e; elfogulatlan-e; közhely- és sztereotípiamentes-e; megfelelően szelektált és kifejtett-e a csoport korának, érdeklődésének és igényeinek tekintetében)
- Interkulturális kommunikáció (pl. lehetőséget ad-e a célnyelvi és forrásnyelvi kultúrák összevetésére)

Nyelvi tartalmak és készségek

- Grammatika (pl. a nyelvtan mint cél és a nyelvtan mint a kifejezés eszköze; forma és jelentés/funkció kapcsolata; a grammatikai szerkezetek elrendezése – pl. fokozatosság, gyakoriság, rendszerszerűség; explicit vagy implicit; deduktív vagy induktív; grammatikai terminológia; magyarázatok, példák táblázatok és minőségük)
- Lexika (pl. hány szó, képek, szómagyarázatok, vonzatkeret, lexikai-szemantikai kapcsolatok, szinonimák és antonimák, szócsaládok, többszavas kifejezések – pl. kollokációk, állandósult szókapcsolatok, beszédszándékhoz és beszédhelyzethez kötődő kifejezések, töltelék kifejezések)
- Kiejtés (pl. hangképzés, szupraszegmentális elemek, a mondat prozódiaja, intonáció)
- Pragmatika (pl. beszédaktusok, beszédaktus-formulák, nyelvi udvariasság; beszédhelyzetek és azok relevanciája a csoport számára; beszédszándékok és azok relevanciája a csoport számára)
- A négy alapkészség (pl. fejlesztésük kiegyenlített-e, illetve arányuk összhangban áll-e a csoport céljaival, igényeivel, szükségleteivel)
- A fentiek (a–e) bemutatása és gyakorlása kontextusban
- Feladattípusok (pl. változatosságuk és relevanciájuk a csoport számára)

Módszertani szempontok

- A tankönyvben alkalmazott módszertan elfogadhatósága (pl. a tanár egyetért-e a tankönyv módszertani elképzeléseivel)
- A tankönyv ihlető ereje (pl. segíti-e a tankönyv a tanárt módszertani eszköztárának gazdagításában, ösztönzi-e a diákok órán kívüli tanulásra)
- Tanulásszervezés (pl. megjelenik-e folyamatként az új anyag előkészítése, bemutatása, gyakorlása és alkalmazása; elősegíti-e a tankönyv a tanulói autonómiát, elősegíti-e a szociális együttműködést)
- Munkaformák (pl. lehetőséget ad-e a tankönyv változatos munkaformák alkalmazására: önálló, páros, kiscsoportos, nagycsoportos munka)
- Differenciálás (pl. lehetővé teszi-e a tankönyv a képességek, célok vagy érdeklődés szerinti differenciált órai munkát)
- Előzetes tudás (pl. mennyire épít a tankönyv a diákok általános tudására és előzetes nyelvi-nyelvtanulási tapasztalataira)
- Tanulásfejlesztés (pl. lehetséges feladatmegoldási és tanulási stratégiák felvázolása, tudatosítása, gyakoroltatása)
- Instrukciók (pl. érthetőség, következetesség, magázódó vagy tegeződő forma)
- Közvetítő nyelv (pl. használ-e a könyv közvetítő nyelvet, és ha igen, mire használja)
- Ötletesség (pl. használ-e a könyv kreatív, egyedi feladatokat, tanórai és tanórán kívül alkalmazható megoldásokat)
- Visszajelzés (pl. biztosítja-e a tankönyv a folyamatos értékelést, egymásra épülnek-e a feladatok, tartalmazza-e a könyv a megoldásokat)

Mindezek tükrében a tanár eldöntheti, hogy egy adott tankönyv mennyiben felel meg az adott csoportnak, illetve mennyiben szorul kiegészítésre, változtatásokra.

A MID-tankönyvek piacán például klasszikusan az egyetemi, illetve a felnőttek számára tartott kurzusokhoz érhetőek el könyvek (pl. *Halló, itt Magyarország!*, *Új színes magyar nyelvkönyv*, *Hungarolingua*, *Lépésenként magyarul*, *MagyarOK*, *Hungarian the Easy Way*, *PONS*, *Jó szórakozást magyarul*, *Magyar mozaik*, *Jó reggelt*), annál kevesebb anyag áll rendelkezésre a közoktatásban résztvevő diákok, illetve a határon túli és

a diaszpórában élő tanulók, valamint a menekült gyerekek számára (pl. *Kiliki a Földön, Balassi-füzetek, Zahra és Zia*). Szintén gondot okozhat a tankönyvválasztás nem kezdő magyarul tanuló csoportok esetében (tkp. A2-től B2+-ig), ahol nagy eséllyel áll elő inkongruencia a könyvben megjelenő nyelvtan és lexika, valamint az eltérő nyelvtanulási előzményekkel rendelkező tanulók tudása, tapasztalatai és igényei között. Ilyen esetben a csoport dönthet egy közös magyarkönyv használata mellett, de a tanítás során szükség lesz az anyag igény szerinti kiegészítésére és adaptálására. Másik lehetséges megoldás, hogy a csoport (egy ideig legalábbis) nem használ közös nyelvkönyvet, hanem a tanár többféle anyagból (könyvekből és kiegészítő anyagokból) válogat a csoport számára az igények felmérése után és egy annak alapján összeállított tanmenet szerint.

Utólagos feladat

Alkossanak 4–6 fős csoportokat, és válasszanak egy tankönyvet! Osszák fel egymás között az elemzési szempontokat, és ki-ki dolgozza ki a maga szempontjait. Ezután vitassák meg az eredményeiket a csoportban: mik a tankönyv erősségei és gyengeségei, ahol például kiegészítésre vagy módosításra szorulnának? Döntsék el, hogy használnák-e a tankönyvet, illetve hol, kikkel! Készítsenek egy közös plakátot a legfontosabb észrevételeikből!

'Három megy, egy marad'¹⁶ formában mutassák be a plakátjukat a többieknek!

Munkaforma: kiscsoportos

Eszközök: elemzés, plakátkészítés, 3-megy-1-marad

Az egységet záró feladat

Vegyék elő a közösen készített fűrtábrát (9. oldal), és minél több információval egészítsék ki az olvasottak alapján!

Munkaforma: egyéni (esetleg páros)

Eszköz: írás (vagy beszéd/beszélgetés) fűrtábra alapján

¹⁶ Például négy darab négyfős csoport esetén három csoporttag átül három másik csoporthoz, és az ott maradt egy csoporttag bemutatja a többieknek a plakátot. A vendégek kérdezhetnek, kommentálhatják a munkát.

II. A MAGYARTANÍTÁS MÓDSZERTANA

1. NYELVOKTATÁSI SZEMLÉLET

Előzetes feladat

Elevenítsék fel, mit tudnak a kommunikatív nyelvoktatásról! Egy papírlap járjon körbe a csoportban, és mindenki jegyezze fel rá, amit tud a témáról! (Új jegyzet hozzáadása előtt mindenki olvassa el az addig írtakat!) Miután kifogytak az ötletekből, beszéljék meg a leírtakat!

Munkaforma: nagycsoportos

Eszköz: kerekasztal írásban

A(z idegen-) nyelvoktatás elmélete az elmúlt idők során a nyelvészeti, pszichológiai és pedagógiai kutatások, valamint a társadalmi-politikai és az intézményi kereteket érintő változások következtében folyamatos átalakuláson ment keresztül,¹⁷ melynek napjaink jó gyakorlatában az egyik elsődleges hozadéka az, hogy a nyelvtanítási folyamat **középpontjába a tanuló** került. Az, hogy a tanuló milyen keretek közt tanul (intézmény, tanulási helyzet), valamint, hogy milyen előfeltételei, ismeretei, képességei és céljai vannak (pl. életkor, tanulási tapasztalatok, stratégiák, motiváció, érdeklődés, igények stb.), meghatározzák a tanítási folyamat nyelvi-nyelvhasználati és a szociokulturális céljait és módjait. Ennek következtében a korábban tárgyalt átfogó cél, a célnyelvi kommunikatív kompetencia is relativizálódik, illetve folyamatosan újra- és újrafogalmazódik a nyelvtanuló változóinak tükrében.

A mai (magyar) nyelvoktatási gyakorlatban elvárt nyelvtanítási szemlélet, a **kommunikatív nyelvoktatás** (azzal összhangban, hogy a nyelvoktatás céljaként azt tűzi ki, hogy a tanuló képessé váljon jól kommunikálni a célnyelven – ld. célnyelvi kommunikatív kompetencia) a nyelvtanítás középpontjába a tanulót helyezi. Ebben a megközelítésben a tantervek kidolgozása, a tanmenetek összeállítása, a tananyagok készítése, valamint a tanórai módszerek és eljárások alkalmazása a tanulók szükségletein és igényein alapul. Mivel ezek összetettek és változatosak,

¹⁷ Ld. pl. Nádor 2019.

a módszertan is szükségszerűen változatos kell, hogy legyen, azaz a kommunikatív nyelvoktatás nem rendelkezik *egy* adott módszerrel, amely „előír[ná] a tanítás folyamatának milyenségét” (Zerkowitz 1988:48).

A kommunikatív nyelvoktatás **változatos módszereket** és eljárásokat használ tehát abból a célból, hogy a sokféle kompetenciát magában foglaló célnyelvi kommunikatív kompetenciát fejleszteni tudja a sokféle egyéni változóval rendelkező tanulók körében. Általánosságban igaz azonban mindegyik kommunikatív szemléletű módszertani megoldásra, hogy a tanulandó nyelvet **kontextualizálja**, vagyis **kommunikációs szituációkba** helyezi. Ennek érdekében az új nyelvi elemek bemutatása, gyakorlása és alkalmazása (minél realisztikusabb és autentikusabb) kontextusban történik, a tanulók pedig **változatos interakcióra** lehetőséget adó munkaformákban dolgoznak, jellegzetesen párban vagy csoportban. A cél az, hogy a diákok különféle **beszédhelyzeteket** ismerjenek meg, illetve ilyenekbe kerüljenek, azokban kommunikáljanak, és eközben, ennek révén tanuljanak. A **nyelvi kód** (a nyelv mint rendszer) és a **nyelvhasználat** (a nyelv mint tevékenység) tanulása **együttesen** történik; a nyelvtanítás és a négy nyelvhasználati készség összefonódó (és a tanulóknak megfelelően súlypontosított) fejlesztése a kommunikációs célokat szolgálja.

A kommunikatív szemléletű nyelvórai gyakorlat nem merül ki a hagyományos grammatizáló-fordító, illetve drillekre építő gyakorlatokban, hiszen nem a nyelvről való tudás átadásán van a hangsúly, hanem a **használható nyelvtudás** megszerzésének elősegítésén. A (frontális és egyéni munkára építő) nyelvtani gyakorlás, fordítás, hangosolvasás és írásbeli feladatok/tesztek helyett vagy mellett nagyobb hangsúlyt kapnak a (páros és kiscsoportos) párbeszédek, szerepjátékok, nyelvi játékok, problémamegoldó feladatok, projektek, a jelentésre koncentráló szövegolvasás és szöveghallgatás, videónézés stb. Ugyanakkor az igényes kommunikációt elő kell készíteni, ezért az alkalmazás előtt fontos lépcső a megismerés és a gyakorlás. Különösen egy olyan morfológiailag terhelte nyelv esetében, mint amilyen a magyar, fontos, hogy elegendő időt szánjunk a formaközpontú gyakorlatokra is, hiszen ez az alapozás nélkülözhetetlen a minőségi kommunikációhoz.

Emellett megjegyzendő, hogy a kommunikatív nyelvoktatás mai formájában – bár törekszik a **cél nyelv** minél teljesebb körű használatára (ld. pl. óravezetés) – nem zárja ki a **forrásnyelvet** (vagy a közvetítőnyelvet) sem, ha az segíti a tanulást (pl. lexikai egységek vagy grammatikai szerkezetek magyarázata, tisztázása, egyértelműsítése, összevetése).

Az elkövetkező fejezetekben ezeket az elveket szem előtt tartva tekintjük át a magyartanítás főbb módszertani aspektusait a tervezéstől az értékelésig.

Ellenőrző kérdések a fejezethez

- ✓ Mivel magyarázható a kommunikatív nyelvoktatás módszertani heterogenitása?
- ✓ Mi a közös a kommunikatív szemléletű nyelvoktatás különféle módszertani megoldásaiban?
- ✓ Soroljon fel néhány jellegzetesen kommunikatív gyakorlattípust!

2. A TANÍTÁS MEGTERVEZÉSE

Előzetes feladat

Állítsák sorba a nyelvtanítási folyamat tervezési szintjeit: *lépés, tanmenet, tanterv, tanóra, óraszakas, eljárás*! Határozzák meg ezeket a fogalmakat a maguk számára!

Munkaforma: egyéni, páros, plénum (piramis)

Eszköz: sorrendezés, megbeszélés

A tervezés első, legmagasabb szintje a tantervek összeállítását és azok alapján a tanmenetek elkészítését jelenti. A különféle oktatóhelyek általában saját tantervekkel és tanmenetekkel rendelkeznek, amelyeket – ideális esetben – a tanulók szükségleteinek és célkitűzéseinek megfelelően alakítottak ki és vizsgálnak felül időről időre, s amelyek – ez ma már elvárás szintű – figyelembe veszik a Közös európai referenciakeret alapelveit, szintleírásait és az ott megjelölt kompetenciákat és követelményeket.¹⁸

A **tantervek** rögzítik a célokat – általában *can do* formában, azaz, hogy *mire képes* a tanuló a célnyelven –, a **tanmenetek** pedig ezekhez a célokhoz témákat, tanítandó lexikát és nyelvi szerkezeteket, valamint fejlesztendő készségeket társítanak, és azokat valamilyen szempontból sorba állítják, összerendezik. A haladás és az összeszervezés fő **elve** lehet **nyelvtani** (pl. az egyszerűbb szerkezetektől a bonyolultabbak felé haladó, minimális lexikát rendelve a nyelvtanhoz), lehet **szituatív** (témák köré épülő, s az adott témák és beszédhelyzetek lexikáját szerepeltető), és lehet szemantikai-funkcionális vagy **fogalmi-funkcionális** (az egyes nyelvi elemek szemantikai-pragmatikai funkcióját az előtérbe állító, s az elemeket szemantikai-pragmatikai szempontok szerint szervező).¹⁹

Az oktatási intézmények a tanterv és a tanmenet alapján szervezik meg a tanulói csoportokat: a tanévet, illetve a tanfolyamot megelőzően az ott rögzített tartalmakat és követelményeket felmérő besorolási tesztek segítségével osztják be csoportokba a jelentkező tanulókat.

A kommunikatív szemléletű tanmenetet alkalmazó **tankönyvek** általában a fogalmi-funkcionális szervező elvet veszik alapul (kommunikativitás elve), de építenek a másik két szempontra is (fokozatosság elve,

¹⁸ Ld. pl. M. Pintér–Wéber 2019.

¹⁹ Ezenkívül léteznek feladatközpontú és lexikalista tantervek is (ld. pl. Medgyes 1997).

rendszer szerűség elve, jelentésközpontúság), és a tananyagot a nyelvtudási szint növekedésével **spirálisan** rendezik el: a különféle funkciók vissza-visszatérnek, és egyre bonyolultabb grammatikával, egyre magasabb szintű lexikával, egyre összetettebben kifejezett, kifejezhető tartalmakkal, témákkal, szituációkkal, szövegekkel, illetve egyre komplexebb tevékenységekkel társulnak. A választott tankönyv kész tanmenettel rendelkezik: a tankönyvválasztásnál fontos szempont, hogy ez a tanmenet megfelel-e az adott csoportnak. Ha az intézmény vagy a tanár nem egy adott tankönyvet használ kizárólagosan vagy követ szorosan, a tanár feladata a tanmenet összeállítása.

A **tanításban felhasznált anyagok** kiválasztásában, elrendezésében és közvetítésében, a gyakorlatípusok tekintetében, a készségek arányában és fejlesztésük módjában figyelembe kell venni a **tanulók** céljait, kommunikációs szükségleteit, kognitív fejlődését, szociokulturális hátterét, életkorát, érdeklődési körét és tanulási helyzetét. Továbbá szem előtt kell tartani, hogy a tananyag többcsatornás megközelítését lehetővé tévő eljárások többféle tanulói típus és igény kielégítését teszik lehetővé, a választási lehetőség beépítése (pl. a szövegek és a feladatok szintjén) pedig növeli a rugalmasság lehetőségét (differenciálás) és a motivációt. Az összeállításkor fontos tudatában lenni annak, hogy a nyelvtan és a lexika elengedhetetlen része, de nem célja a nyelvtanulásnak – a **nyelvhasználat** sokkal komplexebb annál, mint amit a nyelvtani szabályok és a szabak megtanulása önmagában nyújthat. Ezért a nyelvtani szabályrendszer elsajátítását (bemutatását, gyakorlását) mindig kontextualizálni kell, és túl kell lépni az öncélú eljárásokon a valós társas szituációkban való kötetlen, saját kommunikációs célra történő felhasználás felé (alkalmazás), illetve fejleszteni kell a nyelvi tevékenység során használt készségeket (hallás- és olvasásértés, beszéd- és íráskészség). A felhasznált **szövegek** szempontjából a pedagógikus célzatú szövegek mellett, amelyek a nyelvi szerkezeteket (grammatika) rendezetten tartalmazzák, érdemes különböző stílusú és műfajú félautentikus és autentikus anyagokat is használni, amelyek az elsajátításkor működő kevésbé tudatos mechanizmusokat hozzák működésbe azáltal, hogy strukturálatlan, természetes nyelvi anyagot tartalmaznak, és amelyeken vagy amelyekből kiindulva a célnyelvi szövegértési és szövegalkotási készségek fejleszthetők. A tananyag spirálszerkezetben történő elrendezése mellett szükség van a nagyobb egységek **összefoglalására** és az ismétlésre, hogy a tanulók lássák, hol

tartanak a nyelvtanulásban, és hogy a kisebb egységek hogyan állnak össze egy koherens egésszé.

A tervezés második szintje a **tanítási modul** vagy a **tanóra** szintje, ahol a tantervben meghatározott és a tanmenet egy adott pontján szereplő nyelvi tartalmak és készségek tanítása, fejlesztése megvalósul az adott csoportban. A tankönyvek (és munkafüzetek) leckéi, (al)fejezetei nem (mindig) felelnek meg a tanóra szintjének: a tanárnak a nyelvóra megtervezésekor el kell döntenie, hogy az adott fejezetet mint modult hogyan tagolja, a lecke egységeiből hogyan válogat, azokat hogyan és mivel egészíti ki, és hogyan sorrendezi a nyelvórához, hogy azok kerek egészt alkossanak.

A tankönyv mechanikus követése unalmassá válhat, és azt is figyelembe kell venni, hogy nincs két teljesen egyforma helyzet: ezért a tanárnak az adott csoport és az adott helyzet ismeretében ki kell válogatnia azokat a technikai megoldásokat, amelyekkel az adott pillanatban a diákok számára „életre kelti” a tankönyvi leckét. Ezt a tanóra alacsonyabb szintű tervezési szintjeinek átgondolásával teheti meg: azzal, hogy az órát a csoport számára tanulási szakaszokra bontja, s azokon belül több lépésből álló eljárásokat készít elő (óraszakasz, eljárás, lépés – ld. később).

A **visszajelzés**, azaz a tanulási folyamat értékelése, jó, ha több szinten is megvalósul: nemcsak a végső kimeneti szinten (a tanterv által előírányzott tartalmak összefoglalása és ellenőrzése), hanem folyamatosan is (a nagyobb tanítási egységek végén is, az egyes tanórák után is, és az eljárások szintjén is – ld. folyamatos és diagnosztikus értékelés később).

Ellenőrző kérdések a fejezethez

- ✓ Határozza meg a tanterv és a tanmenet fogalmát!
- ✓ Milyen szervezési elvek alapján épülhet fel a tanmenet, illetve egy tankönyv haladási menete?
- ✓ Mit jelent a tanítási tartalmak spirálszerkezetében történő elrendezése?
- ✓ Milyen szempontokat érdemes figyelembe venni a tanításban felhasznált anyagok és eszközök kiválasztásában?
- ✓ Milyen jellegű döntések tartoznak a nyelvóra tervezési szintjéhez?

2.1. A NYELVÓRA MEGTERVEZÉSE

Előzetes feladat

A csoport egyik fele álljon fel és alakítson egy kört, majd arccal forduljanak kifelé. A csoport másik fele formáljon köröttük egy koncentrikus kört úgy, hogy mindenkinek legyen párja, akivel szemben megáll. Fél perc gondolkodási idő után válaszoljanak a kapott kérdésre úgy, hogy egy percig csak a belső tag beszél, a külső tag figyelmesen hallgatja, majd az idő leteltével a külső tag reagál a hallottakra egy percben. Ezután a külső kör egyet lép jobbra, és a feladat megismétlődik az újonnan alakult párokkal. A következő jobbra lépésnél a csoport új kérdést kap, és az eljárás megismétlődik. A kérdéseket a tanár teszi fel, és ő jelzi az idő leteltét is (pl. csöngetéssel vagy tapssal).

Ötletek a megvitatandó kérdésekhez:

- * Milyen egy jó nyelvóra?
- * Miért van szükség a nyelvóra megtervezésére?
- * Mit kell figyelembe vennie a tanárnak a nyelvóra megtervezésekor?
- * Mit tartalmazzon az óraterv?

Munkaforma: párok a csoportban

Eszköz: külső kör – belső kör

Az óra alapos eltervezése segít logikusan végiggondolni, hogy mi történjen a nyelvórán, az hogyan, milyen eszközökkel (módszerek, eljárások, lépések, kiegészítőanyagok, segédeszközök) és milyen sorrendben történjen, illetve segít előrevetíteni, hogy esetlegesen milyen problémák, gondok merülhetnek fel. A jól kidolgozott (ld. pl. hivatalos fórumok sablonjai) óraterv növeli a tanár szakmai tudatosságát, és az óra megvalósulása után jó alapot nyújt a reflexióhoz és az esetleges újratervezéshez.

2.1.1. CÉLOK ÉS ESZKÖZÖK

A nyelvóra megtervezésekor először a **célokat** kell meghatározni. Egyrészt azért, mert a tanórai célmegjelölések segíteni beágyazni a tanórát a hosszabb távú tanulási folyamatba, másrészt, mert a kijelölt célok függvényében történik meg az anyagok, a módszerek, az eljárások, a lépések és az értékelési formák kiválasztása és elrendezése. Nem érdemes csak azért bevinni valamit az órára, mert tetszetős, ám nem illik a célokhoz vagy a csoporthoz. Harmadrészt azért fontos a célok világos megjelölése, mert visszamenőlegesen azok tükrében értékelhető az óra sikeressége.

A célokat meghatározhatja maga a tanár (esetleg a tanulókkal való egyeztetést követően), de nyúlhat a tankönyvhöz vagy a tantervhez és

a tanmenethez is. A célok meghatározásakor figyelembe kell venni a hosszú távú tanulási folyamatot, amelyet elsődlegesen a tanmenet biztosít. Ezért amikor a tanórát tervezzük, érdemes nagyobb modulokban gondolkodni, amelyeknek fejlesztési állomásai lesznek az egyes tanórák. Vannak tanárok, akik nem óraterveket, hanem modulerveket készítenek, és azokat bontják kisebb tanulási-fejlesztési szakaszokra.

A tanóra céljainak megfogalmazásakor azt tartjuk szem előtt, hogy mit szeretnénk, milyen **célokat érjenek el a diákok** a nyelvórai tanulás-sal, és ezt **konkrétumokban** fogalmazzunk meg! „Az óra célja a szöveg-értés fejlesztése” helyett fogalmazzunk például így: *„a tanóra végére a tanulók (jobban) képesek lesznek arra, hogy leíró szövegekben azonosítsák a kulcskifejezéseket, és ennek alapján képeket és szövegeket, illetve szövegrészeket párosítsanak”,* vagy így: *„a tanulók tapasztalatra tesznek szert személyleírások olvasásában, ami bemenetet nyújt személyleírások alkotásához”. Ahelyett, hogy az óra célja „a beszédképesség fejlesztése”, fogalmazhatunk például így: „a tanulók gyakorolják a társalgást az egyenrangú felek közti közvetlen személyközi interakcióban”.*

Szintén fontos, hogy ne csak az óra tárgyát jelentő nyelvi részrendszereket jelöljük meg célként (pl. „országok és városok magyar elnevezései, a -ban/-ben és a -n/-on/-en/-ön helyrag” vagy „mindennapi tevékenységek, pihenés, szórakozás; igeragozás múlt időben, igekötős igék – befejezett aspektus”), hanem tekintettel legyünk a kommunikációs helyzetekre és célokra is (pl. *„a tanulók a bemutatkozás, ismerkedés részeként megtanulják kifejezni a helyviszonyokat a lakóhely, a tartózkodási hely, a munkahely stb. tekintetében”,* vagy: *„a tanulók gyakorlatra tesznek szert múlt idejű események elbeszélésében és ilyen eseményekről folytatott társalgásban a napi rutin és a hétvége kapcsán”* stb.).

Az óra **tárgyát** szintén érdemes meghatározni. Ez arra vonatkozik, hogy mivel foglalkozunk az órán: a megjelölt cél elérése milyen **tartal-makon** keresztül valósul meg. Itt meg lehet jelölni konkrét témát (szituációk, lexika – pl. vásárlás: büfé, kisbolt, piac, menza; ételek és italok, mennyiségek; a vásárláskor használatos gyakori kész és félkész keretek), grammatikát (pl. a tárgyrag, a tárgy helye a mondatban), illetve képességeket, készségeket, részkészségeket (pl. kijelentések és eldöntendő kérdések hangzásbeli különbségének felismerése, az eldöntendő kérdés intonációja, utánozási készség, szelektív hallottszöveg-értés, tranzakciós párbeszédek alkotása stb.).

A megfogalmazott céloknak és az óra tárgyának összhangban kell lenniük a diákok gyakorlati célkitűzéseivel, és erre az óra elején rá is mutathatunk: pl. „Ma azt tanuljuk meg, hogy *hogyan* kell magyarul motivációs levelet írni”, vagy: „ma megtanuljuk, *hogyan* tudunk mesélni a hétvégénkről, és *hogyan* kérdezhetjük ezzel kapcsolatban a beszélgetőpartnerünket” stb.

Miután világosan megfogalmaztuk az óra célját és tárgyát, **eszközöket** válogatunk, amelyek segítenek elérni ezt a célt az adott tárgykörben. Ezek lehetnek tankönyvi (vagy tankönyv-kiegészítőben szereplő) **szövegek** és **feladatok**, illetve igény szerint dönthetünk úgy, hogy kiegészítjük azokat egyéb **segédanyagokkal**, **eljárásokkal**, **tevékenységekkel** (pl. képekkel, szókártyákkal, társasjátékkal, autentikus írott vagy hallott szövegekkel, az értést támogató, fejlesztő, ellenőrző eljárásokkal, nyelvi játékokkal, szimulációval, szerepjátékkal stb.).

Az eszközök kiválasztásakor érdemes szem előtt tartani a csoportot: Érteni fogják a szövegeket az elvárt szinten? Képesek lesznek végrehajtani a gyakorlatokat? Meg fogják tudni oldani a feladatokat? Érdekelni fogja őket a szöveg? Élvezni fogják a tevékenységeket? Hasznosnak fogják találni a feladatokat?

Végezetül két alapvető tanítási eszközről szólunk: a tanári beszédről és a táblaképről. Különösen kezdő (magyar anyanyelvű) MID-tanárként érdemes a **tanári beszéd** megtervezésére is időt szánni. Az évek során egyre több rutinra tesz szert a magyartanár abban, hogy hogyan tudja a nyelvhasználatát a diákok nyelvtudási szintjéhez igazítani; erre azonban a tanítás elején érdemes tudatosan készülni. Nem arra kell törekedni, hogy csak olyan szavakat és szóelemeket, illetve grammatikát használjunk, amit a diákok már ismernek (főleg nem szabad „tört magyart” használni, hiszen a tanári beszéd minta a tanulók számára), hanem inkább arra, hogy olyan formában közvetítsük feléjük a különféle jelentéstartalmakat, hogy azokat lényegében jól megértsék: mondanivalónkat *elérhetővé* kell tennünk a diákok számára (*comprehensible input*). Íme néhány javaslat, hogy hogyan teheti elérhetővé a tanár akár a kezdők számára is a magyar nyelvű tanári beszédet, hogyan szabhatja a diákokra a nyelvhasználatát:

- Beszéljünk jól hallhatóan, tisztán és artikuláltan, de természetesen! Ne motyogjunk, ne siessünk, ne hadarjunk!
- Tartsunk szüneteket! Álljunk meg egy-egy gondolat, magyarázat, utasítás kifejtése után! Kis adagokban adagoljuk a magyarázatokat, közbülső szünetekkel!
- Ne féljünk a redundanciától! Az instrukciókat és a magyarázatokat

szükség szerint ismételjük el, fogalmazzuk újra más-más formában, írjuk körül!

- Sok vizuális szemléltetést használjunk (gesztusok, mimika, képek)! A szemléltetéshez játszunk az arcunkkal, a karunkkal, a kezünkkel, a testünkkel, a hangunkkal; rajzoljunk, használjunk ábrákat, képeket, tárgyakat!
- Hozzunk sok példát! A példaként hozott mondatokat, szituációkat, kontextusokat, körülírásokat előre tervezzük meg!
- Egyszerűsítsük a nyelvtant és a szókincset (rövid egyszerű mondatok, alapszókincs stb.)!

Például:

A1	B1	C1
Nyissuk ki a könyvet! A könyvet. Nyissuk ki a könyvet! <i>Felmutatja és kinyitja a könyvet.</i> Jó... Nyissuk ki a könyvet a tizedik oldalon. Tíz. Tizedik oldal. <i>Felírja a táblára: könyv 10. oldal.</i>	Nyissuk ki a tankönyvet a tizedik oldalon! Tehát könyv, tizedik oldal.	Kérném, hogy mindenki nyissa ki a könyvét a tizedik oldalon! Rendben? Lapozzunk a tizedik oldalra!
Párban dolgozunk. Párban. Két ember dolgozik együtt. <i>Kezével, ujjával mutatja.</i> Két ember, egy pár. Jó? Mindenkinek van párja? Például Juan és Karl lehet egy pár.	Párban dolgozunk. Jó, tehát két-két ember lesz együtt. Mindenki keresen magának párt! <i>(szünet)</i> Lehet választani, kivel szeretnének együtt dolgozni.	Páros feladat következik. Jó, tehát pármunkában fogunk dolgozni. Szeretném, ha párokbá rendeződnének.
Mi az, hogy <i>erdő</i> ? Mit jelent? Erdő... Ki tudja? Nem? Senki? Sok fa. Sok-sok fa együtt, egy helyen, nem a városban. <i>Rajzol a táblára.</i>	Mit jelent az, hogy <i>kijelző</i> ? Például a mobiltelefonnak van kijelzője. Amit látunk, ami mutatja a képet. LCD például. <i>(szünet)</i> Meg tudják mutatni a telefonjuk kijelzőjét?	Hogy lehetne másképpen mondani, hogy <i>ál-lást foglal</i> ?
A <i>cukor</i> kicsit más: tárgyrag (akkuzatívusz) előtt <i>cukr-</i> . Mit? Cukrot. Nincs „o”. <i>Felírja a táblára: cukor + ot → cukr ot.</i> Az <i>eper</i> is ilyen. Tehát: <i>eper...</i> Mit? <i>Írja: eper + -et → ...?</i>	A <i>bagoly</i> kivétel. Olyan, mint a <i>cukor</i> , az <i>eper</i> vagy a <i>terem</i> . Mi történik? <i>(szünet)</i> Igen, néhány toldalék előtt nincs benne az utolsó magánhangzó. Tehát: <i>cukor</i> , de <i>cukrot</i> , <i>cukrok</i> , <i>cukrom</i> , <i>cukron</i> . Akkor <i>bagoly</i> ...? Mit?	Az <i>árok</i> is úgy viselkedik, mint a <i>cukor</i> vagy a <i>bokor</i> . Megváltozik a szótő. Hogyan változik meg? <i>(szünet)</i> Igen, nem jelenik meg az utolsó magánhangzó. Melyik toldalékok előtt nem jelenik meg? stb.

Az egyik leggyakoribb és legkönnyebben elérhető bemutató, szemléltető taneszköz a tábla, amelyre írhatunk, rajzolhatunk. A megfelelő **táblahasználat** többek között segíti a tanulandó tartalmak megértését, rendszerezését és rögzítését, valamint növeli a tanulók figyelmét és érdeklődését. (Újabban nagyobb motiváló hatásuk és felhívó jellegük miatt hasonló célokra használhatunk ppt-ket vagy okostáblát, ha rendelkezésre állnak a feltételek.) A táblahasználat során a következőkre érdemes odafigyelni:

- A táblakép legyen esztétikus, tagolt és könnyen áttekinthető!
- Ha írunk, az legyen olvasható a nem magyar anyanyelvű tanulók számára! Különösen érdemes figyelni arra, hogy az ékezetek a megfelelő betűk fölé kerüljenek jól látható módon, a szóhatárok és a központosítás szintén jól látsszék, illetve érdemes nyomtatott betűket használni – különösen az olyan tanulók esetén, akik az anyanyelvükön nem latin betűs ábécével írnak.
- A lényegkiemelés érdekében használhatunk különböző színű krétákat/filceket, illetve egyezményes jeleket (bekeretezés, aláhúzás, zárójelezés, gondolatjelek stb.).
- A szavakat, példamondatokat jól kivehető módon különítsük el egymástól (pl. írjuk őket egymás alá)!
- A szavakat a szótári alakjukban írjuk fel a táblára, utánuk zárójelben szerepelhetnek a toldalékolt alakok: pl. *ház (-ak, -at, -am); eszik (enni); kicsi (kisebb); ugrik (ugrani, ugrottam, ugorj)*.
- A táblázatok felvázolásánál szintén ügyeljünk az átláthatóságra!

A jó minőségű táblahasználat időigényes, ezért csak azt írjuk fel a táblára, amit mindenképpen szükséges – például, amit a tanulók lemásolnak a füzetükbe, vagy ami a tanári magyarázatot, illetve a tanórai közös munkát vizuálisan szemlélteti más bemutatóanyag híján (tehát pl. egy, a tankönyvben is szereplő táblázatot nem érdemes óra közben felrajzolni). Időt spórolhatunk meg, ha az eltervezett magyarázatokhoz, feladatokhoz előre készített szemléltetőanyagokat használunk (pl. faliképeket, posztereket, ppt-ket); ezeknél is figyelni kell azonban az esztétikumra, a tagoltságra, a logikus elrendezésre, az áttekinthetőségre és a tömörségre.

Ellenőrző kérdések a fejezethez

- ✓ Miért jó óratervet készíteni?
- ✓ Miért fontos meghatározni az óra célját?

- ✓ Hogyan érdemes megfogalmazni az óra célját, céljait?
- ✓ Mi a különbség az óra céljának és tárgyának megjelölése között?
- ✓ Mik a tanítás eszközei?
- ✓ Milyen szempontokat fontos figyelembe venni az eszközök eltervezésekor?
- ✓ Hogyan tudja a tanár a tanulók nyelvtudási szintjéhez igazítani a nyelvhasználatát?
- ✓ Mire figyeljünk a táblahasználat kapcsán?

2.1.2. TANULÁSI-FEJLESZTÉSI SZAKASZOK

Miután meghatároztuk a tanítási célokat, az óra tárgyát, és kiválasztottuk hozzájuk az anyagokat és az eszközöket, meg kell terveznünk a **nyelvórai tanítási folyamatot**. A cél, hogy logikus és kognitív szempontból koherens egésszé, töretlen **tanulási-fejlesztési ív**vé szervezzük a kiválogatott anyagokat és eszközöket. Ehhez el kell gondolkodni azon, hogy a tanulási folyamat megszervezésének mi a leglogikusabb menete. Első körben **fejlesztési szakaszokat** kell meghatározni: ezek lesznek azok a pillérek, amelyekre második körben a tanórát mint tanulási ívet alkotó eljárások és lépések épülnek.

A fejlesztési ív többféle modell alapján felrajzolható. Az egyik legismertebb nyelvoktatási modell a tanulási folyamatot három fő szerkezeti elemre bontja (Medgyes 1995). A *ráhangolás és előkészítés* után a **bemutató-gyakorlás-alkalmazás** szakaszai következnek, melyeket a *visszajelzés* zár. A fő óraszakaszok közti és azokon belüli haladási elv a kötöttől a kötetlenebb nyelvhasználat felé való mozgás.

A **bemutató** szakaszában a tanulók megismerik az új nyelvi anyagot. Ennek bemutatása szövegen keresztül történik: a bemutató szöveg lehet pedagógikus vagy autentikus (eredeti) dialógus vagy monologikus jellegű szöveg. Kritériumai, hogy legyen rövid, fókuszált, az új nyelvi anyag szempontjából reprezentatív, a tanulók szempontjából pedig érdekes és hasznos, és mutassa meg az élőnyelv jellegzetességeit (de legalábbis nem mondjon azoknak ellent). A realisztikus szöveg kontextust teremti az új nyelvi anyaghoz: a szavakon és a nyelvtani szerkezeteken túl jelentőséget kap az elemek funkciója, valamint a szöveg szerkezete és felépítése is, továbbá a jelentésen túl tisztázódhat a nyelvi elemek érvényességi köre is. A szöveg feldolgozása több körben történik tanári vezetéssel: intenzív és extenzív módon (ld. később).

A **gyakorlás** szakaszában a tanulók „beállítják”, készségszintre emelik az új ismereteket, hogy biztos alapokat építsenek a kommunikációs felhasználáshoz. Ebben a szakaszban a nyelvi anyag bensővé válását elemi, egyszerű, kötött szóbeli és írásbeli feladatokkal segítjük elő. A gyakorlás lehet fókuszált (szó- és mondat szintű), és lehet kiterjedtebb is (szituációs szintű: pl. szituatív drillek) (ld. később). A többé-kevésbé mechanikus gyakorló feladatokat nem szabad túlhalmozni, inkább elosztott gyakorlásra van szükség, mert a túlhalmozás gyengítheti a beállítódás rögzülését (*overlearning*). A formális gyakorlás sohasem önkényes: a nyelvtannal való foglalkozás mindenkor a tényleges kommunikációt szolgálja, azt alapozza meg.

Az **alkalmazás** szakaszában a tanulók olyan realisztikus vagy reális helyzetekben fejleszthetik a nyelvi készségeiket, amilyenekkel a tanórán kívül is találkozhatnak. Ebben a szakaszban olyan kommunikációs helyzeteket teremtünk, ahol a tanulók a célnyelvet saját személyes üzeneteik kifejezésére, illetve ismeretszerzésre használhatják. Alkalmazhatunk szövegértési (olvasás, hallás) és szövegalkotási feladatokat (beszéd, írás) (ld. később).

Ez a modell vonalszerű folyamattervezést (tanórát vagy tanóraszakaszokat) eredményez, és kiválóan alkalmazható kezdő szinteken (pl. A1, A2, B1).²⁰ Magasabb nyelvtudási szinteken, amikor a tanulóknak már nem (mindig) van szükségük a markánsan elkülönülő bemutató szakaszra, használható az ESA-modell (Harmer 1998: 24–30).

Az **ESA-modell** a tanórai tanulásszervezés három fő momentumát a motiválásban (*Engage*), a tanulásban (*Study*) és az aktiválásban (*Activate*) jelöli meg. A **motiválás** (vagy *bevonás*) során érdekeltté tesszük a tanulókat, érzelmeikre hatva bevonjuk őket a tanulásba. Ha a tanulók érzelmileg nyitottak, pozitív attitűddel bírnak és érdeklődők, jobban tanulnak (ld. Krashen 1982) érzelmiszűrő-hipotézise). A tanórára bevihetünk érdekes történeteket, a tanulók számára hasznos szituációkat, releváns megvitatandó témákat, elsajátítandó nyelvi tartalmakat, kulturális adalékokat, alkalmazhatunk színes képanyagokat, zenét, videókat. Nemcsak a hozott tartalmakkal és eszközökkel motiválhatjuk a tanulókat, de alkalmazhatunk apró fogásokat is, hogy felkeltsük a tanulók érdeklődését. Az óra elején a táblára felírt betűkből a tanulók kitalálhatják az óra

²⁰ Hasonló elveken működik a PPP-modell: *presentation* (bemutatás) – *practice* (gyakorlás) – *performance* (végrehajtás, alkalmazás) (Harmer 1998: 31).

témáját; egy szöveg elolvasása előtt egy letakart, majd apránként felfedezett képpel (*képsztriptíz*) bevezethetjük a szöveg tárgyát; egy nyelvtani elem tanítása előtt elmondhatjuk, hogy az adott szerkezet elsajátításával milyen nyelvi funkciók kifejezésére lesznek majd képesek a tanulók.

A **tanulás-tanulmányozás** során a tanulók olyan tevékenységeket végeznek, amelyekben adott nyelvi sajátosságokra (vagy információkra) fókuszálnak. A fókusz egy adott hang képzésétől például az informális társalgási stílus jellegzetességeiig bármi lehet. A módszerek és az eljárások változatosak lehetnek (pl. deduktív/induktív; frontális/kiscsoportos stb.): a lényeg, hogy a tanulók a nyelv működését tanulmányozzák.

Az **aktíválás** során a tanulók olyan tevékenységeket végeznek, amelyekben a célnyelvet a lehető legkövetlenebb és legkommunikatívabb módon használják. Olvashatnak vagy hallgathatnak szövegeket ismeretszerzés céljából, beszélgethetnek vagy írhatnak különböző kommunikációs tartalmak kifejezése céljából. A lényeg, hogy az aktíválás során olyan tevékenységeket végezzenek, amelyeket a valós életben is végeznek vagy végezni fognak.

Vonalszerű folyamattervezés esetén a motiválás–tanulás–aktíválás sorrendet követjük – ez jól alkalmazható például a nyelvi rendszer elemeinek tanításakor vagy adott téma köré szerveződő készségfejlesztő órákon. Az utóbbi esetében azonban, és különösen vegyes szintű (pl. „álkezdő”) vagy például származásnyelvi csoportokban használhatjuk a motiválás–aktíválás–tanulás–aktíválás sorrendet is („bumeráng”). Megtehetjük, hogy egy kezdeti motiváló szakasz után (pl. híres emberekről beszélgetünk fotók alapján) beillesztünk egy aktíválási szakaszt (pl. a tanulók párban leírást készítenek egy választott híres emberről, és bemutatják őt a csoportnak), majd a tanulás szakasza következik, ahol reflektálunk a tanulói feladatvégzésre, és a tanári visszajelzések alapján adott nyelvi jelenségekre fókuszálunk, azokat tisztázzuk, kontrollált körülmények között gyakoroljuk; végül egy újabb aktíválási szakasz következik, amelynek során a tanulók beépítik a tanuláskor szerzett ismereteiket (pl. leírást készítenek egy másik személyről).

Hosszabb nyelvórák, intenzív nyelvtanfolyamok esetén az említett három szakasz változatos sorrendben, vissza-visszatérve is követheti egymást.

A konstruktív pedagógia tanulásszervezési modellje, az **RJR-modell**, szintén három fázisra bontja a tanulási-tanulásegítési folyamatot (Bárdossy

és mtsai. 2002). Ez a modell rugalmasságánál fogva nemcsak új ismereteket átadó (pl. új grammatikai szerkezet) nyelvórákhoz alkalmas, hanem tematikusan szerveződő és készségfejlesztő órákhoz is, és nemcsak kezdőbb, hanem haladóbb szinteken is jól használható.

A **ráhangelés** szakaszában a tanulók felidéznek a tanóra tárgyához kapcsolódó előzetes tudásukat (pl.: ha az óra témája az utazás, a tanulók felidézhetik, hogy mivel lehet utazni, mik az ő kedvelt úticéljaik, hol jártak már, milyen ismeretekre van szükségük ahhoz, hogy Magyarországon „magyarul” utazhassanak stb.). A cél az, hogy aktiváljuk a tanulóknál a témával kapcsolatos nyelvi és tényyszerű, kulturális stb. ismereteket, és ezáltal „megágyazzunk”, kontextust teremtsünk a későbbieknek, hogy azok a már meglévő tudásra épülhessenek rá, újjászervezve a már meglévő struktúrákat.

A **jelentésteremtés** szakaszában a tanulók megismerkednek az új (pl. nyelvi, nyelvhasználati, nyelvfeldolgozási) információkkal. Nyelvórán ez történhet olvasással, hallgatással, videónézéssel és azokhoz kapcsolódó szövegfeldolgozással, adatfeldolgozással, illetve kötött vagy félig kötött szóbeli és írásbeli gyakorló feladatokkal stb. A cél az, hogy a tanulók megértsék, feldolgozzák, több oldalról megközelítsék és automatizálják az új információkat.

A **reflektálás** szakaszában a tanulók megszilárdítják az újonnan tanult ismereteket, és aktívan alkalmazzák azokat különböző kommunikációs célokra. Ebben a fázisban lesz „teljes” a tanulás, hiszen a tanulók itt tapasztalják meg, hogy hogyan alakult, fejlődött a tudásuk, és hogy a megszerzett ismereteket mire és hogyan tudják felhasználni. A nyelvórán itt kaphatnak helyet az elemi gyakorló gyakorlatoktól elmozduló komplexebb és kötetlenebb, nyitott kimenetű nyelvi tevékenységek, ahol a formáról a jelentésre, a szó- és mondat szintről a diskurzus szintjére, a gyakorlásról a használatra, a *nyelvről a kommunikációra* helyeződik a hangsúly.

A fent említett tanulásifolyamat-tervezési modellekben **közös**, hogy mindegyikük tartalmaz egy *fókuszáló*, tisztázó, magyarázó szakaszt (be-mutatás / tanulás / jelentésteremtés) és egy vagy több *használati* szakaszt (gyakorlás–alkalmazás / aktiválás / reflexió). A tanulási-fejlesztési folyamat akkor lesz teljesértékű, ha ezek mellé folyamatosan társul *motiválás* és *értékelés* is. Nemcsak a tanóra elején érdemes megteremteni az „aznapi” motivációt, és nemcsak a tanóra végén érdemes értékelni a

tevékenységeket és a teljesítményeket, hanem minden egyes gyakorlatba beépíthető a tanulók ösztönzése és aktiválása, valamint a visszajelzés (pl. tanári és tanulói reflexió és értékelés) (ld. később).

Ellenőrző kérdések a fejezethez

- ✓ Milyen modelleket ismer a tanórai tanulási folyamat megszervezéséhez? Mi ezekben a közös?
- ✓ Mikor alkalmazná a bemutatás–gyakorlás–alkalmazás, mikor az ESA-, és mikor az RJR-modellt? Hozzon példát!
- ✓ Mutassa be a bemutatás–gyakorlás–alkalmazás modellt! Mi a szervezés alapelve? Melyik szakaszban mi a tanítás-tanulás célja?
- ✓ Mutassa be az ESA-modellt! Milyen folyamattervezési változatai vannak?
- ✓ Mutassa be az RJR-modellt! Melyik tanulási-fejlesztési szakaszban mi a cél?

2.1.3. ELJÁRÁSOK ÉS LÉPÉSEK

A nyelvóra egyes tanulási-fejlesztési fázisainak (az óraszakaszoknak) a didaktikai céljait eljárások logikusan összerendezett sorával érhetjük el. Az eljárások maguk is több lépésből állnak: a **lépés** az óra legkisebb módszertani egysége, egy „fogás”, az **eljárás** pedig ezeknek a technikáknak célzottan összekapcsolt sorozata. Tervezéskor tehát az egyes óraszakaszokon belül meghatározzuk, hogy az adott tanulási-fejlesztési célokat milyen eljárásokkal szándékozzuk elérni, azokat logikus sorrendbe állítjuk, és elemi lépések szintjén kidolgozzuk. Például:

Óraszakasz: Bemutató (A1–A2, felnőttek) – új grammatika	
Eljárás: A tankönyvi bemutató dialógus feldolgozása	
	Előkészítés és motiváció: Lexikai előkészítés után a tanár közli, hogy a tanulók egy párbeszédet hallgatnak meg (az előkészített) X témában, és megjelöl egy globális értést célzó feladatot (pl. színes képeket mutat: a diákok feladata, hogy a meghallgatás után azonosítsák be, melyik kép tartozhat a dialógushoz)
	Lépés: A dialógus meghallgatása szöveg nélkül (globális értés hallás után: a párbeszédek általában szóban zajlanak, halljuk őket)
	Lépés: Visszajelzés, értékelés: a megoldás ellenőrzése, megbeszélése
	Lépés: A dialógus ismételt meghallgatása úgy, hogy közben a tanulók a szemükkel követik a szöveget (a globális értés segítése: a kevésbé auditív tanulók (is) igénylik az írott szöveg adta biztonságérzetet)
	Lépés: A tanár megjelöl egy adatkereső olvasási feladatot (<i>scanning</i>), és megkéri a tanulókat, hogy némán olvassák el a dialógust (motiváció, olvasási cél)
	Lépés: A tanulók ismét elolvassák a dialógust, ezúttal magukban + megoldják a feladatot (a többszöri olvasás támogatja a tanulást; az önálló néma olvasás teret enged az egyéni stratégiának)
	Lépés: Visszajelzés, értékelés: A megoldások ellenőrzése, a feladatvégzés megbeszélése
	Lépés: Esetleges új lexika tisztázása (noha a kulcsszavak nem újak, előfordulhatnak új kifejezések a szövegben)
	Lépés: A tanár felolvassa mondatonként a dialógust, a tanulók utánozzák (kiejtés fejlesztése, intonáció pontosítása)
	Lépés: Fókuszálás a dialógusban szereplő új nyelvtani anyagra (mi az? mi lehet a jelentése/funkciója?)
Eljárás: A dialógusban megjelenő új nyelvtani anyag tisztázása	
	Lépés: A szerkezeti sajátosságok tisztázása a szó szintjén (táblázat, magyarázatok)
	Lépés: A szerkezeti sajátosságok tisztázása a mondat szintjén (példamondatok megfigyelése és elemzése)

A lépések megtervezésekor végig kell gondolni, hogy az adott tevékenységet milyen **munkaformában** végezzük el. A fenti lépéssorban például a lexika megbeszélése történhet frontálisan, de az is elképzelhető, hogy a tanulók párban próbálják meg kitalálni a szöveggörnyezet alapján

az új kifejezések jelentését; a kiejtésgyakorlat szintén lehet frontális, de lehet egyéni is, és a dialógus felolvasása megvalósítható pármunkában is.

Az egyes eljárásoknál és lépéseknél szintén érdemes külön átgondolni **a tanulói és a tanári tevékenységeket**. Például egy olyan eljárás esetében, ahol az alapötlet az, hogy a diákok pármunkában meginterjúvolják egymást az adott témakörben a tanult nyelvi elemeket alkalmazva, a tanár feladata az instrukció, a párok megszervezése, az adatlapok kiosztása, az idő jelzése, a monitorozás és a visszajelzés. A tanulók feladata válaszadás a partnerük kérdéseire, a párjuk kérdezése és az adatok lejegyzése, visszajelzés után pedig a javítás.

A **tanárjelölteknek** érdemes pontról pontra, részletesen leírni az egyes lépéseket, valamint pontosan megfogalmazni a tanári instrukciókat és magyarázatokat – ezek átgondolása sok kellemetlen helyzetből megóvhatja a jelöltet. A kezdő (magyar anyanyelvű) MID-tanárnak ezenkívül azt is érdemes átgondolnia, hogy hogyan fogja a mondanivalóját egyszerűen, a diákok nyelvtudásához igazodva, redukáltan, mégis természetesen, világosan és pontosan megfogalmazni – ebben segíthet, ha az óraterv készítésekor apró lépésekre bontva írja le a tervezett tevékenységeket, és akár szóról szóra megtervezi az egyes lépésekhez tartozó utasításokat és magyarázatokat. Az előző példánál maradva íme egy lehetséges megoldás:

lépések	didaktikai cél	tevékenységek		nyelvi fejlesztési cél	munkaforma	eszköz	megjegyzés
		tanulói	tanári				
1.	ismeretek alkalmazása	<i>páros interjú</i>		gyakorlás, szóbeli interakció (hallás és beszéd)	pármunka	feladatlapok	
			<u>instrukció:</u> Most párban dolgozunk. Interjú lesz. Két ember beszélget. „A” kérdez, „B” válaszol. Aztán „B” kérdez, és „A” válaszol. Például (Felfrom a táblára): AUTÓ -Van autód? -Van. -Milyen autód van? -Egy Peugeot-m van. És neked van autód? -Nekem nincs autóm.				
		saját szavaikkal elmondják a feladatot (Pár. / Kérdés – válasz. Írni is sok info.)	Jó, tehát mit csinálunk most? (megkérdezem a tanulókat) Pl. Hogyan dolgozunk? Mit csinálnak a párok? Csak beszélnek a párok?				
		párban leülnek	<u>párok</u> kijelölése – akik még nem nagyon ismerik egymást (pl. <i>Anna Olgával beszélget.</i>)				
		-	<u>adatlapok</u> kiosztása a pároknak, idő: <i>10 perc van a feladatra.</i>				
2.		kérdez, válaszol, jegyzetel	<u>monitorozás</u> , idő jelzése (<i>még 5 perc, még 2 perc, még 1 perc, köszönöm, vége</i>)				
3.		javítják a hibákat (közösen a táblán)	<u>visszacsatolás</u> , dicséret, közös hibajavítás (pl. szórend, kötőhang stb.), E/3-ba átvinni - Kinek van autója? - Olgának van autója. -És milyen kocsija van Olgának ? -Egy Suzukija van .				
4.		válaszolni a jegyzetek alapján			frontális	tábla	
5.							Párok: Anna és Olga Peter és Hun stb. (kulturális sajátosságok!) Páratlan sz. diák esetén egy 3 fős csoport. Először csak figyel (elérhető). Pár perc után körbejár (hallgat, néz, kérdez). Tipikus hibák jegyzése. Ügyesek voltak! Örülök, hogy mindenki sokat beszélt. Ezt hallottam: <i>Nekem nincs kutya.</i> Jó ez? Hogy jó?

Praktikus okokból minden tevékenységnél érdemes jelölni a szükséges **technikai eszközöket** is (pl. laptop, hangfalak, gyurmaragasztó, színes filcek, A3-as lapok, képek, kiskártyák, fénymásolatok, adatlapok stb.). Szintén gyakorlati okokból érdemes eltervezni, hogy reálisan mennyi **időt** szánhatunk az egyes tevékenységekre, feladatokra, valamint érdemes **tartalékfeladatokkal** is készülni – mind a nagycsoport számára (például az óra végére, ha túl hamar végzünk), mind a kicscsoportok és egyének számára (egy-egy tevékenység után, ha valaki előbb végez). A tervezéskor továbbá megjelölhetjük azokat a feladatokat, amelyek elhagyhatók, ha túlságosan kicsúsznánk az időből. Egyéb **várható nehézségeket** is megjelölhetünk, és eltervezhetjük, hogyan orvosolhatók (ld. 4. fejezet).

A tervezés során a lépésekbe szükség szerint beépíthető a **differenciálás**. A fenti példánál maradvá például a szöveg meghallgatása, elolvasása és felolvasása többféle tanulótypust figyelembe vesz (auditív, vizuális, és – pl. a felolvasást drámatechnikákkal vegyítve – kinezetikus típus), az önálló némaolvasás pedig lehetőséget enged az egyéni olvasási és szövegfeldolgozási stratégiák érvényesítésére. A differenciálás ugyanakkor az eltérő nyelvtudási szintű diákok közti különbség kezelését is jelentheti: ilyenkor érdemes például ugyanahhoz az anyaghoz eltérő típusú vagy mennyiségű feladatot adni a különböző tudásszintű tanulóknak (ld. később).

A tanulási eredmények és folyamatok **értékelése** szintén folyamatosan beépíthető a tanóraba. Egyrészt fontos, hogy a tanulók visszajelzést kapjanak az elvégzett feladatokról, így a tanár és a diákok maguk is értékelhetik, hogy elsajátították-e az ismereteket, megértették-e az információkat, és emellett ki lehet térni az alkalmazott feladatmegoldó stratégiákra és az esetleges nehézségekre is – így fejlesztő is lesz az értékelés. Másrészt, ha az újonnan megszerzett ismeretekre gyakorló, a gyakorló feladatokra pedig alkalmazó tevékenységek épülnek, ezek eredményes (vagy kevésbé eredményes) elvégzése is visszajelző, értékelő erejű lehet mind a tanár, mind a diákok számára.

Ellenőrző kérdések a fejezethez

- ✓ Határozza meg az eljárás és a lépés fogalmát!
- ✓ Hogyan illeszkednek össze a lépések, az eljárások és az óraszakszok?
- ✓ Mit kell megtervezni az egyes lépések és lépéssorok szintjén?

2.1.4. A TANKÖNYV FELHASZNÁLÁSA

A tankönyvi leckék tartalma és felépítése nem feltétlenül felel meg annak a tanulásszervezési folyamatnak, amelyet az adott tanórán az adott csoportnál megvalósítani tervezünk. Ebben az esetben a tankönyvet **kiegészítjük** vagy **adaptáljuk**.

Ha például a tankönyv nem tartalmaz a csoport számára elég (jó minőségű) szöveget, vagy ha a tankönyvi szöveghez nem társulnak azt előkészítő és (intenzíven/extenzíven) feldolgozó feladatok, vagy ha a tankönyvben nem áll rendelkezésre elegendő mennyiségű vagy változatosságú gyakorló és alkalmazó feladat, azokat a tanárnak kell fellelnie, elkészítenie, előkészítenie. Abban az esetben, ha a tanár a tankönyvi anyagot használhatónak találja, de máshogy szeretné felhasználni, mint ahogy a tankönyv teszi (pl. motivációs okokból, vagy mert a csoportja mást igényel, vagy egyszerűen csak van más ötlete), kreatívan is nyúlhat a tankönyvi anyaghoz: adaptálhatja azt, hozzáteheti saját ötleteit, megoldásait.

A tanórán nem a tankönyvet tanítjuk, hanem a tanulókat; a nyelvrát nem a tankönyv köré szervezzük, hanem a tanulócsoporthoz számukra. Ehhez a minőségi tananyagok nagy segítséget nyújthatnak, mert könnyen beleépíthetők az óratervbe, ugyanakkor a jó tanár képes kreatívan felhasználni őket.

Ellenőrző kérdések a fejezethez

- ✓ Mit jelent a tankönyv kiegészítése? Mikor lehet szükséges?
- ✓ Mit jelent a tankönyv adaptálása? Mikor lehet szükséges?

2.1.5. AZ ÓRATERV

Az óraterv sokféle formát ölthet: máshogy néz ki egy rutinos tanárnak a maga számára készített óraterve, mint az, amit például egy tanárjelölttől elvárnak a tanítási gyakorlaton. A hivatalos fórumokon elvárt óratervek is többfélék lehetnek, de általában tartalmazzák a megelőző alfejezetekben megjelölt szempontok többségét. Ezeket foglalja össze az alábbi lista:

- adatok (dátum, oktató, intézmény, csoport, az óra száma/címe)
- a csoport (létszám, nyelvtudási szint, esetleg csoportprofil: pl. életkor, nemek, nemzetiségek szerinti megoszlás, közösség és egyének a csoportban)

- a tanítási-fejlesztési célok (és ezek beilleszkedése a hosszú távú tanulási folyamatba: modul/egység, előfeltételek, továbblépés) és az óra tárgya
- az óra menete: az óra szakaszai, s azon belül az eljárások és a lépések sora a társított didaktikai és nyelvi fejlesztési célokkal, a munkaformákkal, valamint a tanulói és a tanári tevékenységekkel, instrukciókkal, magyarázatokkal
- a felhasznált eszközök (kellékek, példák, táblára írandó szavak és mondatok, mellékletben tankönyvi oldalak, saját feladatlapok, ppt-k, képek, kártyák, egyéb kiegészítő anyagok, szakirodalom stb.)
- az időbeosztás
- a visszajelzés, értékelés módjai
- differenciálási lehetőségek
- lehetséges problémák, B tervek

Egy lehetséges óraterv-sablon:

Intézmény:

Dátum:

Oktató:

Csoport:

Az óra száma/címe:

Az óra tanítási-fejlesztési céljai:

Az óra tárgya:

idő	didaktikai cél	tevékenység		nyelvi fejlesztési cél	munka-forma	eszköz	megjegyzés
		tanulói	tanári				

Mellékletben: felhasznált szakirodalom, felhasznált eszközök (tankönyv, munkafüzet, feladatlapok, képek, kártyák, hanganyag, videó, applikáció stb.)

Az elkészült óraterv áttekintésekor a következő kérdéseket érdemes magunkban átgondolni (első **reflexió**):

- Mi az óra célja? Mi az egyes eljárások és lépések célja? Összhangban vannak-e ezek a célok egymással? Összhangban vannak-e a tanulók céljaival?
- Egymásra épülne-e a lépések? Az egyik feladat elvégzése előfeltétele-e a következő feladat működésének? Vannak-e kihagyható, később felhasználható lépések, feladatok (pl. idő szűkében)?
- Élvezni fogják-e az órát a tanulók? Érdekesnek találják-e a témát? Hasznosnak találják-e a feladatokat?
- Elégge változatosak-e a munkaformák és a tevékenységek? A szükségletek tekintetében megfelelő arányban irányulnak-e a feladatok a nyelvi rendszerre és a készségek fejlesztésére?
- A tanóra az előrehaladás érzetét kelti-e a tanulóknál? Be van-e építve a folyamatos visszajelzés, értékelés az órába? Érezni fogják-e a diákok, hogy nyelviileg fejlődtek és közelebb kerültek a céljukhoz?
- Az elvégzendő feladatok beleférnek-e az adott időkeretbe? Mit teszünk, ha kifutok az időből, vagy ha túl sok idő marad?

A tanóra megtartása után érdemes ismét elővenni az óratervet, és újra végiggondolni a fenti kérdéseket (második reflexió). Mi működött, mi nem működött olyan jól? Vajon miért? Legközelebb mit csinálnék máshogy? Hogyan csinálnám?

Láthattuk, hogy a nyelvóra megtervezéséhez sokféle **tanári kompetenciára**²¹ van szükség. Egy jól kidolgozott (hivatalos) óraterv megmutatja, hogy a (nyelv)tanár

- képes a csoportját (egyének, közösség, célok) szem előtt tartva koherens módon megszervezni és irányítani a tanórai tanítási-tanulási folyamatot – úgy, hogy az egy nagyobb folyamatba ágyazódva fejlessze a tanulók tudását, készségeit és képességeit;
- képes a tananyagokat és eszközöket kritikusan elemezni, és a tervezett céloknak megfelelően kiválasztani és felhasználni; mindenképpen alkalmazza szaktárgyi tudását, és épít a tanulók előzetes tudására, igényeire, érdeklődésére és céljaira is;
- képes motiválni a tanulókat: a tanulást változatos módokon szervezi meg, tud differenciálni a tanulók és a tanulócsoporthoz sajátosságait.

²¹ Ld. pl. a 8/2013 (I.30) EMMI rendelet 2. számú melléklete.

gai szerint, nyitott a tanulók kulturális sokféleségére, és a gyakorlati alkalmazhatóságot szem előtt tartva megalapozza a nyelvtudás tanórán kívüli felhasználását;

- képes beépíteni a tanulási folyamatba az értékelés különböző formáit;
- képes megalapozott döntéseket hozni, amelyek mellett érvelni is tud, ugyanakkor nyitott más megoldásokra is, és az állandó önreflexió és megújulási vágy jellemzi.

Utólagos feladat

Nézzenek utána, milyen elemeket tartalmaz a helyi intézményükben használatos óratervsablon! Esetleg utánanézhettek egyéb óraterv-formátumoknak is, és összevethetik őket.

Munkaforma: egyéni, páros vagy kiscsoportos

Eszközök: önálló kutatás, véleményformálás, megbeszélés

Ellenőrző kérdések a fejezethez

- ✓ Miért jó óratervet készíteni?
- ✓ Milyen elemek szerepeljenek az óratervben?
- ✓ Mit érdemes megvizsgálni az elkészült óraterv áttekintésekor?
- ✓ Milyen tanári kompetenciákra van szükség a nyelvóra megtervezéséhez?

3. MÓDSZERTANI ELJÁRÁSOK A MAGYARÓRÁN

Ebben a részben a magyar nyelv tanórai oktatását két fő tárgykörben közelítjük meg: nyelvi tartalmak – nyelvi jelentésegységek, nyelvi szerkezetek, nyelvi cselekedetek, illetve nyelvi készségek – beszédkészség, hallás utáni értés, olvasottszöveg-értés és íráskészség. Az egyes fejezetekben az adott tárgykörökhöz a tanórán alkalmazható tanítási-fejlesztési eljárásokat javasolunk.

3.1. NYELVI TARTALMAK

A nyelvi tartalmak hangzás-, lexikálisjelentés-, forma- és nyelvfunkció-centrikus elemekre vonatkoznak; ezek a nyelvtanításban a kiejtés, a lexika, a grammatika és a pragmatika tanításaként jelentkeznek. Ezek a tartalmak képezik a magyartanítás-tanulás alapját, amely nélkül elképzelhetetlen a magyar nyelvi kommunikáció. A kötetben a kiejtés tanításával nem foglalkozunk (ezzel kapcsolatban lásd Gyöngyösi és mtsai. 2018).

3.1.1. NYELVI JELENTÉSEGYSÉGEK

Előzetes feladatok

Vitassák meg a következő kérdéseket!

- * Milyen elemeket tanítunk, ha lexikát tanítunk?
- * Mit jelent „tudni egy szót”? Milyen jellegű információkat kell tudni egy szó valódi ismeretéhez (pl. FA, GYORS, SZÁLL, TEREM, MEGJÖN)?
- * Milyen szótanulási stratégiákat ismernek?

Munkaforma: páros vagy kiscsoportos, majd plénum

Eszközök: pókhálóábra

3.1.1.1. A LEXIKA TANÍTÁSÁRÓL

A lexika tanítása a szavak tanítására vonatkozik, ám a **szó** nehezen definiálható fogalom. Ugyan a beszélők intuitív elképzelésekkel rendelkeznek arról, hogy mit tartanak (egy vagy több) szónak, a nyelvészetben általánosan érvényes definíciót nem lehet megfogalmazni.²² A magyar mint idegen nyelv tanításában *szó* alatt a magyar szókészlet egy elemét értjük, azaz *lexéma* vagy *szótári tétel* jelentésben használjuk. Minden olyan *jelentésegységet* szónak nevezünk tehát, „amely, bár hangtanilag talán több szóból áll, a jelentését külön meg kell tanulni, mert nem jósolható meg a felépítéséből és részeinek a jelentéséből, vagyis nem áttetsző a jelentése; idiomatikus” (Kálmán–Trón 2005/2007: 75).

Ilyen értelemben szónak (**lexikai egységnek**) számítanak az egyelemű lexémák (pl. *jó, fut, polc*), a szóalkotással előálló összetett szavak (pl. *okostelefon, buszmegálló*), képzett szavak (pl. *elégedett, emlékezik*) és bizonyos igekötős igék (pl. *kinéz (vhogy), berúg (az alkoholtól)*) is, emellett lexikális egységként tanítandók az idiómák és a frazeológiai egységek (pl. *kemény dió, az idő pénz*), valamint az olyan egyéb szókapcsolatok (pl. *tessék parancsolni, nekem mindegy*), amelyek jelentése és/vagy használati értéke nem következik kompozicionálisan az őket alkotó

²² Eltérő megközelítésekben más-más szempontok érvényesülnek a szó definiálásakor, ld. pl. nyelvelsajátítás (pl. *micinász* vs. *mit csinálsz*), nyelvváltozás (pl. *beleül (belől)* > vs. *-ből*), szemantika (pl. *kerek asztal* vs. *kerekasztal*), morfológia és szintaxis (*bemegy* vs. *nem megy be*), helyesírás (pl. *papírzacskó* vs. *műanyag zacskó*). Ráadásul a szó nem univerzális kategória: ami egy nyelvben egy szó, egy másikban lehet, hogy több (pl. *szertetlek – ti amo, volim te, ich liebe dich, I love you* stb.).

részek jelentéséből és azok összeszerkesztettségéből. Szintén érdemes lexikai szinten foglalkozni a kollokációkkal, vagyis az olyan szókapcsolatokkal, ahol adott tartalmas szavak tipikusan együtt fordulnak elő a szövegben (pl. *házimunkát végez, eszEM/ED/Ébe jut, szoros kapcsolat, távoli rokon, káros hatással van vmire*), hiszen ezekben az elemek úgy kombinálódnak, hogy azt az idegen nyelvi tanuló nem „jósolhatja meg”, nem „találhatja ki” magától. Ugyanennél az oknál fogva lexikai szinten (is) kezelhetők az olyan többszavas elemsorok (konverzációs rutinok, beszédformulák) is, amelyeket a magyar nyelvi beszélők nagy gyakorisággal, rutinszerűen használnak adott beszédhelyzetekben, illetve adott beszédszándékok kifejezésére (pl. *köszönöm/köszönjük szépen; minden rendben; érdeklődni szeretnék, hogy...; elnézést, megmondaná, ...?*).

A lexika tanítása a MID-ben tehát nemcsak az atomisztikus tömorfémákra vonatkozik, hanem a **kibővített jelentésegységekre** is: vagyis minden olyan elemkombinációra, amelynek alkotótagjai a diskurzusban tipikusan és szokásszerűen együtt szerepelnek visszatérő, az anyanyelvi beszélők számára szokványos és megjósolható kifejezésmódként, egészes jelentéssel és/vagy funkcióval társuló módon, és amelyeket ezért a magyarul tanulóknak mint forma–jelentés/funkció párosításokat kell megtanulniuk.

A következő kérdésünk arra vonatkozik, hogy mit jelent **tudni egy szót**, illetve a szakmódszertan felől: mit kell megtanítani, amikor lexi-kát tanítunk. Ahhoz, hogy a tanulók a szavakat többféle kontextusban (és megfelelően) használhassák, nem elég tisztában lenni annak jelentésével, kiejtésével és írásképevel. Nation (2001: 27) nyomán egy (magyar) szó valódi ismerete a következő szempontokat öleli fel:

- A) A *forma* ismerete: hangzás és kiejtés, íráskép és helyesírás, a szóalak morfológiájának ismerete (szótövek, képzők, jelek, ragok);
- B) A *jelentés* ismerete: a szóalak és a jelentés kapcsolata, referenciák (az összes jelentés ismerete), asszociált szavak és kontextusok (konnotáció, szinonimák, antonimák), forrásnyelvi megfelelő(k);
- C) A *használat* ismerete: szófaj, vonzatkeret, toldalékolhatóság, belső szerkezet módosíthatósága, kollokációk, regiszter, stílusárnyalat, gyakoriság.

Szintén gyakori kérdés, hogy **hány szót** kell tudnia a nyelvtanulónak. A szakirodalomban sokféle becslés található; Adolphs és Schmitt (2003)

az angol nyelv kapcsán úgy feltételezik, hogy a leggyakoribb 2-3000²³ lemma (azonos szótöbblől származó alakok: pl. *beszél, beszélget, beszéd, beszélék, beszélt* stb.) ismerete szükséges ahhoz, hogy valaki részt tudjon venni a mindennapi szóbeli kommunikációban, és ez egyben a küszöb ahhoz, hogy valaki elkezdhesse önállóan autentikus szövegeket olvasni (ez volna az önálló nyelvhasználó szintje: B2). (Az autentikus szövegek magabiztos és fluens olvasásához a szerzők kb. 5000, a célnyelvi egyetemi tanulmányokhoz hozzávetőlegesen 10 000 szó (lemma) ismeretét feltételezik az angolban (Schmitt 2007).) A magyar nyelv gazdag morfológiájánál fogva (szóképzés, szóösszetétel) ezek a számadatok feltehetően valamivel alacsonyabbak, erre nézve azonban nincsenek pontos információink.

Szintén érdekes statisztikai adat, hogy a leggyakoribb 2000 szó a beszélt nyelvi diskurzus 95%-át (Adolphs–Schmitt 2003), az írottak pedig majdnem 80%-át (Schmitt 2007) lefedi, így a gyakoriság kiemelkedően fontos szempont a tanítandó lexika kiválasztásában a kezdők nyelvtanításában.

Logikusan következik a kérdés, hogy **milyen gyorsan** lehet ilyen sok szót megtanulni. Giay Béla (1998) szerint (felnőtteknél) a kezdeti szakaszban maximum 10-15 szó szemantizálása és gyakorlása lehetséges egy tanóra alkalmával, ez a szám azonban a nyelvtanulóktól és a szinttől függően emelhető – de többnyire nem magasabbra, mint kb. 30 szó/óra. Ezek alapján megbecsülhető, hogy a tanulás intenzitásától függően mennyi idő alatt tehetnek szert a tanulók 2-3000 szavas szókincsre. (A későbbiekben a szótanulás jelentős terepévé válhat az önálló – akár implicit – tanulás: pl. olvasással, hallgatással, szó- és írásbeli interakciók útján.)

A **szókincs tanításának** mikéntjével arányaiban kevesebbet foglalkozik a MID szakirodalma, mint a nyelvtanével, s ennek részben a lexikának a didaktikusan jól áttekinthető és rendszerezhető grammatikához viszonyított parttalansága, látszólagos esetlegessége és rendszertelensége az oka. Ugyanakkor a 'szavaknak' nagy a kommunikációs erejük, hiszen elsődlegesen ők hordozzák a jelentést, és a mindennapi nyelvtanulóra is elsődlegesen a lexikán át hat a (cél)nyelvi környezet. Továbbá a „szókincs a világ nyelvi formalizációjának az eredménye, az emberi

²³ A széles intervallum annak köszönhető, hogy ehelyütt nincs különválasztva a passzív és az aktív szókincs.

megismerési folyamatok, a világ konceptualizációjának hű tükré” (Szili 2009: 16), vagyis a lexikális egységek morális, esztétikai, ideológiai, pragmatikai nyelvtörténeti, kultúrtörténeti információkat is hordozhatnak, amelyek ismerete és helyes használata „által lesz valaki az élő nyelvközség teljes értékű tagjává” (Károly 1970-t idézi Szili 2009: 20).

Giay Béla (1998) és Jónás Frigyes (2005) a magyar nyelv gazdag morfológiája miatt a vezérelt felnőttkori MID-tanításban azt az eljárást tartják követendőnek, amely „kevés szóval lépésenként gondoz[za] a növekvő grammatikai komplexitást” (Jónás 2005: 73). Ennek a **lexikai minimum elve** és az **egyszerűtől a bonyolultabb felé haladás elve** felel meg: vagyis, hogy célszerűen redukált szókincset tanítunk, és a bonyolultabb szóalakok tanítására csak a nyelvtani minimum elsajátítása után kerül sor (Giay 1998).

Ennek a megközelítésnek a fokozatosság az előnye: sok (felnőtt) nyelvtanuló számára megnyugtató, ha az apránként adagolt lexikai anyagot minden tekintetben érti, átlátja, hiszen figyelmét – különösen a tanulás elején – a grammatika köti le. Ugyanakkor az eljárás tagadhatatlan hátránya, hogy igencsak megnehezíti a valós élőnyelvi kommunikáció bemutatását és gyakoroltatását (különösen alacsonyabb nyelvtudási szinteken), és a problémát fokozza, hogy a célnyelvi környezet komplex szóalakok és többszavas kifejezések tömkelegével árasztja el a nyelvtanulót. A lexikai minimum és az egyszerűtől a bonyolultabb lexikai egységek felé haladás elve emiatt inkább forrásnyelvi környezetben tanuló felnőttek esetében lehet jól alkalmazható, illetve olyan tanulóknál, akiket zavar, ha nem értik morfémaszinten az összetettebb lexikális kifejezéseket.

Egy **másik** lehetséges **megközelítés** az, hogy a lexika tanítását nem a grammatikának rendeljük alá, azaz nem a tanítandó nyelvtani szerkezeteket kiszolgáló (minimálisan szerkesztett) lexikai minimumot tanítjuk a fokozatosság elve szerint, hanem a megcélzott beszédhelyzeteket és beszédszándékokat tartjuk szem előtt, és az azok kielégítéséhez szükséges, a valós magyar nyelvű kommunikációban használt lexikai egységeket tanítjuk. Ezek nemcsak tőszavak lehetnek, hanem hosszabb lexikai egységek is, amelyeket a tanulók tudása/szükségelei szerint elemezhetünk vagy (részben) egészenletesen taníthatunk. Ilyenkor elsősorban nem szerkesztettségük alapján választjuk ki tehát a tanítandó lexikai egységeket, hanem gyakoriságuk és **hasznosságuk** alapján (**gyakoriság elve**). Ez a megközelítés különösen célnyelvi környezetben lehet sikeres olyan tanulóknál, akiknek igényük van a minél „magyarosabb” célnyelvi kifejezések

használatára, jó a verbális memóriájuk, és jól tűrik a homályos vagy bizonytalan nyelvi részinformációkat.

A legtöbb esetben azonban a két megközelítés nem vagylagos alapon érvényesül: bizonyos témáknál, tanórai tevékenységeknél, illetve a tanulás eltérő szakaszaiban és helyzeteiben hol az egyik, hol a másik eljárás bizonyulhat célravezetőbbnek.

A lexika tanításában fontos **módszertani elv**, hogy az új lexikát a már tanult grammatika segítségével tanuljuk és gyakoroljuk, az új grammatikát pedig a már ismert lexikai bázison tanítjuk, az alkalmazásban pedig összekapcsoljuk a kettőt. A **lexika** és a **grammatika** tanítása tehát **egymásra építve** és egymással **összekapcsolva**, kéz a kézben jár, mert a kommunikáció csak ezen az alapon fejleszthető.

Szintén fontos módszertani elv az is, hogy a szavakat **kapcsolatrendszerükben** tanítjuk és gyakoroltatjuk. Az izoláltan befűzött szótári alakok ugyanis kevésbé jól maradnak meg az emlékezetben, mint amikor más nyelvi elemekkel jelentésalapon összekapcsolva tanuljuk meg őket.

A **jelentésalapú kapcsolatok** lehetnek

- tematikusak (pl. *apa ~ anya ~ gyerek ~ testvér* stb.; *asztal ~ szék ~ ágy ~ szekrény* stb.),
- ellentétek (pl. *hideg ~ meleg, olcsó ~ drága* stb.),
- szinonimák (pl. *utál ~ gyűlöl ~ ki nem állhat* stb.),
- szemantikai mezők (pl. *kimos (ruhát) ~ lemos (autót) ~ felmos (padlót) ~ megmos (haját, fogát, gyümölcsöt)*),
- szócsaládok vagy szóbokrok (pl. *jó ~ jobb ~ a legjobb ~ javít ~ javul ~ jós ~ javasol ~ jog; kép ~ fénykép ~ fényképez ~ képes ~ képesség ~ képez ~ képzés ~ képesítés*),
- kollokációk (pl. *tévét/filmet néz, kávé/teát iszik, iskolába/egyetemre jár* stb.),
- kibővített jelentésegységek (pl. *X szakon tanul/végez, teljesen egyetért vmivel, nincs kedved X-ni, a film/a könyv X-ről/ről szól*),
- vagy akár mondatértékű kész kifejezések (pl. *Boldog születésnapot! Jó utat! Jobbulást!*).

A szókincs tanításakor érvényesítjük a **disztribúció (elemkörnyezet) elvét** is, ami azt jelenti, hogy a lexikális elemet összekapcsoljuk azokkal a grammatikai elemekkel, amelyekkel a szó a mondatban kapcsolatba lép(het), és amelyeket a tanuló már ismer (pl. *pénz (-t, -em), ház (-at, -am) / olvas (-ni, -tam, -ott), eszik (enni, ettem, evett) / olcsó (-bb, -n)*,

szép (szebb, -en) / hall (-ani, -ottam, -ott) (vmit) (vmiről), érdekes (-ebb) (mint X / X -nÁl) / vmilyen (pl. jó/rossz/nagy/komoly/jótekonny/kártékony) hatással van/volt/lesz vmire stb). Nagy segítség a tanulásban, ha a szavak ilyen módon kerülnek fel a táblára és a diákok így jegyzik le, így szótárazzák ki őket.

3.1.1.2. ELJÁRÁSOK A LEXIKA TANÍTÁSÁBAN

Tanórai keretek közt egy szó/kifejezés ismeretének csak bizonyos aspektusait lehet érdemben, explicit módon tanítani – pl. a formát és a jelentést; és bár törekedni kell a többi információ átadására is, az olyan aspektusok, mint a stílusárnyalat vagy az előfordulási gyakoriság, valójában csak implicit módon sajátíthatók el – azáltal, hogy a tanuló sokszor és sokféle kontextusban találkozik a szóval vagy kifejezéssel.

Az **implicit lexikatanulást** elősegíti a gazdag input és a sok produkció: pl.

- a magyar nyelv használata a tanórán (a tanár által),
- sok olvasott és hallott szöveg (kezdetben tankönyvi és redukált, később autentikus és önállóan választott),
- a diákok magyar nyelvű interakciójának maximalizálása (az órán pármunkában, az órán kívül magyar anyanyelvi beszélőkkel).

Az **explicit lexikatanulást** szisztematikus tanítással lehet támogatni. A vezérelt lexikatanításban javasolt módszertani eljárás a következő:

- *alak és jelentés kapcsolatának megismerése*
 - *észrevétel:* a tanuló elkülönítve észlelje a szót
 - *kiejtés és írásképe:* a tanuló hallja és ejtse ki a szót, lássa és írja le
 - *jelentés (szemantizáció):* a tanuló értse meg a szó jelentését
- *memorizálás:* a tanuló vesse be a szó vagy kifejezés hangalakját, írásképet, jelentését
- *a forma megismerése:* a tanuló ismerje meg a szó belső szerkezetét és bővíthetőségét – ezzel együtt a szófajról és a mondatba illeszthetőségről is képet kap (pl. toldalékolhatóság, névelők, vonzatkeret); kifejezések esetén idetartozik a kifejezés módosíthatósága (fix és változtatható elemek)
- *gyakorlás:* a tanuló kötött formában gyakorolja a szó vagy kifejezés használatát – mondat szinten és elemi szituációs gyakorlatokban (írásban és szóban)

- *használat*: a tanuló hívja elő a szót/kifejezést a recepcióban (hallás és olvasás) és a kötetlen produkcióban (beszéd és írás).

Az első lépésekhez (megismerés és memorizálás) jól használható módszertani eszköz a **párosítás technika**: a célszóhoz vagy célkifejezéshez egy olyan képi vagy nyelvi információt párosítunk, ami felfedi annak jelentését. A technika lényege, hogy a társított pár egyik tagja előhívja a másikat, mert minden előhívással megerősödik az új szó alakja és jelentése közti kapcsolat. Az elkülönített lexika segíti a fókuszálást, a képi vagy nyelvi magyarázat segíti a jelentés tisztázását (esetleg az interlingvális-interkulturális összevetést), a társított pár alapján történő előhívás segíti a bevést.

A tanítandó lexika természetétől és a nyelvtanulás szintjétől függően lehet szó–kép vagy szó–szó párokat használni. A **szó–kép** párosítás akkor használható, ha a szó jelentése képileg ábrázolható, megjeleníthető (pl. *kutya, olvas, fel*). A kép lehet rajz, de lehet gesztus vagy mimika is. Különösen kifizetődő olyan képeket használni, ahol a célszó jelentését sematikus ábra szemlélteti, így ugyanis lehetőség nyílik arra, hogy előkészítsük a szó többféle használatát a mögöttes (konceptuális) tartalom ábrázolásával. Például, ha a *konyha* ábrája nem egy lakás adott helyiségéről készült fotó, hanem egy sematikus tér, amelyben valaki főz, előkészíthető a magyar/olasz/kínai stb. *konyha* jelentés. Vagy ha a *felmegy* ábrája nem egy lépcsőn felfelé haladó ember, hanem egy kör, amelyből szaggatott nyíl mutat felfelé, előkészíthető a *felmegy valaminek az ára, felmegy a láza* stb. jelentés is. A **szó–szó** párosítás esetében a célszó párja lehet fordítás (pl. *alma – apple, Mennyibe kerül? – How much does it cost?* – ezt olyankor érdemes használni, ha a szónak vagy kifejezésnek van forrás- vagy közvetítőnyelvi megfelelője), lehet szinonima (pl. *sabadidős tevékenység – hobbi; Hány óra? – Mennyi az idő?*) és lehet célnyelvi magyarázat, körülírás, definíció (pl. *bér – a pénz, amit kapunk, ha dolgozunk, a munkáért járó fizetség*).

A párosítással sokféle **bevéso eljárás** alkalmazható. Egy nagyon egyszerű megoldás az, hogy a tanár vagy egy diák kimondja a célszót, a diákok vagy pármunkában a társak pedig felmutatják/kimondják a párosított képet vagy szót, kifejezést; illetve fordítva: a célnyelvi lexikai egység előhívása történhet a társított kép vagy nyelvi elem felmutatásával, kimondásával. Ha a párosításhoz *szókártyákat* gyártunk, azokkal számos egyéb gyakorlatot végezhetünk: játszhatunk memoryt, activityt,

tabut, társasjátékot, versenyfeladatokat, illetve ld. pl. Pelcz–Szita 2012 és Kovács 2019. A szavakat/kifejezéseket ezenkívül lehet hangoztatni²⁴ (pl. kiolvasni, prompt után ismételni, direkt memorizálás céljából ismételtetni, diktálni és leírni), illetve a diákok saját maguk számára megjeleníthetik és elrendezhetik vizuális formában: pl. széljegyzetek, hasznos szavak és kifejezések listája, rajzok, mentális képalkotás, kulcsszó köré készített pókhálóra formájában.

A memorizálást szintén elősegíti a **csoportosítás technika**. Lényege, hogy a szavakat valamilyen szempont szerint csoportokba rendezzük, mert a rendezett információt könnyebb megjegyezni, mint a rendezetlent. A csoportosítást végezhetjük szóban képekkel, szavakkal, szóképekkel, illetve feladatlapon írásban. A csoportosítás alapja lehet

- szemantikai (pl. szinonimák, antonimák, tematikus csoportok: pl. a lakás témában szobák, bútorok, berendezési tárgyak, háztartási gépek),
- morfo-fonológiai, morfológiai és morfo-szintaktikai (pl. hangrend, hogyan kapcsolódik hozzájuk egy adott toldalék, szófaj szerinti: tipikus jelekkel (pl. többes szám, birtokos személye), ragokkal (pl. tárgyrag, igei személyragok), illetve képzőkkel együtt (pl. melléknévfokozás, sorszámok, főnévi igenév, -ás/-és, vonzat szerinti: pl. tárgyas és tárgyatlan igék, esetragok stb.),
- a tanulók személyes élményein, véleményén alapuló (pl. ételek esetében: szeretem / nem szeretem; tárgyak esetén: van / nincs valahol; tevékenységek esetén: tudok / nem tudok).

A két utolsó csoportosítási szempont már a formai szempontokat is beemeli a tanításba és a gyakorlásba. A szó szintjén ezenkívül alkalmazhatunk

- szórejtvényt,
- akasztófát,
- összekevert betűsorokat,
- szőláncot,
- dominót,
- kakukktójtás-feladatot stb.

A forma szintjén az egyszerű szavakat **össze is kapcsolhatjuk** már ismert szavakkal és grammatikai elemekkel, illetve bővíthetjük újakkal – a tanulókkal közösen. Például:

²⁴ A szószintű kiejtésfejlesztő eljárásokkal Gyöngyösi és mtsai. kötete (2018) foglalkozik.

KÉP

számnév	melléknév	KÉP	ige	vonzat
<i>egy</i>	<i>szép</i>	<i>képet</i>	<i>készít</i>	<i>-ról/ről</i>
<i>két</i>	<i>érdekes</i>		<i>csinál?</i>	
<i>sok</i>	<i>színes</i>		<i>rajzol</i>	
<i>néhány</i>	<i>fekete-fehér</i>		<i>fest</i>	
...	...		...	

Szabályosan képzett és jelentéstanilag motivált komplex szóalakoknál a **szegmentálás** is segítheti a tanulást: pl. *nyaralás: nyár-al-ás, hét-vég-e* (vö. Szűcs 2000, 2005). A szó elemeinek feltárása nemcsak a lexika memorizálását segíti (különösen kevésbé gyakori szavak esetében) és a grammatikai tudatosságot növeli, de a szövegértést is támogatja, mivel hozzájárul az ismeretlen szavak jelentésének kitalálásához. Elsősorban azokat a többmorfémás szóalakokat érdemes szegmentálni, amelyek szabályosan képzettek, és olyan mélységben, amely illeszkedik a tanulók grammatikai ismereteihez. A szóelemek megismerése után a tanulók párosíthatják a szótöveket és a toldalék(csoport)okat, illetve összetett szavak esetén a szótöveket.

Ha **több szóból álló gyakori kifejezéseket** tanítunk, szintén alkalmazható a szegmentálás (pl. jókívánságok: *Jó utat! Sok boldogságot! Minden jót!* stb.), de a tanulók figyelmét fel kell hívni az elemek helyettesíthetőségének, az elemsor módosíthatóságának a korlátaira is. Például:

JÓKÍVÁNSÁG (*Mit kívánok?*)

JÓ	ét vagy szórakoz ás egész ség út (ut-) munka nyár (nyar-) nyar al ás	-at -t -et -at -'t -at -t	(neked) (neked is)
SOK	szerencse siker boldog ság	-'t -t -ot	(nektek) (nektek is)
SZÉP	nap hét vége	-ot -'t	(önnek is) (önöknek is)
KELLEMES	(karácsony i, hús vét i) ünnep ek ut az ás hét vége pihen és	-et -t -'t -t	
BOLDOG	karácsony szül et és nap név nap	-t -ot -ot	
MINDEN	jó	-t	

A kellő mértékben szabályos és transzparens többszavas kifejezések esetében tehát (pl. *jó napot kívánok*) szegmentálhatjuk az elemsorokat, de fel is kell hívni a tanulók figyelmét azok konvencionális jellegére és kontextuális-pragmatikai kötöttségeire (ti. ezt így szokták mondani a magyarok ebben a helyzetben ezzel a szándékkal), valamint az ebből adódó variálhatósági korlátaikra is. Például a *Jó napot!* nem jókívánság, hanem magázódó felek közti üdvözlés, válasza: *Jó napot!*, míg a *Szép napot!* nem üdvözlés, hanem tipikusan elbúcsúzáskor tett (informális vagy formális) jókívánság, válasza: *Neked is! / Önnek is!* Mindkét kifejezés variálhatósága korlátozott: vö. pl. *Jó napot kíván*unk!* *Jó *délutánt!* **Boldog napot!* stb.

A többszavas kifejezések tanításakor a hangsúlyt az egészséges jelentésre és a használatra, valamint ezen jelentés/funkció és az adott forma viszonyára kell helyezni. Számos kifejezés – mint például a fentiek – elsősorban a pragmatikai kompetencia szempontjából fontos, és akkor taníthatók hatékonyan, ha sikerül elérni, hogy a tanulók tudatosan figyeljenek a kifejezésekre mint egészekre, és tisztában legyenek a kontextuális jegyeikkel. A kifejezéseket tehát érdemes megtárgyalni: kiemelni, elkülöníteni, egészben bevésni és gyakorolni, megbeszélni, hogy milyen helyzetekben fordulhatnak elő, ki kinek mikor és mi célból mondhatja, és kontextusban alkalmazni.

A kifejezések tanulásának kedveznek a korpuszalapon írt, az autentikus nyelvhasználatot bemutató, az életszerű, kontextualizált és pragmatikailag adekvát párbeszédet, szövegeket tartalmazó tananyagok és a hasznos kifejezéseket tartalmazó listák, és segítik az olyan tanórai tevékenységek, mint amelyeket fent javasoltunk az észrevétel és az emlékezetbe vésés támogatására, illetve amelyek kontextualizált szövegekben foglalkoznak a kifejezések pragmatikai értékével a recepcióban és a produkcióban.

Ha már a kontextusról esett szó, a szókincstanítás nem állhat meg a jelentés és a forma szintjén. Nagyon fontos, hogy a gyakorlás során **kontextualizáljuk** az új lexikai egységeket. A **mondatsztintű kötött** gyakorlása kiváló lehetőséget nyújtanak a lexikát és grammatikát kombináló mini-kontextust teremtő **mnemotechnikai gyakorlatok**. Például a tanár elindít egy sort: *Megyek a boltba, és veszek tejet*. Vagy: *Ha több időm lenne, sokat olvasnék*. A diákok láncban folytatják a sort úgy, hogy elismétlik az eddigieket: pl. *Megyek a boltba, és veszek tejet, kenyeret, almát és sört* stb. Illetve: *Ha több időm lenne, sokat olvasnék, sokat aludnék, és gyakran találkoznék a barátaimmal* stb. Ezenkívül jól használhatók a **szóbeli drillek** is: például valaki (a tanár vagy egy diák) feltesz egy kérdést (*Hol lakik Kanako?* vagy *Mikor megy Juli uszodába?*), majd egymás után kártyákat mutat fel egyesével (*albérlet, kollégium, családi ház vagy hétfő, péntek, vasárnap*), és a diákok (ill. a párujuk) válaszolnak (*albérletben, kollégiumban, családi házban (lakik), illetve hétfőn, pénteken, vasárnap (megy uszodába)*).

A lexikai egységek kontextualizálására a legalkalmasabbak a **szöveg-sztintű eljárások**. A szövegekben megfigyelhetjük a szó más elemekkel (szavakkal és toldalékokkal) létesített kapcsolatait, valamint felhívhatjuk a tanulók figyelmét a szó/kifejezés pragmatikai, valamint műfaj- és

stílusspecifikus jellemzőire. Jó, ha ezeket a kapcsolatokat a tanulók maguknak is jelölik a szövegben (pl. bekeretezik, kiemelik, széljegyzetet készítenek), vagy kiszótárazzák. Az alkalmazás során olvashatunk és hallgathatunk szövegeket, ahol a tanulók találkozhatnak az újonnan megismert és begyakorolt lexikai egységekkel, illetve használhatunk olyan **(kvázi-) kommunikatív** feladattípusokat is, ahol a diákoknak szövegprodukciónban kell előhívniuk az új lexikát. Ezek lehetnek például

- **nyelvi játékok:** tabu, barkochba, képleírás (ahol az A és a B kép közti különbségeket kell megkeresni), „háttal a táblának” (ahol egy tanuló háttal áll a táblának, a tanár felír egy szót/kifejezést, és a tanulónak ki kell találnia a csoport magyarázataiból, mi áll a táblán) stb.,
- **szerepjátékok:** adott témához kapcsolódóan adott helyszínen vagy helyzetben adott szereplők közti beszélgetés, jelenet eljátszása; pl. ismerkedés, éttermi jelenet, találka megbeszélése, vásárlás, az orvosnál, érdeklődés egy utazási irodában,
- **szimulációs feladatok:** problémamegoldás; pl. egy bevásárlólista összeállítása, egy születésnapi buli megszervezése, egy lakás átrendezése, egy közös utazás megtervezése, egy termék reklámtervének elkészítése,
- **fogalmazások:** pl. megadott szavak/kifejezések felhasználásával párbeszéd/történet írása; hely- és személyleírás készítése, adott témában és céllal levél írása, recept, napló, interjú stb.

Végül fontos tudnivaló, hogy a lexika tanulása **többstádiumú folyamat**: ahhoz, hogy egy szót a tanuló minden aspektusában valóban elsajátítson, sokszor kell találkoznia vele és sokszor kell használnia; Nation (1990) szerint tanulótól függően 5-16 alkalommal. A tankönyvek – véges terjedelmüknél fogva – nem feltétlenül törekszenek tudatosan arra, hogy a már megismert lexikát újra és újra szerepeltessék – bár a témakörök ciklikus visszatérése ezt hosszabb távon elősegíti. Felmérések szerint azonban a **szófelejtés** leginkább közvetlenül a tanulás után, majd egyre csökkenő mértékben várható (Schmitt 2007), ezért érdemes az újonnan tanult szavakat az első találkozást követően 5-10 perc múlva, majd egy nap múlva, egy hét múlva, egy hónap múlva s aztán fél év múlva **átisméltetni**, ismét használni (Russell 1979-et idézi Schmitt 2007).

A tanításra nézve ez azt jelenti, hogy az első találkozást biztosító órán minél többféle formában kell foglalkozni a szavakkal megismerésük után, majd a tanulónak házi feladat formájában kell ismételniük,

gyakorolniuk az új szavakat, és a következő órán át kell ismételni őket, illetve érdemes a modul/fejezet végén és későbbi összegző szakaszokban is ismét elővenni, visszaforgatni őket. Ezt nemcsak lexikai tesztekkel érhetjük el, hanem változatos lexikai feladatokkal (ld. fent), amelyek mind kontrollált, mind szabad helyzetben számonkérlik a szavak és kifejezések produkcióját. A szófelejtés ellen, illetve az önálló szótanulás segítésére diákjainknak az egyszerű „magoláson” kívül többféle **szótanulási stratégiát** is megmutathatunk, például:

- *asszociációs párok*: hangzás alapján (pl. köhög: kh, kh, kh), alaki hasonlóság alapján (pl. körte: villanykörte), másik szóval párosítva (pl. villamos: villany, albérlő: főbérlő),
- *mondatba foglalás* (pl. A tanuló tanul. A tanár tanít.),
- *kulcsszó-módszer*: az új szónak egy ismert szóval való előhívása a (kitalált) kapcsolat vizualizálásával (pl. karcsú: kar, ahol az asszociált mentális kép egy hosszú vékony kar),
- *szókártyák*: a tanuló saját szókártyákat gyárt, azokat gyűjti, időszakosan átlapozgatja, az elfeledett szavakat különválogatja és átismétli (és szótanuló applikációk),
- *szemantikai térkép*: a tanuló grafikai szervezőt készít egy szóhoz szótár és/vagy szöveg segítségével (ld. pl. 3. ábra).



3. ábra: A KÜZD egy lehetséges szemantikai térképe

Ellenőrző kérdések a fejezethez

- ✓ Mit értünk szón a magyartanításban?
- ✓ Milyen elemek tartoznak bele a lexika tanításába?
- ✓ Milyen alkotóelemei vannak egy szó valódi ismeretének?
- ✓ Hozzávetőlegesen hány szót kell tudnia a magyar nyelv tanulójának B2-es és a fölötti szinteken?
- ✓ Körülbelül hány új szót érdemes tanítani egy órán?
- ✓ Milyen módszertani elvek vonatkoz(hat)nak a lexika tanítására?
- ✓ Mit jelent a lexikai minimum elve?
- ✓ Mit jelent a gyakoriság elvének érvényesítése a lexika tanításában?
- ✓ Milyen kapcsolatrendszerei taníthatók egy szónak?
- ✓ Hogyan segíthetjük elő a lexika implicit tanulását?
- ✓ Milyen módszertani lépései vannak az explicit lexikatanításnak?
- ✓ Magyarazza el, mit jelentenek és milyen elvekre épülnek a következő lexikatanító technikák:
 - párosítás,
 - csoportosítás,
 - összekapcsolás,
 - szegmentálás,
 - mnemotechnikai gyakorlat,
 - drill,
 - (kvázi-) kommunikatív gyakorlat!
- Példákat is hozzon!
- ✓ Mire figyeljünk többszavas kifejezések tanításakor?
- ✓ Hogyan tehetünk a szófelejtés ellen?
- ✓ Soroljon fel néhány szótanulási stratégiát!

3.1.2. NYELVI SZERKEZETEK

Előzetes feladatok

Járjanak körbe a csoportban, és kérdezzék meg egymást:

- * Szerette(d) a nyelvtant, amikor idegen nyelven tanult(ál)? Miért (nem)?
- * Fontosnak tartod/tartja a nyelvtan tanítását? Miért?
- * Hogyan lehet érdekessé tenni a nyelvtan tanítását, ha a diákok nem szeretnek „nyelvtanozni”?
- * Ön szerint/szerinted mi nehéz a magyar nyelvtanban a külföldieknek?

Munkaforma: csoportos

Eszközök: felmérés a csoportban (adatfelvétel)

3.1.2.1. A GRAMMATIKA TANÍTÁSÁRÓL

A nyelvi forma, azaz egy nyelv grammatikai rendszerének nyelvpedagógiai megközelítése és tanításának módszertana a nyelvtanítás története során sokat változott: ma leginkább az a szemlélet érvényesül, hogy a nyelvtan a nyelvi jelentés kifejezésének fontos eszköze, így a grammatika tanulása sohasem öncélú, hanem a kommunikációt szolgálja (vö. használati alapú funkcionalista szemlélet). A **nyelvtani szerkezeteket** nem önmagukért és önmagukban tanítjuk, hanem **szemantikai** és **pragmatikai funkciókkal** párosítva, pontosabban azok kifejezésére.

Az öncélú formacentrikusság tehát átadta a helyét a **jelentésközpontúságnak**, de a nyelvi szerkezetek **explicit** tanítása ma is fontos szerepet játszik a felnőttkori nyelvtanulásban. Ezt egyrészt az indokolja, hogy az egyes szemantikai-pragmatikai funkciók kifejezése különféle nyelvtani elemek, szerkezetek segítségével valósul meg (ezek elengedhetetlenek a kommunikációhoz), és a funkció–forma párosítások jól megragadhatók, másrészt a nyelvtanulók korábban leírt kognitív jegyei is igénylik az explicit grammatikatanítást – különösen annak fényében, hogy a magyar nyelv szerkezete erősen eltér a legtöbb MID-tanuló által ismert nyelvekétől. (A magyar grammatika tanítása kapcsán lásd pl. Szili 2006, H. Varga 2018.)

A nyelvtani anyag elrendezésében a korszerű tanmenetek és a tankönyvek optimalizálni igyekeznek **az egyszerűtől a bonyolultabb felé** haladás elvét (az egyszerűbb szerkezeteket előbb), a **fokozatosság** elvét (egy szerkezetet egyszerre egy funkcióban), a **kommunikativitás** elvét (a gyakoribb funkciókat kifejező szerkezeteket előbb) és az ezzel összefüggésben álló **gyakoriság** elvét (a gyakoribb szerkezeteket előbb) – úgy, hogy az egyszerűbb de a kommunikációban hasznos szerkezeteket előbb tanítják a leggyakoribb (és prototipikus) funkciójukban, majd visszatérnek hozzájuk nehezebbnek ítélt szerkezetekben, illetve kevésbé gyakori és marginálisabb funkciókban.

A hagyományosan birtokos személyjelnek vagy személyragnak hívott *-(o/a/e/ö)m*, *-(o/a/e/ö)d*, *-(j)a/(j)e* stb. személyt jelölő toldalékcsoportot például először a szoros értelemben vett tulajdonlás (*a kulcsom*), illetve az összetartozás (pl. *a testvérem*, *a szemem*, *a nevem*) kifejezésére tanítjuk (témák: bemutatkozás, közvetlen környezetünk, család, személyleírás), és később visszatérünk hozzá a névutók (*mellettem*, *mögöttem*) és a

főnévi igenév (*főznöm, aludnod*) személyragozása kapcsán. Ugyanakkor magasabb nyelvtudási szinteken az összetartozás funkcionális kategóriája is további nyelvi kifejezőeszközökkel bővül (pl. -(j)ú/ű képző – pl. *barna hajú, vkinek tulajdonában van vmi, vki vmivel rendelkezik*).

A legtöbb nyelvtani szerkezet **polifunkcionális**, azaz több jelentése van, több funkcióban használatos (pl. *szobában, 2020-ban*). Ha kommunikatíván tanítunk, és beszédszándékokat, beszédhelyzeteket veszünk alapul, egy új nyelvtani szerkezetet elsőként érdemes a legalapvetőbb funkciójában (magjelentés) tanítani, majd fokozatosan bővíteni a jelentés-/használati köröket. Például a -val/vel esetrag kapcsán el lehet indulni a „valakivel együtt, közösen” jelentéstől (pl. *Zolival ebédelek, Eszterrel megyek moziba*), majd a „valamivel együtt” (pl. *rántott húst eszem rizzsel és salátával*) és a „valamit használva” (pl. *ceruzával írok; busszal megyek*) jelentésen át el lehet jutni a „különbség mértéke” (pl. *fél órával hosszabb; három évvel fiatalabb*) funkcióig, miközben folyamatosan szerepeltetjük az esetragot kibővített jelentésegységekben (pl. *a barátaimmal, találkozik -val/vel; -val/vel foglalkozik; sokkal jobb; jóval nehezebb*).

Ugyanígy például a VAN kapcsán érdemes először az azonosító és kategorizáló funkciót (*Ő Péter. Péter orvos*), majd a körülmény kifejezését (*Péter otthon van*), aztán az egzisztenciális funkciót (*Van tej? Hétfő van.*), illetve a birtoklást (*Van testvérem*) tanítani. Vagy a feltételes mód jelen idejű jelének kapcsán érdemes először a hipotézisalkotás funkciót tanítani (*Ha több időm lenne, sokat aludnék*), majd egy következő lépésben a kérést (*Bocsánat, becsuknád az ablakot?*). Ha megtörténik az ilyenfajta funkcionális szétválasztás, a későbbiekben könnyebben tudunk adott funkciókhoz további szerkezeteket kapcsolni – a belső kontrasztot természetesen érvényesítve (pl. *kertes ház; sonka-gombás pizza; Juli társágában; Megkérhetlek, hogy csukd be az ablakot?*).

A mai MID-oktatásban a grammatika tanításában a fő szervező elv a **nyelvtani jelentés**, illetve az, hogy az adott funkciókat milyen grammatikai szerkezetek fejezik ki (ld. Hegedűs 2019). Ez az elv nemcsak a tantervek és a tanmenetek, hanem a tanórai eljárások, sőt, a mérés és az értékelés szempontjából is meghatározó. A tanításban alkalmazott **módszerek** tekintetében a nyelvtan tanítása is vegyes képet mutat, de a módszerek és eljárások közös szemléletet tükröznek (kommunikatív nyelvoktatás) és közös célt szolgálnak (kommunikatív kompetencia).

Emiatt a formára koncentráló gyakorlást 'értelmes' (a jelentést is mozgósító) gyakorlás és kommunikatív alkalmazás követi, és a hangsúly az utóbbi kettőre kerül.

A nyelvtan tanulása **kumulatív** jellegű. Ahhoz, hogy egy grammatikai jelenséget a nyelvtanuló valóban elsajátítson, azaz beépítsen a nyelvtudásába-nyelvhasználatába (*uptake*), a jelenséggel sokszor és többféle formában kell találkoznia és dolgoznia. Ehhez mindenekelőtt a tanulás stációit végigkövető tanítási-fejlesztési folyamatra és időre van szükség. A magyar nyelv gazdag morfológiáját (pl. a sok esetragot, a tövváltozatokat, a személyragozási paradigmákat, a tárgyhatározottság szerinti megkülönböztetést), sajátos (az indoeurópai nyelvekétől eltérő) főnévi szerkezetét (pl. a birtokos szerkezetet) és nem-konfigurációs²⁵ szintaxisát (pl. diskurzus-kötött szórendjét, az igevivő²⁶ szórendi pozícióit) a nyelvtanulók többsége nehéznek találja: ezek tekintetében különösen fontos, hogy elegendő időt hagyjunk a megértésre, a gyakorlásra, az információ „érésére”.

A **vezérelt nyelvtantanítás** a következő lépéseket követi:

- *a nyelvtani jelenség megismerése forma és funkció kapcsolatában*
 - *észrevétel*: a tanuló észlelje a nyelvtani jelenséget
 - *funkció*: a tanuló tudatosítsa a nyelvtani jelenség fogalmi-funkcionális jelentését
 - *forma*: a tanuló tudatosítsa a nyelvtani jelenség formai jellemzőit
- *automatizálás*: a tanuló gyakorolja be, emelje készségszintre a szerkezetet, a formát
- *gyakorlás*: a tanuló formacentrikus, de kontextualizált gyakorlatokban gyakorolja a szerkezetet mint forma-funkció kapcsolatot,
- *használat*: a tanuló hívja elő a nyelvtani jelenséget a szabad diskurzusban az adott funkció kifejezésére.

Ennek a tanítási lépéssorozatnak – főleg a nyelvtanulás elején – különösen kedvez a korábban említett klasszikus **bemutatás–gyakorlás–alkalmazás** tanulásifolyamat-szervezési modell.

²⁵ A magyar mondat szórendje nem a grammatika, hanem a diskurzus felől kötött: a szintaktikai szerkezet, a szintagmák sorrendje szoros kapcsolatban áll a mondatban kifejezett állítás információs szerkezetével (pl. *JANI FELhívta OLGát. JANI hívta fel OLGát (és nem Kati). OLGát hívta fel Jani (és nem Zsuzsit). OLGát JANI hívta fel (ORSit pedig ZOLI)* stb. A nagybetűs szedés a hangsúlyviszonyokat szemlélteti.).

²⁶ Az igevivő narratív/semleges mondatban az ige előtti pozíciót foglalja el. Tipikusan ilyen az igekező és a névelőtlen tárgy/határozó (pl. *fel, ki, meg, el; kávét, könyvet, boltba, egyemen* stb.).

3.1.2.2. ELJÁRÁSOK A GRAMMATIKA TANÍTÁSÁBAN

Ha új nyelvtant tanítunk a magyarórán, és nincs *egy* adott tankönyvünk, vagy az nem funkionalista megközelítésű, esetleg nem úgy adagolja az információkat, ahogyan mi szeretnénk, a konkrét eljárások és lépések előtt érdemes **megtervezni** a grammatika tanításának **fókuszát** és **célját**. Át kell gondolni, hogy a tanítandó morfológiai, morfo-szintaktikai, szintaktikai szerkezetek milyen formai jellegzetességeket mutatnak és milyen jelentéseket fejeznek ki, illetve, hogy az adott órán milyen jelentések kifejezésére szeretnénk használni őket, és ezeket milyen kontextussal (beszédhelyzetekkel, témákkal) érdemes társítani. Jó tehát mind a **formai**, mind a **funkcionális**, mind a **kommunikatív szempontokat** megtervezni. Ha például a tankönyvi leckében a fent is emlegetett -val/vel toldalék szerepel, de többféle funkcióban, érdemes megtervezni, hogy a legelső találkozáskor melyik funkciójában vezetjük be és milyen témakörben gyakoroljuk és alkalmazzuk, és e köré építsük fel az órát. Azt is eltervezhetjük, hogy a későbbiekben – akár a modul, akár a tanfolyam szintjén – az esetrag mely funkcióival mikor és milyen témakörben foglalkozunk (pl. napirend, közlekedés, étkezés).

Optimálisan *egy* nyelvhasználati célt vagy beszédfunkciót tűzünk ki az óra elé, és ahhoz rendeljük hozzá a szintadekvát nyelvtani formákat, lexikát és kommunikációs tevékenységeket. Például, ha azt szeretnénk elérni, hogy az A1-es diákjaink képesek legyenek a hobbijaikról és a szabadidős tevékenységeikről beszélni, a lexikai előkészítés után taníthatjuk a *(nem) SZERET + főnévi igeneves szerkezet* vagy a *SZABADIDŐMBEN ÁLTALÁBAN + jelen időben ragozott ige szerkezetet*.²⁷ Szintén tanítható a *(nem) TUD + főnévi igeneves szerkezet*, hiszen mind a *szeret*, mind a *tud* hangsúlykérő ige (azonos szórendi mintázatot követnek), ugyanakkor mindkettő beilleszthető a hobbi témába. Ugyanakkor vigyázni kell az *akar* és a *szeretnék* alakokkal: az *akar* hangsúlykerülő ige, tehát maga elé kér egy hangsúlyos elemet (*főnévi igenév + AKAR; igevivő + akar + főnévi igenév*), a *szeretnék* pedig mindkét pozícióban állhat. Érdemes tehát ezeket külön tanítani, például a tervek, programok megbeszélése témában, akár rögtön a hobbi után.

²⁷ A későbbiekben megtaníthatjuk a *(valakit) ÉRDEKEL a(z) + főnév vagy igéből -ás/és képzővel képzett főnév*, illetve a *főnévi igenév + SZOKOTT* szerkezetet (a szórendi változatokkal együtt: pl. *igevivő + SZOKOTT + főnévi igenév*).

Az új grammatika **bemutatása** során az első lépés a tanulók figyelmének **fókuszálása** az új nyelvtani jelenségre. Ezt érdemes **kontextusban** végezni, mert így a nyelvtani jelenség formai és funkcionális oldalára is rávilágíthatunk. A kontextust – a kérdéses szerkezet természetétől függően – biztosíthatják **rövid szövegek** (dialógusok vagy monologikus szövegek) **vagy példamondatok**: a lényeg, hogy látványosan szemléltessék az új nyelvtant elemi, de realiztikus szituációkban és **ismert lexikán**, mert így lesz sikeres a formára fókuszálás, illetve az új nyelvtani jelenség észlelése. Továbbá segíthet, ha a fókuszált jelenséget tipográfiaileg kiemeljük és vizuálisan szemléltetjük – amennyiben lehetséges (pl. vastagbetűs szedéssel, színekkel, képekkel, ábrákkal, alakzatokkal, számozással, nyilakkal stb.).

A grammatikát bemutató példamondatokat/szövegeket a tanulók meghallgatják, elolvassák, és tanári irányítással feldolgozzák. Az **intenzív feldolgozás** a tartalomra és a formára egyaránt vonatkozik. Szöveg használata esetén érdemes először nagyjából megérteni a tartalmat – ehhez különféle feladatokat használhatunk: pl. párosítás, igaz/hamis, feleletválasztós feladat, táblázat kitöltése, kérdés-felelet, mondatok kiegészítése stb. Ezután következik az új nyelvtani jelenség kiemelése a kontextusból: pl. a kérdéses szerkezeteket a tanár felírhatja a táblára, a tanulók aláhúzzhatják a szövegben vagy a mondatokban, illetve kijegyzetelhetik.

A második lépés az új nyelvtani jelenség formájának és funkciójának a **tudatosítása**. Ez történhet deduktív vagy induktív módon.

Deduktív eljárás esetén a tanár elmagyarázza az új nyelvtani szerkezet formai és funkcionális jegyeit, és ezt követi az automatizálás és gyakorlás.

Induktív eljárás esetén a tanulók maguk vonnak le következtetéseket a kapott példák alapján az új nyelvtani szerkezet jelentésére és formájára vonatkozóan – sokszor saját próbálkozásaik révén is (hipotézisek tesztelése). Ha például a -val/vel esetrágot tanítjuk újonnan a „valakivel együtt, közösen” jelentés kifejezésére – pl. a napirend témájában –, az olyan mondatok alapján, mint pl. *Ma Annával és Emesével ebédelek*, vagy *Este moziba megyek Eszterrel és Tamással*, a tanulók nemcsak azt találhatják ki, hogy mit jelent a toldalék, hanem elegendő rendelkezésre álló példa megfigyelésével annak kapcsolódási szabályaira is rájöhetnek (a *v* hasonulása).

Szintén használható az *összevető* eljárás, ahol a célszerkezetet a tanulók összehasonlítják az annak megfelelő anyanyelvi (vagy bázisnyelvi) szerkezettel. Az itt alkalmazható technikák az egyszerű gyakorlástól a fordításon át a kontrasztív nyelvészeti elemzésig sokfélék lehetnek – a tanulók életkorának, tudásának és szükségleteinek függvényében. Az összevető vagy kontrasztív elemzés különösen homogén nyelvi csoportok esetében lehet jól alkalmazható (pl. külföldi egyetemeken vagy Magyarországon tanuló egynyelvű csoportok esetén), a tudatos egybevetés pedig elsősorban felnőttekkel, haladókkal, illetve a nyelvész-, a fordító- és a tanárképzésben lehet hasznos. Noha a kontrasztoknak nincsen egyedüli meghatározó szerepe a nyelvtanulás nehézségeiben és a hibázásban, megnehezíthetik a tanulást. Az összevető eljárás, vagyis a magyar és az adott másik nyelv szerkezeti és szemléleti sajátosságainak összevetése, a grammatikai, szövegtani, retorikai és pragmatikai kontrasztok feltárása felhasználható a nehézségek magyarázatára, a gyakorlásra, és igény szerint a tudatosításra (Szűcs 2009, Heltai 2016).

A **gyakorlás** szintén több lépésben történik. A lépések során a szóképzőformáló, a pontos nyelvhasználathoz vezető irányított formacentrikus feladatokról a folyamatosságot igénylő kötetlenebb nyelvhasználat felé haladunk. A **formacentrikus kötött** gyakorláshoz használhatunk

- **mechanikus szóbeli drilleket:** ezek egyszerű ismétlésen vagy behegyesítésen alapuló szóbeli automatizáló feladatok – például a tanár felmutatja egy metró képét, és azt mondja: *metróval*, majd a diákok elismétlik a szóalakot; vagy a tanár különböző közlekedési eszközök képét mutatja fel, és megkérdezi: *Mivel?*, a diákok pedig válaszolnak (*metróval*). A mechanikus drillek használhatók a magyar esetragok és a személyragozási paradigmák szóalakszintű bevésésére.
- **mechanikus írásbeli gyakorlatokat:** ezek írásban végzett kötött feladatok, pl. ragozási táblázatok kiegészítése, egy bizonyos toldalék pótlása, szóalakok átalakítása (pl. többes számba, múlt időbe, felszólító módba stb.), szavak csoportosítása toldalékolásuk szerint, párosítás (pl. szótövek és toldalékok, igekötők és igék, határozott és határozatlan ragozású igék és tárgyak stb.).
- **elemi nyelvi játékokat:** ezek olyan gyakorlatok, amelyek játékos formában segítik a nyelvtani forma birtokbavételét – pl. memóriajátékok.

Mivel ezeknél az eljárásoknál a formán van a hangsúly, nem a

jelentésen és a kontextuson, a mechanikus fókuszált formai gyakorlást nem érdemes túlhasználni. A túltanulás (reaktív gátlás, célvesztés, unalom) elkerülése érdekében rövid és célszerű legyen a mechanikus drillezés.

A kötött formai gyakorlás után következik a kötött „értelmes” gyakorlás, amelyekben a tanulók különféle kontextusokban használják a nyelvi formákat adott kommunikációs szándékok, szándékolt jelentéstartalmak kifejezésére (akcionális kompetencia). A **formacentrikus értelmes kötött** gyakorláshoz használhatunk például

- **mondatszintű írásbeli gyakorlatokat:** ezekben a hagyományos feladatokban a minimális kontextust a mondat biztosítja – pl. kiegészítés, behelyettesítés, átalakítás, feleletválasztás, szavakból mondatok alkotása, mondatfelek párosítása, kérdések és válaszok párosítása, kérdésre válasz írása, válaszhoz kérdés írása stb. Ezek a feladatok nemcsak a morfológiai, hanem a szintaktikai jelenségek funkcionális gyakorlására is jól használhatók. A tankönyvekben és a munkafüzetekben sok ilyet találni.
- **álszituatív drilleket:** ezekben mondatpárokat használunk, de azok kontextusát csupán a funkcionális grammatikai jelentés határozza meg – például a tanár vagy egy diák felmutat egy képet és megkérdezi: *Mit kérsz?*, a diák(társ) pedig válaszol: *Szendvicset kérek.*
- **szituatív drilleket:** ezekben rövid mintadialogusokat használunk, ahol a mondatok mindegyike hozzájárul a kontextus felépítéséhez, de annak realizisztikus jellege korlátolt – ilyen gyakorlatok találhatók például a *Halló, itt Magyarország* leckéinek B részében.
- **komplex nyelvi játékokat:** mondat- vagy szövegszintű kötött játékos gyakorlatok – például szaladgáló jegyzetelés (falra ragasztott mondatok/szöveg lemásolása úgy, hogy a pár egyik tagja diktál, a másik ír), hideg-meleg (elrejtett tárgy megkeresése kérdezőssel), élődominó (a tanulók a szóalakok, és mondattá kell rendeződniük – pl. kérdésre válaszként, tagadó- vagy felszólító mondatként stb.), ország-város mondatrészekkel, reakció hallott szöveghez (valaki felolvas egy szöveget, és valahányszor szerepel benne egy adott szerkezet, a tanulók felállnak/tapsolnak stb.)
- **személyre szabott mondatalkotást:** ezek olyan mondatszintű gyakorlatok, ahol a diákok a megadott grammatikai szerkezetet használva önmaguk és egymás vonatkozásában alkotnak mondatokat

– pl. kérdőíves adatok felvétele párban (pl. *KUTYA?* –*Van kutyád?* –*Nincs kutyám.* 'Noelle-nek nincs kutyája.' vagy: *HÁZIÁLLAT?* –*Van valamilyen háziállatod?* –*Igen, van egy kutyám. Kokonak hívják.* 'Simonnak van egy Koko nevű kutyája. '); mondatkeretek kiegészítése szóban vagy írásban (pl. *Legszívesebben-t eszem reggelire, ...-t ebédre és ...-t vacsorára.* / *Szeretem azokat az embereket, akik... Szeretem azokat a napokat, amikor... Szeretem azokat a helyeket, ahol... / Születésnapod alkalmából azt kívánom, hogy... Ha lenne három kívánságom, azt kívánnám, hogy...*) stb.

Mivel gyakorláskor a formán és az alaki pontosságon van a hangsúly, a nyelvtani **hibákat** ebben a szakaszban azonnal javítjuk. A gyakorlás végezhető frontálisan, egyéni munkában és párban is; a munkaformákat érdemes variálni, mert ez fokozza a gyakorlás minőségét és mennyiségét, ugyanakkor minden esetben kell a visszajelzés: a megoldásokat ellenőrizni kell.

Az **alkalmazás** szakaszában az a cél, hogy a megismert és begyakorolt nyelvtani jelenséget a tanulók a szabad diskurzusban használják. Ebben a fázisban tehát olyan életszerű beszédhelyzeteket teremtünk, amelyekben minél nagyobb arányban szükség van az új nyelvtani szerkezetre a kommunikációhoz. Használhatunk úgynevezett kvázi-kommunikatív és kommunikatív eljárásokat (Littlewood 1998). Az előbbieket a nyelvi formát a jelentéshez közelítve előkészítik a szabad kommunikációt, de a társalgás menete még kötött, az utóbbiak pedig a funkcióra, illetve a szociális interakcióra összpontosítva gyakoroltatják a nyelvi jelenséget a korlátozás nélküli szabad diskurzusban – itt a kommunikáció menete kevésbé megjósolható.

A **kvázi-kommunikatív eljárások** során a tanulók már a diskurzus szintjén értenek meg és közölnek jelentéseket, de ez a diskurzus még irányított, a technikák pedig a szöveg nyelvi megszerkesztettségére koncentrálnak. Az eljárások célja, hogy a tanulók megtapasztalják, hogy a lexikai és grammatikai egységek, illetve a szemantikai-pragmatikai egységek hogyan szerveződnek írott vagy beszélt nyelvi szöveggé (diskurzuskompetencia). Az eljárások során tehát nemcsak a grammatikának, hanem a szöveg szerkezetének, megszerkesztettségének is érdemes figyelmet szentelni. A kvázi-kommunikatív eljárások során alkalmazhatunk olyan gyakorlattípusokat, amelyek nagy számban igénylik a célszerkezet használatát, például:

- **hiányos dialógus:** egy párbeszédben az egyik fél sorai hiányoznak, a tanulónak kell pótolniuk őket,
- **irányított dialógus:** a beszélgetés kérdései adottak, a tanulók ezekre válaszolnak – pl. interjú,
- **információszakadékon alapuló gyakorlat** (*information gap exercise*): pármunkában végzett nyelvcentrikus gyakorlat, ahol A és B tanuló a teljes információ más-más részletével rendelkezik, és egymással kommunikálva egészítik ki a saját hiányzó részleteiket (pl. személyi adatlap, árlap, hetirend, kép, recept, menetrend, TV-műsor, programfüzet, használati utasítás stb. információinak A és B változata alapján),
- **adatkeresgélés a csoportban** (*scavenger hunt*): a diákok kérdéseket vagy utasításokat kapnak az adott tárgykörben, és egymással interakcióba lépve keresik meg rájuk a választ a csoportban (pl. *Ki szereti a hip-hopot? / Keress valakit, aki szereti a dzsessz-zenét!; Ki evett már sushit? / Keress valakit, aki járt már Afrikában!*),
- **pre-kommunikatív nyelvi játék:** olyan játékos gyakorlat, amelynek megvalósításához a tanulónak kommunikálniuk kell egymással – pl. beszéltető társasjátékok, ahol a mezőkön adott témák szerepelnek, amelyeket a tanulónak adott idő alatt kell kifejtetniük, majd a többiek kérdéseket tesznek fel stb.
- **kép:** képleírás, kép alapján személyleírás, képhez történet írása, képsorozat alapján történet elbeszélése stb.
- **dal, dalszöveg:** szövegértés, hiányzó szavak pótlása, éneklés stb.
- **mese, történet:** szövegértés, események sorba rendezése, történet befejezése, átírása, eljátszása stb.

A **tartalomcentrikus kommunikatív eljárások** során a tanulók kötetlen formában használják a nyelvet a szabad diskurzusban. A diskurzus azonban csak a tanári vezérlés szintjén kötetlen, hiszen a kommunikáció mindig adott társas és kulturális kontextusban zajlik (beszélők, beszédhelyzet, téma stb.). Ezeknél az eljárásoknál tehát fokozott figyelmet kell szentelni a pragmatikai szempontoknak: annak, hogy a tanulók üzeneteiket, szándékaikat az adott kontextusnak megfelelő (adekvát) módon fejezzék ki (szociokulturális kompetencia). A tartalomcentrikus kommunikatív eljárások lehetnek például

- **információ-megosztó eljárások:** információcserén alapuló tartalomcentrikus gyakorlatok, ahol az információ egyik része az egyik

tanuló(csoport)nál van, a másik a másiknál, és a teljes információt egymással kommunikálva rakják össze – pl. adott szöveg vagy téma feldolgozása kiscsoportban szakértői mozaikkal; megbeszéléssel kísért kiselőadások, témabemutatók stb.,

- **információ-feldolgozó eljárások:** adott információval kapcsolatban a tanulók kifejtik véleményüket, álláspontjukat, reagálnak egymás véleményére, társalognak, érvelnek, vitatkoznak (szóban vagy írásban) stb.,
- **szimulációk:** a tanulók kapnak egy helyzetet, problémát, kérdést, amit közösen kell megoldaniuk, megválaszolniuk, megvitatniuk,
- **szerepjátékok:** a tanulók egy adott célú kommunikációs helyzetet játszanak el, adott szerepekkel azonosulva, szerepkártyák alapján,
- **drámajátékok:** a szerepjáték magasabb szintű formája, ahol a tanulók maguk értelmezik a helyzetet és a szereplőket, és improvizálnak.

Az alkalmazás szakaszában a **hibajavításnál** körültekintően kell eljárni. Míg a krónikus (makacs) és az érthetőséget lerontó hibákat érdemes ott és akkor, az egyéb nyelvtani hibákat lehet késleltetve javítani, hogy ne akasszuk meg a kommunikációt. Itt is fontos azonban, hogy a rendszerszintű hibákra felhívjuk a figyelmet. A tanár például lejegyzetelheti a tipikus nyelvtani hibákat, és később visszatérhet hozzájuk. A kommunikációs szintű hibákat azonban érdemes rögtön a feladatvégzés után megbeszélni, hiszen a kommunikatív feladatoknak nemcsak az a céljuk, hogy a grammatikai ismereteket a szabad diskurzusban előhívassák, hanem az is, hogy elősegítsék a pragmatikailag adekvát kommunikációt. Hasznos lehet, ha a tanár a diákok interakciója közben külön oszlopba jegyzeteli a rendszerszintű és a kommunikációs szintű hibákat: az utóbbiakkal kapcsolatban érdemes a feladat után azonnal visszajelezni, az előbbieket kapcsán a tanár eldöntheti, hogy mikor foglalkozik velük (pl. az új nyelvtan kapcsán elkövetett hibákkal az aktuális órán, a típushibákkal a következő órán vagy egyénileg, a kisebb hibákkal és a tévesztésekkel nem foglalkozik).²⁸

A nyelvpedagógiai írások kevesebb figyelmet szentelnek a **haladó** nyelvtudási szinteken (B2+, C1) történő grammatikatanításnak. Ennek oka lehet, hogy ekkor már kevés az 'új nyelvtan', illetve már 'mással' foglalkozunk, valamint, hogy a tanítás nem bomlik olyan apró lépésekre,

²⁸ A hibajavítással az 5.1-es fejezetben foglalkozunk részletesen.

mint korábban. Haladó tanulókkal általában hosszabb autentikus szövegeket olvasunk, hallgatunk, dolgozunk fel és vitatunk meg, projekt munkákat végzünk, adott témákban társalgunk, prezentációkat, megbeszéléseket tartunk, realisztikus vagy ténylegesen elküldött leveleket írunk, hosszabb fogalmazásokat alkotunk, filmeket, videókat nézünk stb. Ezek során is előkerül azonban a grammatika. Ha a tanulóknak beazonosítható nehézségeik vannak bizonyos nyelvtani jelenségekkel kapcsolatban, célzottan is lehet velük foglalkozni. Íme néhány javasolt eljárás:

- **rendszerező áttekintés:** bizonyos időközönként összefoglaló jelleggel rendszerezük a külön-külön már tanult, szerkezetileg vagy funkcionálisan összetartozó grammatikai jelenségeket, majd elemző, összevető, választó, hibajavító feladatokat végzünk ezekkel kapcsolatban, végül előhívjuk őket különféle kommunikatív eljárásokkal;
- **szövegelemzés:** a tanulók írott szövegben keresnek és elemeznek adott nyelvtani jelenségeket;
- **korpuszlekérdezés:** a tanulók adott grammatikai jelenségre korpuszban (pl. Magyar Nemzeti Szövegtár) keresnek mintákat;
- **szükségletelemzés:** a tanulók listába szedik azokat a nyelvtani jelenségeket, amelyeknél gyakran tévesztenek vagy hibáznak;
- **kistanítás:** a diákok a tanárral egyeztetett szakirodalom és kiselőadás alapján egymásnak mutatnak be, magyaráznak el nyelvtani jelenségeket, és tippeket adnak a jelenség tanulására, használatára vonatkozóan (esetleg mentorálhatnak is alacsonyabb nyelvtudási szintű tanulókat);
- **korrektúrázás:** a tanulók közösen nézik át és javítják ki a saját és párjuk írásművében, fogalmazásában a nyelvtani hibákat.

Végül: a grammatika tanulására is különféle **stratégiák** léteznek. Ezek lehetnek például:

- szóbeli vagy írásbeli ismételtetés
- a szabály megjegyzése
- a szabály megértése (pl. Miért van ez így?)
- szerkezetek összevetése a célnyelven, illetve a forrás- és a célnyelv között (pl. Mi a különbség X és Z között?)
- támpontok keresése a használathoz (pl. tagadószó vagy kérdőszó a szórendhez; ezt/azt/a/az ...-t a határozott igeragozáshoz)

- toldalékolt szavak, kész szószerkezetek, mondatföredékek megtanulása
- mintamondat megjegyzése
- félkész keret megjegyzése (pl. X olyan, mint Z)
- önálló gyakorlás (pl. gyakorlófüzetek, internet)
- olvasott/hallott szövegben a tanult grammatika felismerése és elemzése
- fordítás
- vizuális megjelenítés (pl. aláhúzás, bekarikázás, színezés)
- információ elrendezése (pl. táblázat, ragozási sor, folyamatábra)
- emlékeztető készítése (pl. nagybetűkkel külön cetlin) stb.

A nyelvtanulás stratégiáiról beszélgethetünk az órán, és adott nyelvtani jelenségek kapcsán javasolhatunk is stratégiákat a tanulóknak.

Ellenőrző kérdések a fejezethez

- ✓ Mit jelent a nyelvijelentés-központúság a grammatika tanításában?
- ✓ Milyen módszertani elvek érvényesülnek a grammatika tanításában?
- ✓ Mit jelent az, hogy a nyelvtani szerkezetek polifunkcionálisak? Hogyan kezeljük ezt a problémát a tanításban?
- ✓ Mit jelent az, hogy a nyelvtan tanulása kumulatív jellegű? Hogyan kezeljük ezt a problémát a tanításban?
- ✓ Mely nyelvtani szerkezetek jelentik a legnagyobb kihívást a magyarul tanulóknak általában véve?
- ✓ Melyek a vezérelt nyelvtanítás módszertani lépései?
- ✓ Új nyelvtan tanító óra megtervezésekor a célszerkezet kapcsán milyen szempontokat gondoljunk át?
- ✓ Milyen elveket tartsunk be az új grammatika bemutatásakor?
- ✓ Milyen eljárásokkal lehet intenzív módon feldolgozni az új grammatikát?
- ✓ Mi a célja a nyelvtan gyakorlásának? Mire figyeljünk gyakorlás közben a kontextust, a feladattípusok sorrendjét és a feladatok menynyiségét illetően?
- ✓ Milyen formacentrikus eljárásokkal lehet gyakoroltatni az új grammatikát?
- ✓ Mi a célja a grammatikát az egyre szabadabb diskurzusokban alkalmazható eljárásoknak?

- ✓ Milyen kvázi-kommunikatív és tartalomcentrikus kommunikatív eljárásokat ismer a grammatika tanításában?
- ✓ Mikor javítsuk a nyelvtani hibákat?
- ✓ Hogyan lehet 'nyelvtanozni' haladókkal?
- ✓ Milyen nyelvtanulási stratégiákat ismer?

3.1.3. NYELVI CSELEKEDETEK

Előzetes feladatok

Párokban vitassák meg a következő kérdéseket:

- * Jegyezzék le, hogyan kérdeznék meg, merre van a vasútállomás egy számukra idegen magyar városban
 - * egy barátjától, akivel együtt utaztak oda autóval
 - * egy kamaszkorú helyi lakos lánytól, aki egy téren ül
 - * egy középkorú női eladótól a pékségben vásárlás után
 - * egy időskorú férfitől az utcán!

Gondolkozhatnak a kérdés bevezetésén és a kapott válaszra adott reakcióikon is.

- * Hasonlítsák össze a válaszaikat! Milyen hasonlóságokat és különbségeket vesznek észre?

Közösen vessék össze az ötleteiket, és beszéljék meg, milyen relevanciája van mindennek a magyartanításra nézve!

Munkaforma: páros, nagycsoportos

Eszközök: megbeszélés

3.1.3.1. A PRAGMATIKAI ELEMEL TANÍTÁSÁRÓL

A nyelvtan és a szókincs a **nyelvhasználatban** kel életre – azáltal, hogy különféle kommunikációs helyzetekben különféle jelentések kifejezésére használjuk őket; sőt, a nyelvhasználat körülményei meghatározzák, vagy legalábbis hatással vannak a grammatikai és lexikai eszközök kiválasztására. A beszélő ugyanis megnyilatkozásait – **kommunikatív cselekedeteiket** – annak tekintetében szervezik meg és szerkesztik meg nyelvileg, hogy milyen **kontextusban** (ki, kinek, hol, mikor, milyen céllal) használják őket. A pragmatikai elemek tanítása ezért a diskurzus szintjéhez kötődik.

Egy adott **diskurzusban** mindig adott korú, nemű, társadalmi státuszú szereplők vesznek részt, akik vagy ismerik, vagy nem ismerik egymást, és a diskurzus mindig adott térben, időben, kultúrában, regiszterben és

témában valósul meg. A témák megközelítése (pl. miről hogyan lehet beszélni, miről nem lehet beszélni), az udvariassági elemek használata (pl. tegezés, magázás, önözés; megszólítások; konvencionális formulák), a nyelvi elemek megválasztása (szavak, kifejezések, szerkezetek) és a nem-verbális elemek alkalmazása (pl. gesztusok, mimika, térközsabályozás) mindig ennek megfelelően történik.

A pragmatikai elemek tanítása a magyarórán egyrészt a **beszédfunkciók** és a **beszédaktusok** tanítását jelenti (akcionális kompetencia). A tanulók megtanulják, hogy tudnak üdvözölni valakit magyarul, hogy tudnak megköszönni valamit, hogy tudják kifejezni a véleményüket, hogy tudnak információt kérni, érzelmi állapotokat kifejezni, tanácsot adni stb. Másrészt azt is meg kell tanulniuk, hogy az egyes beszédszándékokat hogyan tudják a **kontextusnak** és a **célnyelvi normáknak megfelelő módon** (pl. udvariasság) kifejezni (szociokulturális kompetencia): pl. kit mikor hogyan lehet magyarul üdvözölni, kit hogyan lehet megszólítani, hogy lehet kérni valamit helyszíntől, szereplőktől és a kérés tárgyától függően, vagy hogy lehet elutasító választ adni egy kérésre attól függően, hogy kitől érkezett a kérés és mivel kapcsolatban stb. Szintén fontos annak tudatosítása, hogy az eltérő kultúrákban más számít udvariasnak és udvariatlannak; az ilyen jellegű ismeretek tanítása az interkulturális pragmatikai kompetencia fejlesztésének szempontjából fontos. A MID-ben releváns pragmatikai tudnivalók gazdag tárházát adja Szili Katalin *Tetté vált szavak* című könyve (2004), valamint Csonotos Nóra és Dér Csilla Ilona kötete (2018).

3.1.3.2. ELJÁRÁSOK A PRAGMATIKAI ELEMEL TANÍTÁSÁBAN

A beszédaktusok, beszédfunkciók és a célnyelvi udvariassági elemek tanítása **szituációkban** lehet a legsikeresebb. Egyrészt a grammatikai szerkezetek és a lexikális egységek tanításában fontos figyelembe venni, hogy milyen jelentések kifejezésére alkalmasak és milyen beszédhelyzetekben használatosak, ezért mind a bemutatásban, mind a gyakorlásban, mind az alkalmazásban szituációkba kell helyezni őket. Amikor a tanulók már több nyelvi eszközt is ismernek adott jelentések kifejezésére, érdemes mintegy belső pragmatikai kontrasztként **összevetni** egymással a szinonimnak tűnő elemek **eltérő használati értékét**, körét (pl. *Köszönöm szépen* vs. *Kösz*; *Elnézést* vs. *Bocs*; *Úgy vélem* vs. *Asszem*; *Kérem* vs. *Lécci*; *Gyere ide!* vs. *Ide tudsz jönni?* vs. *Idejönnél?*; *Mi kell?* vs. *Mire volna szükséged?* vs. *Segíthetek valamiben?*; *Így* vs. *ennek következtében* stb.)

Másrészt rendkívül fontos, hogy a tanításban használt hallott és olvasott **szövegek kontextualizálva legyenek** (tudjuk, ki kinek, hol, mikor és milyen céllal kommunikál), és a szövegekben használt nyelvi elemek pragmatikailag megfeleljenek az adott kontextusnak. Fel lehet hívni a figyelmet a szereplők közti viszonyokra és az ezeket tükröző nyelvi jelenségekre (pl. megszólítás, magázás-tegezés, udvariassági formulák stb.), a beszélt és az írott nyelv különbségeire (nyelvi fordulatok, kifejtettség, mellé- és alárendelő mondatok stb.), a műfaji jellegzetességekre (kohéziós eszközök, szóhasználat, stílus stb.).

Harmadrészt azokban a gyakorlatokban, ahol a tanulók beszélt vagy írott szövegeket produkálnak, szintén fontos, hogy tekintettel legyünk a kontextuális tényezőkre és figyeljünk a **szituatív helyességre**. Ha párvagy csoportmunkában kommunikálnak egymással a diákok (pl. szerepjáték, szimuláció), vagy ha írásban szöveget alkotnak, mindig adjuk meg a kommunikációs kontextust: kik a szereplők, milyen viszonyban állnak egymással, mik a körülmények, milyen céllal történik a kommunikáció. A feladatvégzés után pedig ne csak a nyelvi helyesség, hanem a **nyelvhasználat adekvátsága** kapcsán is adjunk visszajelzést, tanácsot.

A pragmatikai elemek tanításához jól illenek az alábbi **módszertani eljárások**.

Írásban pl.:

- **beszédaktus-szettek:** a tanulók a tanárral közösen összeállítanak egy olyan listát, amely egy adott beszédaktus megvalósítására szolgáló célnyelvi kifejezéseket és a rájuk adott tipikus válaszokat tartalmaz (bocsánatkérés, egyetértés, panasz, bók stb.); a kifejezéseket érdemes kontextus alapján csoportosítani, vagy a kontextuális tényezőkre vonatkozó megjegyzésekkel ellátni
- **diskurzuskiegészítés:** a tanulók a megismert beszédaktusok alapján szomszédsági párok hiányzó tagját pótolják írásban; a szomszédsági párok fölött a kontextust is megadjuk (jelenet felvázolása)

Szóban pl.:

- **mintadialógus:** a tanulók meghallgatnak egy olyan párbeszédet, amely az ő tantermen kívüli valós nyelvi interakciójukat modellálja; a tanár felvázolja a szituációt (kik, hol és milyen céllal beszélgetnek), a tanulók meghallgatják a dialógust, és megfigyelik a szituációhoz kötődő pragmatikai elemeket (el is olvashatják a leíratot), majd olyan kötött szóbeli szubsztitúciós drillekben gyakorolják a dialógust, amelyek nagyon hasonló kontextusokra épülnek

- **eltérő dialógusok:** a tanulók több olyan dialógust hallgatnak meg, amelyekben ugyanazon beszédszándék kifejezése történik, de eltérő kontextuális tényezők mellett; a tanulók megpróbálják kitalálni, kik beszélgetnek (kor, nem, státusz), és mi a viszony közöttük, és beazonosítják az ezt tükröző pragmatikai elemeket
- **szerepjáték:** a mintákban megismert pragmatikai elemek felhasználásával a tanulók eljátszanak egy dialógust olyan szerepkártyák alapján, amelyek tartalmazzák a kontextuális tényezőket (szereplők kora, neme, státusza, helyszín, idő, kommunikációs célok); a tanulók kreatív ötleteiket is megvalósíthatják a játék során.

Ezenkívül a különféle pár- és kiscsoportos munkában végzett kommunikatív feladatok, a drámatechnikák, a film- és videónézés, az olvasás és az írásbeli szövegalkotás is felhasználhatók a pragmatikai kompetencia fejlesztésére (ld. megelőző és következő fejezetek).

Továbbá segíti a pragmatikai elemek tanulását, ha képesítjük a szituációkat: használhatunk fotókat, rajzokat, mentális vizualizációt, kélekeket (pl. szerepjáték során: idő férfi – kalap, kamasz – fülhallgató, gyerek – plüssmackó stb.). Szintén előnyös, ha a tanulók sok **autentikus** anyaggal és anyanyelvi beszélővel találkozhatnak. Végül azzal is segíthetjük a tanulóinkat, ha a **stratégiai kompetenciájukat** fejlesztve olyan eszközöket kínálunk nekik, amelyek (részben) orvosolhatják szocio-pragmatikai és pragmalingvisztikai hiányosságait: pl. bátoríthatjuk őket a kérdésesre (pl. *Elnézést, lehetne még egyszer? Bocsánat! Hogy mondta? Tessék? Hogy érted?; Elnézést, tegeződhetünk? Hogy szólíthatom? Szabad megkérdezni...?*), illetve udvariassági formulákat (*bocsánat, elnézést, ne haragudjon*) és egyéb kifejezéseket taníthatunk meg nekik (*Elnézést, nem tudom, így illik-e / kell-e mondani; Bocsánat, nem biztos, hogy jól értettem: azt mondta, hogy...? Elnézést, most tanulok magyarul*).

Ellenőrző kérdések a fejezethez

- ✓ Mit értünk a diskurzus kontextusán?
- ✓ Milyen pragmatikai elemeket tanítunk a magyarórán?
- ✓ Milyen módszertani elvek vonatkoznak a pragmatikai elemek tanítására?
- ✓ Milyen módszertani eljárásokat ismer a pragmatikai elemek tanítására szóban és írásban?

3.2. NYELVI KÉSZSÉGEK

Előzetes feladat

Milyen osztályozásait ismerik a nyelvi készségeknek? Melyik mit takar? Pl.

- * aktív – passzív
- * receptív – produktív
- * auditív – vizuális
- * szimplex – komplex

Négyfős csoportokban osszák el egymás között a felosztásokat, néznek utána, melyik mit takar, és beszéljék meg, mi a hasonlóság és a különbség köztük! Használható forrás például: Bárdos 2000: 103–104. oldal <https://mek.oszk.hu/18000/18010/18010.pdf>

Munkaforma: egyéni, kiscsoportos

Eszközök: szakértői mozaik

3.2.1. A KÉSZSÉGEKRŐL

A korábbi fejezetekben tárgyalt lexika- és nyelvtantanításnak az a célja, hogy a tanulók számára elérhetővé tegye azokat az alapeszközöket, amelyek segítségével részt vehetnek a nyelvi kommunikációban (lingvisztikai kompetencia), és ezekre alapozva előkészítse a célnyelvi tevékenységeket (vö. akcionális, diskurzus- és szociokulturális kompetencia). Ugyanakkor a tanulónak az ezekben való részvételt is gyakorolnia kell, hogy jártasságot szerezzen a **szó- és írásbeli kommunikációban**, és fejleszse a célnyelvi **szövegértési és szövegalkotási készségeit**, képességeit. Ezért a magyarórán **auditív** (beszéd, hallott szöveg értése) és **vizuális** (olvasás, írás) készségfejlesztést is végezni kell. A készségfejlesztő órákon vagy óraszakaszokban a hallott és az írott szövegek megértéséhez (értés – **receptív**), valamint a szó- és írásbeli szövegek létrehozásához (közlés – **produktív**), illetve igény szerint²⁹ a közvetítéshez (tolmácsolás – **komplex auditív** és fordítás – *komplex vizuális*) szükséges készségeket fejlesztjük és aktiváljuk.

A nyelvi részrendszerek tanulása során is hallgatnak, olvasnak szövegeket a tanulók, és írnak, beszélnek is. A hangsúly azokban a feladatokban a kiejtésen, a lexikán, a grammatikán van. Ebben a fejezetben ezzel szemben arról lesz szó, hogy hogyan fejleszthető a tanulók célnyelvi

²⁹ A komplex készségek fejlesztésével ez a kötet nem foglalkozik.

hallás- és olvasásértési, valamint beszéd- és íráskészsége. A készségfejlesztés során az egyes készségek alá tartozó **részkészségeket** fejlesztjük. Az óra készségfejlesztő szakaszainak megtervezésekor ezeket a részkészségeket nevezzük meg és tűzzük ki célul, és hozzájuk társítunk eljárásokat, technikákat. Az *1-es* és a *2-es táblázat* a négy alapkészség részkészségeit listázza röviden (Brown 2004 nyomán).

Mivel a készségfejlesztés elsősorban a **diskurzus** szintjén zajlik, a diskurzus pedig olyan társas tevékenység, ahol a jelentést a kommunikáló felek (a beszélő/író és a hallgató/olvasó) közösen hozzák létre egy adott kontextusban (ezért nem „passzív” tevékenység az olvasás és a hallgatás), a készségek fejlesztése szoros összefüggésben áll a diskurzus- és a szociokulturális kompetencia fejlesztésével, valamint, mivel nyelvtanulásról van szó, a stratégiai kompetencia fejlesztésével is.

	hallás	olvasás
mikrokészségek	- különböző hosszúságú elemsorok megtartása a rövid távú emlékezetben - eltérő fonémaértékű hangok/betűk megkülönböztetése - szóhatárok megállapítása, tőszavak beazonosítása - nyelvtani jelenségek felismerése - szórendi mintázatok felismerése és értelmezése - a fő mondatrészek felismerése, elkülönítése - annak felismerése, hogy ugyanazt a tartalmat többféle nyelvtani szerkezet kifejezheti	
	- hangsúlyozás, intonációs minták, ritmika és funkciójuk felismerése - spontán beszéd feldolgozása (szünetek, hibák, újrakezdekések, javítások stb.) - különböző sebességű beszéd feldolgozása	a cél szem-pontjából hatékony sebességgel olvasni
makrokészségek	- kohéziós eszközök beazonosítása - kommunikatív funkció felismerése (a beszédhelyzet, a beszélők, a célok tükrében) - következtetések a szituációra, a beszélőkre, a célokra, az implicit tartalmakra a világról való tudás alapján - jóslás az események, gondolatok alapján - logikai kapcsolatok, retorikai szerkezet felismerése (ok-okozat, főbb gondolatok–támogató érvek, ismert–új információ, általánosítások, példák) - a szó szerinti és a szándékolt jelentés megkülönböztetése	
	- nonverbális jelek felhasználása a jelentés megértéséhez (mimika, gesztusok stb.) - hallottszöveg-értési stratégiák ismerete és használata	olvasási stratégiák ismerete és használata

1. táblázat: A receptív készségek alá tartozó részkészségek (vö. Brown 2004)

	beszéd	írás
mikrokészségek	- különböző hosszúságú elemsorok, nyelvi panelek használata - eltérő fonémaértékű hangok/betűk használata - megfelelő számú lexikai egység használata - nyelvtani jelenségek pontos használata - ugyanannak a tartalomnak többféle nyelvtani szerkezettel való kifejezése	
	- hangsúlyozási és intonációs minták, ritmusos beszéd alkalmazása - a saját szóbeli produkció monitorozása és stratégiai eszközök használata (szünetek, töltelékelemek, újakezdések, javítások) - különböző sebességű folyamatos beszéd produkálása - természetes tagolású beszéd produkálása	a cél szempontjából hatékony sebességgel írni
makrokészségek	- kohéziós eszközök használata - beszédszándékok kifejezése - kommunikatív funkciók szituációadekvát megvalósítása	
	- nonverbális jelek használata - a stílusok, regiszterek, implikatívák, pragmatikai konvenciók, konverzációs szabályok, beszélőváltások, közbeszólások megfelelő használata a személyközi kommunikációban - beszédstratégiák kialakítása és használata	- a betű szerinti és az implikált jelentés megkülönböztetése - az írott diskurzus retorikai formáinak és műfaji jellegzetességeinek használata - a kultúrspecifikus utalások pontos működtetése - logikai kapcsolatok megjelöltése - írásstratégiák kialakítása és használata

2. táblázat: A produktív készségek alá tartozó részkészségek (vö. Brown 2004)

Ellenőrző kérdések a fejezethez

- ✓ Mik a nyelvi készségek, és milyen módokon csoportosíthatók?
- ✓ Mi a nyelvikészség-fejlesztés célja?
- ✓ Soroljon fel legalább 3-3 mikro- és makrokészséget a hallás utáni értés, a beszéd, az olvasás és az írás kapcsán!

3.2.2. A HALLÁS UTÁNI ÉRTÉS FEJLESZTÉSE

A legtöbb ember a mindennapos nyelvi tevékenysége során kommunikációs készségei közül leggyakrabban a hallás utáni értést használja³⁰ – körülbelül ugyanannyi időt töltünk hallott szöveg feldolgozásával, mint beszéddel, olvasással és írással együttvéve (Janusik–Wolvin 2009). Erre a készségünkre támaszkodunk a személyközi társalgásban és a különféle médiumok hallgatása során is. A hallás utáni értés fejlesztésével érdemes a nyelvoktatásban is kiemelt helyen foglalkozni. A kommunikatív nyelvoktatásban a hallásértés „az **integrált készségfejlesztés** állandó eleme” (Bárdos 2000: 110), ami azt jelenti, hogy mivel a személyközi kommunikációban a beszéd és a hallás egyenértékű partnereknek tekinthetők, a hallottszöveg-értés folyamatosan jelen van a tanításban, és szoros összefüggésben áll a diskurzusszintű jelenségek elemzésével, tanulásával (beszédfunkciók, pragmatikai és szociokulturális elemek).

Meg kell különböztetnünk azt a megközelítést, amely a szöveg megértésére koncentrál, de kevésbé törődik a hallásértés folyamatainak fejlesztésével (**értésellenőrző** feladatok), attól, amelyik a hallásértés részkészségeire koncentrál, és azokat fejleszti a nyelvtudási szintekre szabottan (**értésfejlesztő** gyakorlatok) (vö. Einhorn 2008). Az előbbi esetben a hangzó szöveg hossza, lexikai-grammatikai szerkesztettsége, tempója, témája az adott szintre szabott, a szövegértési feladatok azonban hasonló típusúak (pl. kérdés–válasz, igaz/hamis, feleletválasztás, párosítás, táblázatok kiegészítése, jegyzetelés stb.). A jelenleg elérhető tankönyvek többnyire ilyen, a tesztelésben használt feladatokhoz hasonló értésellenőrző feladatokat szerepeltetnek – azzal a különbséggel, hogy jobb esetben többször is meg lehet hallgatni a szöveget vagy annak adott részeit (a többszöri meghallgatás egyébként kulcsfontosságú a fejlesztésben). Az **értésfejlesztő eljárások** során a hallásértés mikro- és makrokészségeinek fejlesztésére irányuló gyakorlatokat alkalmazunk.

Amikor szóbeli szöveget hallgatunk és igyekszünk megérteni, egyrészt alulról felfelé (*bottom-up*), másrészt felülről lefelé ható (*top-down*) műveleteket végzünk – sokszor párhuzamosan, illetve interaktív módon (vö. pl. Horváth 2004). Az előbbi esetben apró mozzanatokra, pl. hangokra, hangsúlyokra, intonációs mintákra, szavakra, mondatdarabokra, nyelvtani szerkezetekre figyelünk, és ezekből próbáljuk meg összerakni

³⁰ Arányaiban második helyen áll a beszéd, harmadikon az olvasás, negyediken az írás.

a jelentést, az utóbbi esetben pedig az adott szituációt és kontextust, illetve a meglévő sémákat, forgatókönyveket, háttérismereteket mozgósítjuk a jelentés megértéséhez. Amikor az alulról felfelé ható folyamatokhoz szükséges hallásértési készségeket fejlesztjük, mikrofeldolgozási eljárásokat, amikor pedig a cél a felülről lefelé ható folyamatok fejlesztése, makrofeldolgozási eljárásokat használunk (vö. Celce-Murcia 1995).

Íme néhány **mikrofeldolgozási eljárás**: pl.

- **szavak kihallása**: a tanulóknak a hallgatás során előzetesen kapott szavakra, kifejezésekre kell figyelniük; amikor ezek elhangzanak, jelezniük kell (pl. kézfeltartás, koppantás, taps stb.); ha szócsoportokra kell figyelniük (pl. sporttal kapcsolatos szavak), azokat le kell jegyzetelniük,
- **nyelvtani jelenségek kihallása**: a fenti példához hasonló módon a tanulók nyelvtani szerkezetekre figyelnek (pl. ragozott igék, esetragok, igekötős igék, múlt idejű igék, birtokos szerkezet, névutós szerkezet, vonatkozóí alárendelés stb.),
- **szavak sorba rendezése**: hallás után a tanulók sorba rendezik egy-egy mondat szavait,
- **visszamondás**: a szöveget darabokban (pl. mondatonként, beszélőlépésenként) hallgatjuk meg, a tanulóknak a felvétel megállításakor vissza kell mondaniuk az adott részletet,
- **jegyzetelés**: a tanulók többször meghallgatnak egy szöveget, és egyre több kulcskifejezést, beszédfordulatokat igyekeznek lejegyezni belőle,
- **szövegkiegészítés**: a tanulók (többszöri) hallás után kiegészítenek egy szöveget a hiányzó szavakkal, toldalékokkal, névelőkkel,
- **diktálás**: természetes beszédtempójú tanári diktálás után a tanulók mondatokat vagy pármondatos szövegeket írnak le,
- **egyre gyorsuló tempó**:³¹ a tanár többször felolvas egy szöveget, minden alkalommal kicsit gyorsítva a beszédtempón, a tanulók megfigyelik a hangzásbeli változásokat (pl. hangok minősége, hossza, egymásra hatása, hangok, szótagok elnyelése, redukciók stb.),
- **hangsúlyos elem bekarikázása**: a tanulóknak jelölniük kell a szövegben hallás után a mondatok hangsúlyos szavait,
- **ékezetek pótlása**: a diákok diktálás után pótolják a mondatokban a hiányzó ékezeteket,

³¹ Az angoltanításban eltérő sebességgel meghallgatható felvételek is rendelkezésre állnak (pl. <https://breakingnewsenglish.com/multi-speed-listening.html>).

- **szünetek jelölése:** hallott szöveg alapján a tanulók bejelölik a beszélő által tartott szüneteket,
- **intonációs ívek jelölése:** a diákok hallás után jelölik a szöveg mondatainak dallamvonalát (előzetesen kapott mintákat, rajzokat használva).

Felsorolunk néhány **makrofeldolgozási eljárást** is: pl.

- **jóslás:** a tanulók a szöveg meghallgatása előtt a cím, kép(ek) vagy a tanár által a szövegből kiválasztott kulcsszavak alapján következtetnek a szöveg témájára, kontextusára, tartalmára, résztvevőire stb. (változat: némán lejátszott videórészlet nonverbális jelei alapján jósolnak a tanulók a kommunikáció tartalmára vonatkozóan),
- **kontextus felismerése:** a szöveg meghallgatása alapján a tanulók következtetéseket vonnak le a beszédhelyzetre vonatkozóan (pl. ki beszél ki(k)nek, hol, miről, milyen céllal; kik beszélgetnek hol és miről, és milyen viszonyban vannak egymással stb.),
- **beszédszándékok párosítása:** egy párbeszéd, társalgás meghallgatása során a tanulók a megadott kommunikációs szándékokat az egyes beszélőkhöz (megnyilatkozásokhoz) társítják (pl. érdeklődés, egyetértés, kérdés, köszönet kifejezése, gratuláció stb.),
- **érzelmek párosítása:** hallás alapján a tanulók beazonosítják a beszélők érzelmeit, érzéseit (előre megadott opciók közül választva) – pl. boldog, fáradt, elégedetlen, kíváncsi, mérges, meglepett, türelmetlen, közömbös, gúnyos stb.,
- **szereplők (mondatok) és gondolatok párosítása:** hallott szöveg alapján a tanulók párosítják, hogy ki gondolhatta a felsorolt gondolatokat a szöveg mely pontján,
- **logikai viszonyok megállapítása:** a szöveg meghallgatása előtt a tanulók információkat kapnak a szövegből (események, állítások, tények stb.), és a hallott szöveg alapján meg kell állapítaniuk a lévő logikai kapcsolatot (pl. *és, de, aztán, például, egyrészt..., másrészt..., azért..., mert..., ha..., akkor...* stb.),
- **új szavak kitalálása:** az ismeretlen szót tartalmazó részlet többszöri meghallgatása, a szó szöveggörnyezetében szereplő ismerős szavak, információk kiemelése és segítségükkel következtetés az új szó jelentésére,
- **segítség kérése:** segítségkérő formulák tanítása (pl. *Bocsánat, nem értettem (pontosan). Lehetne még egyszer? Mit jelent az, hogy...?*

Bocs, mit mondtál, ki/mikor/miért ... stb.? Elnézést, megismételné / lehetne kicsit lassabban? stb.).

A **természetes** hallásértési tevékenységre a tanórán az **interaktív** beszédhelyzetek adnak lehetőséget, amikor a diákok a tanárral, illetve párban és kiscsoportos munkában egymással kommunikálnak: ld. pl. információszakadékon alapuló gyakorlatok, interjúk, kérdőívek, szimulációk, szerepjátékok, beszélgetések, viták stb. Az efféle tanórai tevékenységek során a tanulók interaktív módon alkalmazhatják az említett mikro- és makrokészségeket.

Ezenkívül a leggyakoribb **értésellenőrző gyakorlatok** és feladattípusok közé a következők tartoznak:

- **globális értés ellenőrzése:** *a cél a szöveg általános megértése, pl. Hallgasd meg a szöveget, és...*
 - *válaszd ki, melyik kép / képsor / cím / mondat / összefoglaló stb. illik hozzá legjobban*
 - *mondd el a saját szavaiddal / foglald össze pár mondatban / készíts jegyzeteket a lényegi pontokról, majd a jegyzeteid alapján meséld el*
 - *mondd el a véleményedet a hallottakkal kapcsolatban!*
 - **szelektív értés ellenőrzése:** *a cél a szöveg egyes részleteinek megértése*
 - **scanning:** *a szövegben elhangzó információk, adatok lokalizálása*
 - **skimming:** *a lényegi pontok megértése*
- pl. *Hallgasd meg a szöveget, és...*
- *döntsd el, igazak-e vagy hamisak az állítások*
 - *döntsd el, melyik szereplőre vonatkozik az állítás*
 - *párosítsd a képeket / helyszíneket / helyzeteket, eseményeket / állításokat / gondolatokat stb. a dialógusokkal/szövegekkel*
 - *válaszd ki a megfelelő adatokat / képeket*
 - *javítsd ki a helytelen adatokat*
 - *válaszolj a kérdésekre*
 - *töltsd ki a táblázatot*
 - *pótold a hiányzó információkat a szövegben*
 - *tedd sorba az eseményeket / megnyilatkozásokat / képeket!*

A hallott szöveg **tartalomközpontú feldolgozásához** a következő **módszertani eljárást** javasoljuk a hallásértés fejlesztésére az ESA-moddell alapján.

Motiválás

A szöveg meghallgatása előtt „felébresztjük” a tanulók érdeklődését és meglévő tudását. Egyrészt azt szeretnénk elérni, hogy a diákok meg akarják hallgatni a szöveget, másrészt arra törekszünk, hogy mozgósítsák azokat az elő- és háttérismereteket, sémákat, forgatókönyveket, amelyek segítik majd a szövegértést. Ehhez többek között a következő technikákat használhatjuk a lépések szintjén:

- érdekes, hasznos téma megjelölése: a tanulók számára érdekes és releváns témájú és műfajú szövegek (hangzóanyagok, videók stb.) kiválasztása, megjelölése
- kíváncsiság, fantázia beindítása: olyan eszközök használata, amelyek találgatásra, jóslásra készítetik a tanulókat (pl. kérdések, képek, találgató feladatok, kvízek)
- előzetes tudás aktiválása: a témához és a műfajhoz kapcsolódó fogalmak, szituációk, szereplők, események, szavak, kifejezések előhívása (pl. pókhálóábra, szőlánc)

Szintén fontos ebben a szakaszban, hogy előkészítsük a megértés szempontjából fontos esetleges új szavakat, neveket, információkat (pl. szó és szó/kép/definíció párosítása, mondatba helyezés stb.).

Tanulás/fejlesztés

Ebben a szakaszban használhatjuk a korábban felsorolt gyakorlatokat a következő módszertani elvek betartásával:

- A feladatok nehézségi fokát igazítsuk a tanulókhoz: ne tudják túl könnyen megoldani őket, de túl nehezek se legyenek nekik! Ez a fejlesztés előfeltétele.
- A feladatot mindig a szöveg meghallgatása előtt adjuk ki, így a tanulók előre tudják, milyen céllal és módon mire figyeljenek. Ezt a valós életben is így tesszük.
- A szöveget vagy annak adott részeit (akár egyes mondatokat) igény szerint többször hallgassuk meg! Ha csak egyszer lehet meghallgatni a szöveget, az nem fejlesztés, hanem tesztelés.
- A tanulók mindig kapjanak visszajelzést a feladatvégzésről, lehetőleg nemcsak a helyes megoldásról, hanem a stratégiahasználatról is! Ez a motiváció és az értékelés szempontjából fontos. A visszajelzés nemcsak a tanártól érkezik, hanem más diákoktól is. Ha például a diákok párban dolgoznak, lehetőség nyílik a válaszok egyeztetésére

(esetleges egyet nem értés esetén újbóli meghallgatásra) és egymás segítésére a frontális ellenőrzés előtt.

- Először a szöveg tartalmának megértésére fókuszáló feladatokat használjunk, és csak utána koncentráljunk a nyelvi és a nyelvhasználati jellegzetességekre! Ezzel egyrészt a valós hallásértés-tevékenységekre készítjük fel a tanulókat, másrészt lehetőséget adunk a kitalálásra-találgatásra, ami fontos stratégia a hallásértésben.
- Az értésellenőrző feladatok sorrendje a következő legyen: globális értési feladat(ok) – szelektív értési feladat(ok) – globális értési feladat. Így elősegítjük, hogy a tanulók az általános értéstől a részletesebb értésig eljussanak, majd a szöveget ismét mint egészet értelmezhessek.

A tartalom feldolgozási szintjeit ellenőrző technológiák után nyelvtudási szinttől és a csoport szükségleteitől függően ezekkel a szövegekkel is használhatunk mikro- és makrofeldolgozási eljárásokat. Továbbá igény és lehetőség szerint a hallásértési feladatok elvégzése után a tanulók kéhez kaphatják a szöveg leiratát, magukban elolvashatják, a szöveg hallgatása közben olvashatják, illetve a csoport további feladatokat végezhet a szövegen (pl. nyelvi, funkcionális, pragmatikai elemzés, kiejtésgyakorlás, dramatizáló felolvasás stb.).

Aktiválás

A hallott szöveg megértése után ebben a szakaszban olyan kommunikatív tevékenységeket végeznek a tanulók, amelyek produktív készségekbe (beszédbe, írásba) forgatják át a megismert, megértett tartalmakat. Például, ha éttermi beszélgetést hallgattak, maguk is eljátszanak egyet, ha időjárásjelentést hallgattak, készítenek egyet (írásban vagy szóban), ha filmjelenetet néztek, hasonló témában forgatókönyvet írnak és el is játszhatják azt, ha interjút hallgattak, megírják az interjúalany életrajzát vagy életének egy fontos eseményét, esetleg levelet írnak neki, vagy másik személlyel maguk is hasonló interjút készítenek stb.

Végül fontos kérdés, hogy **milyen szövegeket** hallgassunk az órán. Általában igaz, hogy törekedjünk olyan hangzó anyagokat használni, amilyenekkel a tanulók a valós életben is találkozhatnak – ideális esetben a tankönyvi szövegek is ezeket imitálják, illetve MID-oldalakon találhatók (kvázi-)autentikus anyagok is (pl. *Magyar Hangtár*³², *Magyarul beszél-*

³² <https://rs.cms.hu-berlin.de/magyar/pages/home.php>

*ni menő*³³). Érdemes autentikus anyagokat is használni, amelyeket úgy válogatunk ki, hogy azok hossza, műfaja, témája illeszkedjen az aktuális tanítási célokhoz, és megszerkesztettségük foka szerint ne álljanak nagyon messze a csoport nyelvtudási szintjétől – a feladatok nehézségi fokát azonban pontosan illesszük a tanulókhoz. Használhatunk gyakori élethelyzetekben folytatott tranzakciós dialógusokat, telefonos beszélgetéseket, többszereplős társalgásokat, interjúkat, internetes videókat és podcastokat, interjúkat, tévés és rádiós műsorokat (műsorrészleteket), rajzfilmeket, animációs filmeket, kisfilmeket, filmrészleteket, híreket, riportokat, reklámokat, dalokat stb.

Ha mozgóképi anyagot használunk, az legyen rövid (pl. maximum 10 perces). A feldolgozásban ugyanúgy nézés előtti (pl. nyelvi és tematikus előkészítés, jóslás), közbeni (célok, feladatok) és utáni (pl. megbeszélés, más készségbe fordítás) feladatokat végzünk, mint hangzóanyag esetében. A kihasználható többlet nyilván a multimedialitásban van: pl. letekinthetjük a képet, és elképzelhetjük a képi jelenetet, vagy levesszük a hangot, és elképzeljük, mit mondanak a szereplők; feliratokat, forgatókönyveket készíthetünk; megállíthatjuk a filmet, és találgathatunk, mi történik most stb.

Különösen forrásnyelvi környezetben fontos, hogy a tanulók sokféle beszélőt halljanak/lássanak (az eltérő beszédsajátosságok miatt). Ezenkívül ajánlhatunk diákjainknak magyar Youtube-csatornákat, podcastokat, rádióműsorokat, filmeket, filmsorozatokot, behívhatunk magyar anyanyelvi beszélőt az órára, és bátoríthatjuk tanulóinkat arra, hogy magyar anyanyelvi beszélőkkel társalogjanak élőben vagy online.

Ellenőrző kérdések a fejezethez

- ✓ Mit jelent az integrált készségfejlesztés a hallásértés esetében?
- ✓ Mit értünk a hallott szöveg mikro- és makrofeldolgozása alatt?
- ✓ Mi a különbség az értésellenőrző és az értésfejlesztő feladatok között?
- ✓ Soroljon fel néhány mikrofeldolgozási eljárást!
- ✓ Soroljon fel néhány makrofeldolgozási eljárást!
- ✓ Mit jelent a globális és a szelektív értés?
- ✓ Soroljon fel néhány globális értést ellenőrző feladattípust!
- ✓ Soroljon fel néhány szelektív értést ellenőrző feladattípust!

³³ <https://www.youtube.com/channel/UCv4OI7fdvsdcXhe8DPyyQrg>

- ✓ Mit csináljunk a szöveg meghallgatása előtt?
- ✓ Mire figyeljünk a szöveg hallgatása közben használt feladatok, tevékenységek kapcsán?
- ✓ Mit csináljunk a szöveg meghallgatása után?
- ✓ Milyen szövegeket hallgassunk a magyarórán?

3.2.3. A BESZÉDKÉSZSÉG FEJLESZTÉSE

A beszédkészség fejlesztése során a tanár elsődleges feladata az, hogy olyan **beszédhelyzeteket** teremtsen, amelyekben a tanulónak szóban kell **kommunikálniuk** a célnyelven, és amelyekben a **folyamatos beszédet** gyakorolhatják (*fluency*). Noha a kiejtés, a lexika és a grammatika gyakorlása során is beszél(het)nek a tanulók, a formacentrikus gyakorlás nem beszédkészség-fejlesztés, hiszen nem a folyamatos kommunikációban való jártasság megszerzésére irányul. Ugyanakkor az említett rendszerek a beszéd mikrokészség-szintű alapjait jelentik (ld. *2-es táblázat*); tanulásuk, aktiválásuk, működtetésük ezért fontos a beszédkészség fejlesztése szempontjából is; nélkülük ugyanis nem lehet beszélni.

A beszédfejlesztő órák vagy óraszakaszok tervezésekor a fent említett **mikro- és makrokészségeket** jelöljük meg fejlesztési célként, és ezekhez rendelünk eljárásokat és lépéseket. A lehetséges gyakorlattípusok széles skálán mozognak az elemi kötött feladatoktól a komplex szabad tevékenységekig. Alkalmazhatjuk például a következő **beszédfejlesztő eljárásokat**:

- **utánzás:** egy beszélő beszédproduktumának minél pontosabb szakaszos elismétlése (hangképzés, hanglejtés, hangsúlyozás, szünetek, hűmmögések, újramegzések stb.),
- **memoriter eltérő sebességgel:** egy előre megtanult pármondatos szöveg különféle beszédtempókkal történő elmondása (a szöveg lehet vers, versrészlet, dalszövegrészlet, a tanuló által írt, leellenőrzött szöveg vagy pármunkában rövid dialógus stb.),
- **drillezés:**
 - *konverzációs rutinformulák:* a párok kapnak egy feladatlapot, amelyen már megismert társalgási rutinok szerepelnek; felváltva választanak és kimondanak egyet, és a másikuk a megfelelő rutinformulával reagál (pl. *Köszönöm. – Nincs mit. / Szívesen (máskor is). Bocsánat. – Semmi baj. / Nem történt semmi. Hogy vagy? – Kösz, jól. És te? Jó étvágyat! – Jó étvágyat! Szép hétvégét!*

– *Neked is. Segíthetek? – Köszönöm, csak nézegetek. Mit csinálsz?*
 – *Semmi különöset.*)

- *ismétlés egyetértéssel*: a pár egyik tagja egy megadott szerkezetet használva közöl valamit, a másik tag pedig egyetért vele (pl. SZERETEM A(Z) ...-t: „Szeretem a müzlit.” „Én is szeretem a müzlit. / Szerintem is jó a müzli.” / ÚGY GONDOLOM, (HOGY)...: „Úgy gondolom, hogy Magyarországon olcsó a közlekedés.” „Én is úgy gondolom / Szerintem is olcsó.”) Változat: egyet-nem-értés.
- *ismétlés máshogy*: a pár egyik tagja egy megadott szerkezetet használva közöl valamit, a másik tag pedig megerősítőleg reagál egy másik megadott szerkezettel (pl. SZERETNÉK, Japán: „Nagyon szeretnék egyszer elutazni Japánba.” én is, ÚGY ...-NÉK: „Én is úgy elutaznék egyszer Japánba.” SAJNÁLOM, nem sikerült a vizsgád: „Sajnálom, hogy nem sikerült a vizsgád. NAGY KÁR: „Igen, nagy kár, hogy nem sikerült.” stb.)
- *beszédszándékok*: a párok cetliket kapnak, és azok segítségével egy adott beszédszándékot (pl. segítség kérése, szívésség kérése, köszönet, gratuláció, érdeklődés, meghívás, utasítás, tanács, javaslat, bók stb.) és az arra történő pozitív/negatív reakciót gyakorolják (a tanulók saját magukat alakítják)
- *ugyanaz máshogy*: a diákok kapnak egy szett kártyát, amelyeken beszédszándékok vannak, és egyet, amelyen szereplők vagy őket ábrázoló képek (pl. két közeli barát; egy húszéves fiatal és egy ötvenéves férfi, akik nem ismerik egymást; egy 16 éves diák és egy harmincéves tanárnő az iskolában; két 25 év körüli fiatal, akik nem ismerik egymást; két 60 év körüli ember, akik nem ismerik egymást stb.); az elsőt pakliba rendezik és lerakják középre, a másikat lefelé fordítva kirakják az asztalra; a pakli felső lapját megnézik (pl. *Nincs tollad. Kérj egyet! / Nem tudod, hol van a sportuszoda. Kérdezd meg!*), majd sorra felfordítják az asztalon lévő kártyákat, és a helyzetnek megfelelően eljátszzák a dialógust (megszólítás, előkészítés, beszédszándék, lezárás),
- **előadás gesztusokkal**: a feldolgozott párbeszédet úgy játsszák el a tanulók, hogy gesztusokkal, mimikával stb. kísérik az előadást (ha több dialógus közül lehet válogatni, első körben csak némajáték van, és a többiek kitalálják, melyik dialógust fogja eljátszani a páros),

- **kérdés-felelet:** olvasott vagy hallott szöveg alapján a tanulók kérdéseket tesznek fel egymásnak a szöveg tartalmára vagy a másik diák véleményére, reakcióira vonatkozóan,
- **információsakadék-gyakorlatok:** a pár egyik tagja csak úgy szerezheti meg a hiányzó információkat, hogy kommunikál a társával, akinél megvannak az információk; ehhez használhatók pl.
 - képek
 - térképek
 - étlapok
 - bolti szórólapok
 - hetirendek
 - családfák
 - receptek
 - műsorfüzetek
 - életrajzok
 - használati utasítások
 - időjárás-jelentések
 - grafikonok stb.
- **beleköhintős:** hármassával dolgoznak a tanulók, szóforgóval; az első feladata az, hogy beszéljen egy adott témáról (pl. egy társasjáték mezőin landolva, húzott kártyák alapján stb.), a másodiké az, hogy itt-ott „beleköhögjön” a beszédbe, a harmadiké pedig az, hogy az ilyenképpen nem hallott információra visszakérdezzen (pl. *–Tegnap a szobatársammal este elmentünk a –kgg-kgh-kgh– és... –(Bocsánat./Mit mondtál?) Hova mentetek el? stb.)*
 - változat: **nagyothallós** – párban ugyanez, csak az egyik fél úgy tesz, mintha nem hallana jól, és állandóan visszakérdez (pl. *Bocsánat, nem hallottam, hova vitték el a kocsitokat?*)
 - változat: **kérdezőgetős** – a tanulóhármásokban, míg az egyik beszél, a másik kettő feladata az, hogy folyton kérdezzenek a részletekre: pl. *Miért,,,? Hogyan...? Milyen...? Mennyit...?*; a feladat végén meg lehet beszélni, milyen érzés volt, hogy folyton megszakitottak, illetve lehet stratégiákat tanulni a közbevágásra (pl. *bocs, nem akarok közbevágni, de...; szavad ne feledd stb.)*
 - változat: **emlékezős-felejtős** – a tanulóhármások tagjai elmesélnék egymásnak egy-egy rövid történetet, majd a hallgatónak válaszolniuk kell a történettel kapcsolatos kérdésekre; ha nem

emlékeznek egy-egy részletre, kérdezhetik a mesélőt (pl. *Mi is volt a desszert? Hánykor is mentek el a vendégek?* – vö. a kognitív is)

- **kommentálás** – a tanulóhármásokban, míg az egyik beszél, a másik kettő feladata az, hogy folyton reagáljanak az elmondottakra (pl. *Mhm! Ja, szerintem is. Igen? Azta! Hú, tényleg? Komo-lyan? Ne már! Ez így van. Ez de érdekes! Nem is tudtam.* stb.); meg lehet beszélni, milyen szerepük van ezeknek a kommenteknek a társalgásban, ki szereti használni őket és miért, illetve milyen regiszterre jellemzők,
- **tabu töltelékszavakkal:** a hagyományos tabujáték változata: a ki-mondani tilos szót (szavakat) lexikális kitöltőkkel helyettesítik a tanulók (pl. *ez az ízé, micsoda, hogyishívják, dolog, valami;* egyéb töltelékelemeket is használhatnak: pl. *igazából; tulajdonképpen; az a lényeg, hogy; mindenesetre; hogy is mondjam; ilyen; vagy valami; meg minden* stb.),
- **Ki/mi vagyok én?:** a tanulók szavakat kapnak, ezekhez meghatározásokat írnak E/1-ben (pl. *Iskolában dolgozom. Gyerekeket tanítok. / Bútor vagyok. Könyveket tartok, könyvek vannak rajtam.*) A többiek kitalálják, ki/mi ő. Változat: **kakukktojás.** Ha négyfős csoportokkal játszunk, a csoportok négy szót kapnak, amelyek közül egyik kilóg (pl. nem bútor vagy nem foglalkozás). A tanulók közösen írják a meghatározásokat. A többiek feladata, hogy kitalálják, melyikük a kakukktojás.
- **tartalomközvetítés:** a tanulók párban információkat gyűjtenek egymástól a másiktól adott témában kérdőív segítségével az E/1 és E/2 használatával (pl. család, a múlt hétvége, szabadidő, kedvencek), majd egy másik párossal új párokat alkotva bemutatják a párjukról szerzett információkat E/3-ban,
- **történetmesélés:** a párok kapnak három szettet ugyanazokból a képekből (mindegyikőjük egyet-egyet, a harmadik közös); 10 perc alatt egyénileg sorba – történeté – rendezik a maguk képeit, és jegyzeteket készítenek hozzájuk (lexika, grammatika, kohéziós eszközök, keret stb. megtervezése), majd adott idő (pl. 2-4 perc) alatt előadják a történetet a párjuknak; a történet hallgatása közben a pár másik tagja a közös szett képeit az elmesélt történet alapján

sorba rakja; a feladat végén megbeszélik, milyen hasonlóságok és különbségek voltak a két történet között,

- **listás forgatókönyv:** a tanulók megkapják egy történet listaszerű vázát, rekonstruálják, majd elmesélik (pl.
 - hajótörés
 - egy túlélő
 - lakatlan sziget
 - várakozás, nem jön senki
 - hetek, hónapok
 - kunyhót épít, halat fog
 - egyik nap halászni megy
 - este hazaér: lángokban áll a kunyhó
 - sír, kiabál, mérges
 - másnap reggel: kiköt egy hajó
 - megmenekül
 - füst

NB: Dolgozhatunk kész történetek vázával is, ilyenkor a feladat be-
menet lehet az olvasottszöveg-értéshez.

- **szimuláció:** egy probléma megbeszélése, egy feladat megoldása
párban vagy kiscsoportban (szintre és témára szabható), pl.:
 - Ma este étteremben szeretnétek vacsorázni együtt. Nézzétek meg a három étterem menüjét, és válasszatok egyet! (Beszéljétek meg, mikor és hol találkoztok!)
 - Közös albérletbe szeretnétek költözni. Nézzétek meg a három lakáshirdetést, és beszéljétek meg, melyiket választjátok! (Írjatok e-mailt a lakás kiadójának! Mit kérdeznétek tőle?) – Végezhető brossúrákkal programok, üdülőhelyek stb. kapcsán.
 - A város/egyetem stb. vezetése rátok bízta egy nyári zenei fesztivál megszervezését. Beszéljétek meg:
 - Kiket hívtok meg (zenekarok, előadók)?
 - Hol lesz a fesztivál?
 - Meddig tart?
 - A koncertek mellett milyen egyéb programok lesznek?
 - Mennyibe fog kerülni a belépőjegy?

(Tervezzetek plakátot/szórólapot!)

- **önálló témakifejtés:** a tanulók felkészülnek egy adott téma kifejtéséből, jegyzeteket készítenek, majd társukkal szembeülve 2-3

percig összefüggően beszélnek a témáról; azután a párjuk kérdezhet, véleményezhet, megjegyzéseket tehet, a párok beszélgethetnek.

- Változat: **mond el úgy, mintha...** A témát különféle érzelmekkel vagy más-más beszédhelyzetnek megfelelő módon kell előadni (pl. örömmel, szomorúan, mérgesen, izgatottan, csodálkozva, félve / barátnak, vizsgán, tévés interjúban stb.), a párnak ennek megfelelően kell reagálnia.
- Változat: **beszélőváltás.** A pár egyik tagja elkezd beszélni, majd, amikor a tanár jelt ad (pl. szól, tapsol, csenget), a beszélőnek át kell adnia a szót a társának megfelelő kommunikációs stratégiával (pl. kérdéssel: *Te mit gondolsz, ...? Veled is megtörtént már, hogy...? Neked is van...?* stb.). Változat: a megbeszélte jelre a hallgatónak át kell vennie a szót (pl. *Bocs, hogy közbeszólok, de... Igen, igen, értem, valóban... Hát igen, de... Igen, de nem gondolod, hogy...?*).
- **szerepjáték konfliktussal:** minden tanuló egy szerepkártyát kap, amelyen a szerepe, a kiindulóhelyzet és az érzései/céljai szerepelnek; a szerepjátékba konfliktus van beépítve, ami kiderül a játék során, és a tanulók megpróbálják valahogyan megoldani, pl.

A. Este 10 óra van. A szomszédod bulit tart, és hangos a zene. Kicsi gyerekeid vannak, és nem tudnak elaludni. Már egy órája kéred a szomszédot, hogy tekerje le a hangerőt, de még mindig hangosak a bulizók. Kihívtad a rendőrséget.

B. A szomszédod mindig mindenre panaszkodik: a kutyádra, a biciklire, ha fűszereset főzöl. Születésnapod van, házibulit tartasz. Már lehalkítottad a zenét, amikor kérte a szomszédod, de még csak egy órája tart a buli. Szeretnél együtt ünnepelni a barátaiddal.

C. A legjobb barátodnak születésnapja van, most tartja a lakásában a bulit. Nagyon jól érzitek magatokat, csak a szomszéd szerint hangosak vagytok. Kiderül, hogy a szomszéd anyukád főnöke.

D. Rendőr vagy. Este 10-kor kihívtak egy lakáshoz, mert a hangos buli zavarja a szomszédot. Amikor megérkezel, látod, hogy a házibuli gazdája az unokaöcséd/unokahúgod.

Ezenkívül használhatjuk a lexika és a grammatika tanítása kapcsán felsorolt **kvázi-kommunikatív** és **kommunikatív** eljárások közül azokat, amelyek szóbeli kommunikációt várnak el (ezeket nem soroljuk fel újra).

Miután a célok tükrében kiválasztottuk a beszédfejlesztési gyakorlatokat, meg kell terveznünk a tanórai **megvalósításukat**. Nem elegendő ugyanis egyszerűen kiosztani a feladatot, majd elvárni, hogy a tanulók lelkesen és sikeresen beszéljenek, beszélgessenek. Ahhoz, hogy az eljárás jól működjön a gyakorlatban, a következő **módszertani elvek** betartására van szükség.

A legfontosabb, hogy **helyezzük keretbe** a gyakorlatot. Az előkészítés, szervezés és konkrét célmegjelölés nélküli órai beszédtevékenységekben nem szívesen vesznek részt a tanulók: például, ha a tanár arra kéri a csoportot, beszélgessenek a divatról, vagy vitassák meg az internet előnyeit és hátrányait, sok diák nem szívesen szólal meg. Ha viszont megtervezünk egy tanulási-fejlesztési keretet, amely tartalmaz egy, a konkrét beszédfejlesztő feladat előtti, a közbeni és azt követő szakaszt, nagyobb eséllyel számíthatunk több „beszédre”. A folyamatot elképzelhetjük úgy, mintha úszni készülnénk: ne fejest ugorjunk a mélyvízbe, hanem lassan mártózzunk be, a sekélyesből induljunk egyre mélyebbre, aztán ússzunk, majd jöjünk ki ismét a partra. Az RJR-modell megfelelő lehet ehhez.

Ráhangolás

A gyakorlatot előkészítjük azzal, hogy **mozgósítjuk** a feladatvégzéshez szükséges tudást, **előismereteket**. Ha a tanulók nem rendelkeznek a feladatvégzéshez szükséges nyelvi és háttérismeretekkel, a feladat nem nekik való. Az előkészítéshez használhatunk képeket, szövegeket, adatgyűjtést stb., amelyekkel előhívjuk a szükséges szavakat, kifejezéseket, nyelvtani szerkezeteket, forgatókönyveket, tudnivalókat, illetve, ha az órán a beszédfejlesztést gyakorlás, pre-kommunikatív feladatok vagy hallgatás, olvasás előzte meg, azokra is építhetünk. A **tanár szerepe** ebben a szakaszban az, hogy segítsen előhívni minden egyes diákban a meglévő előismereteket, illetve beazonosítsa azokat a hiányokat, amelyeket a feladatvégzés előtt mindenképpen orvosolni kell (pl. szükséges kifejezések előtanítása, információk közlése, minta mutatása stb.).

Jelentésteremtés

A beszédkézség-fejlesztő gyakorlat megvalósítása előtt hagyjunk **időt** a diákoknak a felkészüléshez; ez egyrészt biztonságot ad, másrészt hozzájárul a feladatmegvalósítás hatékonyságához. Ezt azzal is elősegíthetjük, ha a tanulók **párban** vagy **kiscsoportban** készülhetnek fel. Ugyanakkor a pár- és csoportmunka növeli az egy főre jutó beszéd mennyiségét: egyszerűen több diák számára tudunk így lehetőséget teremteni a beszédre, mint ha nagycsoportban dolgoznánk. Ezt tovább fokozhatjuk, ha a **piramis**-technikát használjuk: először az egyének, párok dolgoznak, majd az egyének, párok keverednek egymással, illetve csoportokba rendeződnek, végül a beszédteljesítmény esetleg plénum elé kerül. Szintén motiváló, ha **választási** lehetőséget adunk. A párok vagy kiscsoportok szintjén a tanulók megválaszthatják, ki milyen feladatot végez, illetve, hogy milyen stratégiával teljesítik a feladatot. Különösen a bátortalanabb vagy viszszahúzódozóbb tanulókat lehet motiválni azzal, ha időt adunk a felkészülésre, kiscsoportokban dolgozunk, és választási lehetőséget biztosítunk a feladatvégzés szintjén. Szintén motiváló lehet (és lehetőséget ad a differenciálásra is), ha a feladatot úgy jelöljük ki, hogy nem általánosságokat fogalmazunk meg, hanem **részproblémákra** irányítjuk a figyelmet. Ez különösen haladóbb szinteken fontos, mert ilyenkor a diákok már unhatják az általános témákat. Egy B2-es szintű diákot például kevésbé hoz lázba, hogy bemutassa a családját, vagy a hobbijáról beszéljen, vagy arról vitatkozzon, kis- vagy nagyvárosban élne-e, viszont beszélgetésre készítheti például annak megvitatása, hogy házasságpárti-e, hogy ha nem kellene aludnia mostantól, mivel töltené az éjszakáit, vagy hogy melyik országban telepedne le legszívesebben. A **tanár feladata** ebben a szakaszban a párok/csoportok megszervezése, az instrukciók világos kiosztása, a részfeladatokhoz rendelkezésre álló idő ismertetése és betartatása ('szervező' szerep), valamint a **monitorozás**. A monitorozás alatt a tanár figyelemmel kíséri a diákok munkáját, és rendelkezésre áll. Érdemes kezdetben távolról figyelni a tanulókat, hogy időt kapjanak, míg belelendülnek a munkába, majd lassan körbe lehet járni a teremben, a tanulókat nem zavarva. Monitorozás közben a tanár szükség szerint működhet 'súgó' szerepben: bátorítja és támogatja a tanulókat – pl. előre lendíti a munkájukat egy-egy kérdéssel, információval vagy nyelvi anyaggal, és lehet 'forrás', akihez a diákok a kérdéseikkel fordulhatnak, és akitől szükség esetén információt, segítséget kérhetnek.

Reflektálás

A visszajelzés fontos szakasza a beszédfejlesztésnek. Egyrészt rendkívül fontos, hogy díjazzuk a tanulók teljesítményét. Ne csak általában **dicsérjük** meg őket, hanem a párok/csoportok és az egyén szintjén is. A dicséret ne csak a használt nyelvre vonatkozzon, hanem az előadásmódra, az ötletességre, az együttműködésre is. Másrészt itt is fontos a **hibajavítás**. A reflektálás szakaszában megvalósuló hibajavítás vonatkozzon az adott szinten már kerülendő tipikus nyelvi hibákra és az előforduló pragmatikai hibákra is. Ezeket közösen javíthatjuk a feladat megvalósítása közben készített tanári jegyzetek alapján. Visszajelzést a tanulóktól is kérhetünk: Megkérdezhetjük őket, tett-e nekik a feladat, milyen nehézségeik voltak, máskor is szeretnék-e hasonló feladatot végezni, milyen témában, milyen egyéb javaslataik vannak stb., illetve a diákok értékelhetik is a maguk és egymás teljesítményét. Így tanárként nemcsak visszajelzést kaphatunk a munkánkra, valamint a csoport attitűdjeire és problémáira vonatkozóan, hanem növelhetjük a tanulói motivációt, és elősegíthetjük a tanulói autonómiát.

Végül: a beszédfejlesztéshez számtalan szövegtípust használhatunk – a választás legfőbb szempontját itt is a tanulók igényei és szükségletei kell, hogy meghatározzák. A teljesség igénye nélkül felsorolunk néhány lehetőséget:

- **tranzakciós párbeszéd:** információszerzés vagy feladatvégre-hajtás céljából folytatott párbeszéd (pl. eladó és vásárló, pincér és vendég, taxisofőr és utas, recepciós és szállóvendég, helyi lakos és turista, tanuló és tanár, oktató, instruktor, főnök és beosztott, felvételiztető és jelentkező, kérdező és adatközlő, interjúalany; illetve két barát, kolléga, szobatárs, csoporttárs, családtag, szomszéd stb. között)
- **személyközi dialógusok:** a személyes kapcsolat létesítésére, fenntartására, alakítására (is) szolgáló, az interakciót előtérbe állító párbeszéd (pl. csevegés, témák megvitatása, élmények, érzések, vélemények megosztása és ütköztetése, ismerkedés, pletyka stb.)
- **társalgások:** több személy beszélgetése (pl. családi, baráti, munkahelyi, iskolai helyzetekben)
- **monologikus szövegek:** egy személy hosszabb beszédtevékenysége (a hallgató esetleges későbbi reakciójával) (a tanórán például történetmesélés, témakifejtés, véleménykifejtés, képleírás, beszámoló, összefoglaló, kiselőadás stb.).

Ellenőrző kérdések a fejezethez

- ✓ Mi a tanár feladata a beszédképesség-fejlesztő tevékenységek megtervezésekor?
- ✓ Soroljon fel néhány beszédfejlesztő eljárást!
- ✓ Mit jelent a beszédképesség fejlesztő tevékenység „keretbe helyezése”?
- ✓ Mit csináljunk a beszédképességfejlesztő feladat előtt?
- ✓ Hogyan támogathatjuk és motiválhatjuk a tanulókat a beszédképességfejlesztő feladat közben?
- ✓ Mit csináljunk a beszédképességfejlesztő feladat után?
- ✓ Milyen hibákat mikor és hogyan javítsunk a beszédfejlesztő feladat kapcsán?
- ✓ Milyen típusú szövegeket használhatunk a beszédképesség fejlesztéséhez?

3.2.4. AZ OLVASOTTSZÖVEG-ÉRTÉS FEJLESZTÉSE

Amikor az egyén olvas, ugyanúgy **receptív** mikro- és makroképességeket alkalmaz, mint a hallás esetében. Az ott elmondottak itt is érvényesek (ld. 3.2.2.): pl. értésellenőrzés és értésfejlesztés, *bottom-up* és *top-down* műveletek, makrofeldolgozó gyakorlattípusok az olvasásértésre adaptálva, a megértés szintjeinek ellenőrzése (globális és szelektív értés), a szövegek tartalomközpontú feldolgozásában az ESA-modell használata. A továbbiakban csak azokat a tanítási-fejlesztési szempontokat emeljük ki, amelyek specifikusan az olvasásértésre vonatkoznak.

Amikor a tanult **idegen nyelven** olvasunk, **máshogy olvasunk**, mint ahogy hasonló esetben az anyanyelvünkön tennénk. Főleg a kezdőbb szintű, az idegen nyelven történő olvasásban gyakorlatlanabb tanulókra jellemző, hogy mindent meg akarnak érteni, ezért lassan és intenzíven olvasnak, és erősen támaszkodnak a *bottom-up* műveletekre. (Ennek nyilván az is oka, hogy nyelvtudásuk és kulturális háttérismereteik nem elég kiterjedtek és biztosak ahhoz, hogy folyékonyan olvassanak, a tartalomra koncentrálnak, jósoljanak, következtessenek stb.) Az intenzív olvasás hasznos lehet a tankönyvi szövegek feldolgozásakor, amikor a cél a nyelv tanulmányozása, a nyelvi jelenségek megértése és megtanulása, de a valós életben különböző típusú szövegeket különböző célokkal és sebességgel olvasunk, és a különböző esetekben eltérő olvasási stílusok, stratégiák lehetnek sikeresebbek.

A magyarórán a **tanár feladata** az, hogy **többféle típusú szöveget** olvasson a diákjaival **eltérő olvasási célokkal**, és fejlessze a diákok **feladatorientált olvasását**: azt a képességüket, hogy az eltérő célokhoz, feladatokhoz megfelelő típusú és sebességű olvasási stílusokat és/vagy stratégiákat tudjanak kapcsolni és alkalmazni (vö. pl. Durst 2004).

A **szövegválasztással** kapcsolatban: Érdemes olyan szövegeket bevenni az órára, amelyeket a tanulók maguk is olvasnak magyarul a tanórán kívüli életben. A tanulóktól függően ezek lehetnek étlapok, menetrendek, apróhirdetések, lakáshirdetések, receptek, plakátok, prospektusok, műsorfüzetek, üzenetek, e-mailek, történetek, blogok, újságcikkek, interjúk, ismeretterjesztő vagy tudományos szövegek, tanulmányok, beszámolók, irodalmi szövegek stb. A jó tankönyvek is sokféle típusú szöveget mutatnak be, de emellett érdemes autentikus anyagokat is használni. A magyaróra bevihetünk irodalmi szövegeket is, de a szövegválasztással nagyon gondosan kell bánni. Az irodalmi szövegek magyarórán történő felhasználásáról lásd például a Pont HU oldalait.³⁴

Az olvasott szöveghez kapcsolódó feladatok vonatkozásában: Érdemes a szöveghez **realisztikus olvasási célokat** társítani, vagyis olyan céllal olvassuk a szöveget, amiért a valós életben is olvasnánk. Például az apróhirdetésekből nem szoktunk minden szót elolvasni, hanem kulcsszavakat keresünk (pl. mit, hol, mennyiért), vagy meséket, történeteket nem azért szoktunk olvasni, hogy megtaláljuk bennük például a tárgyas igét, hanem a történet, a mondanivaló kedvéért. Ha a szöveghez ki-tűztünk egy (vagy több) realisztikus olvasási célt, a feladatban ezt tükrözzük: így mozgósíthatóvá válnak azok az olvasási stílusok, stratégiák, amelyek segítségével a szöveg az adott cél érdekében a leghatékonyabban elolvasható. Természetesen – a nyelvtanítási helyzet miatt – ezután vagy emellett sokféle egyéb értésfejlesztő és értésellenőrző feladatot is alkalmazhatunk, illetve a szöveg nyelviségével is foglalkozhatunk, sőt, az olvasott szöveg kiindulási alapot képezhet további beszéd- és íráskészségfejlesztő gyakorlatokhoz.

³⁴ *Dramatizálás*: <https://ponthu.blog.hu/search?searchterm=kov%C3%A1cs+ren%C3%Alta&searchmode=OR&submit=Keres%C3%A9s>

Vers: https://ponthu.blog.hu/2020/06/13/mire_gondolt_nyikolaj_a_vers_es_ertelmezese_a_magyar_mint_idegen_nyelvi_orakon_beszamolo

Próza: https://ponthu.blog.hu/2020/07/01/kortars_proza_a_magyar_mint_idegen_nyelv_oran_beszamolo

A leggyakoribb **olvasási típusok** (stílusok/stratégiák) a következők:³⁵

- **áttekintő** olvasás: a szöveg előzetes áttekintése, gyors átfutása abból a célból, hogy általános képet nyerjünk a témájáról, tartalmáról, műfajáról
- **globális** értés (*skimming*): a szöveg lényegének, a főbb témáknak és gondolatoknak a megértése, a szöveg általános szerkezetének a felmérése; nem olvasunk el minden szót, csak bizonyos szövegrészeket olvasunk el viszonylag gyorsan (pl. fejezetcímek, tételmondatok, első és utolsó bekezdés stb.), másokat kihagyunk, átugrunk
- **adatkereső** olvasás (*scanning*): pásztázzuk a szöveget, hogy megtaláljuk a keresett információt; kulcsszavakat keresünk, figyelünk a tipográfiai és tördelési megoldásokra, hogy tudjuk, hol kell megállni, és ott keressük az adott információt
- **extenzív** olvasás: a (hosszabb) szöveg minden részletére általában figyelve folyamatosan olvasunk
- **intenzív** olvasás: a szöveg vizsgáló, elemző olvasása; meg-megállunk, visszamegyünk a szövegben, újraolvasunk részeket, hogy megértsük az állításokat és az érveket, a logikai kapcsolatokat, a rejtett tartalmakat stb.

Íme néhány **ötlet** a szövegek, a célok/feladatok és a stílusok/stratégiák vonatkozásában:

³⁵ A különböző olvasási típusok használata során különféle olvasási részkészségek fejlődnek: például extenzív és globális olvasáskor többek között a kohéziós eszközök beazonosítása, az ismeretlen szavak kitalálása kontextusból, a kommunikatív szándék felismerése, a következtetések és jóslások, intenzív olvasáskor a logikai kapcsolatok és a retorikai szerkezet felismerése, a nyelvtani szerkezetek és a szórendi mintázatok szerepének felismerése, adatkereső olvasáskor a különböző hosszúságú elemsorok megtartása a rövid távú emlékezetben, a töszavak beazonosítása stb.

olvasott szöveg	cél/feladat	olvasási stílus/ stratégia
szórólap	Találd meg az információkat! (táblázatkitöltés: pl. mi, ki, mikor, hol, mennyi stb.)!	scanning
prospektusok	Tervezzétek meg a nyaralásokat!	skimming
rövid e-mailek	Párosítsd az üzenetek tárgyát az e-mailekkel! ----- Válaszolj röviden az egyik e-mailre!	skimming ----- intenzív olvasás
SMS-ek	Párosítsd az SMS-eket és a rájuk küldött válaszokat!	skimming
lakáshirdetések	Válasszátok ki, melyik lakásba költözhetne X, Y és Z (lehetőségek és igények: pl. Z maximum össz. 90 000 Ft-ot tud fizetni per hó és kutyát tart)!	scanning
újságcikkek	Melyik cikk melyik rovatban szerepelhet? (pl. hírek, időjárás, sport, kultúra, gazdaság) ----- Válaszd ki az egyik cikket, és foglald össze a tartalmát (a megadott szempontok alapján)!	áttekintő olvasás ----- intenzív olvasás
történet	A történet alapján tedd időrendi sorrendbe a megadott eseményeket / készíts forgatókönyvet a főbb helyszínek, időpontok, szereplők és események felhasználásával! Ezek segítségével foglald össze a történetet szövegkohéziós eszközöket használva (és, aztán, végül, de, azonban, így, ezért, például stb.)! Válaszd a történethez illő befejezést/szinopszist!	extenzív olvasás
használati utasítás	Laci vett egy új mikrot. Szeretné beüzemelni. Mit kell tennie?	intenzív olvasás
betegtájékoztató gyógyszer-hez	Válaszolj a kérdésekre, pl.: Mire való? Milyen adagokban kell szedni? Mikor nem szabad szedni? Milyen mellékhatásai vannak?	scanning és skimming
vers(szak)	A csoportok mindegyik tagja kap egy verssort; rendezzétek őket sorba, verssével/versszakká! (Ha a csoportok más-más versszakot kaptak, azokat is sorba lehet tenni.)	intenzív olvasás
tanulmány	A bekezdések tételmondatai hiányoznak. Melyik tételmondat melyik bekezdésből hiányzik?	skimming
stb.		

Az olvasott-szövegértés fejlesztése szintén történhet az **ESA-modell** nyújtotta tanulási-fejlesztési keretben.

Motiválás

Előkészítjük az olvasást azzal, hogy

- mozgósítjuk a tanulók előismereteit, a témával és a műfajjal kapcsolatos sémáit – pl. ötletbörze, fürtábra, képek segítségével, vagy előzetes feladatvégzéssel (pl. személyes vélemények, tapasztalatok megbeszélése, leírása)
- előhívjuk a szöveg megértéséhez szükséges lexikát – pl. párosítás, definíció, mondatalkotás, barkochba stb.
- anticipáljuk a szöveget – pl. a cím, a kép, kiragadott fontos mondatok alapján jóslás a tartalomra, a szedés, a tördelés, a címlap alapján következtetés a műfajra stb.

Fejlesztés

A tanulók feladatokat kapnak, amelyek meghatározzák az olvasás célját.

- A feladatokat a témára szabjuk, realizisztikus olvasási célokat indukálva.
- Az olvasott szöveg feldolgozásához használt feladatok a tartalomra, az üzenetre koncentrálnak; a nyelvi megszerkesztettséggel a szöveg megértése után foglalkozunk (szavak, szerkezetek, bekezdések, stílus stb.). Ez csak akkor lehetséges, ha a szöveg és a feladatok a tanulókra szabottak, és elő lettek készítve.
- A tanulók elolvassák a feladatot: fókuszálnak az olvasási célra, megbeszélik a stratégiá(ka)t.
- A feladathoz igazítva időkorlátot szabunk meg. Ha differenciálni kell, választhatunk egyénileg és párban dolgozókat, illetve akinek szükséges, adhatunk több időt (ilyenkor a hamarabb végzők számára pluszfeladatokkal készülünk).
- Több feladat esetén először áttekintő olvasást és globális értést igénylő feladatokat adunk, azután következnek a szelektív, végül az intenzív olvasást kérő feladatok.
- A visszajelzések során ne csak a megoldásokat ellenőrizzük, hanem vitassuk meg a stratégiákat is (pl. kulcsszavak, tételmondatok, szövegkohéziós elemek keresése, ismeretlen szavak kitalálása a kontextusból, ige kikeresése, előre- és visszautalások, személyragok, névmások, szótárhasználat stb.).

Aktiválás

A megértett, megtapasztalt tartalmakra, információkra és történésekre reagálunk.

- Megbeszéljük a tanulók véleményét a szövegről és a feladatokról (pl. tetszett-e, hasznos volt-e, releváns volt-e, nehéz volt-e, hogyan sikerült megoldani, mi újat tanultak, értettek meg stb.).
- A megtapasztalt információkat, tartalmakat valamilyen produktív készségbe transzponáljuk (pl. valamilyen kommunikatív beszéd- vagy íráskészség-fejlesztő feladattal).

Végül a tanórán kívül is elősegíthetjük, hogy a tanulók minél többet olvassanak a célnyelven, kedvet kapjanak az önálló (extenzív) olvasáshoz. Az órán mesélhetünk nekik történeteket (nemcsak eredeti magyar, hanem magyarra fordított szövegeket is) – fejből vagy pl. képeskönyvből. Ezenkívül ajánlhatunk nekik olvasmányokat, buzdíthatjuk őket arra, hogy magyarokkal levelezzenek, vagy akár közös kiskönyvtárat is létrehozhatunk, ahol kézzől kézre járnak a csoportban mesék, versek, receptek, cikkek, történetek, magazinok, könyvek.

Ellenőrző kérdések a fejezethez

- ✓ Mennyiben olvasnak máshogy a (kezdő felnőtt) tanulók idegen nyelven, mint az anyanyelvükön?
- ✓ Mit jelent a cél- vagy feladatorientált olvasás?
- ✓ Milyen szövegeket olvastassunk a magyaráróra?
- ✓ Milyen szempontokat tartsunk szem előtt, amikor az olvasott szöveghez feladatokat készítünk?
- ✓ Sorolja fel és értelmezze a főbb olvasástípusokat!
- ✓ Említsen meg pár lehetséges szövegtípus kapcsán azokhoz társítható realisztikus olvasási célokat/feladatokat!
- ✓ Mit csináljunk olvasás előtt?
- ✓ Mire figyeljünk az olvasottszöveg-értését ellenőrző feladatok végzése kapcsán?
- ✓ Mit csináljunk olvasás után?

3.2.5. AZ ÍRÁSKÉSZSÉG FEJLESZTÉSE

Ez a fejezet nem az írás kialakításával és a magyar szavak, szóalakok, mondatok leírásának tanításával foglalkozik (feltételezzük, hogy a tanulóink ismerik a magyar ábécét és tudnak írni),³⁶ hanem a különféle típusú magyar **írott szövegek** alkotásához szükséges készségek fejlesztésével.

A „mechanikán”, a „fiziológián” túllépő írás, az írásban megalkotott szöveg a kommunikáció egyik formája, amely mindig valamilyen kontextusban tölti be kommunikációs szerepét: valaki valamilyen céllal írja egy meghatározott célközönség számára, egy meghatározott formában. A tanításban ezért nemcsak az íráshoz szükséges **mikrokészségek** fejlesztésére van szükség, bár ezek elengedhetetlenek (betűzés, központosítás, grammatika, lexika), hanem a **makrokészségeket** is szem előtt kell tartani (pl. koherencia biztosítása, kohéziós eszközök, logikai kapcsolatok, beszédszándékok, kommunikációs funkciók adekvát kifejezése, retorikai szerkezetek, műfaji jellegzetességek érvényesítése, írásstratégiák kialakítása és használata).

A magyarórán a diákok sokféle célból írnak: pl. írásbeli nyelvtani és lexikai feladatokat oldanak meg, szótárt vezetnek, jegyzeteket készítenek, házi feladatot írnak, tematikus fogalmazásokat alkotnak. Ezek a feladatok többnyire a grammatika és a lexika rögzítésére és gyakorlására szolgálnak. A nyelvvizsgán szintén kell írni – például levelet, véleménykifejtő szöveget, összefoglalót stb. Ehhez képest nagyon sok tanuló keveset ír (nem csak) magyarul a **valós életben** – talán például rövid szöveges üzeneteket, e-maileket, esetleg naplót, vagy megesik, hogy űrlapokat, adatlapokat kell magyarul kitölteniük. Más tanulóknak azonban lehet, hogy jegyzeteket, handoutokat, ppt-bemutatókat kell készítenie magyarul, dolgozatokat kell írniuk, vagy üzleti levelezést kell folytatniuk. A diákok igényeit mindenképpen szem előtt kell tartani, amikor eltervezzük, hogy milyen típusú szövegeket íratunk velünk a magyarórán.

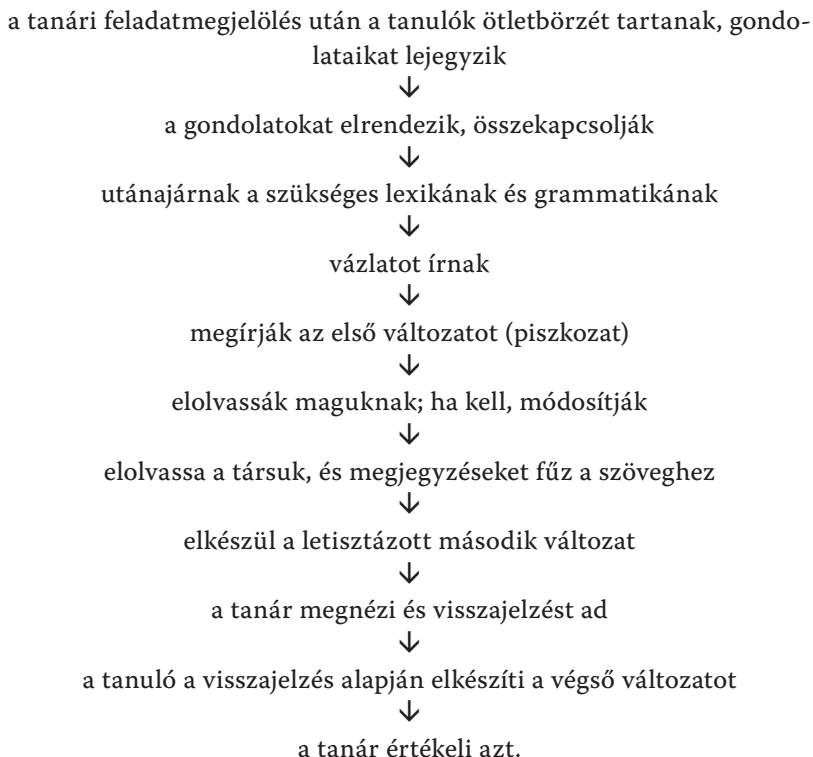
Ugyanakkor az **írásbeli szövegek alkotása** nagyszerű lehetőséget nyújt a tanult nyelvi ismeretek alkalmazására, a **célnyelven való gondolkodásra** és **önkifejezésre** is, tehát érdemes többféle típusú szöveggel foglalkozni a tanórán – még akkor is, ha ezeknek az írása legfeljebb a tanórának *megfelelően autentikus* jellegű (vö. Bárdos 2000: 166).

³⁶ Az alfabetizációval kapcsolatban lásd Schmidt 2019.

Szinttől függően különböző komplexitású és műfajú **szövegeket** írathatunk, íme egy lista példaképpen:

- személyi adatlap
- űrlapok
- kérdőívek
- bevásárlólista
- naptári bejegyzések
- napló, blogbejegyzés
- rövid szöveges üzenet
- magánlevél/e-mail
- meghívó
- képeslap
- személyleírás
- helyleírás
- fotóalbumba a megörökített esemény rövid leírása
- apróhirdetés
- hozzászólás
- recept
- interjú
- útibeszámoló
- hivatalos levél (kérvény, reklamáció stb.)
- esszé (leíró, elemző, érvelő)
- önéletrajz
- motivációs levél
- handout, ppt
- képregény
- elbeszélés
- fiktív történet

Meg kell különböztetni az írás két eltérő felfogását: az **írást mint terméket** és az **írást mint folyamatot** (pl. Susser 1994, Horváth 2012). Az első esetben a hangsúly a keletkezett produktumon van: tipikusan a tanár kiadja a feladatot, a tanuló egyedül megírja a szöveget (pl. otthon), a tanár ellenőrzi és értékeli a kész produktumot, a diák pedig vagy foglalkozik a tanári visszajelzéssel, vagy nem. Nyilvánvaló, hogy ez a megközelítés kevés teret enged a fejlesztésnek. A másik esetben az írott szöveg megalkotásának folyamatára nagy hangsúly kerül; a végső cél azonban itt is az, hogy a végtermék jó minőségű szöveg legyen, ami azt és úgy kommunikálja, ahogy azt a tanuló szándékozta. Például:



Noha nyilván ez utóbbi megközelítés az időigényesebb, fejlesztést igazán csak így lehet végezni.

Az idegen nyelven történő írásbeli szövegalkotás készsége egyrészt úgy **fejleszthető**, hogy **fokozatosan haladunk** az erősen vezérelt feladatoktól a szabad fogalmazásig, hogy a tanulók függetlenséget érjenek el a szövegalkotásban, és olyan írott szövegeket tudjanak produkálni, amelyek a lehető legnagyobb mértékben megfelelnek a célnyelvi elvárásoknak, és elérik a kívánt hatást. Például a levélírás kapcsán használhatjuk a következő lépcsőzetes gyakorlatokat:

- kész leveleket olvasunk az olvasottszöveg-értés fejlesztésének keretében, és a leveleket elemezzük a célnyelvi minta szempontjából (pl. szerkezeti elemek, kezdés, lezárás, nyelvi fordulatok, retorikai szerkezet stb.)
- kötött feladatokat végzünk: pl. sorba rendezés, kész elemekkel mondatok kiegészítése, szakaszok átalakítása-újraírása megadott elemekkel, többféle változat összevetése (melyik jobb? miért?)

- kötetlenebb feladatokat végzünk: pl. megadott szempontok alapján kell önállóan megírni egy levél egyes részeit, többszöri olvasás után emlékezetből kell megírni egyes bekezdéseket
- önálló írás prompt alapján: egy levélre válaszeleket kell írni, levelet kell írni, amely tartalmazza a megadott elemeket
- autentikus szabad írás: írhatunk olyan levelet, amelyet valóban elküldünk egy adott személynek (pl. egy levelezőtársnak, egy másik tanárnak, egy hírességnek vagy egy közszereplőnek).

Az idegen nyelvi íráskészség fejlesztése másrészt az írás folyamatában valósítható meg. A **folyamatírás** mint módszertani eljárás azt jelenti, hogy a tanóraba hangsúlyosan beépítjük a **tervezés** és a **visszajelzés** többlépcsős folyamatát, valamint az átnézést és a revíziót; a javítást és az **újraírást**. A tanulók számára világossá kell tenni, hogy ezek a lépések különösen fontosak az idegen nyelvi **írásstratégiák** szempontjából. Az írott szöveg alkotásának készsége a nyelvórán például a következő **módszertani eljárással** fejleszthető:

- **Előkészítés:**
 - **Minta:** A tanulók feldolgoznak egy olyan típusú szöveget, mint amelyet majd írni fognak. Ez végezhető a korábban tárgyalt olvasottszöveg-értés keretében. A szöveg (célnyelven elvárt, preferált) retorikai szerkezetét, műfaji sajátosságait, jellegzetes elemeit és kifejezésmódjait érdemes megfigyelni, elemezni.
 - **Bevezetés:** A tanár kijelöli a feladatot – úgy, hogy megadja a készítendő írásmű kontextusát is (téma, célközönség, műfaj, stílus, formai paraméterek, szükséges információk).
- **Tervezés:**
 - **Ötletbörze:** A tanulók frontálisan vagy párokban, esetleg kisebb csoportokban összegyűjtik az ötleteiket; amiben megállapodnak, lejegyzik. (Ha nem frontális munkaformában történik az ötletelés, a tanár monitoroz.)
 - **Jegyzetkészítés:** A tanulók elrendezik az ötleteiket, jegyzeteket készítenek (pl. sorrend, kapcsolatok).
 - **Nyelvi modellek gyűjtése:** A tanulók a minta, előzetes tudásuk, szótár vagy a tanár segítségével nyelvi kifejezéseket gyűjtenek, és átgondolják, milyen nyelvi szerkezetekre lesz szükségük az írás során.
 - **Vázlatírás:** A tanulók párokban, kisebb csoportokban elkészítik a szöveg vázát.

• **Első változat írása:**

- **Piszkozat:** A tanulók egyénileg vagy párban megírják a szöveg első változatát. (Érdemes megkérdezni a tanulókat, ki hogyan szeretne dolgozni.)
- **Átnézés:** A tanulók átolvassák és megbeszélik a maguk/egymás szövegét (a tanár aktívan figyel, ha kell, segít).
- **Szöveg:** A tanulók újraírják, letisztázzák a piszkozatot, elkészítik a szöveg első változatát (az órán vagy otthon).
- **Ellenőrzés:** A tanár elolvassa a szövegeket (otthon), és segítő visszajelzést ad.
- **Lektorálás, újraírás:** A tanári visszajelzések alapján a tanulók korigálják a szöveget, és elkészítik a végső változatot (otthon).
- **Értékelés, visszajelzés:** A tanár értékeli az írásművet. A kész írásművek olvasásra felhasználható szövegekké válnak; akár olvasókört is lehet rendezni, ahol a tanulók elolvassák egymás írásait, és reagálnak azokra (pl. kommentet vagy választ írnak, beszélgetnek stb.).

A **visszajelzés** fontos eleme az íráskészség-fejlesztésnek. Az első kérdés, hogy **mit** javítsunk. Az egyik véglet, hogy a tanár kijavít minden hibát a szövegben (a helyesírástól a stíláriis elemekig), a másik, hogy csak a tartalomra vonatkozóan jelez vissza (pl. mennyiben sikeres a szöveg mint kommunikációs eszköz). Az írott szövegek hibajavításával később foglalkozunk, itt csak néhány olyan szempontot sorolunk fel, amelyek a hibajavítás tárgyát képezhetik, például:

- betűzés, ékezetek, központosítás
- lexikai egységek (szókincs és stílus); melléknevek, jelzők, határozók, kollokációk, fordulatok használata
- nyelvtani szerkezetek (pontosság); összetett igei szerkezetek (pl. igevivő–ige kapcsolatok, vonzatok); szórendi mintázatok; összetett mondatok (alárendelés!) használata
- bekezdésekre tagolás
- koherencia
- világos fókusz (a szöveg és a bekezdések szintjén)
- retorikai szerkezet, szerkezeti elemek elrendezése
- kohéziós eszközök alkalmazása (grammatikai, lexikai, logikai eszközök)

- érvelés, körülmények meghatározása, példákkal való alátámasztás, ellenérvek mérlegelése
- műfaji jellegzetességek érvényesítése
- a célközönség, a helyzet és a műfaj által elvárt stílusjegyek érvényesítése, egységes hangnem
- kommunikációs cél elérésének hatékonysága
- stb.

A **tartalomra** való visszajelzés sose maradjon el: mindig motiváló és növeli az autentikus jelleget, ha a tanár reagál arra, amit a tanulók írtak, és nem csak arra, ahogyan azt írták. Ez a reakció lehet dicséret (pl. *Nagyon tetszik/örülök, hogy... Nagyon érdekes, amit...*), megjegyzés (*Igen! Én is úgy gondolom, hogy... / Erről eszembe jut az, hogy...*) vagy kérdés (pl. *És mit gondolsz arról, hogy...? Mi történt azután, hogy...? Miért...?*).

A másik kérdés, hogy **hogyan** javítsunk. Használhatunk zöld színt a javításhoz (vagy számítógépen korrektúrát), a javasolt változatot írhatjuk a margóra, vagy használhatunk kódokat a különféle típusú hibák jelölésére, amelyeket aztán a diákok vagy maguk próbálnak kijavítani, vagy megbeszéléssel történik ezek alapján a hibajavítás (pl. párban, tanári támogatással).

A felnőtt tanulók általában igénylik a hibajavítást az írásműveik kapcsán, de itt is célravezető lehet a közös megállapodás a mit és a hogyan tekintetében.

Ellenőrző kérdések a fejezethez

- ✓ Miért érdemes szövegeket íratni a magyarórán?
- ✓ Milyen szövegeket írassunk a magyarórán?
- ✓ Mi a különbség az írás mint termék és az írás mint folyamat fel fogás között?
- ✓ Hogyan lehet megvalósítani a fokozatosságot az íráskészség fejlesztésében?
- ✓ Ismertesse a folyamatírás lépéseit!
- ✓ Milyen típusú hibák fordulhatnak elő a nyelvtanulók írásban alkotott szövegeiben?

4. ÓRAVEZETÉS ÉS LEHETSÉGES PROBLÉMÁK

Ebben a részben a tanári beszéddel, az óravezetés nehézségeivel és a magyarórán esetlegesen előforduló problémákkal, kínos helyzetekkel foglalkozunk.

Előzetes feladatok

- * Rossz, ha a tanár sokat beszél a magyarórán?
- * Fel lehet készülni a magyaróra közben előforduló esetleges problémákra, problémás helyzetekre?

Alakítsanak négyfős csoportokat, és vitassák meg a véleményüket!

Munkaforma: nagycsoportos

Eszköz: hajlított véleményvonal³⁷

A magyartanár nyelvórai beszédtevékenysége során többek között instrukciókat ad, magyaráz, példákat hoz, kérdez, válaszol, mesél, utasít, javít, dicsér, értékkel. A **tanári beszéd** határozottá és lendületessé teheti az óravezetést, motiváló ereje lehet, tanuláshoz vezethet, és gazdag nyelvi inputot jelenthet a tanulók számára – de csak akkor, ha jó minőségű.

Az 1980-as években egy ideig divatos volt az az elképzelés, hogy a túl sok tanári beszéd előnytelen, mert nem enged teret a tanulói beszédnek: ha csökkentjük a tanári beszéd idejét, növekedni fog a tanulók beszédideje. Azóta beigazolódott, hogy ez nem így van (a hallgatás hallgatást szül), és az is kétségtelen, hogy a jó tanári beszéd **elengedhetetlen eszköze a tanításnak**: ez biztosítja a tanulás vezérlését és sokszor a forrását (pl. Wong-Fillmore 1985). A tanár adja ki az instrukciókat a feladatokhoz, ő szervezi meg a munkaformákat (párokat, csoportokat), ő magyarázza el vagy fedeztet fel az új nyelvi anyagot, ő ellenőrzi a megértést, ő biztosítja a csoport számára releváns tartalmakat, beszéde és a vele való társalgás tanulási lehetőséget biztosít a tanulóknak, továbbá a tanári beszéd adalékokkal szolgálhat az aktuális témát, a kulturális információkat illetően és nélkülözhetetlen a tanulókkal való jó kapcsolat kialakításához is.

³⁷ Hajlított véleményvonal: A tanulók felsorakoznak egy vonalban a témáról vallott véleményük alapján (a sorrend felállításához röviden beszélgetnek egymással. A vonalat középen behajlítjuk (párok alakulnak). Az pár, amelyiknek tagjai az eredeti vonal két végpontján álltak, átsétálnak a sor másik végén álló párhoz. Ők négyen lesznek egy csoportban. A többiek a sor két-két végéről csatlakoznak egymáshoz, négyes csoportokat alkotva.

Végősoron nem az a fő kérdés, hogy mennyit beszél a tanár, hanem az, hogy **hogyan**. O'Neill (1994) a következő 10 pontban foglalja össze a **jó minőségű tanári beszéd** jellemzőit:

1. Világos és tagolt: a tanulók által megérthető, jól értelmezhető egységekre bomlik.
2. Egyszerűsített, de természetes.
3. Több redundanciát tartalmaz, mint a közönséges beszéd (ismétlések, vissza-visszatérő kifejezések és szerkezetek).
4. A tanulók nyelvtudási szintjére szabott (*comprehensible*): kb. 85-95%-ban érthető a tanulók számára.
5. Szüneteket tartalmaz: a tanár a kérdései után hagy időt a tanulóknak a válaszra, vár; a magyarázatai, elbeszélései („bekezdésszerű”) tartalmi egységekre bomlanak, melyek végén szünetet tart, hogy lehetőséget adjon a tanulóknak közbeszólni, kérdezni, hozzászólni.
6. Szemléltet: tipikus példákat hoz, mintát ad, testbeszédével is „beszél” (pl. *csendesebben, tessék?, gyertek ki, nyissátok ki a könyvet, ne mutasd meg a párodnak* stb.)
7. Folyamatosan visszacsatol: a tanár (elsősorban nyitott és kétlépcsős) kérdésekkel folyamatosan „előhívja a nyelvet” a tanulókból, ezzel egyben visszajelzést is kap. Például:
 - Szereted a magyar ételeket?
 - Nem.
 - Miért nem?
 - Te szoktál főzni?
 - Nem.
 - Még sosem főztél? Hol szoktál enni?
 - Szereted a magyar ételeket?
 - Igen.
 - És milyen ételeket szeretsz?
 - Te szoktál főzni?
 - Igen.
 - És gyakran szoktál? Mit szoktál főzni?
8. Változatos visszajelzéseket kér: a tanár változatos formában ellenőrzi az értést, például:
 - fizikai válasz (kézfeltartás, utasítások követése stb.)
 - képi válasz (illusztrációk kiegészítése, rajzolás, képek sorrendezése, párosítása stb.)

- írásbeli szöveges válasz (feladatmegoldás)
 - szóbeli szöveges válasz (feladatmegoldás, magyarázat, utasítás elisméltése, fordítás stb.)
9. Többféle technikát alkalmaz a magyarázat és az induktív felfedeztetés során: pl. eljátszik, lerajzol, képpel illusztrál, körülír, példáz, kontextusba helyez valamit.
10. Többféle nyílt és burkolt hibajavítási technikát alkalmaz: pl. megmondja a helyes alakot, kérdéssé alakítva elismélti a tanuló megnyilatkozását a helyes formában, jelez (pl. felemeli az ujját vagy a füléhez emeli a kezét), hogy a tanuló javítsa ki magát stb.

Ezzel szemben **lerontja a tanári beszéd minőségét**, ha a tanár

- beszéde nem tiszta (pl. hadar), túl halk, túl gyors, természetellenesen lassú, hanghordozása monoton, unalmas; nem igazítja beszédét a csoport nyelvtudási szintjéhez
- hosszú percekig beszél megállás nélkül, illetve anélkül, hogy bevonná a tanulókat
- magyarázatai és utasításai túl bonyolultak, magyarázatai nagyon elméleti jellegűek
- nem hagy gondolkodási időt a tanulóknak a válaszhoz, hanem újabb és újabb kérdéseket tesz fel, másnak adja a szót, vagy maga válaszol, maga fejezi be a diák mondatát
- folyton „kihangsósítja” a tanulók válaszát (elismélti az osztály előtt), mert így egy idő után a diákok nem figyelnek egymásra
- visszajelzéseiben csak arra irányulnak, hogyan mondanak valamit a tanulók, arra nem, mit mondanak (nyelvi pontosság vs. jelentés, tartalom)
- anélkül tér át egyik tevékenységről a másikra, hogy ellenőrizné, értik-e a tanulók az eddigieket
- az értést igen/nem kérdéssel próbálja ellenőrizni: pl. *Oké? Rendben? Értitek? Világos?*
- haladóbb szinteken is dominálja a beszélgetéseket, vitákat, véleménykifejtő tevékenységeket; folyton beleavatkozik a pár- és csoportmunkákba
- folyton kommentálja a saját munkáját
- túlságosan a háttérbe húzódik, nem irányítja az órát, nem jelez vissza.

Ezenkívül hasznos, ha a tanár változtatja a **pozícióját** a tanteremben, néha a táblánál áll, máskor a terem falánál, járkál a padok közt; így mindenki tud szem- és beszédkontaktust tud létesíteni, és nem mindig csak ugyanazokat hagyja vagy hívja megnyilvánulni.

Az **órávezetés nehézségei** közé tartozik továbbá számos egyéb **probléma**: ezek között vannak olyanok, amelyekre előre fel lehet készülni, de előfordulhatnak váratlan helyzetek is, amelyeket talán csak majd a következő alkalommal tudunk jól megoldani. Az alábbiakban összegyűjtöttünk néhány valószínű problémát és pár lehetséges **megoldást**.

Kicsúszunk az időből.

Lehetséges megoldások:

Mindig készítsünk óravázlatot: ezen jelöljük óra közben vagy után a csúszás okát; tanulhatunk belőle. Ha a csúszásnak a túltervezés az oka, legközelebb tervezzünk kevesebbet. Ha amiatt történt, hogy kevés időt szántunk valamire, legközelebb tervezzünk több időt a hasonló tevékenységekre.

Az adott órán, ha időben észrevesszük a csúszást, a hasonló jellegű feladatokból végezzünk kevesebbet (majd legközelebb visszatérünk, vagy lehet házi feladat), vagy az alkalmazás szakaszát halasszuk a következő órára. Ha az óra előtt 5-10 perccel ébredünk rá, hogy elment az idő, az adott feladatot fejezzük be, majd zárjuk le az órát.

Túl hamar végzünk az eltervezett feladatokkal.

Lehetséges megoldások:

Mindig legyen a tarsolyunkban egy társasjáték, kártyajáték vagy egy történet (akár mesekönyv), amit elmesélhetünk a csoportnak.

Azt is megtehetjük, hogy az aznap tanult új szavakhoz, kifejezésekhez kapcsolunk feladatot: szókérték készítése és gyakorlás velük, szólánc, memóriafeladat, barkochba stb. Használhatjuk az aznapi szöveget is: felolvashatjuk például, vagy megkérhetjük a diákokat, hogy olvassák némán. Esetleg az is lehetséges, hogy a diákok hozzálátnak a házi feladathoz. Ha csak 10-15 perc van hátra az órából, nem érdemes valami újba belekezdeni.

Egy/több páros/csoport hamarabb végez a feladattal.

Lehetséges megoldások:

Erre előre készülhetünk úgy, hogy az adott feladatot tartalékelemekkel bővítjük; aki hamarabb végez, ezeket is megoldja. A másik lehetséges megoldás, hogy mindig van nálunk bevethető plusztevékenység (pl. szórejtvény, magazin stb.), ezzel elfoglalhatják magukat a hamarabb végzők. Nem tanácsos azonban arra kérni a tanulókat, hogy kezdjenek bele a következő feladatba, mert az csak elodázza, de nem oldja meg a problémát.

A diákok eltérő nyelvtudási szinteken állnak.

Lehetséges megoldások:

Ha nagyon nagy különbségek vannak, a kirívó diákokat megpróbáljuk másik csoportba delegálni. Ha ez nem lehetséges, differenciálhatunk.

A magasabb és az alacsonyabb nyelvtudási szinten álló tanulók csoportokba rendeződnek, és eltérő anyagokkal dolgoznak. Amíg az egyik csoport dolgozik, a tanár a másik csoporttal foglalkozik, és felváltva. Természetesen ehhez nagyon gondos szervezés kell, és a munka így nagyon energiaigényes lesz. Azt is megtehetjük, hogy a tanulók ugyanazzal az anyaggal dolgoznak, de más-más vagy eltérő mennyiségű feladatot kapnak (pl. ugyanaz a szöveg/nyelvtan, de mások a feladatok, vagy több, egyre nehezebb feladat kapcsolódik ugyanahhoz a tanítási egységhez; egy téma megvitatása vagy egy szerepjáték kapcsán a tanulók a szintjüknek megfelelő feladatkört vagy szerepkört kapnak stb.).

Elvileg az is elképzelhető, hogy nem differenciáljuk sem az anyagokat, sem a feladatokat, hanem a diákokra bízunk, hogy egyazon feladatot mindenki a maga szintjén oldjon meg. Ez azonban számos veszélyt tartogat: főleg azt, hogy az erősebbek unatkozhatnak, a gyengébbek frusztráltak lehetnek. Ezen azzal tudunk segíteni, ha heterogén párokat hozunk létre, ahol – jó közösség és megfelelő attitűd esetén – a gyakorlottabb nyelvtanulók segítik az alacsonyabb nyelvtudásúakat.

A legtöbb esetben a heterogén párok és a differenciálás együtt, egymással változtatva sikeres lehet.

Elfelejtettünk egy fontos eszközt behozni az órára.

Lehetséges megoldások:

A legegyszerűbb, ha az elfelejtett eszköz közel van; akkor egyszerűen kiszaladunk érte, és behozzuk. Ha ez nem lehetséges, megpróbáljuk pótolni

az eszközt, máshogy megoldani a feladatot. Ha pl. nincs gyurmaragasztónk, a tanári asztalra tesszük ki az anyagot, és a csoportot kihívjuk az asztal köré. Ha nem hoztunk színes filceket, tollal írnak a diákok az A3-as lapokra, és nem a falra tesszük ki a megoldásokat, hanem csoportvizitét tartunk. Ha nincs hanglejátszónk, mi magunk olvassuk fel a szöveget. Ha nem fénymásoltunk, lediktáljuk vagy szóban oldjuk meg a feladatot. Ha nem hoztunk képeket, a tanulók okostelefonját használjuk stb.

Ha a gyakorlatvégzést teljesen ellehetetleníti az eszközhiány (pl. nincs internet, nem hoztuk el a tanulói feladatlapot egy példányban sem), vagy átugorjuk az óra ezen lépését, vagy ha a következő lépéshez szükséges ez a feladat, rögtönzünk egy hasonlót (nyilván ez a legnagyobb kihívás).

Egy diáknak nincs felszerelése.

Lehetséges megoldások:

A tanulót egy olyan tanuló mellé ültetjük, aki megosztja vele a tankönyvet. Adunk neki papírt, hogy arra írjon.

Egy diák félórás késéssel érkezik meg az órára.

Lehetséges megoldások:

Amíg a többiek egyénileg, párban vagy kiscsoportokban dolgoznak, oda-megyünk a diákhoz, vagy kihívjuk a tanári asztalhoz, és „felzárkóztatjuk”. Esetleg azt is megbeszélhetjük vele és a csoporttal, hogy egy másik tanuló az óra után segít neki.

Nincsen kész a házi feladat.

Lehetséges megoldások:

Ha senkinek sincs készen a házi feladata, de az órán rövid idő alatt elvégezhető, megtehetjük, hogy közösen megcsináljuk az órán (de ez hosszú távon nem kifizetődő), vagy a következő órára halasztjuk. Ha az órán nem végezhető el gyorsan a házi feladat, mindenképpen el kell halasztani.

Ha csak pár embernek nincs kész a házija, a tanulókat párokba rendezzük: aki nem készített házit, az leellenőrzi azét, aki elkészítette; a többiek egyeztetik a megoldásaikat. Ha több tanulónak nincsen kész, mint ahánynak kész van, olyan párok is lesznek, akik közösen helyben megoldják a feladatot. Ha hosszabb lélegzetvételű volt a házi feladat, és az órán erre szeretnénk építeni, az elkészült házi feladatokra építünk, a többiekét elhalasztjuk.

A diákok az anyanyelvüket használják a magyarórán.***Lehetséges megoldások:***

Ha a diák a tanárhoz folyton a közvetítő nyelven vagy az anyanyelvén beszél (és azt a tanár érti), válaszolhat neki magyarul. Ilyenkor nemcsak a célnyelv használatára buzdítja, de tanulási lehetőséget is biztosít neki. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy a tanár ne használja a közös (forrás- vagy közvetítő) nyelvet, de ha az adott óraszakaszban a célnyelvi kommunikáció a cél, ez jó stratégia lehet.

Minél jobban tudnak azonban magyarul a diákok, annál kevesebb szükség van az órán más nyelvek használatára. Ha a tanár megbeszéli a csoporttal, hogy a magyar nyelv minél teljesebb körű használata a magyarórán az ő érdekeiket, az ő tanulásukat szolgálja, és ha következetesen ragaszkodik a célnyelv használatához (az órán kívül is akár), kialakíthat egy olyan osztálytermi légkört, amelyben a magyar nyelv használata lesz a természetes. Ha a tanulók pármunkában más nyelvre váltanak, oda lehet menni hozzájuk, emlékeztetni lehet őket erre, illetve meg lehet őket kérni, hogy magyarul végezzék a feladatot – ha kell, megadva a szükséges nyelvi segítséget.

Passzívak a diákok.***Lehetséges megoldások:***

Ha a csoportból senki sem akarja aktivizálni magát, utána kell járni az okának. Ha a tanulók fáradtak, mert például valamilyen közös eseményen vettek részt az elmúlt éjszaka, „csendes” feladatokat végezzünk: pl. olvassunk, hallgassunk szöveget, gyakoroljunk írásban stb. Ha a témaválasztás miatt nem szólalnak meg, annak oka lehet az, hogy nem szívesen beszélnek az adott témáról (érzékeny téma a számukra, vagy egyszerűen csak unják), vagy nincsenek előismereteik azzal kapcsolatban. Az előbbi esetben érdemes megváltoztatni vagy módosítani a témamegjelölést (pl. objektivizálni, specifikálni, más téma felé terelni), az utóbbi esetben elő kell készíteni a témát (lexika előtanítása, szövegek olvasása stb.).

Ha csak egy-egy tanuló passzív, annak oka lehet személyes tulajdonság (pl. valaki visszahúzódó, félénk, vagy fél a hibázástól) vagy hozott kulturális minta (pl. nem illik előtérbe kerülni, nőként nem illik férfiak előtt vagy idegen férfival beszélni stb.). Ilyenkor segíthet a gondosan megtervezett párokban és kiscsoportokban végzett munka. Ha a tanár ismeri a tanulóit, kijelölheti a párokat, ha nem, megkérdezheti a diákokat, hogy kivel szeretnének együtt dolgozni. A félénkebb tanulók magabiztosságát

az is növeli, ha a fentebb leírt módokon a kötött gyakorlatoktól haladunk a kötetlenebbek felé, ha felkészülési időt kapnak, ha eleget gyakorolhatnak, ha a piramis-technikát alkalmazzuk, ha beszéd előtt írhatnak, és természetesen, ha megdicsérik őket a teljesítményükért.

A diákok nem akarnak párban és csoportban dolgozni.

Lehetséges megoldások:

Ennek is több oka lehet. Ha a diákok attól félnek, hogy így rossz nyelvtan ragad rájuk vagy nem javítják ki a hibáikat, a tanár adjon mintát a csoportban végzendő feladathoz, a monitorozás alatt és/vagy a plénum elé vitt feladat bemutatása után alkalmazzon valamilyen hibajavítási stratégiát ezekkel a tanulókkal, és képességek szerint igyekezzen minél homogénebb csoportokat létrehozni.

Ha a diákok inkább az anyanyelvi beszélővel (a tanárral) szeretnének beszélgetni egy másik nyelvtanuló helyett, a tanár hosszabb-rövidebb időre bekapcsolódhat a csoport tevékenységébe, illetve a csoportmunka irányulhat arra, hogy például kérdéseket terveznek meg az adott témában, amelyeket aztán feltehetnek a tanárnak.

Ha nincs kedvük beszélni vagy nem szokták meg, hogy beszélniük kelljen párban vagy csoportban, eleinte kapjanak olyan feladatokat, ahol például írni kell, válaszokat kell összehasonlítani, szövegrészeket kell sorba tenni stb., és fokozatosan haladjunk a beszélgetősebb, szabadabb gyakorlatok felé. Jó tanulói feladatokra lebontani a tevékenységet, és tisztázni, hogy kinek mi lesz a feladata; ha világos, hogy kinek mit kell csinálnia, ezek a tanulók is szívesebben dolgoznak kiscsoportban.

Az is segíthet, ha elmagyarázzuk a tanulóknak, hogy pár- és csoportmunkában megnő az egy főre jutó beszédidő, több lehetőség nyílik a kommunikációra, ezért lehet hasznos a magyarórán.

A diákok nem akarnak együtt párban dolgozni.

Lehetséges megoldások:

Előfordulhat, hogy a csoportban személyes ellentétek vannak, és egyes tanulók nem hajlandók együtt dolgozni. Ilyenkor megtehetjük, hogy az adott tanulóknak más párt keresünk, vagy tevékenységenként párokat váltunk. Jó megoldás lehet, ha párok helyett hármasokat használunk (a harmadik tag semleges legyen az ellentét szempontjából), vagy ha a tanár lesz a párja az egyik félnek – páratlan létszámú tanulók esetén.

Domináns diák az osztályteremben.***Lehetséges megoldások:***

Lehetnek az órán olyan diákok, akik az állandó kérdezgetésükkel és megjegyzéseikkel zavarják az órát, vagy olyanok, akik folyton magukhoz ragadják a szót vagy a feladatot. Ilyen esetben használhatunk olyan pár- vagy kiscsoportos feladatokat, ahol irányítva van az egy főre jutó beszédidő és a beszélőváltás (pl. külső kör – belső kör, szóforgó, társasjáték, pármunka, ahol az egyik fél két percig beszél, majd a másik fél egy percben reagál és kérdez stb.).

A domináns tanulónak a tanár is lehet a párja, vagy, ha több domináns diák is van a csoportban, olykor egymással is párosíthatjuk őket (véletlennek tűnő módon).

Az is segíthet, ha a tanár mozog a teremben, és olykor „látószögön kívülre helyezi” a tanulót, illetve, ha lehetőséget ad neki arra, hogy az órán kívül beszélhessenek (az óra után, fogadóórán stb.).

Nem együttműködő diák az osztályteremben.***Lehetséges megoldások:***

Előfordulhatnak a csoportban olyan diákok, akik nem hajlandók együttműködni a tanárral: folyton beszélgetnek, nevetgélnek, nem figyelnek, nem vesznek részt a feladatokban, a mobiltelefonjukat nyomogatják stb. Az ilyen diákokkal mindenképpen érdemes személyesen elbeszélgetni az órán kívül: Hogy érzik magukat az órán? Mi a probléma? Mit gondolnak, hogy lehetne megoldani? stb. Lehet bizalmas e-mailt is írni nekik, amelyben elmondjuk, úgy vettük észre, valami gond van, és szeretnénk tudni, mit lehetne tenni. A tanuló válaszolhat, szintén bizalmasan, és megállapodhatunk valamilyen közös megoldásban. Ha a problémát nem sikerül megoldani, érdemes másokhoz fordulni: pl. kollégákhoz.

Egy diák láthatóan kellemetlenül érzi magát az órán.***Lehetséges megoldások:***

Nagyon fontos, hogy figyeljünk minden diákra a feladatok közben, hogy észrevegyük, ha ilyen történik. Az érintett tanulóhoz csendben odamehetünk, míg dolgoznak a többiek, és megkérdezhetjük tőle, mi a baj és hogyan tudunk segíteni.

Ha egészségügyi okai vannak a rosszul létnek, eldönthetjük, hogy mit teszünk: pl. menjen ki a mosdóba, a friss levegőre, a büfébe, igyon vizet, egyen valamit, vegyen be fájdalomcsillapítót, menjen haza.

Ha lelki okai vannak, talán elmondja, mi a baj, de ha nem, akkor is jól eshet a törődés. Kiengedhetjük egy kicsit a teremből, kimehetünk vele mi vagy egy barátja beszélgetni.

Ha kiderül, hogy az órán történt valami olyasmi, ami rosszul érintette (pl. egy ártalmatlannak tűnő téma vagy feladat érzékenyen érintette személyes okokból: pl. család, akasztófa-feladat, vagy egy másik tanulóval került valamilyen konfliktusba), mentesíthetjük a feladatvégzés alól vagy módosíthatjuk a feladatot (pl. más családjáról beszéljen, mással legyen párban), illetve minél előbb térjünk át egy másik feladatra; legközelebb pedig hasonló esetben járjunk el óvatosan.

Sok kellemetlenségtől megóvhatjuk magunkat, ha utána olvasunk a tanulók kulturális háttérének; ha már a tervezéskor tisztában vagyunk a tabutémákkal, hozott szokásokkal, attitűdökkel stb., elkerülhetőbbé válnak a hasonló kínos helyzetek.

A rutinos magyartanárok is nap mint nap kerülnek váratlan helyzetekbe az órán, és vétenek kisebb-nagyobb hibákat. A lényeg, hogy mindig legyünk készek az önreflexióra, elemezzük a helyzetet, ismerjük fel a hibáinkat, gondolkodjunk el rajtuk, és igyekezzünk máskor máshogy csinálni.

Utólagos feladat

- * Van-e olyan helyzet, amitől személyesen tart, mert nem biztos benne, hogy hogyan tudja megoldani tanárként a magyarórán?

Egyéni ötleteiket jegyezzék le, a cetliket dobják be egy kalapba, majd közösen beszéljék meg, milyen lehetséges módokon lehetne orvosolni, megoldani az egyes problémákat!

Munkaforma: egyéni, nagycsoportos

Eszköz: gondolatok a kalapban

Ellenőrző kérdések a fejezethez

- ✓ Melyek a jó és a kevésbé jó tanári beszéd jellemzői?
- ✓ Ismertessen legalább három, az órán esetlegesen előforduló problémát és azok lehetséges kezelését!

5. VISSZAJELZÉS

Előzetes feladatok

Vitassák meg a következő kérdéseket:

- * Mi a célja a hibajavításnak?
- * Hogy lehet jól dicsérni a magyarórán?
- * Milyen célokból írassunk tesztek a magyartanfolyamon?
- * Ki felelős a magyartanulás sikeréért?

Munkaforma: nagycsoportos vagy kiscsoportos

Eszköz: külső kör–belső kör (ld. 2.1.) vagy szóforgó (ld. 2.)

A visszajelzés azt jelenti, hogy a tanulók különféle jellegű információkat kapnak a teljesítményükre vonatkozóan. A következőes és jó minőségű visszajelzés fontos része a tanításnak: tájékoztat és irányt mutat, biztonságot és megerősítést nyújt, támogat és motivál. Rogers (2008) szerint a jó visszajelzés többek között: rögtön a feladatvégzés után történik; bátorítást (is) tartalmaz, építő jellegű; egyértelmű, hogy mire vonatkozik (egyszerre nem sok dologra irányul); világossá teszi, mi volt jó és mi nem felelt meg a követelményeknek, illetve támpontot ad arra vonatkozóan, hogy az utóbbi kapcsán mit tehet a jelölt.

A visszajelzésnek több típusa van; ebben a részben a következő formával foglalkozunk: hibajavítás, dicséret, visszacsatolás, értékelés.

5.1. HIBAJAVÍTÁS

A tanulói **hiba** a nyelvtudás hiányosságaiból ered: nem tévesztés vagy nyelvbtlás tehát, hanem a nyelvi kifejezés rendre megismétlődő helytelen megformálása – a tanuló vagy nem tudja, mi a helyes forma (pl. még nem tanulta), vagy azt hiszi, a jó formát használja. A hiba jellege sokféle lehet: pl. kiejtésbeli, lexikai, grammatikai, pragmatikai, stiláris stb. (pl. Maróti 2005).

A **hibajavítás** a visszajelzésben megvalósuló **tanítás**: célja, hogy olyan ismereteket és készségeket tanítson a tanulóknak, amelyek segítségével tovább fejlődhet a nyelvtudásuk, nyelvhasználatuk (vö. *interakciós megközelítés*, pl. Gass 2003, Gass–Mackey 2006). Ebből az következik, hogy ha nem javítjuk a hibákat, elmulasztunk egy tanulási lehetőséget. És valóban, a legújabb kutatások kimutatják (pl. Bitchener–Knoch 2008), hogy a vezérelt körülmények között tanuló felnőttek esetében szignifikáns

különbség mutatható ki (rövid távon biztosan) a fejlődésben azok között, akik részesültek és azok között, akik nem részesültek hibajavításban – az utóbbiak rovására. Nem mindegy azonban, mikor mit javítunk, és hogyan történik a hibajavítás.

Szóbeli teljesítmény hibajavításakor a tanárok az alábbi stratégiákat használják a leggyakrabban – az explicitről az implicit stratégiák felé haladva:

- **Nyílt hibajavítás:** A tanár egyértelműen jelzi, hogy amit a tanuló mondott, nem volt helyes, és megadja a helyes alakot (pl. *Nem maradt, hanem maradt.*)
- **Metanyelvi visszajelzés:** A tanár a tanuló megnyilatkozásának jólformáltságára vonatkozóan információt közöl vagy kérdést tesz fel (pl. *Múlt idő! / Ha „nem”, akkor hol van az igekötő?*). Ebben az esetben a tanár nem mondja ki a helyes alakot, de a tanuló számára kiderül, mi volt a hiba, és maga javíthatja.
- **Előhívás:**
 - A tanár **rákérdez** a hibás elemre (pl. *Kivel találkoztál?*), kérdőleg elismétli a tanuló megnyilatkozásának egy részét (pl. *Találkoztam Zsófi...?*).
 - A tanár **visszakérdez**, és ilyen módon elismételteti a tanuló megnyilatkozását vagy annak egy részét. Ha a kérdés egészes (pl. *Tessék? Hogyan?*), a tanuló nem lehet benne biztos, hogy hibajavítás történik, illetve nem biztos, hogy tudja, hol volt a hiba.
- **Jelzés:** A tanár egyezményes jelet (pl. bizonyos kézmozdulatokat) használ abból a célból, hogy a tanuló rájöjjön, valahol hibát követett el, és megpróbálja helyes formában elismételni, amit mondott.
- **Átalakítás:** A tanár a tanuló megnyilatkozása után rögtön elismétli a megnyilatkozás egészét vagy egy részét úgy, hogy a hibás vagy köztesnyelvi alako(ka)t kicseréli a célnyelvi alak(ok)ra. Elhangzik tehát a helyes alak, de nem biztos, hogy a tanuló észreveszi, mi volt a hiba, vagy akár azt, hogy a tanár a hibajavítás szándékával ismételte el, amit mondott.

Nem állnak rendelkezésre reprezentatív adatok abban a tekintetben, hogy melyik stratégia mennyire sikeres a tanulás szempontjából, de (az angol tanítására vonatkozó) kismintás kutatások eredményei azt mutatják, hogy a tanároknak megvannak a maguk preferált stratégiái, amelyeket saját hiedelmeikre, illetve a tanulók vélt vagy valós érzelmeire

alapoznak (pl. Mahdi–Saadany 2013, Williams 2003). Vannak tanárok, akik abban hisznek, hogy a helyes alak megadása gyors, egyértelmű és hatékony eszköz – ők az explicit hibajavítást használják, mások azt gondolják, amit a tanuló a maga erőfeszítéséből javít, az jobban megmarad az emlékezetében, illetve nem akarják kényelmetlen helyzetbe hozni, elbátortalanítani, frusztrálni a tanulókat – ők inkább implicit stratégiákat alkalmaznak. Nota bene, az explicit hibajavítás is történhet úgy, hogy nem kelt negatív érzéseket a tanulóknak, sőt, a felnőtt tanulók gyakran igénylik is, hogy pontosan be tudják azonosítani és egyértelműen javítani tudják a hibáikat. A probléma ennél azért összetettebb: van, aki az átalakítást kedveli, de dicséret nélkül, mert az összezavarja; van, aki a kiejtésben az explicit hibajavítást kedveli, a nyelvtanban pedig az előhívást; illetve az is fontos, hogy milyen jellegű feladatról van szó: új nyelvtani elem gyakorlásáról vagy szabad kommunikációs beszédtevékenységről.

Összességében azt mondhatjuk, hogy az sem jó, ha mindig mindent azonnal javítunk, és az sem, ha soha semmit. A hibákat **javítani kell**, ha szisztematikusan fordulnak elő, és ha értelemzavaróak. Különösen **kezdőbb** tanulók esetén, amikor sok új nyelvtant tanulnak a diákok, fontos, hogy javítsuk a hibákat, hogy azok ne rögzüljenek, mert később egyre nehezebb megszabadulni tőlük. Alacsonyabb nyelvtudási szinteken sok a kötött nyelvi gyakorlás, ott érdemes azonnal javítani a hibákat, akár explicit formában is (kellő tapintattal), a kötetlenebb feladatoknál pedig a már tanult jelenségekkel kapcsolatos hibákat javíthatjuk implicit módokon. **Haladóbb** tanulóknál viszont, ahol sok a kötetlen beszédgyakorlat, sőt, a cél éppen a szabad diskurzusban való folyamatos részvétel, érdemes utólag javítani a hibákat. A **közbülső szinteken** követhető lehet az az eljárás, hogy gyakorlaskor mindig azonnal javítjuk a hibákat, alkalmazáskor viszont csak az értelemzavaró és a stigmatizáló hibákat javítjuk ott és akkor. A gyakori hibákat az alkalmazási szakaszban javíthatjuk késleltetve, amennyiben a tanár nem résztvevője a kommunikációs helyzetnek; ha a tanár is aktív résztvevője a kommunikációnak, nonverbális hibajelzést használhat a folyamatosan visszatérő krónikus hibáknál. Utólagos hibajavításnál megtehetjük, hogy a tanulók feladatvégzése közben lejegyzett/megjegyzett (nyelvi és nyelvhasználati) hibákat felírjuk a táblára (akár helyes alakokkal keverve), és a tanulóknak (csoportosan, párokban vagy egyénileg) az a feladatuk, hogy keressék meg és javítsák ki a hibákat.

Írásbeli teljesítmény (írásban alkotott szöveg) javításakor a formára és a tartalomra vonatkozó visszajelzéseket adhatunk. A **formára** történő hibajavító visszajelzés többféleképpen történhet:

- **Explicit hibajavítás írásban:** A tanár eltérő színnel feltünteti a helyes alakot; ilyenkor a tanulónak le kell másolnia a helyes alakokat.
- **Hiba jelzése kóddal:** A tanár jelzéseket használ a hiba helyére és jellegére vonatkozóan (pl. E=esetrag, SZ=személyrag, SZR=szórend, L=szóválasztás stb.); a diák maga javítja a hibát.
- **Aláhúzás (írásban):** A tanár aláhúzza a helytelen alakot; a diáknak magának kell rájönnie, mi a hiba, és ki kell javítania.
- **Szóbeli megbeszéléses hibajavítás:** A jelzett hibákat a tanár és a diák vagy esetleg a diákok párban (tanári támogatással) megbeszéléssel javítják (*one-on-one conferencing*). Tisztázhatják, mire vonatkoztak a jelzések és megjegyzések, hogyan lehetne őket felhasználni a javításban, mik a rendszeresen visszatérő hibák, hogyan lehetne kezelni őket stb.

A **tartalomra** vonatkozó visszajelzés során szöveges formában reagálunk az írásműre. Hibajavítás keretében felhívhatjuk a tanuló figyelmét a problémákra (pl. bekezdésekre tagolás, névelőhasználat, stílus, vessző után szóköz stb.), a tanulónak pedig a javaslatok alapján javítaniuk kell a szöveget.

Az explicit hibajavítással az a **gond**, hogy a tanulók figyelmét arra fókuszálja, amit nem tudnak, és sokszor nem is tanulnak belőle igazán, csak gépiesen lemásolják a megadott helyes alakokat (vagy azt sem teszik). A hiba jelzése és az aláhúzás önmagában szintén gyakran kevésbé hatékony, mert a tanulók nem feltétlenül értik, mi a gond, és nem tudják maguktól kijavítani a hibákat. A szöveges visszajelzés szintén kevés támpontot ad a tanulónak: sokszor nem értik vagy nem tudják felhasználni őket a hibajavításhoz.

Ezek helyett **hatásosabb** lehet, ha kombináljuk a hiba kóddal való jelzését vagy aláhúzását az annak alapján történő szóbeli megbeszéléses javítással (Bitchener és mtsai. 2005). A megbeszélés lehetőséget nyújt a probléma okának felismerésére és az azzal kapcsolatos stratégiák tanítására, fejlesztésére. Ráadásul, ha egy mondat többféle hibát tartalmaz egyszerre (pl. szórend, morfológia, szóválasztás), nem alkalmazható lokális hibajavítás: vagy az egész mondatot alá kell húzni, vagy átláthatatlan lesz a kódolásos jelzés, illetve az egész mondatot újra kell írni, és a

tanuló számára nem lesznek egyértelműek a hibák. Ilyenkor szintén a megbeszéléses hibajavítás lehet a járható út.

A kutatások szerint a tanulók maguk is ezt a javítási eljárást preferálják: úgy érzik, ilyenkor megértik a problémákat, és tudnak tanulni belőlük; emellett kedvelik, ha szöveges visszajelzést is kapnak, amelyben a tanár lehetőleg a szöveg adott részeihez kötődően tesz javaslatokat, megjegyzéseket (Williams 2003). Az otthoni hibajavításnak ez a módja (aláhúzás) a tanár részéről is időtakarékosabb, az órán pedig megteheti, hogy az óra egy szakaszát a javításra szánja: pl. a párok együtt dolgoznak a munkáikon a visszajelzés alapján, a tanár pedig egyesével meglátogatja a párokat.

Az írásban alkotott szövegek javításakor a következő **javaslatokat** érdemes megfontolni:

- A hibajavítás legyen összhangban a tanulók képességeivel (elvárások az adott szinten) és a feladattal (milyen célból írtuk a szöveget)!
- A javítás olyan formában történjen, hogy a tanulók megértsék (pl. ismerjék a kódokat, megértsék a szöveget)!
- A hibajavítás legyen következetes (pl. ugyanazokat a kódokat használjuk; azokat a hibákat javítsuk, amelyeket előre megbeszéltünk és amiket a tanulóknak már tudniuk kell; ha mást is javítunk, ott adjuk meg a helyes alakot rövid indoklással)!
- A szöveges visszajelzés a pozitívumokat is emelje ki!
- Lehetséges szöveges megjegyzések:

Ez nagyon tetszik/érdekes!

Jó példa!

Egyetértek.

Erről jó volna többet írni.

Tudsz erre példát hozni?

Miért gondolod így

Ez a rész nem egészen világos, nem értem pontosan.

Nem érthető, hogyan kapcsolódik ez a rész az előzőhöz.

Ez miért fontos?

Nem kéne itt új bekezdést nyitni?

Mi itt a tételmondat?

Itt ismétled magad.

stb.

Ellenőrző kérdések a fejezethez

- ✓ Mi számít hibának a nyelvtanuló nyelvi produktumában?
- ✓ Miért fontos javítani a hibákat?
- ✓ Milyen eljárásokkal lehet a szóbeli teljesítményben előforduló hibákat javítani?
- ✓ Mikor milyen szóbeli hibákat érdemes javítani?
- ✓ Milyen eljárásokat ismer az írásbeli teljesítményben előforduló hibák formai javítására?
- ✓ Melyik a leghatásosabb módja a formai javításnak az írásbeli teljesítmények kapcsán?
- ✓ Milyen elveket tartsunk be az írott szövegek hibáinak javításakor?
- ✓ Mit takar a tartalomra való visszajelzés az írásbeli teljesítmények kapcsán? Milyen legyen az ilyen jellegű visszajelzés?

5.2. DICSÉRET ÉS VISSZACSATOLÁS

A magyartanárok nagyon gyakran dicsérik a tanulókat, hogy bátorítsák őket. A dicséret motiváló ereje valóban jelentős felnőtt tanulóknál is, de érdemes odafigyelni arra, hogy mit, mikor és hogyan dicsérünk.

A leggyakrabban használt **általános dicséret** többnyire így hangzik: *Jó! Nagyon jó! Igen! Ez az! Szuper! Rendben! Oké!* Mivel a tanárok sokszor akkor is használják az efféle dicséreteket, ha a tanulók megnyilvánulása hibás volt, a dicséret nem feltétlenül a hibátlan formák elismeréséről, értékeléséről szól, és erre a diákok is hamar rájönnek. A nyelvtanárok többnyire bátorításként, motiválásként használják a dicséret általános formáit, illetve a célnyelven történő megnyilvánulás, az aktivitás, a részvétel elismerésére. Ha azonban folyton ugyanabban az általános formában dicsérünk, a dicsérő szavak hamar kikophatnak, egyszerű tantermi frázisokká üresedhetnek, akár céljukat is veszthetik. Hasznosabb lehet, ha konkretizáljuk az elismerést, és ha vissza is csatolunk vele.

A **konkrét dicséret** megfogalmazható a tanulási célok függvényében, illetve az egyes tanulókra szabottan (pl. *Nagyon érdekes kérdéseket írtatok. Hú, de sok szót összegyűjtöttetek! Nagyon jól összedolgoztatok. Jól használtad a birtokos szerkezetet. Látom, ráérettél, mikor kell az „el” a „megy” elé. Nagyon részletesen bemutattad a barátodat. Szépen ejtetted ki a hangokat.* Stb).

Szintén érdemes nemcsak a teljesítményt, hanem a **belefektetett munkát** is dicsérni (pl. *Milyen jó lett a fogalmazásod stílusa! Örülök, hogy átírtad. Milyen sok információ van ezen a plakáton! Biztos sokat dolgoztatok rajta. Nagyon sok információt elmondtál. Látom, hogy utánajártál a témának. Stb.*).

A dicséret egyik hasznos pedagógiai eszköze, formája a **visszacsatolás**, amikor a tanári pozitív visszajelzés egyben továbbviszi, kibővíti az adott tevékenységet. Ilyenkor a visszajelzés nemcsak elismerése a tanuló nyelvi teljesítményének, hanem egyben bemenet is egy következő tanulási lehetőséghez. Például:

–Szeretem a baseballt.

–Oké. És te is baseballozol?

–Autót szeretne venni.

–Mhm. És milyen autót szeretne venni?

–Azt mondta, neki a közbiztonság a legfontosabb.

–Valóban. És te erről mit gondolsz?

–Nagyon alapos beszámolót készítettetek! Hogyan csináltátok?

Ellenőrző kérdések a fejezethez

✓ Hogyan és mit dicsérjünk?

✓ Mit jelent a visszacsatolás?

Utólagos feladat

Figyeljék meg a következő párbeszédben a tanári beszéd jellegzetességeit! Mit csinál a tanár, és hogyan használja a visszajelzés különféle formáit?

A tanulók a múlt órán az igekötő perfektiváló szerepével foglalkoztak múlt időben.

- Milyen volt a hétvége? Voltatok valahol a hétvégén?
- Mentünk Villányba.
- Elmentetek Villányba?
- Igen.
- El? (szünet) Elmentetek? (kézmozdulat jelzi, hogy ismétlést kér)
- Igen, elmentünk... Villányba.
- Szuper! Szóval elmentetek Villányba. És kik voltak ott? Kivel mentél Villányba?
- Karral. Szobatársammal.
- Mhm. És milyen volt?
- Nagyon jó. Nagyon jó volt.
- Miért? Mit csináltatok ott?
- Kóstoltunk borokat. Nagyon finom volt.
- Á! Gondoltam, hogy megkóstoltátok a borokat. És melyik pincészetben voltatok?
- Tessék? Nem értem.
- Borospince. Pincészet. Melyik pincészetben voltatok? Kinél kóstoltatok meg a borokat?
- Ó, Gere Tamás.
- Aha! Gere Tamás...? Hol?
- Gere Tamásnál.
- Ez az! Oké! Szóval Peter a múlt hétvégén elment a szobatársával Villányba, és Gere Tamásnál megkóstolták a borokat. (Felírja a táblára: elment vhova, megkóstolta a/az ...-t.) Ki volt még valahol a hétvégén? Keiko?

Munkaforma: kiscsoportos

Eszköz: elemzés

5.3. ÉRTÉKELÉS, TESZTELÉS

A visszajelzés fontos formája az értékelés, amelynek célja, hogy különféle célokkal különféle információkat szerezzünk a tanulási-tanítási folyamatról vagy annak eredményességéről. Ebben a részben a fejlesztő és a minősítő értékeléssel, valamint az önértékeléssel foglalkozunk.

A **fejlesztő értékelés** azt jelenti, hogy a tanulók nyelvtudásának, nyelvi készségeinek fejlődését **folymatosan** értékeljük, „tét nélkül”.

A folyamatos fejlesztő értékelés célja a motiválás, a fejlesztés és a továbblépés: egyrészt azért végezzük, hogy a tanulók képet kapjanak/adjanak arról, hogy hol tartanak a nyelvtanulásban, a fejlődésben, milyen attitűdjeik és igényeik vannak, másrészt azért, hogy a tanítás számára meghatározhassuk a folyamatosan újrateremtődő tanulási célokat, és azokhoz illeszkedő tanítási tartalmakat, módszereket, eljárásokat tervezhessünk a továbblépés érdekében (Brassói és mtsai. 2005).

A folyamatos fejlesztő értékelés változatos formákban valósulhat meg, például:

- **a tanulás támogatása óra közben:** a tanórát úgy tervezzük meg, hogy folyamatosan beleépítjük az értékelést, így a tanulók minden eljárás, nagyobb lépéssor végén visszajelzést kapnak arra vonatkozólag, hogy mit tanultak meg; ennek legegyszerűbb módja, ha a lépéseket szervesen egymásra építjük – egy feladatot csak akkor tudnak sikeresen megoldani a diákok, ha az előző lépésben kitűzött célokat elérték (pl. egy szobát ábrázoló képről csak akkor tudnak beszélni, ha megtanulták a berendezési tárgyak neveit, az egzisztenciális szerkezetet, valamint a helyragok és a névutók használatát; egy olvasott történet darabjait csak akkor tudják sorba tenni, ha felismerik a szövegkohéziót biztosító elemeket; a politikai korrektség mellett vagy ellen csak akkor tudnak érvelni, ha megvan hozzá a szókincsük és ismerik az érvelő esszé sajátosságait stb.), illetve fontos az elvégzett feladatok ellenőrzése, a feladatvégzés nehézségeinek, stratégiáinak megbeszélése (Einhorn 2008),
- **tárgyalásos eljárás:** a tanár és a tanuló(k) közösen választják ki a témát és határozzák meg az azzal kapcsolatos résztevékenységet, valamint a megvalósításhoz szükséges feladatköröket; a tanár a résztevékenységeket folyamatukban értékeli (pl. ilyen a folyamátírás vagy a projektmunkában végzett kutatás, amelynek részei lehetnek pl. olvasás, kérdőív, interjú, ppt, szóbeli beszámoló stb.),
- **portfólió:** olyan célirányos dokumentumgyűjtemény, amely láthatóvá teszi a tanuló fejlődését egy adott területen (pl. folyamátírás esetén a piszkozat, az első szövegváltozat és a végső változat; a tanulónak a tanfolyam során írt fogalmazásainak vagy szövegértési tesztjeinek stb. gyűjteménye),
- **modulvégi összegzés:** olyan tanórai alkalom, ahol a tanár a diákokkal együtt összegzi, mit tanultak meg az elmúlt modul kereté-

ben, mit kell tudni (elvárások), és beazonosítják, ki mit tud, és hol van még szüksége gyakorlásra (pl. szóbeli megbeszélés, ellenőrzőlista, teendőlista),

- **személyes elbeszélgetés:** a tanár egyes diákokkal külön-külön is elbeszélgethet arról, mi a véleményük a magyaróráról, a tanulásukról, milyen nehézségeik, kívánságaik vannak stb.,
- **attitűd- és igényfelmérés:** megfigyeljük a tanulók viselkedését óra közben, vagy időnként (név nélkül) kérdőívet töltetünk ki velük (pl. milyen tevékenységekben vesz részt szívesen, melyeket nem szeret, mennyire felel meg a tanítás az elvárásainak, milyen igényei vannak stb.).

A **minősítő értékelés** azt jelenti, hogy egy adott alkalommal felmérjük, „megmérjük” a tanulók nyelvi teljesítményét, előre meghatározott kritériumok és szempontok szerint. Ez a fajta értékelés a tanulónak tehát egy adott pillanatban produkált eredményére koncentrál, „tétje van”, és valamiféle számadatban kifejezhető értéket ad.

A magyartanításban a minősítő értékelés leggyakoribb formája a **teszt**. A tágan értelmezett teszt tartalmazhat zárt és nyitott végű feladatokat (pl. feleletválasztó, párosító, kiegészítő vs. feleletalkotó és kifejtős feladatok), illetve írásbeli és szóbeli feladatokat. Bármilyen jellegű feladatok szerepeljenek is a tesztben, követelmény, hogy azoknak egyéltelmű megoldása legyen, pontosan körülhatárolt ismereteket, készségeket vizsgáljanak, és a kapott eredmények előre meghatározott szempontok alapján egyértelműen értékelhetők, mérhetők (pontosíthatók) legyenek.

A teszteket mindig adott **mérési céllal** hozzák létre. A mérés célja szerint a magyartanulás kontextusában leggyakrabban használt tesztek főbb típusai a következők (vö. pl. Bárdos 2002):

- **Prognosztikus tesztek:** tipikusan a nyelvtanfolyamon kívül írt tesztek tartoznak ide; céljuk, hogy előre jelezzék (prognosztizálják), hogy a tanuló a nyelvtudását milyen minőségben, szinten lesz képes használni.

Két fő típusuk:

- **Szintfelmérő (besoroló) teszt** (*placement test*): a nyelvtanfolyam előtt írt teszt, amelynek az a célja, hogy a tanuló a nyelvtudási szintjének megfelelő csoportba kerüljön. A szintfelmérő teszt a nyelvi ismereteket, készségeket általánosságban is mérheti, de az intézmények többnyire a helyi tanfolyamokon hasz-

nált tanmenetekhez, tankönyvekhez igazítják a saját besoroló tesztjeiket. Ezeknek a teszteknek az a fő célja, hogy a tanulóje-lölteket minél szélesebb sávban szórják szét (minél jobban diszk-rimináljon a teszt), ezért eltérő nehézségű itemeket (a legkisebb pontozható tesztelem) tartalmaznak. Ezeket gyakran nehézségi sorba is rendezik, így a magasabb nyelvtudási szinteken állók várhatólag tovább eljutnak a feladatok (jó) megoldásában. A be-soroló tesztek másik fontos célja, hogy gyorsan kitölthetők és értékelhetők legyenek, ezért többnyire diszkrét pontos objektív tesztelést és zárt itemeket használnak: legtöbbször csak egy he-lyes megoldást tartalmazó feleletválasztó feladatokból állnak, ahol az itemek egy-egy elkülönített kisebb nyelvi információra kérdeznek rá (pl. esetrag, időjel, toldalék, vonzat, modalitás, ki-fejezés, kollokáció stb.).³⁸

- **Nyelvtudást mérő (képességszintmérő) teszt** (*proficiency test*): a nyelvtanfolyamtól függetlenül használt teszt, amelynek célja, hogy a viszonylagos teljesség igényével mérje a tanuló (vizsgázó) nyelvtudási szintjét. Tipikusan ilyenek a standardizált nyelvviz-sgák (pl. ECL) – ezzel kapcsolatban lásd M. Pintér–Wéber 2019.
- **Diagnosztikus tesztek:** tipikusan a nyelvtanfolyam közben hasz-nált tesztek tartoznak ide; céljuk, hogy egy konkrét, jól körülhatá-rolt tudásterületet a lehető legnagyobb mértékben lefedve felmér-jék (diagnosztizálják), hogy a tanulók az adott tudásterület mely elemeit sajátították el, és melyeket nem; a diagnosztikus tesztek támpontot nyújtanak a további fejlesztés megtervezéséhez.

Két fő típusuk:

- **Haladási teszt** (*progress test*): a tanfolyamon közösen megtanult „új anyag” elsajátítását mérő, az oktatás folyamatában írt teszt, amelynek az a célja, hogy beazonosítsa, vannak-e hiányosságok; ha nincsenek, a tanítás folyhat tovább, ahogy eddig; ha csak pár tanuló-nál vannak, nekik segíteni kell; ha a csoport többsé-génél jelentős hiányosságok vannak, akkor az anyagrészt újra kell tanítani (valószínűleg máshogy) – tipikusan ilyenek a rövid tesztek: pl. az új szókinszre vagy nyelvtanra vonatkozó lexikai

³⁸ Magyar mint idegen nyelvi besoroló tesztek nem forognak közkézen, de a következő angol nyelvi teszt jól példázza, tipikusan milyen egy ilyen teszt: <https://www.camb-ridgeenglish.org/test-your-english/>.

és grammatikai tesztek, vagy akár az adott témakörbe, szöveg-típusba tartozó szövegek megértésére és alkotására vonatkozó tesztfeladatok.

- **Teljesítményteszt** (*achievement test*): az oktatási folyamat vagy egység végén írt teszt, amelynek célja az, hogy felmérje, a tanulók elsajátították-e az adott tanfolyam (vagy egymásra épülő tanfolyamok) anyagát – tipikusan ilyenek a tanfolyamokat záró hosszabb, részletesebb, összetettebb, átfogóbb jellegű tesztek, amelyek gyakran integrált formában (illetve a kurzuson is használt feladatok formájában) mérik a tanulók teljesítményét a kurzus tanterve, tananyaga alapján (pl. nyelvtan, lexika, olvasásértés, írás, hallásértés, beszéd).

A tesztek eredményét nemcsak a tanuló tudása, teljesítménye befolyásolhatja, hanem a teszt minősége is. Hogy a teszt mennyire „jó mér”, kiszámítható **jóságmutatók** alapján ítéltethető meg. Ezek: a validitás (mennyire érvényes a teszt: azt méri-e, aminek a mérésére használjuk), a reliabilitás (mennyire megbízható a teszt: mennyire pontosan méri azt, amit mér) és az objektivitás (a teszt eredménye független-e a tesztelőtől és az értékelőtől).

A tanároktól nyilván nem várható el, hogy a mindennapos munkájuk során összeállított diagnosztikus tesztjeik jóságmutatóit mérjék, de törekedhetnek arra, hogy minél jobb tesztek készítsenek. A tesztkészítés során a következő kérdéseket érdemes megfontolni:

A teszt általános megtervezése

- Milyen céllal íratom a tesztet?
- Mit akarok mérni? (Állítsunk fel egy tartalom- és követelményrendszer!)
- Milyen feladattípusokat használjak, összhangban a mérési céllal, illetve a felállított tartalom- és követelményrendszerrel? (Állítsunk össze egy feladattípus-bankot!)
- A tanulók gyakorlatot szereztek az ilyen típusú feladatokban a tanfolyamon?
- Milyen szubtesztekre (adott típusú ismereteket, készségeket mérő összetartozó feladatok együttese, pl. lexika, grammatika, pragmatikai elemek, olvasásértés, íráskészség) bontsam a tesztet?

A tesztterv finomítása

- Melyik szubteszt hány tesztfeladatot tartalmazzon?
- Melyik tesztfeladat hány itemből álljon?
- Elegendő itemet tartalmaznak a tesztegységek?
- A mérési célnak megfelelő a különböző ismereteket, készségeket mérő itemek száma, aránya?
- Azt mérik az itemek, aminek a mérésére fel akarom használni őket?
- A tanfolyamon tanultak alapján elvárható, hogy az egyes itemeket megoldják a tanulók?

A teszt első változatának áttekintése (önállóan, kollégát bevonva, tanulóval kipróbálva)

- Világos elrendezésű a teszt?
- Érthetők és egyértelműek az instrukciók?
- Az itemek függetlenek egymástól? (Egy item megoldása ne múljon egy másik item megoldásán!)
- Az itemek megoldhatók háttértudás alapján? (Ha igen, az item nem azt méri, amit mi szeretnénk.)
- Feleletválasztásnál csak egy helyes válasz van?
- Az itemekre adott válaszokat mi alapján értékelem? (Készítsünk javítókulcsot!)
- Melyik item hány pontot érjen? Megfelel ez a súlyozás a tudáselemek fontosságának és nehézségének? (Írjuk be a pontozási útmutatót a javítókulcsba!)
- Mennyi idő alatt lehet megoldani a tesztet?

Végül ne feledkezzünk meg arról sem, hogy a **visszajelzés** nemcsak a tanártól jöhet, hanem maguktól a **diákoktól** is (pl. Bognár 2006). Végso soron ugyanis a tanulás sikeressége nemcsak a tanáron múlik, hanem nagy részben a tanulón is, aki minél nagyobb felelősséget vállal a tanulásáért, annál jobban kihasználhatja a tanórán (és az azon kívül) adódó tanulási lehetőségeket. A tanulói autonómiát és felelősségvállalást többféleképpen elősegíthetjük – a korábbiakban több helyütt szó esett arról, hogyan vonhatjuk be a diákokat a tervezésbe, hogyan motiválhatjuk őket az órai feladatokban való részvételre és az órán kívüli lehetőségek kihasználására. Szintén jó eszköz lehet az önértékelés.

Az **önértékelés** során a tanulók megadott szempontok szerint értékelik a saját teljesítményüket és a tanfolyamot, felméri, hogyan felelnek

meg a saját és a tanítás által támasztott elvárásoknak, elemzik igényeiket, céljaikat, szükségleteiket, teendőiket. Egymást és a tanítást is értékelhetik. Az ön- és társértékelés különféle formában és időpontokban történhet: szóban vagy írásban, az óra közben egy-egy tevékenység után, az óra végén, az óra után, beszélgetéssel, kártyákon, kérdőíven.

Az értékelésnek ez a formája nagyon egyszerűen megvalósítható például a következő módokon:

- a feladatvégzés után a tanár **beszélget** a diákokkal, hogy mit gondolnak, mennyire sikeresen ment a feladatmegoldás (pl. *Könnyű volt megérteni a szöveget? Melyik kérdés volt a legnehezebb? Miért? Mi segített/segíthet a megoldásban?* stb.),
- feladatvégzés után a diákok **szavaznak**, hogy szeretnének-e még hasonló témájú/típusú feladatot végezni (pl. szöveget olvasni, kiejtést gyakorolni, dalt hallgatni, szimulációs feladatot végezni, drillezni stb.),
- szerepjáték után a tanulók **értékelik** a csoportok előadását (pl. kommunikációs hatékonyság, érthetőség, előadásmód, ötletesség stb.); folyamatírás keretében a diákok értékelik egymás fogalmazását (pl. mennyire jól érthető, mennyire koherens, milyen az elrendezése, kifejezések használata stb.); a diákok prezentációkat tartanak, majd értékelik magukat és társaik is őket (pl. követhetőség, felépítés, példák, magyarázatok, beszéd érthetősége, folyamatossága stb.),
- az óra végén a diákok **kártyákon** jeleznek vissza, pl.

Húzd alá, ami igaz rád!

a) Értem az új nyelvtant. / Nem értem az új nyelvtant.

b) Könnyen meg tudom oldani a nyelvtani feladatokat írásban. / Sok hibát véték a nyelvtani feladatokban. Még gyakorolnom kell.

c) Beszédben is jól tudom használni az új nyelvtant. / Nekem nagyon nehéz beszédben használni az új nyelvtant.

- **kérdőívet** töltenek ki a diákok, ahol pl. megadott opciókból választva, 1-től 5-ig terjedő skálán jelölve a választ vagy mondatban felelnek a kérdésekre; pl.

Mit szeretsz csinálni az órán? Mit nem szeretsz? Mit szeretnél még csinálni? Milyen házi feladatokat szeretsz/szeretnél csinálni?

Mi a legjobb a magyartanulásban? Mi a legnehezebb a magyartanulásban? Mi megy jól? Miben fejlődött a legtöbbet? Miben a legkevesebbet? Mit kéne tenned ezzel kapcsolatban?

Miről szeretnél olvasni/hallgatni? Milyen témát szeretnél feldolgozni?

Mire használod a magyar nyelvet az órán kívül? Mit szeretnél tudni magyarul csinálni? stb.

Ellenőrző kérdések a fejezethez

- ✓ Mi a fejlesztő értékelés célja?
- ✓ Hogyan valósítható meg a folyamatos fejlesztő értékelés?
- ✓ Mit jelent a minősítő értékelés?
- ✓ Mérés cél szerint milyen típusú tesztek használatosak a magyar nyelv tanítása-tanulása kapcsán?
- ✓ Mi a különbség a prognosztikus és a diagnosztikus tesztek között?
- ✓ Határozza meg és jellemezze a következő tesztípusokat: besoroló teszt, nyelvtudást mérő teszt, haladási teszt, teljesítményteszt!
- ✓ Mire szolgálnak a tesztek jószágmutatói? Melyik jószágmutató mire vonatkozik?
- ✓ Mit csinál a tanuló, amikor önértékelést végez?
- ✓ Milyen formában valósítható meg a tanulói ön- és társértékelés a magyartanításban? Soroljon fel pár lehetőséget!
- ✓ Hogyan segíti elő a tanulói autonómiát és felelősségvállalást az ön- és társértékelés?

ZÁRSZÓ

A magyart idegen nyelvként tanítani összetett feladat, és nem kevés kihívás elé állítja az embert. De kimeríthetetlen forrása is szellemi kalandnak, felfedezésnek, ihletnek, megismerésnek, lelki kötődésnek. A magyartanár eleinte kalauz, majd útitárs azon az úton, amin a diák halad a célja felé. A munkája akkor érik be, amikor a tanuló elengedi a kezét, és maga megy tovább.

IRODALOMJEGYZÉK

- Adolphs, Svenja – Schmitt, Norbert (2003): Lexical coverage of spoken discourse. *Applied Linguistics* 24(4); 425–438.
- Andl Helga – Trendl Fanni – Varga Aranka (2018-2019): *Kooperatív gyakorlatok I-II*. Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Arató Ferenc – Varga Aranka (2008): *Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelseibe*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Bándli Judit (2014): A pragmatikai kompetencia fogalma a nyelvoktatásban. *THL2/1*; 34–43.
- Bárdos Jenő (1984): Az idegen nyelvek tanítása a '80-as években. *Pedagógiai Szemle* 2.; 105–118.
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos Jenő (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (szerk.) (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécs: PTE.
- Barlow, Michael – Kemmer, Susan (szerk.) (2000): *Usage-based models of language*. Stanford: CSLI
- Beckner, C – Blythe, R. – Bybee, J. – Christiansen, M. – Croft, W. – Ellis, N. – Holland, J. – Ke, J-Y – Larsen-Freeman, D. – Schoenemann, T. (2009): Language is a Complex Adaptive System: Position Paper. *Language Learning* 59: Supplement 1; 1–27.
- Bitchener, John – Knoch, Ute (2008): The value of a focused approach to written corrective feedback. *Language Teaching Research* 12; 409–431.
- Bitchener, John – Young, Stuart – Cameron, Denise (2005): The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing* 14; 191–205.
- Bognár Mária (2006): A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata. *Új pedagógiai szemle* 56/3; 19–26. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00101/2006-03-ko-Bognar-Fejlesztzo.html>.

- Brassói Sándor, Hunya Márta és Vass Vilmos (2005): A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle* 55/7–8.; 4–17. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00094/2005-07-ta-Tobbek-Fejleszto.html>.
- Breen, Michael – Littlejohn, Andrew (2000): *Classroom Decision-Making. Negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brophy, Jere – Good, Thomas L. (1986): Teacher behaviour and student achievement. In: Wittrock, M. (szerk.): *Handbook of Research on Teaching* (3. kiadás). New York: Macmillan; 328–375.
- Brown, Douglas H. (2004): *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. New York: Pearson/Longman.
- Bybee, Joan (2000): The phonology of the lexicon: evidence from lexical diffusion. In: Barlow, M. – Kemmer, S. (szerk.): *Usage-based models of language*. Stanford: CSLI; 65–85.
- Bybee, Joan (2001): *Phonology and language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bybee, Joan – McClelland, James L. (2005): Alternatives to the combinatorial paradigm of linguistic theory based on domain general principles of human cognition. In: Ritter, N.A. (szerk.): *The Role of Linguistics in Cognitive Science*. Special Issue of *The Linguistic Review* 22/2–4; 381–410.
- Canale, Michael – Swain, Merrill (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* (1); 1–47.
- Carroll, John. B. (1981): Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In K. C. Diller (szerk.): *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, MA: Newbury House.
- Celce-Murcia, Marianne – Dörnyei, Zoltán – Thurrell, Sarah (1995): A pedagogical framework for communicative competence: A Pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6(2); 5–35.
- Celce-Murcia, Marianne – Hilles, Sharon (1988): *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Celce-Murcia, Marianne (1995): Discourse analysis and teaching of listening. In: Cook, G. – Seidlhofer, B. (szerk.): *Principles and Practices in Applied linguistics: Studies in the honor of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.

- Chomsky, Noam (1957, 1968/1995): *Mondattani szerkezetek – Nyelv és elme*. Budapest: Osiris – Századvég.
- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, Noam (1986): *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.
- Corder, Stephen P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth/Baltimore: Penguin Education.
- Corder, Stephen P. (1983): Strategies of Communication. In: Faerch, C. – Kasper, G. (szerk.): *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman; 15–19.
- Csizer Kata (2007): A nyelvtanulási motiváció vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle* 57/6; 54–68.
- Csontos Nóra – Dér Csilla Ilona (2018): *Pragmatika a magyar mint idegen nyelv oktatásában. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek*. Budapest: KRE BTK – L'Harmattan.
- Dik, Simon C. (1989/1997): *The Theory of Functional Grammar*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter.
- Dóla Mónika (2014): Lexikon és grammatika kapcsolatáról – különös tekintettel az idegennyelv-tanulásra. *Hungarológiai Évkönyv* 15/1; 8–29.
- Dóla Mónika (2016): *Tettek, szavak, szabályok. Formulaszerűség és interakciós rutinok küszöbszintű magyar mint idegen nyelvi tanulók beszélt nyelvi szövegeiben*. Doktori (PhD) értekezés. Pécs: PTE BTK. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14541/dola-monika-phd-2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Dóla Mónika (2018): Formulaszerű kifejezések a felnőttkori idegennyelv-tanulásban: elvárások és tények. *Hungarológiai Évkönyv* 19/1; 17–44.
- Dörnyei, Zoltán (2001): *Teaching and Researching Motivation*. London: Longman.
- Durst Péter (2004): Az olvasott szöveg értésének feladatai: céljuk és összeállításuk problematikája a magyar idegen nyelvként tanító tananyagokban. *Hungarológia Évkönyv* 5/1; 253–262.
- Éder Zoltán – Kálmán Péter – Szili Katalin (1984): Sajátos rendező elvek a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában. *Nyelvünk és kultúránk* 56; 7-15 pp.
- Éder Zoltán (1993): A magyar mint idegen nyelv a felsőoktatásban. *Nyelvőr* 117/3: 311–320.

- Einhorn Ágnes (2008): Fejlesztés vagy vizsgatréning? A fejlesztő- és mérőfeladatok különbségei. In: Bánkuti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés*. Budapest: OFI; 147–167. <http://www.ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2009/05/147-167.pdf>
- Ellis, Nick C. (2012): Formulaic Language and Second Language Acquisition: Zipf and the Phrasal Teddy Bear. *Annual Review of Applied Linguistics* 32; 17-44 pp.
- Ellis, Rod (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Finocchiaro, Mary B. – Brumfit, Cristopher (1993): *The Functional-Notional Approach. From Theory to Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, Susan M. (2003): Input and interaction. In: Doughty, C. J. – Long, M. L. (szerk.): *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.; 224–256.
- Gass, Susan M. – Mackey, Alison (2006): Input, interaction and output: An overview. *AILA review* 19/1; 3–17.
- Giay Béla (1998): A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. In: Giay B. – Nádor O. (szerk.): *Magyar mint idegen nyelv/Hungarológia*. Budapest; 245–279.
- Guiora, Alexander Z. – Beit-Hallahmi, Benjamin – Brannon, Robert C. L. – Dull, Cecelia Y. – Scovel, Thomas (1972): The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language: An exploratory study. *Comprehensive Psychiatry*, 13(5); 421–428.
- Gyöngyösi Livia – Kampó Ildikó – M. Pintér Tibor (2018): *A magyar kiejtés tanításának elmélete és gyakorlata. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek*. Budapest: KRE BTK – L'Harmattan.
- H. Vargha Márta (2018): *Segédlet nyelvi formák és grammatikai funkciók tanulmányozásához. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek*. Budapest: KRE BTK – L'Harmattan.
- Harmer, Jeremy (1998): *How to Teach English: an introduction to the practice of English language teaching*. Harlow: Longman.
- Harmer, Jeremy (2007/2010): *How to Teach English*. Pearson Education Limited.

- Hegedűs Rita (2004a): A funkcionális grammatikák felette szükséges voltáról. *Hungarológiai Évkönyv* 5/1; 86–91.
- Hegedűs Rita (2004b): *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Hegedűs Rita (2019): *Élő magyar grammatika – a nyelvhasználat rendszerének rövid áttekintése. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek*. Budapest: KRE BTK – L'Harmattan.
- Heltai Pál (2006): Kontrasztív elemzés a mai nyelvtanításban és fordításoktatásban. *Modern Nyelvoktatás* 22/1–2; 3–30.
- Horváth József (2012): *Íráspedagógiai Tanulmányok*. Veszprém: Iskolakultúra-könyvek 45.
- Horváth Judit (2004): Megjegyzések a hallás utáni megértés módszertanához. *Hungarológia Évkönyv* 5; 106–114.
- Janusik, Laura A. – Wolvin, Andrew D. (2009): 24 Hours in a Day: A Listening Update to the Time Studies. *The International Journal of Listening* 23: 104–120.
- Jónás Frigyes (2005): „Szóról szóra” a magyar mint idegen nyelvben. *THL2* 1; 68–76.
- Jónás Frigyes (2006): A magyar mint idegen nyelv tanára. In: Hegedűs R. – Nádor O. (szerk.): *Magyar nyelvmester*. Budapest: Tinta Könyvkiadó; 170–175.
- Kálmán László – Trón Viktor (2005/2007): *Bevezetés a nyelvtudományba*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Kovács Tünde (2019): *Nyelvi játékok. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek*. Budapest: KRE BTK – L'Harmattan.
- Krashen, Stephen D. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice-Hall.
- Ladányi Mária – Tolcsvai Nagy Gábor (2008): Funkcionális nyelvészet. In: Tolcsvai Nagy G. – Ladányi M. (szerk.): *Tanulmányok a funkcionális nyelvészet köréből. Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XXII. Budapest: Akadémiai; 17–58.
- Langacker, Ronald W. (1987, 1991): *Foundations of Cognitive Grammar* I-II. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald (1999): *Grammar and Conceptualization*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Littlewood, William (1998): *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- M. Pintér Tibor – Wéber Katalin (2019): *Mérés és értékelés: magyar mint idegen nyelv. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek*. Budapest: KRE BTK – L'Harmattan.
- Madarász Klára (2007): Nyelvtanári kompetencia mesterfokon. Javaslat a nyelvtanár-szakosok tantárgypedagógiai képzésének kompetenciacentrikus kialakítására. *Annuario 2007. Nyelvészeti Füzetek* 6; 86–101.
- Mahdi, Diana – Saadany Noha El (2013): *Oral Feedback in the EFL classroom*. Degree project. Malmö Högskola. <https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/16294/diana%20%26%20noha%20degree%20p.pdf?sequence=4&isAllowed=y>.
- Maróti Orsolya (2005): Véletlen – vagy tipikus hiba? *Hungarológia Évkönyv* 6/1; 50–55.
- Maróti Orsolya (2018): A köztesnyelv és a származásnyelv viszonyáról – Származásnyelvi szemlélettel a közösségi oktatás hatékonyságának javításáért. *THL2* 1-2; 36–65.
- Medgyes Péter (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest: Eötvös Kiadó.
- Medgyes Péter (1997): *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana. Dialógus*. Jegyzetek, feladatok: Major Éva. Budapest: Corvina (Egyetemi könyvtár).
- Nádor O. (szerk.) (2019): *Régebbi és újabb nyelvoktatási módszerek. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek*. Budapest: KRE BTK – L'Harmattan.
- Nádor Orsolya (2018): *Tanított (anya)nyelvünk. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek*. Budapest: KRE BTK – L'Harmattan.
- Nation, Paul (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Németh T. Enikő (2006): Saussure és Chomsky: Az „azonos” nézetek különbözősége. In: *Magyar Nyelv* 4; 420–430.
- Nikolov Marianne (2000a): The Critical Period Hypothesis reconsidered: Successful adult learners of Hungarian and English. *IRAL* 38; 109–124.
- Nikolov Marianne (2003): Az idegennyelv-tanulás megújulásának hatásai. *Új Pedagógia Szemle* 2003/3. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-idegennyelv-tanitas-megujulasanak-hatasai>.

- Nikolov Marianne (2004): Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern nyelvoktatás* 10/1; 3–26.
- Nikolov, Marianne – Djigunovic, Mihaljevic J. (2006): Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 26; 234–260.
- Nikolov, Marianne (2000b): 'We do what we like': negotiated classroom work with Hungarian children. In: Breen, M. – Littlejohn, A. (szerk.): *Classroom decision-making: Negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge: Cambridge University Press; 83–93.
- O'Neill, Robert (1994): *Teacher-talk in the language class*. In Ted Power: English Language Learning and Teaching. <http://www.tedpower.co.uk/esl0420.html>.
- Oxford, Rebecca L. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Pelcz Katalin – Szita Szilvia (2012): Szókártyák használata a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *THL2* 1-2; 76–85.
- Pinker, Steven (1999): *A nyelvi ösztön*. Budapest: Typotex.
- Politzer, Robert – Weiss, Louis (1969): *The successful foreign-language teacher (Language and the Teacher)*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Polonyi Tünde Éva – Mérő Diána (2007): A sikeres másodiknyelv-tanulás tényezői. *Alkalmazott Pszichológia* IX/2; 88–118.
- Rogers, Jenny (2008): *Coaching Skills. A Handbook*. Maidenhead: Open University Press.
- Saussure, Ferdinand de (1916/1967): *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Budapest: Gondolat.
- Schmidt Ildikó (2019): *A magyar írás és olvasás tanítása – az alfabetizálás folyamata. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek*. Budapest: KRE BTK – L'Harmattan.
- Schmidt Ildikó és Nagyházi Bernadette (2020): *Magyar nyelv-tanítás gyermekeknek. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek*. Budapest: KRE BTK – L'Harmattan.
- Schmitt, Norbert (2000): *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, Norbert (2007): Current Perspectives on Vocabulary Teaching and Learning. In: Cummins, J. – Davison, C. (szerk.): *International Handbook of English Language Teaching*. Boston: Springer; 827–841.

- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10/3; 209–241.
- Singleton, David M. (2005): The critical period hypothesis: A coat of many colours. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 43(4); 269–285.
- Susser, Bernard (1994): Process approaches in ESL/EFL writing instruction. *Journal of Second Language Writing* 3; 31–47.
- Szili Katalin (2004): *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Szili Katalin (2006): *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához (a magyart idegen nyelvként oktató tanároknak)*. Budapest: Enciklopédia.
- Szili Katalin (2009): Szavak dialógusa. *THL2* 1-2; 15-27 pp.
- Szűcs Tibor (1999): *Magyar-német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában. Pécsi Nyelvészeti Tanulmányok 4*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szűcs Tibor (2000): Transzparencia és rendezettség a lexika tanításában. *Hungarológiai Évkönyv* 1/1; 120–128.
- Szűcs Tibor (2005): Kontrasztok a nyelvtan és a szókincs együttesében. *THL2* 1; 7–21.
- Szűcs Tibor (2009): A magyar mint idegen nyelv sajátos szemléleti vonásai (Giay Béla emlékének). *Hungarológiai Évkönyv* 10/1; 68–78.
- Williams, Jason G. (2003): Providing feedback on ESL students' written assignments. *The Internet TESL Journal* 9(10). <http://iteslj.org/Techniques/Williams-Feedback.html>.
- Wong-Fillmore, Lilian (1985): When does teacher-talk work as input? In: Gass, S. – Madden, C. G. (szerk.): *Input in Second Language Acquisition*. Conference on Applied Linguistics. Rowley, Mass.: Newbury House; 17–51.
- Zaláné Szabályár Anna – Petneki Katalin (1997): *Hogyan válasszunk nyelvkönyvet? Soros oktatási füzetek*. Budapest: Soros Alapítvány.
- Zerkowitz Judit (1988): *Tanítsunk nyelveket!* Budapest, Tankönyvkiadó.

Tankönyvek

- Durst Péter (2004–2017): *Lépésenként magyarul*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- Durst Péter (2012–2015): *Hungarian the Easy Way*. Szeged: Design Kiadó.
- Erdős József – Prileszky Csilla (1996–2012): *Halló, itt Magyarország!* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Erdős József (2007): *Új színes magyar nyelvkönyv*. Budapest: Balassi Intézet.
- Gyöngyösi Livia – Hetesy Bálint (2011): *Jó reggelt!* Budapest: Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar.
- Hegedűs Rita – Oszkó Beatrix (2005): *Magyar mozaik 4*. Budapest: Akadémiai.
- Hlavacska Edit – Hoffmann István – Laczkó Tibor – Maticsák Sándor (1996–2000): *Hungarolingua*. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Kiss Gabriella – Molnár Ilona (2018): *Jó szórakozást magyarul!* Budapest: Molilla.
- Lukács-Somos Júlia – Ottucsák Melinda – Székely Orsolya (2018): *Zahra és Zia*. Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya. jmsz.hu
- Maróti Orsolya (sorozatszerk.) (2011–2015): *Balassi-füzetek*. Budapest: Balassi Intézet. emagyariskola.hu
- Sántha Mária és Sántha Ferenc (2007–2012): *PONS Beginner's Course – Hungarian*. Raabe Klett.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin (2013–2020): *MagyarOK*. Pécs: PTE ÁOK.
- Varga Csilla – Gróf Annamária – Szende Virág – (P. Nagyné) Vidéki Erzsébet (2013): *Kiliki a Földön*. Budapest: Akadémiai.

Internetes hivatkozások

A KER-skálák és a KER:

<http://www.keronline.hu/> http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp

A magyar mint idegen nyelv küszöbszint leírása a nyelvi funkciók tekintetében:

<http://bme-tk.bme.hu/other/kuszob/ku0502.htm#5.2.32>

Besoroló teszt (angol):

<https://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/>.

Eltérő tempójú szövegek (angol):

<https://breakingnewsenglish.com/multi-speed-listening.html>

Irodalmi szövegek feldolgozása a magyarórán:

[https://ponthu.blog.hu/search?searchterm=kov%C3%A1cs+](https://ponthu.blog.hu/search?searchterm=kov%C3%A1cs+ren%C3%A1ta&searchmode=OR&submit=Keres%C3%A9s)

[ren%C3%A1ta&searchmode=OR&submit=Keres%C3%A9s](https://ponthu.blog.hu/2020/06/13/mire_gondolt_nyikolaj_a_vers_es_ertelmezese_a_magyar_mint_idegen_nyelvi_orakon_beszamolo)

[https://ponthu.blog.hu/2020/06/13/mire_gondolt_nyikolaj_a_vers_](https://ponthu.blog.hu/2020/06/13/mire_gondolt_nyikolaj_a_vers_es_ertelmezese_a_magyar_mint_idegen_nyelvi_orakon_beszamolo)

[es_ertelmezese_a_magyar_mint_idegen_nyelvi_orakon_beszamolo](https://ponthu.blog.hu/2020/06/13/mire_gondolt_nyikolaj_a_vers_es_ertelmezese_a_magyar_mint_idegen_nyelvi_orakon_beszamolo)

[https://ponthu.blog.hu/2020/07/01/kortars_proza_a_magyar_mint_](https://ponthu.blog.hu/2020/07/01/kortars_proza_a_magyar_mint_idegen_nyelv_oran_beszamolo)

[idegen_nyelv_oran_beszamolo](https://ponthu.blog.hu/2020/07/01/kortars_proza_a_magyar_mint_idegen_nyelv_oran_beszamolo)

Magyar Hangtár:

<https://rs.cms.hu-berlin.de/magyar/pages/home.php>

Magyarul beszélni menő:

<https://www.youtube.com/channel/UCv4OI7fdvsdcXhe8DPpyQ>

A szoros értelemben vett szakmódszertan a tanítás-tanulás gyakorlati szintjére tartozik. Feladata, hogy a tanulás kontextusának függvényében meghatározott célokhoz, tartalmakhoz és eredményekhez tanulási-fejlesztési és értékelési folyamatokat, eljárásokat, gyakorlatokat rendeljen: útmutatást nyújtson a tanórai tevékenységek megtervezéséhez, technikákat, eszközöket javasoljon a tanításhoz-tanuláshoz mint gyakorlati tevékenységhez. A tanórán alkalmazott módszerek és eljárások sohasem légüres térben mozognak, nem csupán találomra összeszedett, foltvarrás-szerűen összeillesztett „színes” ötletekre utalnak, amelyek élvezetesebbé teszik a tanulást, hanem szervesen kötődnek különféle nyelvtudományi, pszichológiai, pedagógiai modellekhez, szemléletekhez.

A jelen kötet bemutatja azokat a nyelvpedagógiai megfontolásokat és alapelveket, amelyekre napjaink magyar (mint idegen) nyelv tanítása épülhet a tervezéstől az értékelésig, és módszertani javaslatokkal szolgál a tanítási-tanulási folyamat egyes fázisaihoz a magyar (mint idegen) nyelv (leendő) tanárai számára.

Ennek az útmutató segédkönyvnek az a célja, hogy segítse a (leendő) tanárok gyakorlati munkáját azzal, hogy támpontokkal szolgál a tanulási-fejlesztési folyamat megtervezéséhez, megszervezéséhez és támogatásához, valamint konkrét eljárásokat, gyakorlatokat javasol a tanórai munkához és a tanítás-tanulás értékeléséhez.