

HUSZTI ILONA  
NYELVTANÍTÁS: MÓDSZEREK ÉS ELJÁRÁSOK

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola  
Filológia Tanszék (Angol Nyelv és Irodalom)

**NYELVTANÍTÁS: MÓDSZEREK ÉS ELJÁRÁSOK**  
Szerző: **Husztí Iлона**

Beregszász, 2010

*Anyunak és apunak*

BÍRÁLÓK:

Dr. Nikolov Marianne, DSc  
egyetemi tanár

Dr. Poór Zoltán, PhD  
egyetemi docens

## TARTALOM

Előszó

Bevezetés

1. Mai kárpátaljai idegennyelv-oktatási helyzetkép
  - 1.1 A „leggyakrabban alkalmazott” idegennyelv-tanítási megközelítés: a kommunikatív módszer
  - 1.2 Óvodai oktatás
  - 1.3 Iskolai oktatás
2. Kisgyermekkorai nyelvoktatás
  - 2.1 Általános jellemzők
  - 2.2 Módszerek és eljárások
    - 2.2.1 A „halld és tedd / készítsd el / rajzold le / színezd ki” típusú feladatok
    - 2.2.2 Néhány hasznos tanács
3. Tanulói különbségek
  - 3.1 A motiváció
  - 3.2 A heterogén osztályokban felmerülő gondok és lehetséges megoldásaik
4. A nyelvi készségek
  - 4.1 Beszédértés-tanítás
    - 4.1.1 Beszédértési gyakorlatok
  - 4.2 Beszédtanítás
    - 4.2.1 Beszédkészség-tanítási eljárások
  - 4.3 Olvasáskészség tanítása
    - 4.3.1 Olvasásértést fejlesztő feladatok
  - 4.4 Íráskészség tanítása, íráskészséget fejlesztő gyakorlatok
5. Eljárások a célnyelvi kiejtés, szókinccs és nyelvtan tanítására
  - 5.1 Célnyelvi kiejtéstani tanítás
    - 5.1.1 A hangok
    - 5.1.2 A hangsúly
    - 5.1.3 A hanglejtés
  - 5.2 Célnyelvi szókinccstanítás
    - 5.2.1 Aktív és passzív szókinccs
    - 5.2.2 Mikor mondhatjuk, hogy „tudunk” egy szót?
    - 5.2.3 A szótárfüzet
    - 5.2.4 Szókinccstanítás alap- és középfokon
  - 5.3 Célnyelvi nyelvtanítás
    - 5.3.1 Nyelvtanítási folyamat a nyelvórán
    - 5.3.2 Nyelvtanítási eljárások
6. Tudásszint-mérés (tesztelés)
  - 6.1 Mi a célunk a teszteléssel?
  - 6.2 Tesztípusok
  - 6.3 Mire figyeljünk egy teszt összeállításánál?
    - 6.3.1 A tesztlap szerkezete
  - 6.4 Feladattípusok
7. A nyelvóra
  - 7.1 A tanóra megtervezése
  - 7.2 A tanóra szerkezete
  - 7.3 Az óravázlat
8. Tanterv és tanmenet
9. Az osztályteremben
  - 9.1 Óraszervezés / óravezetés

- 9.1.1 A tanulók fegyelmezetlenségének okai
- 9.1.2 Eljárások az osztálytermi fegyelem fenntartására
- 9.1.3 Hogyan orvosoljuk az osztálytermi fegyelmet érintő gondokat?
- 9.2 Anyanyelvhasználat a nyelvórán
- 9.3 Hibajavítás
- 10. Autentikus anyagok a nyelvórán
  - 10.1 Irodalmi művek alkalmazása az idegennyelv-órán
    - 10.1.1 Irodalomtanítási módszerek, megközelítések
    - 10.1.2 Mire figyeljünk az órán használandó autentikus szövegek kiválasztásánál
    - 10.1.3 Osztálytermi eljárások
  - 10.2 Dalok tanítása a nyelvórán
    - 10.2.1 Megfontolandó tényezők a dalok kiválasztásánál
    - 10.2.2 Daltanítási folyamat
    - 10.2.3 Szemléltetés daltanítás közben
- 11. A nyelvtanár
  - 12.1 Milyen a jó nyelvtanár?
- 12. Reflektív tanítás
  - 12.1 Reflektálási módok
- 13. Angoltanár-képzés Beregszászban
  - 13.1 A kezdetek
  - 13.2 A jelen
    - 13.2.1 Szakmódszertani képzés
    - 13.2.2 A pedagógiai gyakorlat

#### FÜGGELÉKEK

- A. Nyelvtörők öt nyelven (angol, francia, magyar, német, ukrán)
- B. Tanulók által írt rövid történetek
- C. Általános óravázlat
- D. Minta idegen nyelvi tanmenet készítéséhez
- E. Négy nyelvű szakszójegyzék

## Előszó

Ez a könyv azoknak szól, akik szeretnének betekintést nyerni és eligazodni a nyelvoktatás „művészetének” ismert és kevésbé ismert elbűvölő berkeiben, valamint azoknak, akik szeretnék feleleveníteni, frissíteni az adott témakörben megszerzett tudásukat. Huszti Ilona *Nyelvtanítás: módszerek és eljárások* című könyve megpróbálja tömören összefoglalva nyújtani mindazt, amit az idegen nyelv tanárának a saját szakmájáról, „mesterségéről” tudnia kell.

Az idegen nyelv oktatásával, annak módszertanával és eljárásaival foglalkozó szakirodalom számos példánya áll manapság az érdeklődők rendelkezésére. Huszti Ilona könyve azonban bizonyos értelemben és témakörökben hiányt pótló könyv: hivatalos felmérések alapján megfogalmazott információt nyújt a mai kárpátaljai idegennyelv-oktatás helyzetéről mind óvodai, mind iskolai szinten. Elénk tárja azokat a problémákat, amelyekkel a szakos tanárok az idegennyelv-oktatás során találkoznak Kárpátalja magyar tannyelvű óvodáiban és iskoláiban, ahol a tanulóknak az anyanyelv mellett az államnyelvet (az ukrán nyelvet) és párhuzamosan az idegen nyelvet (amely többnyire az angol) kell megtanulniuk.

A könyv értékes fejezete az *Angoltanárképzés Beregszászban* című, mely eddig nem közölt adatokat tartalmaz.

Jó hasznát fogják venni a kézikönyvnek a kezdő pedagógusok, de még a képzett szakemberek is találnak benne új módszereket, melyeket munkájuk során sikerrel alkalmazhatnak.

A szerző gondosan szerkesztette meg könyvét, válogatta össze a témaköröket, az alkalmazott módszerek, eljárások pontos leírását, illetve javaslatait annak érdekében, hogy a kiadvány jól szolgálja a felhasználókat.

Az eredményes idegennyelv-oktatáshoz két egyenrangú faktor szerencsés ötvözése szükséges: az elméletinek és gyakorlatinak, a gondolatnak és a műveletnek, végső soron az absztraktnak és a konkrétnek, hiszen nem elég valamit jól elképzelni, hanem az a fontos, hogy eredményesen alkalmazzuk az életben. Élve egy angol közmondással senki sem született „hatalmas” szakembernek, hanem azzá lehet válni munka és szorgalom segítségével.

Külön figyelmet érdemel a függelék, a négy nyelvű szójegyzék, mely kiváló segítség az idegennyelv-tanárok számára.

A könyv ugyan nem folyamatos esti olvasmány, de az értékes eljárásokat, módszereket és gyakorlati javaslatokat nyújtó adatok nagy segítségére, hasznára lehetnek mind a kezdő, mind a gyakorlott szakemberek számára.

Beregszász, 2009. április 28.

Fejér Klára  
angoltanár

## Bevezetés

Manapság könnyű hozzájutni a híres brit könyvkiadók idegennyelv-oktatásról szóló módszertani kézikönyveihez (pl. Haycraft, 1991; Scrivener, 1994; Ur, 1996; Richards, Rodgers, 2001; Pinter, 2006 stb.). Ugyanez elmondható a Magyarországon kiadott szakkönyvekről is (pl. Holló, Kontráné, Tímár, 1996; Medgyes, 1997; Bárdos, 2000, 2002, 2005; Kurtán, 2001; Poór, 2001; Kontra, Kormos, 2004; Kontra, 2006; Lázár, 2006; B. Liszt, Golubeva, Poór, Poór, 2007 stb.). Az ukrainai helyzet nem ennyire biztató, hiszen a mai napig az orosz nyelvű, oroszországi szerzők által írott szakkönyvek a legelterjedtebbek (pl. Passzov, 1977; Zimnyaja, 1985; Kitajgorodszkaja, 1986; Rogova, Verescsagina, 1988; Panova, 1989 stb.). Az ukrán nyelvű módszertani szakirodalom a 90-es években kezdett elterjedni az *Inozemnyi movy* című Kijevben publikált szakkönyv megjelenésével. A mai napig kevés az önálló, ukrán nyelven megjelent szakkönyv (pl. Nyikolajeva, Badajanc, 2001; Nyikolajeva, 2002, 2006; Nyikolajeva, Szolovja, 2002; Roman, 2005; Bihych, 2006 stb.). A fent említett kötetek mind általánosságban foglalkoznak az idegennyelv-oktatás problémáival, ezért szeretünk volna olyan munkát adni az olvasók kezébe, mely kifejezetten a Kárpátalján folyó nyelvtanítással és annak specifikumaival foglalkozik. Így ez a könyv mindazoknak a nyelvtanároknak szól, akik ma Kárpátalján magyar anyanyelvű tanulóknak tanítanak valamilyen idegen nyelvet (angolt, németet, franciát) vagy ukránt mint második nyelvet.

Itt rögtön meg is kell ragadnunk az alkalmat, hogy egy alapvető kérdést tisztázzunk. Egyértelmű, hogy a magyar anyanyelvűek számára a magyar nyelv az ún. első nyelv, hiszen életükben ezt tanulták meg legelőször. Számukra az ukrán ún. második nyelv, hiszen ez az a nyelv, mellyel környezetükben leginkább találkozhatnak anyanyelvükön kívül, egyben az államnyelv is, melyet kötelezően tanulnak az iskolában. A tanult nyugati nyelvek (angol, német, francia) a kárpátaljai magyar iskolások számára már harmadik nyelvet jelentenek, a szakirodalom ezt leginkább idegen nyelvként szokta említeni (Ellis, 1994). A jelen kötetben is ehhez a terminológiához fogunk ragaszkodni. Gyakori még a „célnyelv” elnevezés használata is. Ez a kifejezés arra a nyelvre vonatkozik, melynek megtanulását a nyelvtanuló célul tűzte ki maga elé. Szituációtól függően tehát Kárpátalján a „célnyelv” terminus vonatkozhat az angolra, a németre, a franciára, az ukránra, a magyarra vagy bármely más nyelvre.

Azok a magyar szakos tanárok is haszonnal forgathatják a kötetet, akik magyart mint idegen nyelvet tanítanak más anyanyelvű tanulóknak. A kötet elsősorban az általános és középiskolai nyelvoktatásra összpontosít, de reményeink szerint a nyelvoktatás különböző szintjein (óvodák, elemi iskolák, líceumok, felsőoktatás, nyelviskolák és nyelvtanfolyamok) folyó munkában részt vállaló tanárok is találnak benne számukra jól hasznosítható információt. A különböző eljárásokat ismertető fejezetekben nem különítettük el korosztályonként az alkalmazható technikákat, azonban mindenütt feltüntettük, egyes eljárások milyen korú tanulókkal használhatóak a leghatékonyabban.

A kézikönyv felépítése egyszerű és jól áttekinthető. Összesen tizenhárom fejezetből áll, melynek mindegyike tartalmaz elméleti (szakirodalmi tézisek) és gyakorlati (módszerek és eljárások) részt, mert úgy gondoljuk, nem létezhet hatékony gyakorlat az elméleti háttér ismerete nélkül. Ezen a téren kötetünk valamilyen szintű hiányt is szeretne pótolni, hiszen nem született még régióinkban olyan nyelvpedagógiai munka, mely ötvözné, illetve ütköztetné a magyar, az ukrán és a nyugati (európai és amerikai) álláspontokat egyes témákkal kapcsolatban. Hisszük, hogy a témák ismerete (pl. Mai kárpátaljai idegennyelv-oktatási helyzetkép; Kisgyermekkorai nyelvoktatás; Tanulói különbségek; Eljárások a célnyelvi tartalom közvetítésére; A nyelvi készségek; Tudásszint-mérés és értékelés; A tanóra; Tanterv és tanmenet stb.) elengedhetetlen a mai kárpátaljai nyelvtanár számára. Ugyanakkor azt is meg kell jegyeznünk, hogy a kötet fő jellege inkább népszerű, mint tudományos, a kettő



ötvezete. A példákat többnyire az angol alapján adjuk meg, de ezek más idegen nyelven is könnyen alkalmazhatóak.

Egyes fejezetek bevezető részeiben azokat a kutatásokat szeretnénk bemutatni, melyeket kárpátaljai tanárok, kutatók végeztek kárpátaljai magyar iskolai közegben. Tesszük ezt azzal a céllal, hogy ismertessük, bemutassuk azokat az empirikus kutatási eredményeket, melyek az utóbbi tíz évben keletkeztek Kárpátalján.

A kötet végén függelék található, melyben a gyakorlatban hasznosítható eszközök találhatók (nyelvtörők öt nyelven, rövid történetek, melyeket 7 - 9 éves nyelvtanulók írtak, négy nyelvű szakszójegyzék stb.). A szakszójegyzékkel az a célunk, hogy segítséget nyújtsunk tanárainknak az ukrán, angol és német nyelvű szakirodalom jobb megértésében. Azonban a jegyzék nemcsak módszertani szakszavakat tartalmaz, hanem olyan kifejezéseket is, melyek mindennapos használatban vannak az iskolai életben. A jegyzék összeállításánál hasznos forrásoknak bizonyultak a következők: European Glossary on Education (1999), Nyikolajeva (2002), Puffalt és Starko (2004).

A kötetet módszertani kézikönyvnek szánjuk. Az itt használt „iskoláink” elnevezés a ma Kárpátalján létező 106 magyar iskolát jelenti.

A terjedelem végeessége miatt a kötet a teljesség igénye nélkül készült.

Szeretném kifejezni köszönetemet kollégáimnak, Bárány Erzsébetnek, Fábíán Mártának és Lechner Ilonának, illetve Pokovba Erzsébet franciatanárnak a kézirat elkészítése során nyújtott önzetlen segítségükért.

Hálával és köszönettel tartozom bírálóimnak, Nikolov Marianne-nak és Poór Zoltánnak, a kézirattal kapcsolatban nyújtott számos hasznos észrevételért, javaslatért.

A kötetel kapcsolatban várjuk megjegyzéseiket, hozzászólásaikat a következő postai vagy elektronikus címre:

90202 Beregszász

Kossuth Lajos tér 6.

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola

Filológia Tanszék (Angol Nyelv és Irodalom)

[huszti@kmf.uz.ua](mailto:huszti@kmf.uz.ua)

Beregszász, 2009. augusztus 31.

Huszti Ilona

## 1. Mai kárpátaljai idegennyelv-oktatási helyzetkép

### 1.1 A „leggyakrabban alkalmazott” idegennyelv-tanítási megközelítés: a kommunikatív módszer

Divatos ma azt hangoztatni Kárpátalján, hogy az idegen nyelveket a kommunikatív módszerrel tanítják a magyar tannyelvű és az ukrán tannyelvű iskolákban egyaránt, de néha az az érzésünk támadhat egy-egy hasonló kijelentés kapcsán, hogy a beszélő nincs teljesen tisztában a terminus jelentésével. Persze abban igaza van bizonyos szinten, hogy az adott módszerrel „kommunikálni” tanítjuk a gyerekeket, de ez még nem minden. Röviden tekintsük át, miről is szól a kommunikatív nyelvtanítási megközelítés!

A kommunikatív nyelvtanítás mai értelmezése szerint (Richards, 2006):

- a nyelvtanulást az segíti elő leginkább, ha a tanulók interakcióban, értelmes és élethű kommunikációban vesznek részt;
- a kommunikáció egy holisztikus folyamat, melyben gyakran használjuk a nyelvi készségeket;
- a nyelvtanulás fokozatos folyamat, mely során a tanulók hibákat ejtenek. Bár a hibák a tanulási folyamat természetes velejárói, a végső cél azonban mégis a helyes és folytonos kommunikáció.
- a nyelvtanulók különböző tempóban fejlődnek, másak a nyelvi szükségleteik és másképpen motiváltak;
- a sikeres nyelvtanulás része a hatékony tanulási és kommunikációs stratégiák alkalmazása;
- az idegen nyelvi osztályterem egy olyan közösség, ahol a tanulók közösen, együtt dolgoznak (pl. párban vagy csoportban) és ezen a kollaboráción keresztül tanulnak egymástól.

A kommunikatív nyelvtanítás segítségével alakíthatjuk ki a tanulóknak a kommunikatív kompetenciát. Ezt a kifejezést Dell Hymes amerikai nyelvész vezette be az 1970-es évek elején (Hymes, 1971). Ez a megnevezés a használható nyelvtudáshoz szükséges mindennemű vonatkozást magába foglal. Canale és Swain (1980) négy fő összetevőre bontotta a kommunikatív kompetenciát:

1. nyelvtani kompetencia (a nyelvi kód ismeretét jelenti, vagyis nyelvtani szabályok, szókinés, helyesírás és kiejtési szabályszerűségek ismeretét),
2. szociolingvisztikai kompetencia (a nyelvhasználat szociokulturális és pragmatikai törvényszerűségeinek ismerete, vagyis „tudni illik, hogy milyen beszédhelyzetben milyen szókinés, beszédstílust stb. illik használni”),
3. szövegszerkesztési (diskurzus) kompetencia (annak az ismerete, hogy különböző nyelvtani alakokat és lexikai jelentéseket hogyan kapcsolhatunk össze egységes beszélt vagy írott szövegekké, pl. szóbeli felelet a vizsgán, referátum adott témára, rövid szöveges üzenet / sms stb.),
4. stratégiai kompetencia (verbális és nem verbális kommunikációs módszerek ismerete, amelyek segítenek a beszélőnek megoldani az idegen nyelvi társalgás során felmerülő gondokat, pl. ha valakinek nem jut eszébe a kellő szó vagy kifejezés az idegen nyelven, akkor megpróbálja azt más szavakkal körülírni vagy mimika segítségével elmagyarázni a jelentést).

A kommunikatív kompetencia hatása a nyelvtanítási folyamatra abban nyilvánul meg, hogy többé már nem elfogadott csak és kizárólag a tanulók nyelvtani kompetenciáját fejleszteni; nemcsak a nyelvhelyességre kell figyelni, hanem a folytonosságra is (egyforma figyelmet kell fordítani mindkettőre); be kell iktatni a nyelvi készségek fejlesztését a tanítási folyamatba; nyelvtanulási stratégiákat (módszereket) kell tanítani a tanulóknak; a

nyelvtanítási folyamatból nem maradhat ki a nyelvi funkciók (pl. útbaigazítás, véleménykinyilvánítás stb.) tanítása.

## 1.2 Óvodai oktatás

Azokon a településeken, ahol van működő óvoda, az idegennyelv-oktatás már a korai gyermekkorban megkezdődik, ugyanis a legtöbb esetben a szülők ezt maguk kéri. Azok a szülők, akik ezt anyagilag megengedhetik maguknak, hajlandók ezért a különszolgáltatásért fizetni (Szilágyi, 2008). Az óvodákban tanított idegen nyelv leggyakrabban az angol. Szinte minden esetben a tanárra van bízva, milyen nyelvi tartalmat közvetít a tanulók felé, hiszen nincs egységes minisztériumi óvodai idegennyelv-tanterv. A nevesebb ukrán tankönyvkiadók azonban már felismerték a korai nyelvoktatásban rejlő lehetőségeket, és sorra jelentetik meg az óvodáskorú gyermekeknek szóló képes angol tankönyveket, illetve a tanáraiknak szóló módszertani segédleteket. (Például a harkovi Ranok Kiadó a „Beszélgetés képek alapján” című sorozatában 19 témát felölelő, 12 színes rajzból álló szemléltetőcsomagot adott ki (Patsenkyer, 2007), melyek segítségével 4-7 éves gyerekeket taníthatunk angolra).

## 1.3 Iskolai oktatás

Ma iskoláinkban három idegen nyelvet oktatnak: az angolt, a németet és a franciát. A legerjedtebb ezek közül az angol, ezt tanítják a legtöbb magyar tannyelvű iskolában. Az angolt követi a német, majd a francia zárja a sort, de szinte elenyésző azon magyar iskolák száma, ahol németet vagy franciát tanítanak (Pokovba, 2006). Ez az angol nyelv státuszának megváltozásával magyarázható (Ustinova, Koslovska, 2008). Az történik ugyanis, hogy az angol nyelv „kiszorítja” a franciát. A legtöbb esetben a szülők kérésére indítanak angolt az iskolákban, mert ez iránt annyira megnőtt az igény (például a nagyszőlősi járási Nagypaládi Móricz Zsigmond Középiskolában, vagy a Fertősalmási Általános Iskolában eleget téve a szülők kérésének az igazgatók megoldották, hogy második osztálytól kezdve a gyerekek ne franciát, hanem az Ukrajnában jelenleg nagyobb presztízzsel bíró angolt tanulják. Hasonló történt a beregszászi járási Nagymuzsalyi Középiskolában is. Ott a német- és franciaoktatás mellett, szintén a szülők sürgetésére, bevezették az angoltanítást is.)

A heti óraszámokat tekintve valamelyest javult a helyzet a korábbiakhoz képest. Az óraszámokat minden osztályban emelték (lásd az 1. számú táblázatot).

**1. sz. táblázat**  
**Heti óraszámok idegen nyelvből az idegennyelv-tanítási reform előtt és után**

2003/2004. TANÉV		2006/2007. TANÉV	
OSZTÁLY	HETI ÓRASZÁM	OSZTÁLY	HETI ÓRASZÁM
2	—	2	1
3	—	3	2
4	—	4	2
5	3	5	3
6	3	6	3
7	2	7	2
8	2	8	2
9	2	9	2
10	1	10	2
11	1	11	2
12	—	12	2

Meg kell jegyeznünk, hogy az óraszámok emelésének ellenére sokan elégedetlenek. Azt mondják, hogy az órakeret szűk ahhoz, hogy a hatalmas anyagot megtanítsák a tanulóknak. A tanároknak valószínűleg sok dologban igazuk van, azonban nem biztos, hogy az óraszámok emelése lenne a jó megoldás a problémákra. Képzeld el, mi van akkor, ha az oktatás minősége nem a legmagasabb színvonalú. Ha ez a helyzet, akkor az óraszám emelése csak rontana a helyzeten, ahelyett, hogy megoldaná a gondokat (Huszt, 2007).

Nem tudunk olyan kutatásról, mely általános felmérést végzett volna a kárpátaljai magyar iskolákban folyó idegennyelv-oktatásról. 2004-ben készült egy vizsgálat, amely azonban csak az angol nyelv tanításának helyzetét mérte (Fábián, Huszt, Lizák, 2005). Kérdőív segítségével végezték felmérésüket, melyben többek között arra is rákérdeztek, milyen gondokkal találják szemben magukat leggyakrabban a tanárok, és véleményük szerint ezeket a problémákat hogyan lehetne megoldani. A felmérésben 38 kárpátaljai magyar iskola 50 angoltanára vett részt. A problémák között több válaszadó is megemlítette, mennyire nehéz motiválni a falusi iskolákban tanuló gyerekeket. Reméljük, 2004 óta ez a helyzet valamelyest javult, mert az Internet már minden faluban elérhető, a Teleházakban lehet használni. Ezért valószínűleg a tanulók is motiváltabbakká váltak, hogy jobban tanulják az angolt, olyan céllal, hogy megértsék egy-egy honlap tartalmát a világhálón.

A kutatók az összegyűjtött adatok alapján arra a következtetésre jutottak, hogy az általános iskola alsó és felső tagozatában, meg a középiskolában is, sok gondot okoznak a nagy létszámú heterogén osztályok (mert a csoportbontás a nem szakosított tantervű iskolákban – minden kárpátaljai magyar iskola ilyen – minimum 28 tanulónál lehetséges, ilyenkor 2 csoportra osztják az osztályt); némely iskolában a megfelelő tankönyv hiánya; főként az általános iskola felső tagozatában (az 5-9. osztályban) a tanulók motiváltságának alacsony szintje; a tanulók tudásának értékelése az új, 12 pontos értékelési skála szerint. A kutatók azt állítják, hogy a motiválás kérdése a középiskolai tanulók között szinte teljesen problémamentes, mert ez a korosztály a tanári motivációt nem igényli, hiszen maguk is tisztában vannak a nyelvtudás fontosságával, intrinzikusan és extrinzikusan motiválják saját magukat.

A líceumokban és gimnáziumokban valamivel jobb a helyzet. Ide eleve jó képességű gyerekek jutnak be felvételi vizsgapontszámok alapján. A líceumok általában egyházi iskolák, ahol többnyire nem küzdenek tankönyvhiánnyal, a csoportbontás problémáját pedig leggyakrabban úgy oldják meg, hogy két csoportot indítanak egy osztályon belül: egy teljesen kezdőt és egy középhaladót olyan gyerekekkel, akik korábban tanulták már az adott idegen nyelvet.

Egy friss tanulmány (Szilágyi, 2008) kimondottan a Beregszászi Bethlen Gábor Magyar Gimnázium végzős diákjaival foglalkozik. Azt vizsgálja, hogy a végzősök angol nyelvismeretét hogyan befolyásolja szociális háttérük. A kutató ide sorolja a szülők iskolai végzettségét és anyagi bázisukat. A kérdőíves vizsgálatban 11 fiú és 20 lány, összesen 31 végzős diák vett részt. Az eredmények azt támasztják alá, hogy a családi háttér az oktatás különböző szintjein eltérő módon befolyásolja az angolórán a tanulók teljesítményét. Míg a kezdő szinten (például a korai nyelvtanulóknál) ez a hatás jelentős (az a gyerek teljesít jobban az iskolában, aki otthon teljes és komoly szülői figyelem és felügyelet mellett készül az iskolai angolórára), a gimnáziumot végző diákoknál a szociális háttér befolyásoló jellege már csak az anyagi lehetőségekre vonatkozik: a tanulók be tudják-e szerezni a nyelvtanulásukhoz szükséges könyveket, taneszközöket. Ezeket a következtetéseket a kutató a szerzett adatok alapján vonta le.

Egy 2006-ban végzett kutatás beregszászi kisiskolásokat vizsgált (Bárány, Fábián, Huszt, 2007; Fábián, Huszt, Bárány, 2007; Huszt, Fábián, Bárány, 2009). A kutatásban négy beregszászi magyar iskola 76 nyolc éves, harmadik osztályos tanulója vett részt, illetve 6 angol- és 4 ukrántanár. A kutatók arra szerettek volna választ kapni, hogy miben különbözik

az angol- és ukránoktatás a beregszászi magyar iskolákban, mik okozhatják a különbségeket és végül, a tanulók angol- vagy ukrántanulás terén érnek-e el jobb eredményeket. Kutatási eszközként először egy szintfelmérő tesztet alkalmaztak angol és ukrán nyelven, mely segítségével a tanulók négy nyelvi készségét mérték. Másodsor: interjúkat készítettek a tanárokkal annak megállapítása céljából, miként vélekednek a tanárok a tanulók angol- és ukrántudása közötti különbségekről. Harmadszor: tankönyvelemzést végeztek, hogy megállapítsák, milyen hangsúlyt fektetnek a könyvek a célnyelvi kommunikáció tanítására. Végül megvizsgálták a hatályban lévő tanterveket, hogy azok mennyire felelnek meg a modern nyelvoktatás követelményeinek, mennyire fókuszálnak a négy nyelvi készség (írás, beszéd, beszédértés, olvasás) fejlesztésére.

A kutatás során kiderült, hogy az angolt idegen nyelvként oktatják, nagy figyelmet fordítva a célnyelvi kommunikációra, míg az ukránt másodnyelvként tanítják a beregszászi magyar iskolákban, leginkább a nyelvtan tanítására összpontosítva. Az eredeti hipotézissel ellentétben azonban a szintmérő tesztek eredményei azt bizonyították, hogy a nyolcévesek ukránból nagyobb tudással rendelkeznek, mint angolból.

A kutatók tervezik, hogy folytatják felmérésüket. Azt készülnek vizsgálni, hogy három- négy év elteltével változtak-e a tanulók ukrán- és angol nyelvtudása közötti különbségek, illetve a tanulók mind a két nyelv iránti motiváltságáról is szeretnének adatokat gyűjteni.

A helyzet, mint láthatjuk, nem mondható tökéletesnek, további vizsgálatokra van szükség, hogy részletesebb képet kaphassunk a kárpátaljai magyar iskolák idegennyelv- oktatásáról.

## 2. Kisgyermekkori nyelvoktatás

### 2.1 Általános jellemzők

A kisgyermekkori nyelvoktatás egyre elterjedtebb napjainkban. Mint ahogy az 1. fejezetben is említettük, sok kárpátaljai magyar településen már az óvodában elkezdnek idegen nyelveket oktatni. Egyébként pedig az a gyermek, akinek nem volt része óvodai képzésben, hétéves korában kötelezően kezdi az idegennyelv-tanulást a 2. osztályban.

A kisgyermekkori nyelvoktatás módszertana több ponton eltér más korosztályétól, tehát nem egyformán tanítunk hétéves gyermekeket és tizenhét éves fiatalokat, akik középiskolai érettségijükre készülnek. Mindig figyelembe kell vennünk tanulóink életkori sajátosságait!

A kisgyermekekre (a mi kontextusunkban a 7-10 éves gyerekekre gondoljunk!) jellemző, hogy nehezen értenek meg elvont fogalmakat, ezért természetes, hogy inkább konkrét dolgokat tanítunk, amelyek láthatók és tapinthatók. Ezért kell minél több valóságos tárgyat, képet, rajzot használnunk új szavak tanításánál.

Legkönnyebben akkor tanulunk, mikor csinálunk valamit. Fokozottan igaz ez a kisgyermekekre. Éppen ezért nagyon fontos, hogy mindig foglalkoztassuk őket: rajzoltassuk, színeztessük, énekeltsük, tornáztassuk őket, játsszunk velük. Ezeket a feladatokat minden kisiskolás szereti.

Életkori sajátosság, hogy a 7-10 éves gyerekek koncentrációképességének időtartama nagyon rövid. (Pontosan ezért csak 35 percesek az órák például az 1. osztályban a megszokott 45 perc helyett.) Ha azt látjuk, hogy tanítványaink fáradnak, lankad a figyelmük, túl sokat mocorognak a padjukban, esetleg padtársukkal kezdenek beszélgetni, váltsunk feladatot, tegyünk velük valami mást, hogy újra koncentrálnak a feladatra. Fontos, hogy ne húzzunk tovább egy feladatot, mint kb. 7-10 perc, mert átlagosan ennyi ideig képesek a gyerekek aktívan figyelni.

A gyerekeknek szükségük van az állandó ismétlésre, különben hajlamosak elfelejteni a már megtanult szavakat. Ennek megvalósítása érdekében kezdjük minden órát ismétléssel, hogy így rögzüljön bennük a tanult anyag. Valószínűleg e miatt az életkori sajátosság miatt van az, hogy a kisgyermekkori nyelvtanulás igen lassú folyamat.

Nem felejtethjük el, hogy a kisgyermekeknek állandó dicséretre van szükségük, bátorításra, hogy a teljesítményük jó vagy kiváló. A dicsérő szavaknak sokkal nagyobb és motiválóbb a jelentősége, ha az idegen nyelven hangzanak el. A gyerekeknek az is elengedhetetlen, hogy érezzék saját nyelvi fejlődésüket. Ezt is mindig elemezzük és mondjuk el nekik (Lawday, 1996). Tudniuk kell, hogy mit értek el. E célból az általuk készített rajzokat kiállíthatjuk az osztályteremben, hogy mindenki láthassa (Palim, Power, 1990).

Beszéljünk az idegen nyelven a gyerekekhez, főleg olyan dolgokról, amelyeket látnak. Ne essünk mindjárt pánikba, ha a gyerekek a célnyelv helyett magyarul szólalnak meg az órán (pl. kérdeznek valamit). Ilyenkor célszerű a célnyelven elisméltelnünk azt, amit a gyerekek magyarul kérdeztek, majd idegen nyelven válaszoljunk.



**Kiscsoportos foglalkozás (Beregszász, 2008)**

## 2.2 Módszerek és eljárások

A fejezet második részében kipróbált és jól bevált módszerekről, nyelvoktatási eljárásokról szeretnénk beszámolni. Ezek olyan módszerek, melyek segítségével megkönnyíthetjük kis tanítványaink idegennyelv-tanulását, érdekessé, már-már a gyerekek számára „észrevehetetlenné” tehetjük a tanulási folyamatot. Az „észrevehetetlenné” azt jelenti, hogy a tanulók nem rögzítik magukban tudatosan, hogy ők tanulnak. Ehelyett az egész folyamatból arra figyelnek fel, hogy egyszer csak önkéntelenül használják a különböző szavakat, kifejezéseket, nyelvtani szerkezeteket.

Jó példa erre egy 3. osztályban tartott angolóra, mikor papírból készült öltöztető babákkal játszottunk. Az volt a feladat, hogy különböző ruhákba öltöztessék a babákat annak megfelelően, hogy éppen hova mentek (pl. moziba, cukrászdába, kirándulni a hegyekbe, strandra stb.). Mikor a gyerekek elkészültek a babák öltöztetésével, mindenkinek el kellett mondania angolul, hogy hová megy az ő babája, és milyen színű ruhadarabokat visel éppen. Aznap az angolóra volt az utolsó, és csengő után a gyerekeket már várták a szülők, hogy hazavigyék őket. Mikor megkérdezték a gyerekeket, mivel foglalkoztak angolórán, ők büszkén csak annyit válaszoltak: „Hát babáztunk!” Az fel sem tűnt nekik, hogy a színeket és a ruhadarabok megnevezéseit ismételtük, miközben a babákat öltöztették, ugyanakkor az angol folyamatos jelen idő egyes szám harmadik személyének a képzési módját is gyakoroltuk. Mindebből a gyerekek csak annyit érzektek, hogy angolórán egy jót játszottak a tanító nénivel együtt.

## 2.2.1 A „halld és tedd / készítsd el / rajzold le / színezd ki” típusú feladatok<sup>1</sup>

A kisgyermek idegennyelv-tanulását nagyon gyakran az *anyanyelv*-elsajátítás folyamatához hasonlítják.

Mikor anyanyelvünket sajátítjuk el hagyományos körülmények között, először a beszédértésünk alakul ki. Beszélni a gyermek majd csak akkor kezd, mikor már érti, mit mondanak neki szülei, testvérei, nagyszülei. A gyermeket körülvevők utasításokat adnak neki, amelyeket ő megért és elvégez: pl. Gyere ide! Tedd le! Vidd vissza! Edd meg!

Hasonló történik az idegen nyelv tanulásakor is. A kisgyermeknél legelőször a beszédértés készségét kell kialakítanunk, mert a gyerekek ennek a készségnek a segítségével először megfigyelik, hogyan működik az idegen nyelv, majd saját maguk is imitálják a felfogott, megértett nyelvi elemeket, ugyanúgy, ahogy az anyanyelvét elsajátító gyermek utánozza szüleit, ismétli mindazt, amit tőlük hall.

A beszédértés kialakításában nagy segítségünkre vannak a fenti címben említett feladattípusok. Mindnek az a lényege, hogy a gyerekek vagy a tanár beszédét hallgatják, vagy előre rögzített hanganyagot. A hallottakat meg kell érteniük, és annak alapján kell cselekedniük (utasítást elvégezni, alkotni valamit, rajzolni, színezni). Az alábbiakban magyar nyelven sorolunk példákat mind a négy feladattípusra, melyek könnyen átültethetők angolra, németre, franciára vagy ukránra.

### • Halld és tedd!

A tanár a következő utasításokat adja, melyeket a tanulóknak teljesíteniük kell:

- Nyisd ki az ajtót!
- Csukd be az ajtót!
- Mutass rá egy kék könyvre!
- Mondd meg, hogy hívnak!
- Írd a neved a levegőbe!
- Köszönj a tanárodnak!

Ha a gyerekek helyesen végezték el az utasításokat, ez annak a jele, hogy megértették azok jelentését.

### • Halld és készítsd el!

Papír, olló, ragasztó segítségével, illetve gyurmából a gyerekek az osztályban is több dolgot elkészíthetnek a tanár idegen nyelven elmondott utasításai alapján.

Érdekes, ha üdvözlőlapokat készíttetünk a tanulókkal valamilyen esemény kapcsán, ilyenkor azt is elmondhatjuk, hogy a célnyelvi országokban milyen alkalmakkor küldenek az emberek egymásnak üdvözlőlapokat (pl. karácsonykor, húsvétkor, Valentin-napkor, anyák napján, és persze akkor, mikor valakinek születésnapja, névnapja van). Az üdvözlőlap készítésénél a tanár mindig elmondja a célnyelven, hol kell a lapot betűzni, mit kell kivágni, hova kell rajzolni, mit kell kifesteni stb.

### • Halld és rajzold le!

Lényegében bármilyen témakör tanításakor alkalmazható ez a feladat. A gyerekeknek mindent le kell rajzolniuk, amit a tanár mond a célnyelven. Úgy is nevezhetjük a feladatot, hogy képtollbamondás, hiszen a gyerekek által létrehozandó produktum nem írott szöveg, hanem lerajzolt kép. A feladat annál izgalmasabb, minél mulatságosabbak a tanár által „diktált” részletek.

---

<sup>1</sup> A feladatokról bővebben lásd: Slattery, Willis (2001).



A testrészeket megnevezéseinek oktatásakor diktálhatjuk egy furcsa szerzemény képét hét fejjel, öt kézzel, nagyon hosszú hajjal, három orral stb.

Ha a ház berendezését tanítottuk a bútorok megnevezésével, és egyúttal a helyet kifejező előljárószókat is szeretnénk gyakoroltatni, akkor rajzoltassunk egy hálószobát / nappalit / konyhát / fürdőszobát, és mondjuk meg, mi hol legyen a képen (pl. Az ajtó mellett kanapé áll. Az ablakok között van egy fotel.)

- Halld és színezd ki!

A színezés nagyon egyszerű feladat, amit a kisgyermek imádnak, ezért jó ebből előnyt kovácsolni az idegennyelv-órán is.

Ezzel a feladattal a színeket gyakoroltathatjuk. Fekete-fehér előre elkészített rajzot sokszorosítunk, hogy minden tanulónak legyen egy példánya. A tanár a kép alapján mondja meg, mit milyen színűre kell kifesteni. Például: Színezzétek a nagy virágot lilára. A ház előtt piros autó áll.

## 2.2.2 Néhány hasznos tanács

- A kisgyermek kedvelt feladata a kakukktojás. Szókincsismeret ellenőrzésénél kiválóan alkalmazható. Adjunk meg négy szót, melyek közül három egy és ugyanazon fogalmi kategóriához tartozik, míg a negyedik egy másik témakörbe illik. A gyerekek feladata megtalálni a kakukktojást, vagyis a többihez nem illő szót. Mikor megértették a kakukktojásos feladat működési elvét, és már jó pár kategóriát tanítottunk nekik, a gyerekek maguk is írhatnak padtársuknak ilyen feladatokat. Külön jegyet adhatunk a feladat helyes összeállításáért és helyes megoldásáért is.

- Bármikor játszható élvezetes játék az, amikor a tanár azt mondja a gyerekeknek, hogy keressenek egy bizonyos betűvel kezdődő szavakat. Minél bővebb a gyerekek szókincse, a játék annál érdekesebb. Alkalmas ez a feladat a szókincs ismétlésére is.

- A tanár megkérheti a gyerekeket, írjanak saját történeteket, meséket, amelyeket az órán majd közösen olvashatnak. Ha a tanulók célnyelvi tudásszintje ezt nem teszi lehetővé, akkor az is lehetséges, hogy anyanyelvükön írjanak meséket a gyerekek, amit a tanár egyszerű szavak és kifejezések segítségével lefordít a célnyelvre, a sokszorosított példányokat kiosztja a tanulónak, majd kezdődhet az olvasás az idegen nyelven. A gyerekek szívesen fogják olvasni ezeket a történeteket, mert a saját munkájuk gyümölcse, aminek a létrehozásával ők maguk birkóztak meg! (Ilyen tanulók által írt történetek olvashatók a B. függelékben.)

- Végül ne feledjük, a gyerekeknek nagyon sok szeretetre van szükségük ahhoz, hogy jól teljesítsenek az idegennyelv-órán. Legyünk hát mindig nagyon türelmesek tanítványainkkal!

### 3. Tanulói különbségek

Mikor belépünk egy osztályterembe, kisfiúkat és kislányokat látunk, akik mind saját tanulói egyéniséggel rendelkeznek. Ezek az eltérések különböztetik meg tanulóinkat egymástól. Nagyon fontos, hogy a tanár időben és helyesen ismerje fel az egyéni eltéréseket, mert így könnyebben és hatékonyabban segítheti a tanulókat a tanulási folyamatban.

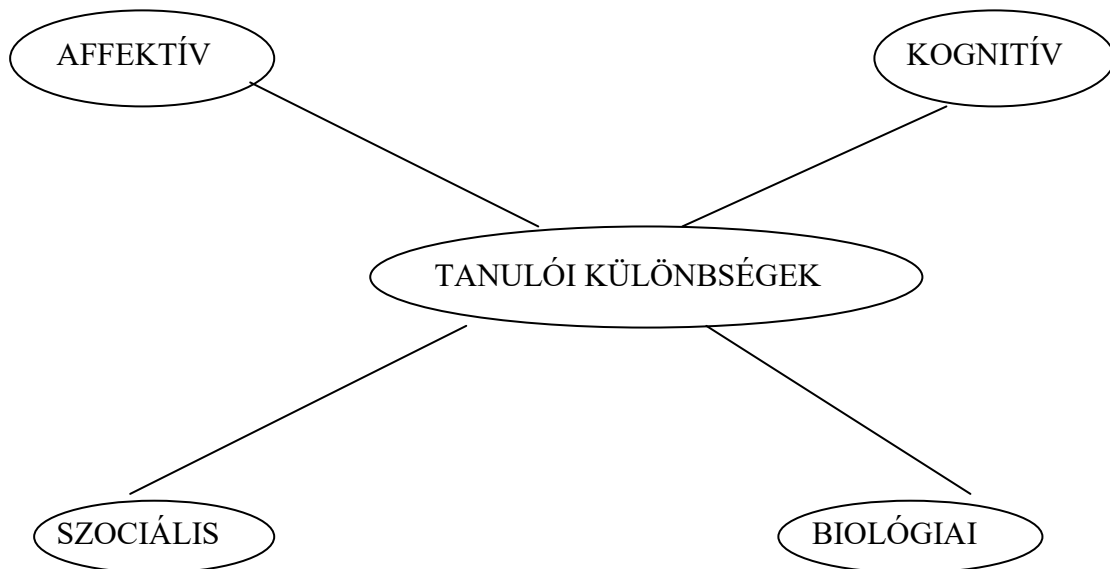
Az egyéni tanulói eltérések (vagyis azok a tényezők, melyek megkülönböztetik a tanulókat a tanulási folyamatban) kutatása egészen az 1970-es évekig nyúlik vissza, mikor Rubin (1975) elkészítette tanulmányát a jó nyelvtanulóról, azt boncolgatva, mitől lehet sikeres. Magyarul 2004-ben jelent meg egy átfogó tanulmánykötet a témával kapcsolatban (Kontra, Kormos, 2004).

A kötetben szereplő tanulmányok empirikus kutatásokat írnak le, melyek mind egy-egy tanulói különbséggel foglalkoznak: nyelvtanulási stratégiákkal (Sillár, 2004; Albert, 2004), motivációval (Kontra, 2004) és demotivációval (Kormos, Lukóczy, 2004) stb.

Az ukrán kiadványokban a témával kapcsolatos írások nem annyira elterjedtek, és ezek inkább az életkor, mint egyéni eltérés szerepével foglalkoznak (Nyikolajeva, 2002), illetve a tanulói stratégiákkal (Kotsur, 2005) és motivációval (Lyulkun, 2005).

Oxford és Ehrman (1993) a tanulói különbségek terén a következő tényezőket sorolja fel: a tanulók életkora, idegen nyelvi szorongás, nyelvérzék, motiváció, tanulási stílusok és stratégiák, a tanulók személyisége, családi háttere, a tanulók saját véleménye a nyelvtanulási folyamatról stb. Mindezek a tényezők külön csoportokba sorolhatók, melyeket az alábbi ábrák foglalnak össze:

1. ábra Tanulói különbségek



2. ábra Érzelmi egyéni eltérések



Az érzelmi vagy affektív különbségek csoportjába tartozik a motiváció, amelyről a 3.1 fejezetben szólnunk részletesen. Ide soroljuk még az olyan személyiségjegyeket, mint a nyitottság és a zárkózottság. A nyitott vagy extrovertált nyelvtanulók társaságkedvelők, könnyen barátkoznak, kiváló kommunikációs készséggel rendelkeznek és bátran vállalnak kockázatot. A befelé forduló vagy introvertált tanulók ezzel szemben zárkózottak, nem kockáztatnak szívesen és nem kezdeményeznek társalgást, ha nem feltétlenül szükséges. Úgy tartják, hogy az extrovertált tanulók gyorsabban és eredményesebben tanulják meg a célnyelvet, bár kutatási adatok ezt nem támasztják alá egyértelműen.

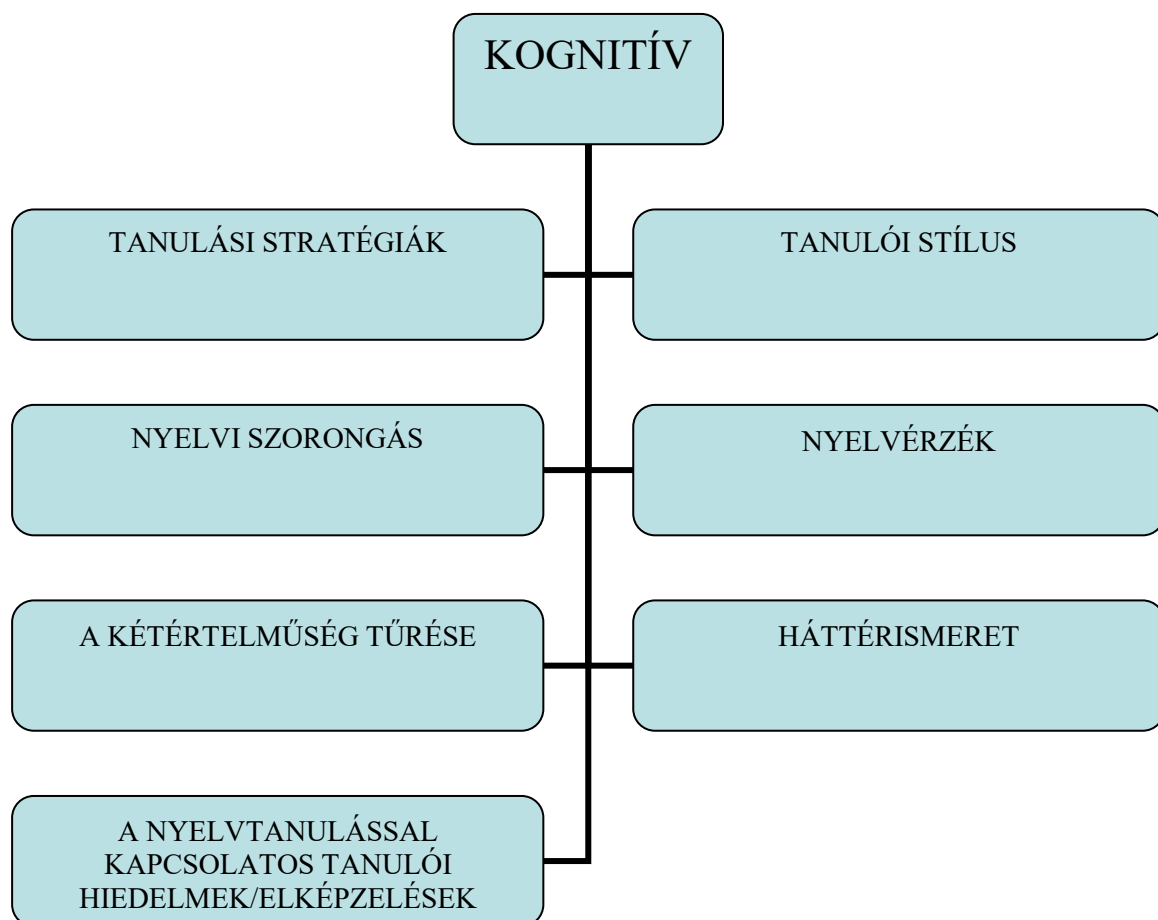
Természetes, hogy a tanulók érdeklődési köre más és más. Mindenkit más-más dolog érdekel. A tanár feladata, hogy feltérképezze ezeket a pontokat, és minden tanuló számára a saját érdeklődésének megfelelő tartalmú feladatot készítsen. Ez azért szükséges, mert köztudott, hogy a tanulók kevésbé felejtik el azokat a dolgokat (tehát hosszabb ideig emlékeznek rá), amelyek közvetlenül kapcsolódnak az érdeklődési körükhöz.

Érzelmi tanulói eltérésként tartjuk számon a kitartást, mint személyiségjegyet. Természetes, hogy a kitartó, állhatatos tanuló sokkal több és jobb eredményt ér el a nyelvtanulásban, mint az, aki az első probléma jelentkezésekor feladja a tanulást, a nyelvtudásért vívott küzdelmet.

A tanulóknak lehet pozitív, negatív vagy vegyes hozzáállásuk a nyelvtanuláshoz, a nyelvhez, amelyet tanulnak, a nyelvet beszélő emberekhez és a nyelvhez tartozó kultúrához. Ha a tanulók elhiszik, hogy az általuk tanult idegen nyelv tudása a jövőben előnyökkel kecsegtet, akkor szívesebben fogják tanulni a nyelvet, nagyobb szorgalommal, több időt és energiát fordítanak majd a nyelvtanulási folyamatra.

A nyelvtanulási folyamat hatékonysága sokban függ a tanuló önképétől is, vagyis attól, hogyan értékeli, milyennek látja magát a nyelvtanuló nyelvtanulóként. Ha a tanuló nagyra értékeli saját magát, hisz abban, hogy képes kiváló eredményeket elérni a nyelvtanulásban, akkor el is éri a sikereket. Abban az esetben, ha a tanuló nem érzi magát képesnek a nyelvtanulásra, akkor inkább „védekezésre” rendezkedik be, hogy megvédje magát a lehetséges kudarcoktól.

### 3. ábra Értelmi egyéni eltérések



A kognitív vagy értelmi különbségek csoportjához soroljuk a nyelvérzéklet vagy nyelvtanulási képességet. Ez arra utal, hogy vannak nyelvtanulók, akiknek „van fülük az idegen nyelvhez”, míg mások az idegennyelv-tanulási képesség hiányában szenvednek.

A háttérismeret is kognitív tanulói eltérés. Mindazt a tudást értjük alatta, amelyet a tanulók magukkal hoznak a nyelvóra és a nyelvtanulási szituációba. A háttérismeret minden tanulónál más és más lehet, hiszen erre olyan tényezők vannak hatással, mint a családi háttér vagy a szülők intelligencia-szintje stb. Ezek a tényezők viszont egy-egy tanulói csoporton belül merőben eltérőek is lehetnek.

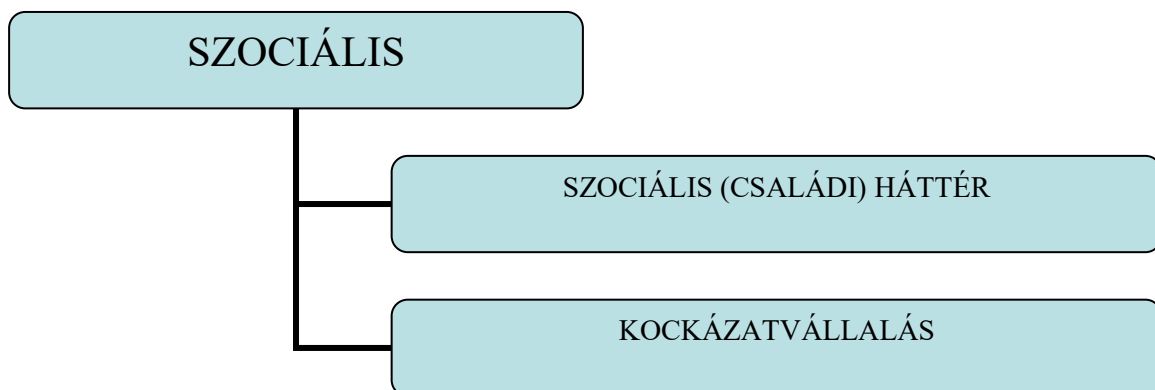
Az értelmi csoporthoz tartoznak a tanulói stílusok és a tanulási stratégiák. A tanulói stílus a tanulók azon hajlamára utal, mellyel különböző „stílusokban” sajátítják el a célnyelvet. Vannak olyan nyelvtanulók, akik a tanulás során inkább a halláskészségükre támaszkodnak, míg mások inkább vizuális eszközöket alkalmaznak a tanulás során (például szövegkiemelő segítségével aláhúzzák az elolvasandó szövegben a legfontosabb információkat). Az érzelmekre vonatkozó preferenciák szempontjából a két másik tanulói stílus (az auditív és a vizuális mellett) a kinezetikus (mozgással kapcsolatos) és taktilis (tapintással, manuális tevékenységgel kapcsolatos) tanulói stílus.

A tanulási stratégiák olyan módszerek, melyek segítségével a tanuló tanulja, elsajátítja a célnyelvet. A tanár feladata, hogy a tananyag átadása mellett megtanítsa a tanulókat tanulni, vagyis meg kell ismertetnie őket olyan módszerekkel, melyek segítségével könnyebben megtanulhatják az anyagot (például jól bevált módszer az új szavak megjegyzésére az, amikor egy-egy szót vagy kifejezést a tanuló lapocskákra ír fel, melyeket jól látható helyekre tesz a szobájában. Így gyakran rájuk pillant majd, ami hozzájárul a gyorsabb és hatékonyabb megjegyzéshez.).

A nyelvi szorongás szintén értelmi egyéni különbség. Ezt olyasfajta feszültségként és nyugtalanságként definiálhatjuk, „amely kifejezetten az idegen nyelvi kontextussal kapcsolatos, beleértve a beszédet, a beszédértést és a tanulást is” (MacIntyre és Gardner, 1994, idézi Piniel, 2004, 126. old.). Ez a szorongó érzés általában hátráltató jelleggel bír, vagyis a szorongásnak köszönhetően a tanuló gyengébben teljesít az idegen nyelvi környezetben.

Az egyéni különbségek között megtalálható egy olyan tényező is, mint a nyelvtanulással kapcsolatos tanulói hiedelmek. Ezek azok az elképzelések, melyekkel a tanulók az idegen nyelv tanulása előtt, közben vagy akár után is rendelkeznek. Például ilyen hit, vagy inkább tévhit Kárpátalján az, hogy önmagában a magas heti iskolai óraszám idegen nyelvből elegendő nyelvtanulási sikerek eléréséhez.

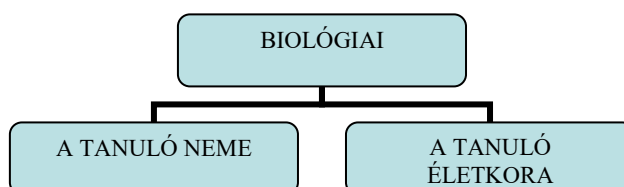
#### 4. ábra Szociális különbségek



A nyelvi eltérések harmadik csoportja a szociális különbségeket takarja. Ide tartozik a tanulók szociális háttere és a kockázatvállalás is. Nagyban befolyásolja a nyelvtanulási sikerességet az, hogy ki milyen szociális vagy családi háttérrel rendelkezik. Akiknél ez a háttér rendezett és mindenben támogatást kapnak „otthonról” (lelkit is, anyagit is), jobb eredményeket érhetnek el, mint akiknél a háttér nem rendezett és nem ösztönző.

A kockázatvállalás (amikor valaki kész arra, hogy idegen nyelven szóljon egy másik emberhez) szintén más-más mértékben van jelen a nyelvtanulóknál. Mint már említettük, többnyire az extrovertált tanulók azok, akik bátran kockáztatnak. Számukra egyáltalán nem jelent gondot, ha az idegen nyelven kell megszólalniuk. Nem tartanak attól, hogy hibát ejtenek és ez által mások előtt „veszíthetnek értékükből”. Ezzel szemben az introvertált tanulók félénkek, nehezebben vállalnak kockázatot is.

### 5. ábra Biológiai különbségek



Az egyéni eltérések negyedik csoportjához a biológiai különbségek, a tanulók életkora és neme, tartoznak. A tanulók nemével kapcsolatban az az általános hiedelem, hogy a nők jobb nyelvtanulók, mint a férfiak. Ez azonban nem feltétlenül van így. Valószínűleg azért terjedt el ez a hit, mert általában több nő vesz részt haladó szintű idegennyelv-oktatásban, mint férfi. Lehetséges azonban, hogy ez inkább magyarázható azzal, hogy a nők kitartóbbak, mint a férfiak.

Az életkorral kapcsolatban rengeteg érv és ellenérv látott már napvilágot arról, mikor célszerű elkezdni idegen nyelvet tanítani. Ukrajnában ez az életkor az 1990-es évekhez képest korábbra tolódott, hiszen ma kötelezően már 7 éves korban kezdenek a gyerekek valamilyen idegen nyelvet tanulni. Azonban ennek a korai kezdésnek leginkább csak akkor van értelme, ha a nyelvtanuláshoz szükséges minden feltétel (szakképzett tanár, tankönyv, megfelelő tanterv stb.) adott.

#### 3.1 A motiváció

Véleményünk szerint az egyik legerősebb mozgatórugó, amely a tanulót tanulásra készíti, az a motiváció. Ez az a tényező, amely vagy a tanulóba, vagy valamilyen külső határból érkezően arra ösztönzi a tanulót, hogy minél többet és jobban teljesítsen. Ez az az erő, ami „kényszeríti” a gyerekeket, hogy vágyjanak a sikerre, és hogy megelégedést érezzenek, mikor elérték céljukat, amit kitűztek maguk elé.

2004-ben készült egy felmérés (Fábián, Huszti és Lizák, 2005) kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban oktató angoltanárok körében. Arra is rákérdeztünk, véleményük szerint

mennyire motiváltak gyermekeink az angoltanulásra. Azt az eredményt kaptuk, hogy az alsó tagozatban (2 – 4. osztály) a tanulók nagyon motiváltak, míg az általános iskola felső tagozatában (5 – 9. osztály), főként a tagozat vége felé a 14 – 15 évesek, a legkevésbé motiváltak. A középiskolai osztályokban (10 – 12. osztály) a tanárok elmondása szerint a motiváció újult erővel jelenik meg. A tanárok ezt azzal magyarázták, hogy főként a tanulmányaikat folytatni kívánó fiatalok értik meg leginkább a nyelvtudás szükségességét. Náluk már szinte tanártól eredő motivációra sincs szükség, saját magukat hangolják rá a jobb eredmények elérésére.

A végeredmény szempontjából teljesen mindegy, hogy a nyelvtanuló motivációja belülről jön (intrinzikus) – vagyis azért tanulja a gyermek az idegen nyelvet, hogy majd eredetiben olvashassa a Harry Potter – regényeket, esetleg sms-t küldjön Hollandiában élő barátjának, vagy kívülről érkezik (extrinzikus) – azért tanul a gyermek, mert az apukája például az év végi pozitív jegy fejében egy laptopot ígért neki, amin majd a kedvenc internetes játéka is játszható. Egy a lényeg: a tanulók tűzzék ki maguk elé a végcél, és ennek eléréseért minden tőlük telhető erővel és eszközzel harcoljanak.

A szakirodalom megkülönböztet még integratív és instrumentális motivációt (Dörnyei, 1994; Nikolov, 1999 stb.). Integratív motivációról akkor beszélünk, mikor a nyelvtanuló végcélként azt szeretné elérni, hogy a célnyelvi kultúrával integrálódhasson, „eggyé váljon”, közelebből megismerhesse a célnyelvet beszélő embereket, mindennapjaikat, történelmüket, irodalmukat, hagyományaikat, művészetüket stb. Instrumentális motiváció alatt azoknak a gyakorlati előnyöknek az összességét értjük, melyek a megfelelő szintű nyelvtudásból adódnak (pl. jobb munkalehetőség, magasabb fizetés, ezáltal előnyösebb társadalmi státusz, illetve iskolásoknál a pozitív osztályzat).

A tanár sokféleképpen képes motiválni a tanulókat. Legelőször az érdemjegyek motiváló erejét kell megemlítenünk. Ukrajnában a 12 pontos értékelési skála van használatban, ahol az 1-es a leggyengébb, míg a 12-es a legerősebb, a legjobb érdemjegy. Vitatott kérdés kárpátaljai magyar pedagógusberkekben, milyen tanulói teljesítményre adhatunk 12-est. A kérdés amellel állandó vita tárgya, hogy az ukrán oktatási minisztérium tudásszint-értékelő kritériumrendszere pontosan megszabja, milyen teljesítményre milyen érdemjegyet adhatunk. Ettől függetlenül sok tanár úgy gondolja, hogy ha a gyermek már egy „kicsit több érdeklődést mutat” az idegen nyelvek iránt, mint társai, és többet is tesz a cél érdekében, akkor 12-est érdemel. A probléma abból adódik, hogy ha egy ilyen tanuló az általános iskolából átkerül a középiskolába egy másik nyelvtanár kezei alá, aki viszont nem „osztogatja könnyen” a 12-eseket, tanulónk elveszítheti érdeklődését, demotiválttá válhat, és már nem fog minden tőle telhetőt megtenni a nyelvtudás megszerzése érdekében.

A fenti példával azt szeretnénk volna érzékeltetni, hogy az érdemjegy kiváló motiváló erő a tanulók számára, de csak abban az esetben, ha a tanár teljesen objektíven, következetesen bánik a jegyek odaítélésével.

Hasznos módszer a tanulók motiválásában, ha bevezetjük a „piros és fekete pontos rendszert”. Ennek az a lényege, hogy a tanár minden tanulóról „nyilvántartást” vezet, ahová a pontok kerülnek. Ha a tanuló valamilyen plusz feladatot vállalt és sikeresen el is végzett, akkor ne rögtön 12-est adjunk neki az osztálykönyvbe, hanem írjunk jóvá neki egy piros pontot a saját magunk által vezetett nyilvántartásunkban. Mikor a tanuló 10 piros pontot összegyűjtött, az osztálykönyvbe is beírhatjuk neki a 10-est. Fekete pontokat akkor „szerezhetnek” a gyerekek, amikor például nem készítették el egy vállalt feladatot. Egy fekete pont mindig „megsemmisít” egy pirosat, és a pontgyűjtés újrakezdődik.

A módszer időigényesnek tűnhet, ami a tanártól sok energiát követel meg, hiszen a nyilvántartásnak mindig naprakésznek kell lenni. Ettől függetlenül a tanári erőfeszítés meghozza gyümölcsét, mert az egész pontgyűjtés egy élvezetes játék, nemcsak a gyerekek számára, hanem a tanárnak is. Azokban a beregszászi iskolákban, ahol a rendszert néhányan

alkalmazzák, a tanári visszajelzések arról szólnak, hogy a 16 – 17 éves középiskolások is nagy kedvvel vetik magukat a pontszerzés sűrűjébe!

### 3.2 A heterogén osztályokban felmerülő gondok és lehetséges megoldásaik

A heterogén osztályok olyanok, melyekben a tanulók különböző érdeklődési körrel rendelkeznek, különböző képességűek, más a nyelvi szintjük, eltérő stílusban tanulnak, más tanulási módszereket vagy stratégiákat alkalmaznak, másként motiváltak, és még sorolhatnánk a különbségeket. Rájövünk, hogy szinte minden osztályunk megfelel a fenti megfogalmazásnak. Ha ehhez a sok tanulói különbséghez még az is járul, hogy az osztály nagy létszámú, akkor az idegennyelv-tanár valós problémákkal szembesül<sup>2</sup>.

Ur (1996) szerint a legnagyobb gondokat az jelenti a tanár számára, hogy

- 1) időigényes a tanórákra való felkészülés;
- 2) bonyolult a tanulók különböző tudásszintjének megfelelő tananyagot találni;
- 3) nehéz a tanulók figyelmét fenntartani huzamosabb ideig az órán;
- 4) összetett feladat minden tanulót bevonni az órai foglalkozásokba.

További nehézségként említhetjük az osztálytermi fegyelmezést. Ur (1996) lehetséges megoldásokra is ad ötleteket. Például azt tanácsolja, hogy tegyük változatossá a tananyagot és az alkalmazott módszereket, ne a tankönyvet tanítsuk, hanem a gyerekeket és a nyelvet! Az is hatásos, ha az órai feladatokat érdekessé, szemléltetőket segítségével színessé tesszük.<sup>3</sup>



**Tóth Ilona angol-magyar szakos hallgató szemléltetőképei az „Évszakok” témakörhöz (2008)**

<sup>2</sup> Iskoláinkban a csoportbontás akkor valósul meg az angol-, német- és franciaórán, ha az egész osztály tanulói összlétszáma 28. Ilyenkor a gyerekeket két 14-es csoportra osztják. Ebből következik, hogy az idegennyelv-órák tekintetében nagy létszámú osztálynak a 27 tanulót számláló osztály számít.

<sup>3</sup> A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán az angolos szakmódszertani képzés keretein belül például ezért is követelmény, hogy a diákok saját maguk által készített szemléltetőket mutatnak be a foglalkozásokon, illetve készítenek hozzájuk módszertani leírásokat.



Használjunk mindig nyíltvégű kérdéseket, olyanokat, melyekre nem csak egy lehetséges válasz létezik, hanem több. Így egyszerre vonhatunk be több tanulót is a munkába. Természetesen a nagy létszámú heterogén osztályoknál mindig a csoportmunka a leghatékonyabb, hiszen ugyanannyi idő alatt minden tanulónkat érkezőnk „dolgoztatni” a kis csoportok biztosította kereteken belül.

A nyelvtanulók egyéni munkája a nyelvórán olyan pedagógiai helyzetet jelenthet, mint például amikor a tanár a tanulás szempontjából fontos egyéni sajátosságok alapján sorolta rétegekbe a gyerekeket (pl. nyelvtudás-szint, tanulási stílus stb.), vagy amikor a tanulók személyre szabott feladaton dolgoznak. Mindkét helyzet alkalmas a tanulók differenciált fejlesztésére.

Ennek a szervezési módnak az a lényege, hogy minden tanuló a saját szintjéről továbblépve tudja megközelíteni és elérni a kitűzött oktatási célokat egyéni elsajátítási folyamatban. A jobb megvalósítás érdekében a tanárnak először tájékozódnia kell a tanulók közötti hasonlóságokról és különbségekről. Fel kell mérni, hol tartanak a tanulók, milyen előismeretekkel rendelkeznek. Ezen információk birtokában kezdi el a tanár a fejlesztési folyamat megtervezését (hasonló tanulók számára a feladatok megfogalmazása, illetve kiválasztása; könnyebb vagy nehezebb pótfeladatok előkészítése stb.). A tervezőmunka végcélja olyan feladatok vagy feladatrendszer létrehozása, melyek megoldásán keresztül a tanulók biztonságban eljutnak a számukra kijelölt célokig, követelményekig, teljesítik azokat.

Az ily módon megvalósuló tanulási folyamat irányításának jó színvonalú megoldásához a tanulók egyéni munkájáról való folyamatos információgyűjtés szükséges. Egyértelmű azonban, hogy nem avatkozhatunk be gyakran és indokolatlanul a tanulók munkájába, mert ezzel csak hátráltatnánk őket. Amikor viszont a tanuló kezdeményezi velünk a kapcsolatfelvételt, azt mindig észre kell vennünk és türelmesen, segítőkészen, ösztönzően kell az ilyen törekvésre reagálnunk. A segítségnyújtás akkor sikeres, ha tisztázzuk és megértjük a tanulóval a megtorpanásának okát.

Abban az esetben, ha egy tanuló a vártnál előbb fejezi be a munkáját, kiegészítő feladatokkal tarthatjuk fenn aktivitását, a differenciált fejlesztés folyamatát.

Hatékony a heterogén osztályok esetében, ha a tanár megszabja a tanulónak, mi a kötelező megtanulandó tananyag és mi a választható (Ur, 1996). Mondjuk el tanítványainknak, mi az a minimális feladat, amelyet mindenkinek kötelező elvégeznie. Ezen felül készítsünk választható feladatokat azok számára, akik szívesen vállalkoznak plusz munkára, megvan hozzá a képességük, kellő érdeklődési szintjük.

A differenciált tanításnak a jelentősége abban rejlik, hogy a tanulók az erőikhez mért feladatot kapnak, ezáltal elérhető mindenki számára a jó teljesítmény, a siker, és így pozitív beállítódás alakulhat ki a tanult tárgyhoz, vagy magához a tanuláshoz.

A heterogén osztályokban, ahol eltérő képességű tanulókkal találkozunk, a tudásszint értékelése legyen normatív (normára vonatkoztatott). Ez azt jelenti, hogy egyes diákok teljesítményét egy meghatározott normához viszonyítjuk. A norma lehet az osztályon belül egy másik (pl. a legerősebb vagy a leggyengébb) tanuló aktuális vagy korábbi teljesítménye, vagy lehet a csoport átlagteljesítménye is. Az ilyen értékelés előnye, hogy könnyen alkalmazható, mert teljesítményeket hasonlít össze. Könnyű a mérőeszközök elkészítése is. A hátránya viszont az, hogy nem segíti kellően a tanulási folyamatot, mert nem eléggé informatív: a tanulók teljesítményét egymáshoz viszonyítja, de nem informál arról, mi a jó vagy rossz a teljesítményben és mit kellene tenni a javulás érdekében. Amikor a tanár normatív értékelést alkalmaz, mindig neki kell ellátnia a tanulót megfelelő kiegészítő információval arra vonatkozóan, merre kell a tanulónak haladnia a javulás érdekében!

Végül említsünk meg egy módszert (Allen, 2000), amely viszonylag lassú és időigényes, de remek eredményeket érhetünk el vele, és ezáltal megkönnyíthetjük munkánkat a nagy létszámú osztályokban. A módszer lényege a tanulók „feltérképezése”. Ezáltal

lehetőségünk nyílik arra, hogy lassan megismerjük tanítványainkat, kiismerjük erős és kevésbé erős képességeiket. Azt is elkerülhetjük, hogy előítéletekkel tele rányomjuk valakire a bélyeget: „Ez gyenge képességű tanuló”.

1. Gyűjtsünk össze minden lehetséges információt egy-egy tanulóról (pl. érdeklődési kör, mit sportol, milyen ruhát visel szívesen stb.)!
2. Írjuk le, milyen kérdésekre szeretnénk választ kapni tanulóinkkal kapcsolatban, majd tudjuk meg a válaszokat!
3. Összegezzük az eredményeinket, hogy tisztább képet kaphassunk egy-egy tanítványunkról vagy egy egész osztályról!
4. Alkalmazzuk „kutatómunkánk” eredményeit idegennyelv-oktatásunkban! (Pl. ha azt derítettük ki, hogy tanítványaink többsége szeret rajzolni, akkor próbáljunk minél több olyan feladatot bevinni az órára, melyben a tanulók rajzkészségére is szükség van. Ha pedig valakiről az derült ki, hogy sokat szörfözik az interneten, és szeret angolról magyarra fordítani, akkor egy-két piros pontért adhatunk neki olyan feladatot, hogy internetes kétnyelvű szótár segítségével fordítson le egy rövid történetet.)

Az itt leírt módszerek csak ízelítőül szolgálnak abból a hatalmas tárházból, amellyel egy tanárnak rendelkeznie kell. Bármelyik módszer könnyen átalakítható, továbbfejleszhető. Egyet azonban ne feledjünk: mindig dicsérjük meg tanítványainkat, főként, ha önmagukhoz képest teljesítettek jobban, mert egy jól irányított dicséret vagy tanári elismerés felér a legerősebb motiváló erővel!

## 4. A nyelvi készségek

A kommunikatív nyelvoktatás beköszöntével mind a négy nyelvi készség egyforma figyelmet kap és ugyanolyan jelentőséggel bír, nincs közöttük hierarchikus sorrend. Korábban a készségeket aktív és passzív típusokra osztották, ma viszont már ezek helyett inkább a produktív és receptív megnevezéseket használják. A produktív készségek a beszéd és az írás. Azért kapták éppen ezt a megnevezést, mert amikor beszélünk és írunk, szóban és írásban hozunk létre valamilyen „alkotást”, produktumot, szöveget, így tolmácsoljuk üzenetünket a hallgató és az olvasó felé. A receptív vagy befogadó készségek az olvasás és a beszédértés. Korábban ezeket a készségeket nevezték passzívoknak, ám ez nem tükrözi híven a valóságot, ugyanis olvasás és beszédértés során az olvasó vagy a hallgató egyáltalán nem játszik passzív szerepet. A kommunikáció folyamatában az ő szerepük nagyon is aktív, mert be kell fogadniuk, meg kell érteniük az író által írott vagy a beszélő által elmondott üzenetet, ezt kell értelmezniük és megérteniük (Richards, 2006). Az alábbiakban a nyelvi készségeket olyan sorrendben tárgyaljuk, mint amelyben őket elsajátítjuk (vagyis beszédértés, beszéd, olvasás, írás).

### 4.1 Beszédértés-tanítás

Mielőtt elkezdenénk a hallás utáni megértést tanítani, a tanulókkal meg kell értetnünk és el kell fogadtatnunk, hogy nem kell minden egyes szót megérteni ahhoz, hogy a hallott szöveg értelmét megértsük. Elég, ha a szöveg lényegét, fő mondanivalóját megértik. Így segítünk tanítványainknak, hogy kevesebbet aggódjanak minden szó külön megértéséért. Ha kevesebbet aggódnak, akkor a lényegre fognak összpontosítani és lépésről lépésre egyre többet megértenek.

Ahhoz, hogy a hallgató megértse a beszélő mondanivalóját, arra van szükség, hogy mindketten rendelkezzenek a megfelelő mennyiségű nyelvtudással és egyformán jól ismerjék a világot. Ha a hallgató nem olyan háttértudással rendelkezik, mint a beszélő, akkor nehezebben fogja megérteni azt, amit a beszélő mondani kívánt, esetleg az is előfordulhat, hogy egészen másképp fogja azt elképzelni.

A 90-es évek második felében a beszédértés, mint nyelvi készség nem kapott megfelelő figyelmet iskoláinkban, aminek leggyakrabban a megfelelő hanganyag, illetve a technikai felszerelés hiánya volt oka. A helyzet a 2000-es évek közepére javult egy kicsit, mert már Kárpátalján is beszerezhetővé váltak ismert nyugati könyvkiadók nyelvkazettái, CD-i.

A tanároknak nagyobb hangsúlyt kell fektetniük a tanulók beszédértésének fejlesztésére, meg kell tanítaniuk a gyerekeknek, hogyan kezeljék a hallás utáni megértést igénylő szituációkat. Ezt leghatékonyabban úgy tehetik meg, hogy minél több autentikus (eredeti, nem oktatási célból készült) anyagot visznek be az órára.

A tanulók az idegennyelv-órán úgy tudják csak fejleszteni saját beszédértési készségüket, hogy minél több kommunikációs gyakorlatot végeznek, melyek során hallás után kell megérteniük különböző jelentéseket. Meg kell tanulniuk előre megjósolni a meghallgatandó szöveg tartalmát, felismerni és elkülöníteni az üzenet komponenseit, meggyőződni az előzetes feltételezések igazáról vagy elvetni azokat, ha nem felelnek meg a valóságnak, és ezek által a folyamatok által újraalkotni a beszélő mondandóját.

Mint mindenben, a megbízható beszédértési készség kialakításában is a sok gyakorlás segít a legtöbbet. Ez kell ahhoz, hogy a tanulók magabiztosabbak legyenek, amikor célnyelvi beszédet kell megérteniük.

#### 4.1.1 Beszédértési gyakorlatok

A tanár sosem adhat a tanulóknak olyan beszédértési feladatot, melyek témája a gyerekek számára ismeretlen, mert a tanulóknak lehetőséget kell adni arra, hogy aktiválják a megfelelő ismereteiket, hogy következtetni tudjanak, meg tudják jósolni a meghallgatandó anyag tartalmát.

A gyakorlatokat különböző fázisokra bontjuk (Harmer, 1991). Mindig van egy ún. bevezető rész, vagy a hanganyag meghallgatása előtti fázis. Ekkor szoktuk felvezetni a hanganyag témáját, ráhangoló kérdésekkel feleleveníteni a tanulók ismereteit, rákérdezni a témához kapcsolódó élményeikre, tapasztalataikra, véleményeikre (Östör, 2004). A bevezető szakasz után megadjuk a konkrét feladatot, pl. miután meghallgatták a hanganyagot, a tanulóknak táblázatot kell kitölteniük, vagy hiányos mondatokba bepótolniuk a megfelelő szavakat, kérdésekre válaszolniuk stb. Miután meggyőződünk róla, hogy mindenki megértette a feladatot, meghallgattatjuk a tanulókkal a hanganyagot. Az első meghallgatás után adjunk időt, hogy a tanulók a megértett tények alapján végezzék a feladatukat, majd játszunk le a hanganyagot másodszor is. Ez a hanganyag meghallgatásának fázisa. Ezek után ellenőrizzük le, hogyan végezték el a gyerekek a feladatukat.

A legelterjedtebb gyakorlattípusok beszédértési feladatoknál, amikor a hallott szöveg alapján a tanulóknak egy táblázatot kell kitölteniük, vagy hiányos mondatokba szavakat/kifejezéseket bepótolniuk, vagy a hallott szöveg alapján el kell dönteniük, hogy a tanár által megadott állítások igazak-e vagy hamisak stb.

## 4.2 Beszédtanítás

Hányszor hallottuk már szülőktől: Csak beszélni tudjon a gyermekem az idegen nyelven! Nyilván azért áhítozik erre mindenki, mert a beszédkészséget lehet talán a legnehezebben elsajátítani a négy nyelvi készség közül. A beszédtanítás általános értelemben vett célja és feladata az, hogy megtanítsa a tanulókat elmondani saját véleményüket, kifejezni gondolataikat a célnyelven. Eltérőek a beszédtanítás céljai a kezdő szinten (2-4. osztály) és a középfeladói szinten (5-9. és 10-12. osztály).

A Közös Európai Referenciakeret (KER) (2001) (Common European Framework of Reference for Languages, 2001) az a dokumentum, amely pontosan meghatározza a nyelvoktatásban követendő alapelveket, célokat. Hat nyelvi szintet különböztet meg (A1 – Minimumszint, A2 – Alapszint, B1 – Küszöbszint, B2 – Középszint, C1 – Haladó szint, C2 – Mesterfok). Az A1 és A2 szint a kezdő, alapszintű nyelvhasználók szintje, a B1 és B2 az önállóké, a C1 és C2 pedig a mesterfokú nyelvhasználóké. Iskoláinkban az alsó tagozat végére (tehát 4. osztály elvégzése után) az A1 szintet kell tanulóinknak elérni, az általános iskola felső tagozata végére (9. osztály) az A2 szintet, a középiskola elvégzése után pedig a B1 szintre kell eljutniuk a tanulóknak. (A szintek leírásai megtalálhatók a világhálón a [www.nyelviskolaklaszter.hu/docs/EU\\_CEFR.doc](http://www.nyelviskolaklaszter.hu/docs/EU_CEFR.doc) címen.)

A KER által megfogalmazott és a tanulók beszédkészségére vonatkozó célokat akkor tudjuk a legkönnyebben elérni, ha a tanulók párban vagy kis csoportban dolgoznak együtt. Ezeknek az az előnye, hogy egyidejűleg sok tanuló jut lehetőséghez az idegennyelv-órán, hogy megszólalhasson a célnyelven. A kiscsoportos feladatvégzésnél az is előny, hogy ha van esetleg introvertált tanuló az osztályban, aki nehezen szólal meg az órán, itt biztonságosan „megbújhat”, mert csak néhány tanuló figyeli a teljesítményét, nem pedig az egész osztály.

### 4.2.1 Beszédkészség-fejlesztő gyakorlatok

Az alábbiakban felsorolunk néhány gyakori beszédkészség-fejlesztő feladatot, melyek közül válogathat az olvasó, vagy akár tovább is fejlesztheti őket.

- Információs hiány

Az ilyen típusú feladatokat pármunka során végezik a tanulók. A pár egyik tagja olyan információkkal rendelkezik, amelyekkel a másik tag nem, és fordítva. A tanulók feladata, hogy megfelelő kérdések segítségével megtudják egymástól a hiányzó adatokat. Pl. ha a „Napirend” témát tanítjuk, akkor készíthetünk olyan feladatot, hogy a tanulóknak egy velük egykorú külföldi nyelvtanuló hetirendjére kell rájönniük. A hétfői, szerdai és pénteki teendőit az egyik tanuló ismeri a nála lévő adatkártyáról, a keddi, csütörtöki, szombati és vasárnapi tevékenységét pedig a másik tanuló ismeri. A feladatuk az, hogy a náluk lévő kártyákon bepótolják a hiányzó információkat, amelyeket kérdések segítségével tudhatnak meg egymástól.

- Különbségek egy képen

Ez a gyakorlat szinte bármely nyelvi szinten alkalmazható. Két, első látásra azonos, képre van szükségünk. A képek között azonban mégis legyenek apróbb eltérések (pl. az egyikken egy madár, a másikon kettő stb.). A tanulók párban dolgoznak. Az egyik képet az egyik tanuló kapja, a másikat a másik tanuló. Anélkül, hogy látták volna egymás képét, a feladatuk az, hogy megtalálják a képek közötti különbségeket. Ezt kérdések segítségével tehetik meg, pl. Van a te képeden madár? Hány madár van a képeden? stb.

- Szerepjátékok

Készítsünk tanítványaink számára szerepkártyákat, melyeken pontosan meghatározzuk, kinek a „bőrébe” kell bújniuk (vagyis milyen szereplőt kell alakítaniuk) és miről kell csevegniük a társaikkal. A szerepjáték egyik előnye az, hogy az egyébként többnyire nem kommunikáló gyerekek is megszólalnak, amikor valaki más szerepét ölthetik magukra, valaki más „helyett” kell beszélniük.

Szerepjátszásnál bátorítsuk kreativitásra a tanulókat (minden nyelvi szinten), próbáljanak az általuk játszott karakterrel azonosulni, átéléssel előadni a szerepet. Ettől az egész beszédgyakorlat érdekessé válik úgy a néző, mint az előadó számára. Mivel azonban vannak introvertált tanulóink, akik általában nem szeretnek szerepelni, ne kényszerítsük a kreativitást!

- Körkérdés

A felmérés azt jelenti, hogy a tanulók ugyanazokat a kérdéseket teszik fel csoporttársaiknak. A kérdések jó párszor ismétlődnek. A feladat arra jó, hogy a tanulók jól begyakorolják a kérdésfeltevést olyan formában, ami igazi kommunikációhoz vezet.

A tanár határozza meg a felmérés témáját, azonban akkor nagyon hatékony a tanulók munkája, amikor a végeredményre nem csak a tanár, hanem a tanulók is kíváncsiak. Alsóbb osztályokban a tanár adja meg a kérdéseket, amelyeket a gyerekek feltesznek egymásnak. Középsőségi osztályokban gyakran elég csak a tematikát megadni, és a diákok maguk készítik el a kérdéseket. Miután a tanulók elvégezték a felmérést, kérjünk meg egy-egy gyereket, számoljanak be az eredményekről!

- „Koktélparti” (Snow, 2007)

A „koktélparti” a célnyelven való beszédgyakorlás szabad formája. A tanulók a helyüket elhagyva körbejárnak az osztályban, és úgy beszélgetnek egymással, mint egy igazi koktélpartin, követve bizonyos szabályokat:

- 1) több személlyel kell beszélgetni, ahelyett, hogy csak egy valakivel társalognak a tanulók egész idő alatt;
- 2) általában állva folyik a csevegés;
- 3) miután rövid ideig beszélgettek valakivel, le kell zárniuk a társalgást, valaki máshoz kell odalépniük és új beszélgetést kezdeniük vele.

Általában a tanár jelöli meg, milyen témáról csevegjenek a gyerekek. Középisikolás szinten azt is megteheti, hogy a tanulókra bízza, ajánljanak témákat, amelyeket meg szeretnének vitatni. A feladat elvégzéséhez sok helyre van szükség, tehát előtte célszerű egy kicsit átrendezni az osztályban a padokat, székeket. Mivel sok tanuló beszél egyszerre, ezért a feladat akár zajos is lehet, vagyis azt is számításba kell vennünk, hogy esetleg zavarhatjuk a szomszédos osztályban folyó munkát.

Egészen kis gyerekeknél (az alsó tagozatban) is alkalmazható ez a gyakorlat és nagyon élvezetes, mert a gyerekek imádnak mozogni. Viszont nekik előre megadott kérdésekkel kell érkezniük a koktélpartira!

- **Problémamegoldás**

Ezt a gyakorlatot célszerű inkább a középisikolásban alkalmazni, mikor a tanulók nyelvi szintje megfelelő ahhoz, hogy a célnyelven tudjanak érvelni. Vagy a tanár, vagy a tanulók vessenek fel egy őket foglalkoztató problémát (pl. A műkörömpítés haszna). A tanulók ezt a feladatot piramisformában is végezhetik: először minden tanuló végiggondolja a saját érveit és ellenérveit a témával kapcsolatban, majd párokban megosztják véleményüket egymással. A párok kis csoportokba vegyülnek és elmondják egymásnak, mire jutottak addig. Végül az egész osztály figyelme egy célra irányul: megegyezésre jutni és megtalálni a megoldást a felvetett problémára.

#### 4.3 Olvasáskészség tanítása

Az olvasást „pszicholingvisztikai kitalalós játéknak” szokták nevezni (Goodman, 1969): az olvasó az írott jeleket dekódolja és értelmezi a szavakat. Az olvasás fő célja tehát a megértés, vagyis azért olvasunk, hogy megértsük azt a szöveget, amit olvasunk.

Iskoláinkban kétféle olvasástípust alkalmaznak a tanárok: a csendes és a hangos olvasást. A csendes olvasást (amikor a tanulók a szemükkel követik a szöveget és így próbálják megérteni azt) lényegesen ritkábban, mint a hangos olvasást (amikor a tanulók fennhangon el is mondják azt a szöveget, amelyet a szemükkel követnek). Véleményünk szerint ez az „olvasás” nem igazi olvasás és nem fejleszti az olvasási készséget a tanulóknak, mert ilyenkor a gyerekek inkább arra összpontosítanak, hogy helyesen ejtsenek ki egy-egy szót, és megfelelő intonációt alkalmazzanak, nem pedig arra, hogy mit jelentenek a szavak és mondatok (Huszi, 2007). A fennhangon való olvasás jó módja annak, hogy gyakoroltassuk a gyerekekkel a helyes hangképzést és hanglejtést, de tény, hogy a szövegértést ez a mód nem fejleszti.

Goodacre (1978) négy olvasástanítási módszert említ: alfabetikus vagy betűző, fonetikus, teljes szavas vagy képi és mondatmódszer.

Az alfabetikus vagy betűző módszer lényege abban áll, hogy az idegen nyelv ábécéje betűinek neveit kell tanítani a tanárnak. A módszer azt feltételezi, hogy a betűk nevének ismerete segít a tanulóknak felismerni és kiejteni a szavakat. (Pl. az angol „dog” szót ezzel a módszerrel először [dɪ:] [əʊ] [dʒɪ:] -nek kell olvasni!) A módszer kitalálói úgy gondolták, hogy ha az olvasó állandóan ugyanazokat a betűkapcsolatokat ismétli, ez segít neki azok felismerésében és kiejtésében, ha ezeket tartalmazó ismeretlen szavakkal találkozik. A módszer nem a szövegértésre összpontosított, fontosabb volt az új szavak felismerése.

A fonetikus módszer segítségével a betűk hangzását tanítjuk, nem pedig a nevüket. Ez az a módszer, amit iskoláinkban a tanárok a leggyakrabban alkalmaznak az idegennyelv-órákon.

A fonetikus módszer nem a betűk megnevezését tanítja, hanem az általuk adott hangokat. Első feladatként olyan képeket mutatnak a gyerekeknek, amelyeken magánhangzó betűvel kezdődő dolgok vannak. Az angolban ezek általában az APPLE (alma), ELEPHANT

(elefánt), INDIAN (indián), OSTRICH (strucc) és az UMBRELLA (esernyő) szavak a [æ], [e], [ɪ], [ɔ] és [ʌ] hangok megjelölésére. A képek használatán keresztül a gyerekek megjegyzik az általuk adott hangokat is.<sup>4</sup>

Mikor már jól megtanulták a magánhangzó hangokra vonatkozó képeket, további képek következnek: squirrel (mókus), monkey (majom), fox (róka), rabbit (nyúl), goat (kecske), nest (fészek), bear (medve), tiger (tigris), pig (disznó), dog (kutya). Ezek a képek illusztrálják a mássalhangzó betűk által jelölt hangokat. Amikor a gyerekek ezt a tíz mássalhangzót is megtanulták, akkor először betűkapcsolatokat (su, so, si, se, sa), majd szavakat olvasnak össze (sun, sob, sit, set, sat). Ezeket a kezdeti gyakorlatokat követik olyan mondatok, mint például: Sam sat in the sun. (Sam a napon ült.)

The sun is good for Sam. (Sam-nek jól tesz a nap.)

A teljes szavas „nézd és mond” olvasástanítási módszer nem betűket, hanem egész szavakat tanít. A tanár itt is először egy képet mutat a gyerekeknek (pl. sun – nap). A kép mellé a szó helyesírását is mutatja és a gyerekeknek teljes szavak olvasását kell megtanulniuk.

A mondatmódszer a teljes szavas módszer kibővített változata. Ez a módszer is a megértés fontosságát hangsúlyozza, de a mondatot alkalmazza a szó helyett a jelentés egységeként, és kevesebb figyelmet szentel a betűneveknek vagy a betűk hangjainak.

Az olvasási típusokról és az olvasási készség fejlesztéséről részletes leírás található a Közoktatás című pedagógusszaklapban (Husztai, 1998), ezért itt most csak néhány alapvető tételre szeretnénk felhívni a figyelmet.

1. Általában akkor kezdjük az olvasást tanítani, amikor tanulóink már rendelkeznek valamilyen alapszintű szóbeli idegennyelv-tudással (hétéves korban, a második osztály második negyedétől kezdődően). Így az olvasás nagyon hamar valódi jelentések felismerésévé alakul, nem pedig csak egyszerű írásjelek értelmezésévé.

2. Célszerű az olvasástanítást különálló betűkkel kezdeni (tehát a fonetikus módszerrel). Az ismert és gyakran használt betűk összessége hozzásegíti a tanulókat ahhoz, hogy nagy mennyiségű ismeretlen szót legyenek képesek elolvasni. Ennek ellenére mégis ajánlott, hogy már az olvasástanítás kezdetén megtanítsunk néhány egyszerű, gyakori idegen nyelvű szót a gyerekeknek (angolban például: the, he, she, it, is, are, this, there stb.). Ezeknek a felismerését gyakoroltathatjuk úgy, hogy például célnyelvi autentikus szövegben kerestetjük meg a szavakat a tanulókkal.

3. A kis- és nagybetűket célszerű párban, egyidejűleg tanítani. Igaz, hogy ez kissé lassítja a tanítási folyamatot, azonban előnnyel is jár. A gyerekek azonnal fel tudják ismerni a szöveggörnyezetben azokat a betűket, amelyeket korábban már tanultak.

4. A betűk neveit és az ábécé-sorrendet ráérünk később is megtanítani a tanulóknak, mikor erre a sorrendre feltétlenül szükségük lesz a szótárhasználatnál.

#### 4.3.1 Olvasásértést fejlesztő feladatok

Az olvasott szöveg értését segítő gyakorlatok a következők lehetnek:

---

<sup>4</sup> Lawday (1996) ezt a módszert alkalmazza a Get Set Go első részében. Nyolcéves gyerekekkel alkalmazva a módszert, kiderült, hogy valóban a képek segítségével jegyezték meg a helyes olvasás módját, sőt a szavak helyesírását is: volt Adam-betű, Tabby-betű, Bix-betű, Helen-betű (a könyv főhősei), elephant-betű, snake-betű, cat-betű stb. Amikor a gyerekek elbizonytalanodtak, elég volt csak annyit mondani, snake vagy cat, rögtön tudták, hogyan kell a szót helyesen írni és olvasni.

1. A szöveg elolvasása előtt tanulók olvassák el a szöveg címét vagy az első néhány mondatot, és abból vagy azokból próbálják kikövetkeztetni, miről szólhat az elolvasandó szöveg. Miután a szöveget elolvasták, megállapíthatják, helyes volt-e a feltételezésük.
2. Vagy célnyelven, vagy anyanyelven feleljenek a tanulók a szövegértést ellenőrző kérdésekre.
3. Miután a tanulók elolvasták a szöveget, válasszák ki a tanár által megadott címek közül azt, amelyik a legjobban megfelel a szöveg tartalmának. Ezt a feladatot úgy is alkalmazhatjuk, hogy címek helyett rajzos illusztrációkat mutatunk a tanulóknak (amelyeket például egy olyan tanítványunk készített, akinek van tehetsége a rajzoláshoz).
4. A tanulók döntsék el a tanár által megadott állításokról, hogy azok igazak-e vagy hamisak, annak alapján, amit a szövegből megértettek.
5. Feleletválasztós feladatot is végeztethetnek tanulóinkkal az olvasott szöveg alapján.
6. A párosításos feladat is hasznos szövegértés fejlesztésekor.
7. Célnyelven vagy anyanyelven foglaltassuk össze a tanulókkal az olvasott szöveg tartalmát (azt, amit megértettek a szövegből) (Nyikolajeva, 2002).





**Olvasástanítás 5. osztályban (Beregszászi 4. Sz. Kossuth Lajos Középiskola, 2008, tanít: Sárközi Krisztina angoltanár)**

Elengedhetetlenül fontos megemlítenünk az extenzív olvasás pozitív hatását a szövegértésre. Ez nem más, mint nagy mennyiségű szöveg (általában novella vagy regény, illetve ezeknek megfelelő hosszúságú nem szépirodalmi szöveg) önállóan vállalt olvasása információgyűjtés céljából vagy kedvtelésből. A legfrissebb szakirodalom (lásd például Fernandez de Morgado, 2009) empirikus kutatásokon keresztül bizonyítja, hogy az extenzív olvasás segíti az olvasott szöveg könnyebb megértését. Ennek érdekében biztosítunk tanítványaink számára célnyelvű szövegeket, amelyek közül kedvükre válogathatnak. Időről-időre tartunk olyan foglalkozásokat a tanulóknak, ahol beszámolhatnak arról, mit olvastak az eltelt időszakban, elmondhatják véleményeiket, kifejezhetik tetszésüket vagy nemtetszésüket egy-egy szöveggel kapcsolatban, ajánlhatják az olvasmányokat osztálytársaiknak stb. Az ilyen foglalkozások, célnyelven levezetve, nagyon jó beszédgyakorlási lehetőséget is biztosítanak a tanulóknak.



**Hangos olvasás angolórán az 5. osztályban (Beregszász, 2008)**

#### 4.4 Íráskészség tanítása, íráskészséget fejlesztő gyakorlatok

Ukrajnában nincs elfogadott egységes idegen nyelvű írásmód: az írott és félig nyomtatott betűk is használatban vannak (lásd a 2. sz. táblázatot).<sup>5</sup>

#### **2. sz. táblázat Betűk írásmódja**

---

<sup>5</sup> Kárpátalján kaphatók előírt írásminták, melyek mind a két írásmódot alkalmazzák, nem ritkán egy kiadványban: a páratlan oldalakon az egyik, a páros oldalakon a másik módot gyakoroltatják.

Nyomtatott betű	Írott betű	„Félig nyomtatott” írásmód
<b>Aa</b>	A a	A a
<b>Bb</b>	B b	B b
<b>Cc</b>	C c	C c
<b>Dd</b>	D d	D d
<b>Ee</b>	E e	E e
<b>Ff</b>	F f	F f
<b>Gg</b>	G g	G g
<b>Hh</b>	H h	H h
<b>Ii</b>	I i	I i
<b>Jj</b>	J j	J j
<b>Kk</b>	K k	K k
<b>Ll</b>	L l	L l
<b>Mm</b>	M m	M m
<b>Nn</b>	N n	N n
<b>Oo</b>	O o	O o
<b>Pp</b>	P p	P p
<b>Qq</b>	Q q	Q q
<b>Rr</b>	R r	R r
<b>Ss</b>	S s	S s
<b>Tt</b>	T t	T t
<b>Uu</b>	U u	U u
<b>Vv</b>	V v	V v
<b>Ww</b>	W w	W w
<b>Xx</b>	X x	X x
<b>Yy</b>	Y y	Y y
<b>Zz</b>	Z z	Z z

A járási tanügyi osztályok nem szólnak bele, milyen írásmódot alkalmazzanak a tanárok, rájuk van bízva, melyiket tanítják. Általában azt választják, teljesen érthető módon, amelyikben a „legotthonosabban” érzik magukat, vagyis amelyiket kezdő nyelvtanulóként ők is használtak. Ha a félig nyomtatott írásmódot választják a tanárok, az a legegyszerűbb, ha kockás füzetbe írnak a tanulók, abban gyakorolva ezt az írásmódot könnyebb elsajátítani.

Scrivener (1994) szerint az íráskészség gyakorlása egy egyenes mentén történik, amilyen négy fázis követi egymást, az egyszerűtől az összetettig haladva.

**6. sz. ábra**  
**Az íráskészség kialakításának fázisai**

1	2	3	4
Másolás	Mondatalkotás	Irányított írás	Nem irányított, szabad írás (esszé, fogalmazás)

(Forrás: Scrivener, 1994, 157. o.)

Az egyenes egyik végén van a másolási fázis, amikor a tanulók a betűk alakjának megformázását gyakorolják (2. osztály) vagy feladatokat másolnak ki és oldanak meg a tankönyvből (3 – 4. osztály). Az egyenes másik végén viszont már a tanulók választhatják meg, milyen témáról és milyen formában szeretnének írni. Scrivener (1994) szerint az egyenes baloldali végén a pontosság számít (hogya a tanulók mindent helyesen, pontosan, figyelmesen írnak le vagy másoljanak át), míg a jobboldali végén a folytonosság játszik nagyobb szerepet, ami arra utal, hogy a tanulóknak természetesen figyelniük kell a nyelvhelyességre is, viszont fontosabb számukra, hogy összefüggő mondatokat alkossanak, esszéekben, fogalmazásokban (ahogy mi hívjuk őket Kárpátalján) fejtsék ki véleményüket.

Az „irányított írás” fontos osztálytermi eszköz, melyen keresztül a tanár hozzásegíti tanulóit, hogy jobb „írókká” váljanak. Az irányítás nem azt jelenti, amit sajnos nagyon sok iskolánkban tapasztalhattunk a 90-es évek végén és a 2000-es évek elején<sup>6</sup>, hanem azt, hogy a tanár ötletekkel látja el a tanulókat, miről írhatnak, együtt gondolkodik velük arról, milyen gondolatokat lehetne befoglalni az esszébe, megbeszéli velük az alkalmazandó szókinccset és nyelvtani szerkezeteket stb.

Tanítsuk meg tanítványainkat a bekezdések írásának fő szerkezeti egységeire: bevezető mondat, amely ismerteti a témát, vagyis miről szól majd a bekezdés; a témát tárgyaló mondatok; befejező mondat, amely összegzi a témáról addig ismertetett téziseket. Hasonló a szerkezete az idegen nyelven írott narratív fogalmazásnak (esszének). Tanítsuk meg az ún. „szövegrendező szavak” használatát is (pl. habár, ennek ellenére, végül stb.). Ezek használatától lesz a szöveg érthető, követhető. Ezen ismeretekre a tanulóknak a „szabad írás” fázisában feltétlenül szükségük van.

Kezdő szinten egyszerű írásbeli feladatokat kell adnunk tanulóinknak, pl. írjanak meghívót a születésnapjára zsúrjukra (időponttal és helyszínnel stb.), írják le, milyenek a barátjuk külső és/vagy belső jellemzői, írjanak bemutatkozó levelet/email-t egy új levelezőtársuknak, aki a célnyelv országában él stb.

Későbbi nyelvi szinteken érdekes és hasznos írásbeli feladat lehet, ha a tanulókkal például az ideális iskoláról íratunk, ahol mindenki nyíltan kifejezheti a véleményét. Könyvismertetéseket is írhatnak a tanulók. Itt az a cél, hogy bemutassák az általuk elolvasott könyvet (nem a tartalmát!) és elmondhassák róla a véleményüket, hogy a többiek is kedvet kapjanak az olvasásukhoz.

Lényegében bármely nyelvi szinten alkalmazható az az írásbeli feladat, melynek során a nyelvtanulók valamilyen személyes történetet mesélnek el, amely velük esett meg. A tanulók általában motiváltak arra, hogy magukról írnak (és olvassanak, vagy beszéljenek). Ennek a

<sup>6</sup> A tanár megadta a témát és így szólt a tanulókhöz: „Írjatok 10-15 mondatot a témáról a következő órára”, majd befejezte az órát. (Huszt, 2007)

feladatnak az is előnye, hogy a tanulók a saját nyelvi szintjükön mutathatják be a személyes tapasztalataikat. A feladat előkészítéseként hasznosnak bizonyulhat, ha a tanár bemutat egy személyes tapasztalatáról írt példát vagy egy önként jelentkező tanítványt kér meg, hogy mutasson be a többieknek egy ilyen példát.

## 5. Eljárások a célnyelvi kiejtés, szókincs és nyelvtan tanítására

### 5.1 Célnyelvi kiejtéstanítás

Amikor Kárpátalján a célnyelvi kiejtés tanításáról van szó, az idegennyelv-tanároknak legelőször a hangok helyes ejtésének a tanítása jut eszébe. Pedig tudjuk, hogy a kiejtés nemcsak a hangok helyes képzéséből és ejtéséből áll, hanem ide tartozik a szóhangsúly és a mondathangsúly is, a hanglejtés (intonáció) és a mondatritmus.

Nincs tudomásunk empirikus kutatásokról, melyek azt vizsgálták volna, hogyan, milyen módszerekkel tanítják iskoláinkban az idegen nyelvek hangjainak helyes képzését és ejtését. Tapasztalataink<sup>7</sup> azonban azt bizonyítják, hogy ezzel többnyire nincs gond. Ugyanez nem teljes egészében igaz a célnyelvi intonációra és annak tanítására. Készült egy tanulmány ezzel kapcsolatban (Kota, 2001). A szerző négy beregszászi magyar tannyelvű iskolában vizsgálta meg azt, hogy milyen módon tanítják az angolórakon a célnyelvi hanglejtést. Felmérése során angoltanárokkal készített interjúkat azzal a céllal, hogy megállapítsa, mi módon tanítják tanáraink a hanglejtést az angolórán. Eredményei azt bizonyították, hogy a beregszászi iskolákban egy kivételével a tanárok nem fordítanak kellő figyelmet a helyes angol intonáció tanítására.

Egy másik átfogó kutatás, melynek fő fókusza a tanulók általi hangos olvasás volt (Huszti, 2007), szintén azt bizonyította, hogy iskoláinkban az angol intonáció tanítása, sajnos, nem tartozik a legfontosabb szempontok közé. A kutatás hét kárpátaljai magyar iskolában készült 2003 és 2006 között. Fő célja annak vizsgálata volt, miért olvastatják a tanulókat hangosan angolul az angolórán, és a hangos olvasás közben a gyerekek milyen hibákat ejtenek. Az eredmények alátámasztották a Kota (2001) által vázolt beregszászi szituációt, és bebizonyították, hogy az angoltanárok a vizsgált iskolákban nem fordítottak kellő figyelmet a célnyelvi hangsúly<sup>8</sup> és hanglejtés tanítására, illetve a tanulók hangsúlyozási készségének fejlesztésére.

#### 5.1.1 A hangok

A kommunikatív nyelvoktatás nem fordít kellő figyelmet a beszédhangok képzésére. A szakirodalom ezzel kapcsolatban azt tartja (ld. Holló, Kontráné, Tímár, 1996), hogy a helyes kiejtés csak annyiban játszik fontos szerepet, amennyiben elősegíti a mondanivaló megértését vagy gátolja azt. Ami fontosabb ebből a szempontból, az a hanglejtés és mondathangsúly, hiszen leginkább ezek segítségével fejezzük ki mondanivalónkat.

Egyes orosz szerzők (Rogova, Rabinovics, Szaharova, 1991) úgy vélik, a szöveg bármilyen nyelvi jelenség természetes közege, így a hangoké is. Ebből következően az újonnan tanítandó hangokat először szövegkörnyezetbe helyezve ismertessük meg a tanulókkal, egy szituáción keresztül, majd a szituációból emeljük ki azt a kifejezést, amelyben a hang található. A tanár többször ismétlje el a kifejezést, majd csak magát a szót.

Miután elmagyaráztuk egy hang képzésének folyamatát, a tanulókat kérjük meg, hogy ők is próbálják meg a hang képzését, először külön hangként, majd egy szóban, aztán kifejezésben, végül ismételtessük el a tanulókkal a kiinduló szituációnkat, melyben a tanított

---

<sup>7</sup> A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola angoltanáráként módomban áll meggyőződni arról, hogy általában véve diákjaink angol hangképzése nagyon jó. Ezt a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség által kárpátaljai magyar középiskolások számára évente megrendezett angol tantárgyi vetélkedőkön tapasztaltak alapján is állíthatjuk, bár a rend kedvéért hozzá kell tennünk, ezeken a vetélkedőkön általában az iskolák legjobbjai vesznek részt.

<sup>8</sup> Mikor a tanulók nem voltak biztosak egy-egy szó hangsúlyozásában, automatikusan a magyar mintát alkalmazták, vagyis a szavak első szótagját ejtették erősebben (Huszti, 2007).

hang szerepel. A könnyebb megértés végett képi szemléltetést is alkalmazhatunk. Az alábbi példában az angol [p] hang tanításához adunk vázlatos útmutatót.

**1. rajz Képi szemléltetés az angol [p] hang tanításához (There are pine trees and a pond in the park.), Aranyosi Adrienn rajza, 2009**



1. A tanár bemutatja a szituációs mondatot, miközben a táblára felrajzolja vagy egy képen kiteszi a szemléltetőt: There are pine trees in the park.
2. A tanár külön hangsúlyozza a hangot tartalmazó kifejezést (There are pine trees és in the park).
3. A tanár önálló szavakat ismétel (pine trees; park).
4. Önálló hangot ejt ki, majd elmondja, hogy az angol [p] hangot két ajkunkkal képezzük. Abban tér el a magyar [p] hangtól, hogy az angolt aspirálva ejtjük, enyhe [h] hangot hallatva utána.
5. A tanulók először hang nélkül formálják a hangot, majd hangosan ejtik ki.
6. A szavak kiejtését gyakorolják leginkább kórusban, mikor azonban már jól megy, külön-külön is felszólíthatjuk a tanulókat, ejtsék ki a szavakat.
7. A tanulók a kifejezéseket ismétlik.
8. Az egész szituációs mondat gyakorlására kerül sor.

Halyna Zavalyszka (2008), az Ungvári Nemzeti Egyetem fonetikusája szerint azok a hangok okozzák a legtöbb gondot a nyelvtanulóknak, amelyek a saját anyanyelvükben és az idegen nyelvben is megtalálhatók. Azért van ez így, mert pszichológiailag a nyelvtanuló azonosítja a hangokat, hiszen nem talál közöttük nagy eltéréseket. Mint már korábban említettük, az anyanyelvi beszélő számára nem jelent különösebb problémát a megértésben, viszont hangtani helyesség szempontjából pontatlanságként jelentkezik a mondanóban.

Az új hangok begyakorlására vagy mechanizálására a legegyszerűbb és legismertebb módszer a drillezés (S. Lányi, Medgyes, 1991). Ennek lényege abban áll, hogy a gyakoroltatni kívánt hangot a tanár minél többször elismételje, hogy a tanulók hallhassák. Ezt úgy tehetjük

érdekesebbé, hogy alliterációs mondatokat gyakoroltatunk, például „Paul pushed past people on the pavement” (u.o., 88. o.). Ebből a célból nagyon alkalmasaknak bizonyultak a különböző nyelvtörők is:

Angol [p]: Ping pong is a popular sport and is played in many countries.

Német [u]: In Ulm , und um Ulm, und um Ulm herum.

Francia [s]: Napoléon, cédant Sedan, céda ses dents.

Ukrán [c]: Улас у нас, Панас у вас.

(További nyelvtörők található az A. függelékben.)

Nyikolajeva (2002) a hangtani gyakorlatokat két csoportra osztja: receptív vagy hangfelismerő gyakorlatokat, illetve reprodukív vagy hangképző gyakorlatokat különböztet meg. Az első csoportba olyan feladatokat sorol, melyek során a tanulók hallás alapján képesek felismerni és megkülönböztetni az idegen nyelv hangjait egymástól; például: angol – Hallgassátok meg a szópárokat és mondjátok meg, ugyanazt a hangot hallottátok-e a szavak elején:

1) thin – thick 2) this – that 3) thing – these

(Megoldás: 1) igen [θ] 2) igen [ð] 3) Nem [θ] – [ð].

Természetesen a legideálisabb ilyen gyakorlatoknál a hangfelvétel használata, lehetőleg anyanyelvű beszélő hangjának a rögzítésével, hiszen bármennyiszer játszunk is le a tanulóknak a hanganyagot, ugyanazt fogják hallani. Ha magnó vagy ilyen hanganyag nem áll rendelkezésünkre, akkor a tanár is elmondhatja a feladatban szereplő szavakat. Mindenesetre azt meg kell értenünk, hogy a hanganyag vagy a magnó hiánya nem gátolhat minket a munkánkban, hogy a gyerekekben kialakítsuk az idegen nyelvi hangfelismerő készséget!

A gyakorlatok második csoportjához a reprodukációs feladatok tartoznak. Ezek olyan feladatok, melyek során a tanulók először imitálják a már tanult hangokat, megismétlik a tanár után, aztán önállóan képzik a hangokat szavakban, szó szerkezetekben, mondatokban.

### 5.1.2 A hangsúly

A szóhangsúllyal kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy a magyar tanulók számára az okozza a legnagyobb gondot, hogy saját anyanyelvükben rögzített a hangsúly, míg az iskoláinkban tanított idegen nyelvek többségében változó. Ez azt jelenti, hogy míg a magyar szavakban mindig az első szótag hangsúlyos, addig az angol, német vagy ukrán szavakban a szóhangsúly helye változó. A franciában szintén rögzített a hangsúly, mindig a szó utolsó szótagjára esik.

A hibásan hangsúlyozott szavak gyakran gátolják a megértést, ezért mikor új szavakat tanítunk, nem elég csak a szó jelentését, nyelvtani szófaját megadnunk, hanem a transzkripció jelek segítségével a kiejtését is és hangsúlyának helyét is meg kell tanítanunk. A szóhangsúly jelölésére többféle módot is alkalmazhatunk, például aláhúzást (development), hangsúlyjelet (de'velopment), vagy a közkedvelt kis és nagy karikákat a hangsúlytalan és hangsúlyos szótagok jelölésére (development).

o O o o

A kis és nagy karikák segítségével hangsúlymodelleket is gyakoroltathatunk, például úgy, hogy először idegen nyelvű szavakat adunk meg a tanulóknak és arra kérjük őket, hogy írják fel a szavak hangsúlymodelljét, ahol a kis karikák a hangsúlytalan, míg a nagyok a hangsúlyos szótagokat jelölik. Második feladatként nehezítve kicsit a tanulók dolgát, mi adjunk meg modelleket, amelyek alapján a tanulóknak kell megfelelő hangsúlyozású szavakat találniuk. A feladatot középhaladóknál úgy nehezíthetjük tovább, hogy csak egy szófajhoz tartozó szavakat fogadjunk el (pl. csak igéket vagy csak főneveket, melléneveket stb.).

A szóhangsúly tanításánál arra is fel kell hívnunk a tanulók figyelmét, hogy ha egyes szavakban megváltoztatjuk a hangsúly helyét, az a szó jelentését, akár szófaját is



megváltoztathatja (például angol: a 'black 'bird – egy fekete madár, a 'blackbird – feketeterítő; a 'record – lemez, re'cord – rögzít; német über'setzen – lefordít, 'übersetzen – átvisz, fölötte áthelyez; um'schreiben – körülír, 'umschreiben – átír). A fentiekből is látszik, mennyire fontos az, hogy a tanulók a szavak helyes hangsúlyozását a jelentésükkel egyidejűleg tanulják meg.

### 5.1.3 A hanglejtés és a mondatritmus

A hanglejtés óriási szerepet játszik a szóbeli kommunikációban, mert ennek a kiejtési elemnek a segítségével fejezhetjük ki leginkább érzelmeinket, tehetjük színesebbé és árnyaltabbá mondandónkat.

A helyes hanglejtést legkönnyebben úgy sajátíthatjuk el tanítványainkkal, hogy nagy mennyiségű intonációs modellt hallgattatunk meg és ismételtetünk el velük. Ilyen esetekben is nagy segítségünkre van az előre rögzített hanganyag, amelyet az órán lejátszhatunk, azonban ennek hiányában a tanár is „eljátszhatja” ezt a szerepet.

Az intonációs modellek bemutatásánál a tanár elmagyarázza, mikor kell felvinnünk vagy leeresztenünk a hangunkat (emelkedő és ereszkedő tónus). Tapasztalataink szerint a magyar ajkú gyermekeknek az eldöntendő kérdések hanglejtése okozza a legnagyobb intonációs problémát (angol nyelv tanulása során), ami abból adódik, hogy az ilyen típusú kérdésekben az angol és a magyar nyelv különböző hanglejtést használ, pl. Do you like ↑apples? (emelkedő hanglejtés) – Szereted az ↑al↓mát? (emelkedő – ereszkedő hanglejtés). Míg a helyes modellt meg nem tanulják, a magyar gyerekek az anyanyelvükben használt modellt vetítik rá az idegen nyelvű kérdésekre is, úgymond „magyarítják” azokat. Ez ellen a tanár azt teheti, hogy bőséges gyakorlási lehetőséget biztosít a tanulók számára.

Az ukrainai angol tankönyvek úgy tanítják, hogy a felszólításokat, utasításokat ereszkedő hanglejtéssel kell ejtenünk. Itt viszont hozzá kell tennünk, hogy ha udvariasabb hangot szeretnénk megütni, akkor mindenképp az emelkedő tónust használjuk<sup>9</sup>.

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola 2004-ben angol szakos diákjai számára adott ki angol nyelven egy jegyzetet az angol hangtan legfontosabb elméleti kérdéseiről (Husztai, 2004b). Ebben a kötetben röviden összefoglalva megtalálhatók az angol hangok képzésének leírásai, az alapvető intonációs modellek, továbbá számos nyelvtörőt és hangtani gyakorlatot tartalmaz a kiadvány, amit gyakorló tanárok is haszonnal alkalmazhatnak az angolórán. Hasonló kiadványok németből: Henrici, 1986; franciából: Sorez, 1986; ukránból: Pentylyuk, Okunevych, 2006.

A mondatritmust tapasztalatunk szerint nem oktatják a tanárok. Pedig ez ugyanolyan fontos eleme a kiejtésnek, mint a hangképzés, a szóhangsúly vagy a hanglejtés.

Angolban mindig csak az úgynevezett főszófajok a hangsúlyosak (főnév, melléknév, számnév, ige, határozószó). Érdekes megfigyelnünk, hogy a következő három mondatot ugyanannyi idő alatt ejtjük ki, bár hosszúságuk különbözik egymástól (Kenworthy, 1987):

I bought a book.

I bought you a book.

I bought you another book.

Ez a mondatritmus miatt van így, hiszen mind a három mondat egyforma mennyiségű hangsúlyos szótagot tartalmaz (kettőt, melyeket a fenti példákban aláhúztunk).

<sup>9</sup> Érdekes megjegyeznünk, hogy Jennifer Herrin (2008) előadásában elmondta, mikor először járt Kijevben és tartott módszertani továbbképzést ukrainai angoltanároknak, megfigyelte, hogy a tanárok kérések helyett udvarias utasításokat használtak. Angol anyanyelvű tanár lévén az ő fülének ez nagyon furcsán hangzott, annak ellenére, hogy a tanárok minden esetben használták az udvarias „please” szót, azonban ez önmagában az utasítást még nem alakítja kéréssé; például: Give me the ↓book. (utasítás, ereszkedő hangsúly – Give me the book, ↑please (udvarias utasítás, emelkedő hangsúly). Az előadó az ilyen esetekben mindenképp azt tanácsolta, hogy az udvarias kérést alkalmazzuk emelkedő hanglejtéssel, így: Could you please give me the ↑book?

Medgyes (1997) szerint legtöbbször a tanár a bajok fő okozója, mert „ha az ő mondatritmusa helytelen, félő, hogy a tanulóké is az lesz” (147. o.). Szerinte a legsúlyosabb módszertani hiba az, amikor a tanár lelassítja a saját beszédtempóját abban a reményben, hogy tanulói úgy majd jobban megértik mondandóját. Ez azért helytelen, mert így teljesen eltorzul a mondanivaló ritmusa. Ha pedig egyszer a gyerekek egy torz mintát sajátítottak el, azon a későbbiekben nagyon nehéz, szinte lehetetlen lesz változtatni. Medgyes hozzáteszi, hogy „különösen a nem anyanyelvű tanárok esetében indokolatlan ez a lassítás, hiszen mi [magyarok] amúgy is cammogva beszélünk az anyanyelvűekhez képest” (u.o.).

A mondatritmust legkönnyebben a kórusmunka segítségével gyakoroltathatjuk. Ez a legmegfelelőbb módszer arra, hogy mindenki próbálkozzon anélkül, hogy ha esetenként hibát ejt, a társai kinevessék. A kórusmunka egyik előnye abban rejlik, hogy a bizonytalankodó diákoknak „biztonságos menedéket” nyújt mindaddig, míg magabiztosan el nem sajátították a megjegyzendő anyagot (Medgyes, 1997).

A mondatritmussal szoros összefüggésben van a mondathangsúly. Egy-egy mondatban mindig az a szó kap nagyobb figyelmet, azt a szót ejtjük nyomatékosabban és hangosabban, amely a mondanók szempontjából a legnagyobb jelentőséggel bír. Vegyük például azt az angol mondatot, hogy I'm carrying a nice red umbrella. Ebben a mondatban gyakorlatilag bármely szóra eshet a mondathangsúly attól függően, hogy mi a mondanók lényege. Ha például azt akarjuk hangsúlyozni, hogy „Egy szép piros esernyőt viszek, és nem egy szép piros táskát”, akkor értelemszerűen az „umbrella” szót fogjuk nyomatékosabban ejteni.

I'm carrying a nice red umbrella. (pirosat, és nem kéket)

I'm carrying a nice red umbrella. (szépet, és nem csúnyát)

I'm carrying a nice red umbrella. (viszem, és nem olvasom)

I'm carrying a nice red umbrella. (én viszem, és nem ő)

I am carrying a nice red umbrella. (igenis, én viszem)

I'm carrying a nice red umbrella. (egyet, és nem kettőt)

Ezt a jelenséget a szakirodalom a mondathangsúly váltakoztatásának nevezi (Kenworthy, 1987). Ennek gyakorlására a legalkalmasabb az a feladat, mely során szituációkat adunk meg a tanulóknak akár magyarul, akár az adott idegen nyelven és nekik az abban foglaltaknak megfelelően kell váltakoztatniuk a mondathangsúlyt (mint a fenti példában).

## 5.2 Célnyelvi szókinccstanítás<sup>10</sup>

A szókinccs lexikai egységek összessége, amely szavakat, szókapcsolatokat, idiómákat vagy állandósult kifejezéseket foglal magába (Kontra, 2006). Több fázisra bontható az a folyamat, mely során a tanuló megtanul egy idegen szót. Először szóbeli vagy írott formában találkozik a szóval, majd megérti azt (ez a „bemeneti” fázis). A tanuló megjegyzi a szó jelentését („raktározási” fázis), majd önállóan használja beszédében a szót („felidézési” fázis). A tanult lexikai egység bekerül a tanuló memóriájába, ami Bárdos Jenő (2000) szerint három elemből áll: szenzoros tárból, rövid és hosszú távú memóriából. Mikor a tanuló ismeretlen idegen nyelvű szóval találkozik, az a szenzoros tárból kerül, ahonnan nagyon gyorsan átmegy a rövidtávú memóriába. Ennek átmeneti szerepe van: addig tartja itt a már nem teljesen ismeretlen szót, amíg az elegendő mennyiségű ismétlés következtében átkerül a hosszú távú memóriába, ahol jelenléte állandóvá válik. Ekkor mondjuk azt, hogy a tanuló megtanulta a szót, hiszen addigra már a használatát is begyakorolta.

<sup>10</sup> Az idegen nyelvi szókinccskutatás még nincs elterjedve Kárpátalján. A szakterület egyik úttörője lehet Jablonykó Tamás, akinek jelent már meg publikációja a témával kapcsolatban. 2008-as tanulmányában egy általa végzett vizsgálatról számol be, mely során kárpátaljai angol szakos diákok angol nyelvi szókinccsszintjét mérte fel.

Nem hagyhatjuk persze figyelmen kívül azt sem, hogy a szavakat, kifejezéseket könnyen el lehet felejteni, vagyis ha valaki tudja a szavak jelentését, még nem jelenti azt, hogy rögtön használni is tudja azokat. Hogy a használat automatikussá váljon, nagyon sok gyakorlási lehetőséget kell biztosítanunk tanítványainknak!

### 5.2.1 Aktív és passzív szókincs

A tanulók aktív szókincsébe az összes olyan szó, szókapcsolat, kifejezés beletartozik, melyeket a tanulók használnak beszédjükben és írásbeli munkájukban. A passzív szókincs tartalmazza azokat a lexikai elemeket, melyekkel a tanulók már találkoztak, a jelentésüket is ismerik, azonban nem alkalmazzák őket saját nyelvhasználatukban. Az aktív szókincsüket a tanulók a nyelvhasználatkor kamatoztatják, míg a passzív szókincs egyes lexikai elemek felismerésében játszik szerepet.

A nyelvtanulás kezdeti szakaszában érthetően a tanulók aktív szókincsé nagyobb, mint a passzív, hiszen az újonnan tanult szavakat a tanuló használja is. Később a kettő egyensúlyba kerül, majd a haladó szinten már a passzív szókincs a nagyobb, ami azt jelenti, hogy felismerhetünk és megérthetünk olyan szavakat is, melyeket egyáltalán nem használunk sem szóban, sem írásban.

### 5.2.2 Mikor mondhatjuk, hogy „tudunk” egy szót?

Gyakran halljuk tanítványainktól, hogy „Ezt a szót én már tudom!” Legtöbbször azonban csak arról van szó, hogy a gyerek tudja / megtanulta / „bemagolta” a szó magyar jelentését. Ez viszont egyáltalán nem minden, és ennyi alapján senki nem is állíthatja, hogy „tud” egy szót.

A szó jelentése többféle összetevőből áll (Richards, 1976; Medgyes, 1997):

- 1) a szó gyakorisága (vagyis milyen gyakran fordul elő a nyelvhasználatban);
- 2) stílus, regiszter (vagyis milyen nyelvi stílusban használatos az adott szó, pl. az angol „guy” szót inkább a társalgási, és nem a formális stílusban szoktuk használni);
- 3) szókapcsolatok („kollokációk”) összessége, melyben a szó szerepel;
- 4) a szó morfológiája (szófaja, a belőle képzett szavak);
- 5) a szó szemantikája (körülírások, meghatározások, rokon értelmű szavak, ellentétes értelmű szavak);
- 6) az összes különböző jelentés ismerete;
- 7) a szó anyanyelvi megfelelője.

Akkor tanul meg legbiztosabban egy szót egy tanuló, amikor érzi, hogy szüksége van rá, hogy a szót megtanulja (Allen, 1983). Ezért a tanár feladata, hogy ezt a szükségérzetet megteremtse a nyelvórán. (Pl. adhatjuk tanítványainknak azt a feladatot, hogy írják le vagy mutassák be szóban a célnyelven, milyen kedvenc film-, regény- vagy mesehősük. Ha ez házi feladat, akkor a tanulók a szótárjukban keresik meg az ismeretlen szavak jelentését. Ha az órán végzik a feladatot, a tanártól is kérhetnek segítséget a tanulók.) Tehát ha a tanuló saját magától akar megtanulni egy szót, akkor az könnyebben sikerülhet neki, mint amelyiket kötelezően meg kell tanulnia.

### 5.2.3 A szótárfüzet

Miután megtanítottunk egy-egy új szót vagy kifejezést a tanulóknak, ezeket írassuk be velük az úgynevezett szótárfüzetbe. Ez egy külön füzet, melyben a tanulók az újonnan tanult szavakat és kifejezéseket rögzítik. Nálunk a szótárfüzet háromoszlopos szerkezete az elfogadott: az elsőbe kerül a célnyelvi szó vagy frázis, a második oszlop tartalmazza a szó

helyes kiejtését (amit a Nemzetközi Fonetikai Ábécé (IPA) tanszkripció jelei segítségével rögzítünk), míg a harmadik oszlopba írják a gyerekek a szavak és kifejezések anyanyelvi megfelelőit.

Manapság már olyan előre nyomtatott szótárfüzetet is lehet kapni Kárpátalján (a harkovi Ranok Kiadó kiadásában) amelyben van egy negyedik oszlop is közvetlenül a célnyelvi szavakat tartalmazó oszlop mellett. Ide kell beírni az egyes szavakról a nyelvtani tudnivalókat (pl. szófaj; megszámlálható vagy megszámlálhatatlan főnév; igeidő stb.). Ennek az információnak a feltüntetésével a kiadónak valószínűleg az volt a célja, hogy még erősebben tudatosítsa a tanulóknak a nyelvtan szerepét a nyelvhasználatban és a nyelvtanulási folyamatban.

Köztudott, hogy úgy a legkönnyebb, leggyorsabb és egyben a leghatékonyabb a szókinccstanulás, ha a szavakat bizonyos témakörökbe vagy tartalmi csoportba osztjuk, és az egy csoportba tartozó szavakat és kifejezéseket egyszerre tanítjuk. Persze ez nem azt jelenti, hogy például az összes virágfajtát egyszerre kell tanítanunk a tanulóknak. A tanár feladata, hogy kiválassza a leggyakoribb szavakat.

Az is hasznosnak bizonyulhat, ha a szótárfüzetet a tanulók témakörök vagy kategóriák szerint osztják be, ahová a témakörökhöz vagy kategóriákhoz tartozó összes tanult szót vagy kifejezést összegyűjtik (pl. gyümölcsök; állatok; élelmiszerek; öltözködés stb.). Ilyen szótárfüzet beosztásánál kérjük meg a tanulókat, hogy egy-egy témakörre 6-7 oldalt számítsanak. Ennek a szótárfüzetnek az az egyik előnye, hogy segítségével a tanulók gyorsan és hatékonyan végezhetnek „csoportosításos” feladatokat akár egyedül, akár párban vagy kis csoportokban (Allen, 1983).

1. feladat: Szótárfüzetek segítségével készítsenek egy 10 szópárt tartalmazó listát. Az egyes szópárokban lévő szavak kapcsolódjanak egymáshoz jelentésbélileg, de más-más témakörhöz tartozzanak (pl. „banán” a „gyümölcsök” témakörből és „majom” az „állatok” témakörből).

2. feladat: A szótárfüzet kategóriái alapján készítsenek listákat 5 háziállatról, 5 vadállatról, 5 papírból készített dologról, 5 dologról, aminek négy lába van stb.

3. feladat: Kakukktojás – a tanár készíti elő a feladatot úgy, hogy a különböző témakörök szavait használja. Négy szóból álló „szócsokrokat” alkot, melyekben három szó egy témakörhöz, a negyedik pedig egy másikhoz tartozik. A tanulók feladata az, hogy megtalálják a szót, amely értelmileg nem illik a többi szóhoz. (Pl. szoknya, nadrág, könyv, zokni; a kakukktojás: a könyv, mert ezt az emberek nem viselik mint a többi ruhadarabot). A szótárfüzetük segítségével a tanulók is készíthetnek egymásnak hasonló feladatot, aminek a megoldását ők maguk is ellenőrizhetik. Legtöbbször örömmel és meglelégedéssel tölti el a tanulókat, ha rövid időre tanári szerepbe bújhatnak. Ha ezt megengedjük, azt sugározzuk feléjük, hogy bízzunk bennük, amit ők is bizalommal viszonzanak.

Természetesen a „tanulói” javításokat mindig át kell néznünk, hogy minden rendben ment.

4. feladat: Az előbbiekhöz képest ez kreatívabb feladat és a tanulók logikus gondolkodására és fantáziájára egyaránt szükség van a megoldásához. Adjunk meg öt teljesen hétköznapi szót (vállfa, kanál, fogpiszkáló, párna, asztalterítő). Először kérjük arra tanítványainkat, hogy írják be a célnyelven, mire használatosak ezek a tárgyak, majd minden tárgyról írjanak még három lehetséges felhasználási módot, például: A kanalat evésre használjuk. Használhatjuk még 1) árokásásra, 2) főtt tojás kiemelésére a forrásban lévő vízből, 3) arra, hogy kivegyünk egy legyet egy tányér levesből (Allen, 1983).

A negyedik feladat a legösszetettebb, ezért inkább olyan tanulókkal végeztessük, akiknek megvan hozzá a célnyelvi háttere és meg tudják fogalmazni az idegen nyelven a különböző használati módokat (általános iskola felső tagozata és középiskola). Az első három feladat viszont könnyen alkalmazható már a kezdeti nyelvtanítási szakaszban is (általános iskola alsó tagozata).

#### 5.2.4 Szókincstanítás alap- és középfokon

Mint ahogy arról már a bevezetőben is szóltunk, iskoláinkban a tanulók az angolt, a németet, a franciát mint idegen nyelvet tanulják, így a szókincset is idegen nyelvi kontextusban sajátítják el. Az ukrán szókincset ezzel szemben második nyelvi kontextusban tanulják a tanulók, hiszen ez az ország hivatalos nyelve, ezt a nyelvet használják a hivatalokban stb.

Alapfokon, kezdő nyelvtanulóknak a 2. osztályban konkrét dolgokat tanítunk, leginkább a gyerekeket körülvevő tárgyak megnevezéseit. Ezeknek az az előnye, hogy a tanulók megfoghatják őket, tehát a látáson és halláson kívül még egy érzékszervük is működésbe lép, ami segíti a szavak rögzítését a tanulók memóriájában. A tapintás segíti a tanulókat abban, hogy a tárgyakról mentális képeket alkossanak és először a rövid, majd a hosszú távú memóriájukban tárolják a tanult szavakat.

A nyelvtanítás kezdeti fázisában gyakran tanítunk egyszerű felszólító mondatokat, utasításokat. Ezek által a tanulók beszédértését is fejlesztjük a szókincsükön kívül. Az az előnye, hogy mielőtt a gyerekek elkezdenek a célnyelven beszélni, utasításokat teljesítenek (anélkül, hogy beszélnének). Így nem vállalnak kockázatot, hogy beszédben esetleg hibát vétenek.

Középfokon alapjában véve hasonló témaköröket tanítunk, mint alapfokon, csak bővítjük összetettebb, kevésbé gyakori szavakkal és kifejezésekkel. (Pl. a „család” témakörben tanítjuk a „mostoha, esküvő, házasság, válás, agglegény” fogalmát is az alapvető családtagok megnevezésén kívül.)

A középhasaladó tanulóknak van egy nagy előnyük: egyszerű szavak százait ismerik (ezt nem állíthatjuk kezdős 2. osztályos tanulóinkról), melyeket a tanár felhasználhat ahhoz, hogy a tanítandó szókincselemeket célnyelven definiálja. Középhasaladó szinten legtöbb esetben már nem tudjuk tárgyak vagy képek segítségével illusztrálni a tanítandó anyagot, ezért a célnyelven megadott és egyszerű nyelvezetű meghatározásoknak jelentős a szerepe.

Középhasaladó szinten könnyen jegyeznek meg tanítványaink egy-egy szót vagy kifejezést, ha tudják azt valamilyen konkrét szituációhoz kötni. Biztosan mindannyian emlékszünk olyan szóra vagy kifejezésre, amelyet valamilyen átélt élethelyzethez tudunk kötni. Például mikor először láttam a der Flussufer (folyópart) német szót, még nem tudtam, hogy ez egy összetett szó, ami a Fluss és az Ufer szavakból tevődött össze. Első ránézésre flu-szu-fer-ként ejtettem ki, majd némettanárnőm felhívta a figyelmemet a szóösszetételre. Ezek után egyáltalán nem volt szükség a szó tudatos megtanulására vagy ismétlésére. A szó rögzült a memóriámban, mert konkrét szituációhoz tudtam kötni a vele való első „találkozást”.

Sok módja van annak, hogy egy szónak a jelentését megtanítsuk. Használhatunk vizuális eszközöket a jelentés átadására (pl. képek, fényképek, rajzok, tárgyak, mimika). Középhasaladó szinten alkalmazhatunk leírásokat, megfogalmazásokat, rokon értelmű és ellentétes értelmű szavakat. Szövegkörnyezetbe tehetjük a tanítandó szót, hogy a kontextusból váljon érthetővé a jelentése. Mindezek a módszerek lehetőséget adnak a tanulóknak arra, hogy maguk jöjjenek rá egy szó jelentésére (ami nagyban hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók hamarabb és pontosabban rögzítik a jelentést memóriájukban). Természetesen a legegyszerűbb módszert is meg kell említenünk, a fordítást vagy a szavak anyanyelvi megfelelőjének a megadását. Azonban ahogy a kiváló nyelvpedagógus, Ábrahám Károlyné (1997) figyelmeztetett, csak a

legvégső esetben alkalmazzunk fordítást, csak akkor, amikor semmilyen egyéb eljárás nem segített, hogy elmagyarázzuk a tanulóknak egy szó jelentését. Ha rögtön lefordítjuk a szavakat, megfosztjuk a tanulókat a lehetőségtől, hogy maguknak fedezzék fel a tanítandó szó vagy kifejezés értelmét. Ebből az is következik, hogy az új szavakat vagy kifejezéseket csak akkor írassuk be a tanulókkal a szótárfüzetbe, mikor azokat már elmagyaráztuk és a tanulók megértették a jelentésüket.

### 5.3 Célnyelvi nyelvtanítás

A témával kapcsolatos leggyakrabban felmerülő dilemma az, kell-e nyelvtant tanítani az idegennyelv-órán vagy sem. A válasz számunkra teljesen egyértelmű: igen! Lényegesen fontosabb azonban, miként tanítsunk nyelvtant.

Egy érv a nyelvtanítás mellett az, hogy minden tanuló valamilyen elvárással érkezik az idegennyelv-órára. Ezek leggyakrabban korábbi nyelvtanulási tapasztalatokból fakadnak. A tanulók leggyakrabban azt várják el a tanártól, hogy maga is jól ismerje a tanított nyelv nyelvtanát, illetve képes legyen nekik is megtanítani azt (Thornbury, 1999).

A nyelvtanuló akkor lesz képes a nyelvi szerkezetek hatékonyabb használatára, amikor megérti a nyelv formai jellemzőit és tudatosan alkalmazza őket, vagyis, ha a nyelvtan explicit ismeretként jelenik meg a tudatában. A tanári magyarázat segítségével, illetve a nyelvtani szabályok megtanulásával juthat a tanuló az explicit tudás birtokába.

Ezzel szemben az implicit tudás áll, amely a nyelvhasználattal alakul ki. Ennek a birtokába kommunikáció közben jut a nyelvtanuló. Krashen (1982) szerint egy nyelv nyelvtani szabályait úgy sajátítjuk el, hogy megértjük az ezeket a szabályokat tartalmazó input-ot. A figyelmünk nem a szabályok tudatos tanulására irányul, hanem arra, hogy megértsük a beszélő vagy az író üzenetének értelmét. Egyidejűleg befogadjuk a szabályokat, épp úgy, ahogy a gyerekek befogadják anyanyelvük szabályait.

A tudatos/explicit nyelvtani tudásnak limitált funkciója van tehát, hiszen csak monitorként (felügyelőként) játszik szerepet a tanulók közléseiben, amelyeket az implicit/intuitív tudás irányít. Az explicit nyelvtani tudásunkat használhatjuk arra, hogy kisebb nyelvtani javításokat végezzünk saját nyelvi produktumunkon, amikor a nyelvhelyességre figyelünk, és persze jól tudjuk a szabályokat. Így a tudatos tudás nem haszontalan, csak limitált a funkciója.

A két legerjedtebb eljárás a deduktív és az induktív. A deduktív nyelvtanítási módot már a XIX – XX. században is széleskörűen alkalmazták a nyelvtani–fordító nyelvtanítási módszer eszközeként. Lényege abban áll, hogy a tanár először elmagyaráz egy nyelvtani jelenséget, megadja a szabályokat. A szabályok után néhány példát ismertet, majd jönnek a gyakorlatok. Explicit nyelvtani tudást eredményez. Az induktív tanítási móddal a tanár ellenkező irányt követ, mivel itt először a példákat adja meg a tanulóknak egyes nyelvtani jelenségekre. Szabályokat egyáltalán nem magyaráz, és nem kér számon a tanár. A tanulók feladata, hogy a sok példa alapján kikövetkeztessék a nyelvtani jelenség szerkezetét és használatának módjait. Implicit tudást eredményez.

Úgy gondoljuk, a második módszer mindenképp hatékonyabb és jobb eredményekhez vezet, mert a tanulók sikerélményt éreznek, ha sikerült helyes következtetést levonniuk. A sikerélményre pedig minden tanulónak szüksége van, mert így „újult erővel lát neki” a következő akadályvételnek.

Az indukció (logikai szabályszerűségek felismerése) az anyanyelvi nyelvtan elsajátítási folyamatához hasonlítható, hiszen a kétéves kisgyermek sem tudja, mi az, hogy jelen idő vagy eldöntendő kérdés, egyszerűen az őt érő környezeti hatások befolyása alatt (pl. szülői beszédminták) elkezd anyanyelvén beszélni. Először csak néhány szót mond és nem is összefüggő mondatokban, később egyre koherensebb lesz a nyelvezete. Ez a folyamat megy

végbe a nyelvtanulóban is. Miután megérti a szabályszerűségeket, könnyebben tudja őket alkalmazni szóban vagy írásban.

### 5.3.1 Nyelvtanítási folyamat a nyelvórán

Mai napig elterjedt Kárpátalján a három P rendszere (presentation / bemutatás – practice / begyakorlás – production / önálló alkotás). A bemutató fázis során a tanár elmagyarázza, bemutatja a tanítani kívánt anyagot (deduktívan vagy induktívan), a begyakorlás során a tanulók leginkább a nyelvtani jelenség szerkezeti felépítését gyakorolják, majd a harmadik fázisban kerül sor a tanult nyelvtani anyag valós szituációkban való alkalmazására. A második fázisban a tanár sokat segít a tanulóknak, szükség esetén javítja őket, míg a harmadikban a tanulók önálló gyakorlásán van a hangsúly, tanári felügyelet, de nem segítség mellett (ami annyit jelent, hogy a tanár csak akkor segít, mikor a tanulónak erre feltétlenül szüksége van a feladat elvégzésénél).

Két tényezőre kell figyelniük, melyek fontos szerepet játszanak a nyelvtanulásban és általában véve a nyelvtanulásban: a folytonosság és a nyelvhelyesség. Mindkettőt bőséges gyakorlási lehetőségen keresztül érhetik el tanítványaink. Thornbury (1999) szerint a folytonosság az a készség, melynek segítségével gyorsan és könnyen feldolgozhatjuk a nyelvet. Mikor ezen van a fő hangsúly, nem fordítunk ugyanolyan figyelmet a forma felépítésre, mint ahogy a nyelvhelyesség gyakorlásánál. Fontos, hogy feladatunk autentikus legyen és az élethű nyelvhasználat pszichológiai feltételeit stimulálja. Végül a gyakorlatnak kommunikatív céllal kell rendelkeznie, vagyis a feladatba be kell építeni valamilyen formában az együttműködést. Thornbury azt állítja, hogy ilyen esetekben az „információs hiány” típusú feladatok a legelterjedtebbek. Ezeket a feladatokat a tanulók párban végzik. Mindketten más-más információval rendelkeznek. A fő cél egymástól minél többet megtudni interakció segítségével. Nem azon van a hangsúly, hogy mindent tökéletes nyelvtani helyességgel mondjanak el tanulóink, hanem azon, hogy elérjék a kommunikatív célt.

A jó gyakorlatnak, amely a nyelvhelyesség elérését tűzi ki célul, motiválnia kell a tanulókat arra, hogy akarják nyelvileg helyesen kifejezni magukat. A tanulóknak ilyenkor nem a mondanivaló jelentésére, tartalmára kell figyelniük, hanem a nyelvtani szerkezet alakjára, felépítésére. Sohasem felejtkezhetünk meg arról, hogy nyelvhelyesség gyakorlásánál csak a tanulók által már ismert tartalmat alkalmazzuk. Fontos, hogy elegendő időt bocsássunk a tanulók rendelkezésére ahhoz, hogy gondolkodhassanak és reflektáljanak. Végül egyértelmű visszajelzést kell adnunk a tanulóknak arról, mennyire helyes az általuk szóban vagy írásban létrehozott produktum. A hagyományos formákat figyelembe véve ez a hibajavítás, amiről a 13. fejezetben van szó.

### 5.3.2 Nyelvtanítási eljárások

Azt mondják, a pedagógus úgy tanít, ahogy őt tanította tanára! Ezzel az állítással lehet vitatkozni, egy azonban bizonyos: ha emlékszünk olyan tanítási eljárásra, melyet egykor tanárunk alkalmazott, és ez az eljárás sokat segített nekünk bizonyos nyelvi jelenségek megértésében, akkor mi is hajlamosak vagyunk ugyanazt a módszert alkalmazni. Például ma is emlékszem arra, hogy Fejér Klára, a Beregszászi Kossuth Lajos Középiskola volt angoltanára hogyan értette meg velem az iskolásként számomra felfoghatatlan különbséget a LITTLE / A LITTLE mennyiségjelzők között. (I have got little water, so I cannot give you any.; I have got a little water, would you like some? – Mindkét példamondathoz poharat is rajzolt kevés / egy kevéske vízzel.) Mivel ez a magyarázat nekem egy csapásra segített a jelenség megértésében, tanári pályafutásom során én is hasonlóképpen magyarázom a különbséget tanítványaimnak, hiszen ez bevált eljárás. Érdemes tehát elgondolkodni egy-egy

hatékony magyarázaton, amely nekünk segített valamilyen bonyolultnak tűnő nyelvtani szerkezet elsajátításában. Elemezzük részletesen, mi volt az, ami nekünk leginkább segített, majd adaptáljuk és alkalmazzuk a módszert saját munkánkban!

Nyelvtanításkor is nagy szükségünk van szemléltetésre, hogy tanulóink könnyebben megértsék a nyelvi jelenségek értelmét. Amikor alsó tagozatban valamilyen nyelvtani jelenséget tudatosítunk tanulóinkban (például a melléknevek fokozását), az osztályterem bőséges forrás az életből vett példákra (Kati táskája nagy, Fruzsinaé nagyobb, Andrisé a legnagyobb. – Közben persze a tanulók táskáit is felmutatjuk, hogy mindenki láthassa a táskákat.) Nem mondjuk el, hogyan képezzük a közép- és felsőfokot, sőt a kettőt általában nem is egy órán tanítjuk, hogy ne zavarjuk össze a tanulókat! Nem diktáljuk le a képzési szabályokat, egyszerűen csak további példákat / mintákat mutatunk be a tanulóknak, mígnem maguk is képesek lesznek hasonlókat fogalmazni. Alsó tagozatban a melléknév fokozásánál arra is ügyelnünk kell, hogy az angol szintetikus (-er, -est) és analitikus (more, most) képzési módot se egy órán belül tanítsuk a gyerekeknek.

Mindig csak annyi információval szolgáljunk a tanítandó nyelvtani jelenségről, amennyi az adott órán éppen szükséges a gyerekeknek. Például ha az angol folyamatos jelen időt tanítjuk, ne adjuk meg az összes jelentését egyszerre, egy tanórán, mert a tanulóknak nincs rájuk közvetlen szükségük. Csak összezavarnánk a tanulóknak a különböző használati módokat.

Az igékkal és igeidőkkel is szemléltetést kell alkalmazniuk. Megkérhetünk egy-két tanulót, hogy végezzenek el egy cselekvést, vagy mi magunk is bemutathatunk néhányat. Például az angol folyamatos és befejezett jelen idő értelmét egyszerű átadni, ha tépünk egy lapot, és aztán eltépjük. (I'm tearing the sheet of paper. I have torn it.)



## 6. Tudásszintmérés (tesztelés)

Az utóbbi években Kárpátalján a kor követelményeinek megfelelően az 1980-as és 1990-es évekbeli idegen nyelvi „ellenőrző dolgozat” megnevezést szinte teljes mértékben felváltották a különböző „tesztek”. (Egészen annyira így van ez, hogy már az ukrainai idegen nyelvi emelt szintű érettségien is csak írásbeli rész van, ahol tesztet írnak az érettségizők három nyelvkészség szintjének megállapítása céljából – írás, olvasás, beszédértés.)

A tesztet legegyszerűbben így írhatjuk körül; a teszt olyan tevékenység, melynek a fő célja az, hogy a tesztelő (a tanár) számára kiderüljön, a tesztet teljesítő (a tesztelt diák) mennyire tud valamit vagy mennyire képes valamit megtenni (Ur, 1996).

### 6.1 Mi a célunk a teszteléssel?

A legfontosabb célunk megtudni, hogyan sajátította el a tanuló az anyagot, illetve hogyan tudja a megszerzett tudást kamatoztatni a gyakorlatban.

Ur (1996) további okokat sorol fel, hogy a tanárok miért íratnak tesztet a tanulókkal.

1) A teszteredmények alapján a tanár eldöntheti, hogy milyen anyagot tanít majd. Igaz, hogy a tanterv előírja, mit tanítsunk, és a tankönyv tartalma is sok esetben befolyásolja a tanár döntését. Ennek ellenére a tanár mégis dönthet úgy, hogy további órákat szán egy anyag gyakorlására, ha a teszteredmények azt mutatják, hogy erre szükség van.

2) A teszteredmények információval szolgálnak a tanulók (és szüleik) számára arról, mennyit tudnak és miben kell még fejlődniük. Ehhez azonban az érdemjegy önmagában nem elég, ezért adjunk nagyon rövid visszajelzést minden tesztre, mert ezt igénylik a tanulók.

3) Vannak olyan tanárok, akik a teszteken keresztül motiválják tanítványaikat arra, hogy tanulják a célnyelvet.

4) Gyakran előfordul, hogy a tanár célja a teszteléssel egyszerűen szervezési: így próbálja lecsendesíteni a zajos tanulókat és ösztökélni őket, hogy a tananyagra koncentráljanak. Néha úgy tűnhet, hogy az ilyen okból való tesztelés nem „fair”, azonban ez a mód gyakran hatékony az osztálytermi fegyelmezési gondok megoldásában. Persze ha a tanárral túl gyakran fordul elő, hogy ilyen okból írat tesztet, akkor a teszt elveszti „mágikus” erejét, a gyerekek megszokják, újra zajonganak, és a tanár kereshet egy újabb módszert a problémák megoldására.

5) Elsősorban fontos, hogy éreztessük a tanulókkal a teszten keresztül, hogy elérték valamit, hogy fejlődésen mentek keresztül, hogy már tudnak olyasmit, amit korábban nem tudtak. Ha ezt a gyerekek felfogják, akkor a tudat bátorítja és motiválja őket a további tanulásra, biztatja őket, hogy még többet és még jobb eredményeket érjenek el.

### 6.2 Tesztípusok

Iskoláinkban a tanárok leggyakrabban két tesztípust alkalmaznak. Az egyik a tanuló fejlődését méri (ukránul: поточне тестування), míg a másik összegzi a tanultakat (ukránul: підсумкове тестування).

Az első típust a nemzetközi szakirodalomban (pl. Alderson, 1996) progress test-nek hívják. A magyarországi szakirodalomban Bárdos (2002) haladási tesztként említi. Ez a tesztípus arra hivatott, hogy folyamatosan értékelje – elemezze a tanulók fejlődését az idegen

nyelvből. A tanárok általában rövid időközönként, viszonylag gyakran alkalmazzák ezt a tesztelési módszert. Ennek az a célja, hogy a tanár megbizonyosodjon a felől, hogy a tanuló hol tart az előírt tananyag elsajátításában.

A fejlődést mérő teszt (amit régebben egyszerűen csak „röpdolgozat”-ként ismertünk) viszonylag informális és általában mind terjedelmében, mind a megíratására szánt idő hosszúságában rövid. Alderson (1996) úgy tartja, hogy az ilyen tesztekkel teljesen normális, ha a tanár nagyon jó eredményeket szeretne vagy vár el a tanulóktól. Mivel a jó eredmények mindig motiválják a tanulókat, a fejlődést mérő teszt ezért kiváló eszköz a tanár kezében arra, hogy minél jobb eredmények elérésére bátorítsa tanítványait. Ha az eredmények többnyire jók, akkor a tanár biztos lehet abban, hogy az általa végzett tanítás a gyerekek képességeinek megfelelő szinten folyik.

A második típus teljesítményteszt. Ez általában formális és megírása lényegesen tovább tart, mint a haladási teszteké (leggyakrabban egy teljes tanóra, vagyis 45 perc). Tanáraink egy-egy nagyobb tanegység lezárásakor alkalmazzák (helyi használatban: témazáró dolgozat) abból a célból, hogy meghatározzák, ki milyen teljesítményt ért el az adott tananyagból.

Gyakran előfordul, hogy a tanulói teljesítmény mérésére szánt tesztet nem egy tanár állítja össze, hanem az erre a feladatra kijelölt tanárcsoport. Az is lehetséges, hogy egy-egy tanulási folyamat lezárásakor (például az alsó tagozatban a 4. osztály legvégén) az ukrán Oktatási és Tudományos Minisztériumból küldenek ki teljesítményteszteket az iskolákba, hogy felmérjék, milyen szinten állnak a tanulók egy adott tantárgyból, mielőtt a felső tagozatba lépnének.

A fentiekén kívül vannak még besorolási tesztek és készségi szinteket vizsgáló tesztek. A besorolási tesztek akkor alkalmazzuk, amikor tanulóinkat be kell sorolnunk vagy a kezdő szintű, vagy a középhaladó szintű csoportba. A készségi szinteket vizsgáló tesztek általános jellegűek, nem egy bizonyos tananyagon alapulnak, hanem általánosságban mérik a tanulók négy nyelvi készségi szintjét. Az egyik legismertebb angol proficiencia teszt a TOEFL (Test of English as a Foreign Language), amely az Egyesült Államokban tovább tanulni szándékozó külföldi diákok készségeit méri.

### 6.3 Mire figyelünk egy teszt összeállításánál?

Tesztkészítésnél különböző tényezőkre kell figyelnünk.

- A legfontosabb szempont a tesztelés célja, hogy mit akarunk megtudni az eredményekből!
- A tesztelt tanulókról rendelkezniünk kell bizonyos információkkal. Fontos tudnunk, milyen a tanulók nyelvi szintje, figyelembe kell vennünk, hogy milyen az érdeklődési körük, milyen háttértudással rendelkeznek stb.
- Megfontolandó, hány részből álljon a teszt, és ezek a részek mit mérjenek, illetve mennyi kitöltési időt számunk mindegyikükre.
- A nyelvi elemeket (nyelvtani szerkezeteket, szóincset, fogalmakat) mindig a tanulók szintjének megfelelően alkalmazzuk, bármelyik készségi szintet kívánjuk mérni.
- Válasszunk mindig a tesztelési célnak megfelelő tesztípust. Például a nyelvtani tudás tesztelésére kiválóan alkalmas az ún. feleletválasztós teszt; szóincset mérésére használhatunk párosítási feladatot vagy hiánypótlásosot; szövegértés mérésénél hatékony a „lyukas” szöveg stb.

- Előre meg kell határoznunk az értékelési kritériumokat, ha kritérium-orientált mérést végzünk: mi az, amire még 8-ast adunk, és mi az, amire már csak 7-est. El kell döntenünk, hogy hányast adunk 25%-os, 50%-os, vagy 75%-os tanulói teljesítményre. Ha tesztlapot adunk tanulóinknak, a legvégén tüntessük fel az értékelési skálát, hogy a tanulók még a tesztelés előtt tisztában legyenek vele, milyen teljesítménnyel milyen érdemjegyet kaphatnak. (A normatív értékelésnél ilyen kritériumokat nem szabunk. Lásd a 3.2-es fejezetet!)

### 6.3.1 A tesztlap szerkezete

A módszertanilag helyesen összeállított tesztlapnak meghatározott szerkezete van, amelyből a tanuló előzetes szóbeli közlés nélkül is azonnal felismeri és megérti, hogy tesztírás következik. A tesztlapnak van „fejléce”, ahová bekerül a teszt által mérni kívánt téma, vagy akár a teszt típusa, a tanuló neve, az osztály, ahová jár és a tesztírás napjának dátuma. (Az utóbbi három rubrikát a tanuló tölti ki.)

A bevezető rész után következnek a feladatok. Minden feladat előtt adjunk rövid, tömör utasításokat arra vonatkozóan, hogyan kell elvégezni a feladatot. Minden feladatnál tüntessük fel a maximum elérhető pontszámot, hogy a tanulók orientálódhassanak és kiszámíthassák saját eredményeiket.

A tesztlap végén adjuk meg az értékelési skálát, ugyancsak a tanulók informálása céljából: például 50%-os teljesítmény esetén 6-os érdemjegyet kaphatnak. Ezenkívül tüntessünk fel egy olyan rubrikát is, melyben a tanulók összpontszámát jelöljük.

A fenti leírás alapján a tesztlap szerkezete a következő (minta a 7. ábrában):

### 7. sz. ábra Tesztlap a/z/ ... osztály számára

Téma:

Név:

Osztály:

Dátum:

1. feladat.....	10 pont	
2. feladat.....	10 pont	
3. feladat.....	10 pont	
4. feladat.....	10 pont	
5. feladat.....	10 pont	
6. feladat.....	10 pont	
Összesen: .....pont		Érdemjegy: .....

Pont	Jegy	Pont	Jegy	Pont	Jegy
0 – 5	1	21 – 25	5	41 – 45	9
6 – 10	2	26 – 30	6	46 – 50	10
11 – 15	3	31 – 35	7	51 – 55	11
16 – 20	4	36 – 40	8	56 – 60	12

### 6.4 Feladattípusok

Scrivener (1994) szerint kétféle tesztfeladat létezik: diszkrét pontos és integrált. Az előbbi egy önálló nyelvi kérdés ismeretét vizsgálja, míg az utóbbi integrált módon kéri számon a tanult anyagot. A diszkrét pontos teszteknek általában egy lehetséges választ adhatunk, ezért az ilyen feladatot mindig objektíven tudjuk értékelni. Ezzel szemben az

integráló feladatok értékelése szubjektív, mert mindig több lehetséges válasz is létezik egy tesztkérdésre.

Az alábbiakban egy felsorolást adunk közre (a teljesség igénye nélkül), melyben különböző feladattípusok és rövid jellemzésük található. A feladatokat használhatjuk úgy a nyelvi készségek tesztelésére, mint szókincs- és nyelvtani tudás ellenőrzésére. A teljesítmény értékelésénél a hatályban lévő ukrán értékelési skálákat kell a tanároknak alkalmazniuk. Ezek bemutatása nem célja jelen kötetünknek, a leírások megtalálhatók a Nemzeti Idegennyelvi Tantervekben (2001).

- **Feleletválasztós teszt**

A kiindulópont egy rövid mondat, melyben egy szó ki van hagyva. A tanulók feladata az, hogy bepótolják a hiányzó szót. Ezt az általában négy megadott lehetőség közül választhatják ki. A négy válasz közül csak egy a helyes, a többi válasz szerepe a félrevezetés. Pl. Pisti éppen ... eszik. a) körtét b) papírt c) tollat d) követ.

A helyes válasz betűjelét vagy bekarikázzák, vagy beillesztik, de az is gyakori, hogy a helyes választ beírják a mondatba a hiányzó szó helyére.

- **Kétválasztásos teszt (igaz/hamis, helyes/helytelen, igen/nem stb.)**

Ez a típus különösen az olvasásértései feladatoknál használatos, ahol a tanulók feladata az, hogy egy olvasott szöveg alapján döntsék el a megadott állításoknál, hogy azok igazak-e vagy hamisak.

- **Behelyettesítései feladat**

A feladat alapján véve abban rejlik, hogy mondatokban vagy szövegekben hiányzó szavak vannak, amelyeket a tanulóknak kell bepótolni. Pl. Jane ... (teach) English for 20 years.

Válasz: has been teaching

Többféle altípusa van. Gyakran előfordul, hogy meg vannak adva az alapszavak és azokat ilyen vagy olyan formában kell bepótolni a szövegbe. Olyan is lehetséges, hogy a szövegben egy kép / rajz jelzi, hogy mi a hiányzó szó, amelyet be kell pótolni. (A képi stimulust leginkább kezdőknél vagy gyermekek nyelvtudásának értékelésénél alkalmazzuk.)

Az olvasásértést vizsgáló tesztekben gyakoriak az ún. cloze feladatok. Egy adott szövegben minden n-edik szó hiányzik, ezeket kell bepótolni. Egy átlagos nehézségű cloze – tesztben minden hetedik szó hiányzik. Természetesen annál nehezebb a teszt megoldása, minél több szó hiányzik a szövegből.

- **Mondatátalakítás**

Leggyakrabban nyelvtani tesztekben alkalmazzuk ezt a feladattípust. A tanulók feladata az, hogy egy megadott mondatot úgy alakítsanak át, hogy az új mondat jelentése egyezzen a megadottéval, tehát csak szerkezetileg különbözzenek a mondatok, tartalmilag nem. Előfordulnak olyan altípusok, melyekben meg van adva, hogyan kell az új mondatot kezdeni, vagy meg van adva egy szó, melynek változatlan formában kell szerepelnie az új mondatban. Pl. She teaches English well. (GOOD) Átalakított mondat: She is a good English teacher.

- **Mondatszerkesztés**

Tipikus feladat, amely a mondatszórend gyakorlására alkalmas. Szóhalmazt adunk meg a tanulóknak, melynek szavait helyes sorrendbe állítva értelmes mondatot kaphatunk.

- **Hibajavítás**

A hibajavítás elterjedt feladattípus a nyelvtudás tesztelésében. Leggyakrabban nyelvtani tudást mérünk vele, de alkalmas a beszédértés, olvasásértés és a szókincs mérésére is. Az alapelv az, hogy a tanár helytelen mondatokat vagy állításokat ad meg a tanulóknak, az ő feladatuk pedig kijavítani a hibákat / helytelenségeket (nyelvtan és szókincs esetében a hibákat kell kijavítaniuk a tanulóknak, míg a beszédértés és az olvasás tesztelésénél a hallott vagy olvasott szöveg alapján kell a helytelen állításokat helyesbíteni).

- Párosítás

Ezt a feladattípust alkalmazhatjuk nyelvi készségek mérésénél csakúgy, mint szókincs vagy nyelvtan ellenőrzésénél. Párosíthatunk képeket, szavakat, kifejezéseket, szövegcímeket, meghatározásokat stb.

A nyelvtanítás kezdeti fázisában nagyon elterjedt az a változat, mely során a gyerekek a már tanult és ismert szavak képi ábrázolását a szavakkal párosítják össze. Középhaladó szinten, mikor a tanulók nyelvtudása ezt már megengedi, szavakat párosíthatnak meghatározásokkal:

- |          |   |                        |
|----------|---|------------------------|
| 1) ház   | a) ruházati cikk, amelyet a fejünkön viselünk |                        |
| 2) tyúk  | b) épület, amelyben emberek élnek             |                        |
| 3) kalap | c) tojást tojó állat, a kakas nőténye         | (Megoldás: 1b, 2c, 3a) |

- Csoportosítás

Ezzel a feladattípussal legtöbbször szókincestudást mérünk. A tanulóknak megadunk szavakat és jelentésbeli kategóriákat, ezek szerint kell a szavakat csoportosítaniuk. Pl. könyv, narancs, olló, tyúk, ceruza, ragasztó, tigris, liba, szamóca, víziló, szilva, ananász; a kategóriák: iskolai használati eszközök, gyümölcsök, állatok.

- Tollbamondás

Ur (1996) úgy tartja, hogy a tollbamondás által tanulóink helyesírását, központosítási képességét és beszédértését ellenőrizhetjük, beszédértést (vagy hallás utáni megértési készséget) úgy, ha abból indulunk ki, hogy akkor tudnak a tanulók tollbamondás alapján helyesen leírni, ha értik azt. Egyik előnye, hogy könnyű elkészíteni, mert csak egy megfelelő szöveget kell a tanárnak kiválasztania, viszonylag könnyű értékelni.

A fenti feladattípusok mind írásbeli teszteknek alkalmazhatók. Az alábbi néhány típust a szóbeli értékelésnél használhatjuk.

- Interjú

A tanár kérdéseket tesz fel a tanulónak egy adott témára, a tanuló pedig válaszol a kérdésekre. A válaszok alapján a tanár értékeli a tanuló beszédképességét, szókincsét, nyelvtani tudását, vagyis egyaránt figyel a tanuló beszédének folytonosságára és a nyelvhelyességre, bár nagyobb hangsúlyt kell fektetnie a folytonosságra, hiszen a tanulók beszédképességének mérése a fő feladat.

Ha ezzel a feladattípussal a tanár a tanulók írásképességét kívánja mérni, akkor olyan feladatot ad nekik, amelyben interjút kell írniuk egy adott személlyel egy adott témára. Ilyenkor természetesen a kérdéseket is a tanulók fogalmazzák meg.

- Szerepjáték

A tanulók általában párban dolgoznak, készítik elő „az előadásukat”, amely alapján aztán a tanár értékeli őket. A tanár szerepkártyákat oszt a tanulóknak, melyeken részletesen le van írva a feladatuk (szerepük) és a szituáció, amelyikben elő kell adniuk a párbeszédet, ill. el

kell játszaniuk a szerepeiket. A tanár itt is figyel a folytonosságra és a nyelvhelyességre, bár újból a folytonosság a fő szempont.

- Csoportos témamegbeszélés

A tanulók kis csoportokban dolgoznak együtt (3-4 tanuló). A tanár megadja a megvitatandó kérdést, amelyet aztán közösen megbeszélnek a csoporton belül. Mindenki elmondja, mit gondol a témáról. Eközben a tanár a csoportok közt jár és figyel a tanulók teljesítményére.

- Képleírás

Ezt a feladatot is végezhetik párban a tanulók. Mindketten kapnak egy képet, azonban van néhány eltérés a képek között. A tanulók nem mutatják egymásnak a képeket, hanem szóban elmondják, mi látható az övéken. A feladatuk az, hogy a szóbeli leírások alapján rájöjjenek a náluk lévő képek közötti különbségekre.

Ezt a feladatot is végeztethetjük a tanulókkal írásban. Ekkor megadunk egy képet (vagy külön-külön egyet minden tanulónak), amelyről aztán írásban kell fogalmazniuk (kik láthatók a képen, mivel foglalkoznak éppen, mi történik a képen stb.).

Megfelelő képet vagy képeket választva ezt a feladatot már kezdő szintű nyelvtanulókkal is alkalmazhatjuk.

- Monológ

A tanuló egy adott témára elkészíti és előadja a „monológját”, amelyet a tanár értékeli.

- Elmesélés

A tanuló feladata itt az, hogy a tanár által megadott képi stimulus alapján (például egy történet képsora) meséljen egy történetet. Ez a feladattípus a tanulók beszédképességét méri és gyakori feladat a különböző nyelvvizsgákon. A képek összetettségétől függően alkalmazhatjuk ezt a feladatot akár kezdő, akár középfeladók szinten.

- Kérdőív-kitöltés

Ez a feladat bármilyen nyelvi szinten jól alkalmazható. A korábban tanult anyag alapján állíthatunk össze tanulóinknak kérdőívet. A legjobb, ha nyíltvégű vagy kifejtős kérdéseket teszünk fel tanítványainknak, mert így biztosíthatjuk a legjobb lehetőséget számukra, hogy íráskészségük szintjét bemutathassák.

- Esszéírás

Az esszének három fő fajtája van: leíró (deskriptív), elbeszélő (narratív), értekező vagy elemző-meggyőző (argumentatív). Mind a három típusnak megvannak a maga lexikális, stílusbeli, szerkezeti jellemzői. Az esszé által a tanár azt méri, mennyire fejlett a tanuló íráskészsége, vagyis mennyire ismeri a különböző esszétípusok jellemzőit, és mennyire tud a követelményeknek megfelelően fogalmazni. Az esszét mint tudásszint-mérő eszközt leginkább a középiskolában alkalmazzák, ahol a tanulók már rendelkeznek megfelelő szintű szókinccsel ahhoz, hogy képesek legyenek esszét írni. A nyelvtanulás kezdő

A 3. számú táblázat azt mutatja be, hogy a fent tárgyalt feladattípusok közül melyik feladat mely nyelvi aspektust teszteli leginkább.

### 3. sz. táblázat

#### Feladattípusok alkalmazása különböző nyelvi aspektusok tesztelésénél

Feladattípus	Beszédértés	Beszéd	Olvasás	Írás	Szókinccs	Nyelvtan
--------------	-------------	--------	---------	------	-----------	----------

Feleletválasztós teszt	+		+		+	+
Kétválasztásos teszt	+		+		+	+
Behelyettesítési feladat	+		+		+	+
Mondatátalakítás						+
Mondatszerkesztés						+
Hibajavítás	+		+		+	+
Párosítás	+		+		+	+
Csoportosítás	+		+		+	
Tollbamondás						+
Interjú		+		+		
Szerepjáték		+				
Csoportos témamegbeszélés		+				
Képleírás		+		+		
Monológ		+				
Elmesélés		+				
Kérdőív-kitöltés				+		
Esszéírás				+		

## 7. A nyelvóra

Az iskolai idegennyelv-oktatás keretek közé van szorítva, tanórákban mérjük. Jelenleg Ukrajnában a tanórák hossza 45 perc. Általános pedagógiai csoportosítás szerint a tanóra 5 típusát különböztetjük meg:

- 1) új anyagot bemutató óra (az új tananyag bemutatására kerül sor);
- 2) begyakorló óra (az előző órán bemutatott anyagot a tanulók különböző feladatokon keresztül gyakorolják be);
- 3) ismétlő óra (egy témakörhöz tartozó tananyag ismétlése, illetve a tanulók felkészítése a témazáró dolgozatok megírására);
- 4) kombinált óra (az első két órátípus „keveréke”);
- 5) összefoglaló óra (általában a negyedév végén tartják a tanárok, amikor az egész negyedévi anyag ismétlésére és összefoglalására kerül sor).

### 7.1 A nyelvóra megtervezése

Mielőtt elkezdünk egy tanórát tervezni, különböző tényezőket kell megfontolnunk:

a) az óra típusa (nem egyformán tervezünk, ha bemutató órára vagy begyakorló órára készülünk, mert más lesz az óra szerkezete, és másféle feladatokat adunk majd tanulóinknak);

b) az óra célja (ezt a szempontot a tervezésnél mindig szem előtt kell tartanunk, hogy a cél eléréséhez szükséges feladatokat és tevékenységeket tervezzük az órára);

c) tanulóink életkori sajátosságai (nem egyforma feladattípusokat készítünk 7 éves gyerekeknek és 17 éves fiataloknak; ha lehetséges, próbáljunk mindig a tanulók érdeklődési körének megfelelő témákat, tevékenységeket választani);

d) tanulóink nyelvtudásának szintje (ez a szempont a feladatok tervezésénél nagyon fontos, mert nyilvánvaló, hogy alacsonyabb szinten egyszerű feladatokat adunk, míg magasabb szinten bonyolultabb, nagyobb nyelvi kihívást jelentő feladatokat készítünk tanítványainknak);

e) nyelvi készségek fejlesztése (a nyelvi készségekről lásd az 5. fejezetet; cél, hogy mind a négy nyelvi készséget egyaránt fejlesszük a tanulóban, és ennek megfelelően olyan feladatokat tervezünk, amelyek egyszerre akár több készséget is fejlesztenek);

f) az óra témájának kötődése az előző és a következő óra témájához (a folytonosság mint pedagógiai alapelv megvalósulása érdekében elengedhetetlen, hogy a tanórák témáikon keresztül is kapcsolódjanak egymáshoz, ezért a tanárnak a tanóra tervezésekor azon is kell gondolkodnia, hogyan kapcsolja össze a tanítandó anyagot az előző és a következő óra témájával).

Természetesen a megfontolandó tényezők sorát még folytathatnánk, ehelyett inkább megnevezünk néhány szerzőt, akik részletesebben foglalkoznak a témával: Bárdos (2000); Holló, Kontráné, Tímár (1996); Woodward, Lindstromberg (1995); Snow (2007); Ur (1996).

Nyikolajeva (2002) felsorolja mindazokat az elvárásokat és követelményeket, melyeket az idegennyelv-óráknak Ukrajnában teljesíteniük kell. Először a kommunikatív orientáltságot említi, vagyis az óra mindig a szóbeli vagy írásbeli kommunikációra összpontosítson és fejlessze a négy nyelvi készséget. Másodsor az órákon meg kell lennie a nyelvi aspektusok egységének: a fonetikai, lexikai és grammatikai szinteket mindig egyeztessük és feleltessük



meg egymásnak az órákon. Harmadszor, követelmény, hogy az órát a tanulók aktív gondolkodási és beszédtevékenysége jellemezze. Negyedszer, az osztálytermi interakciónak, a tanulók munkaformájának széles skálán kell mozognia, ahol egyaránt megtalálható az önálló munkaforma és a pár- vagy csoportmunka. Végül minden tanórának motiváló hatással kell bírnia a tanulókra.

## 7.2 A nyelvóra szerkezete

Mivel öt különböző tanórátípus van, ezért szerkezetük is különbözik egymástól, bár nem jelentősen. Az alábbiakban a szerkezeti elemeket soroljuk fel és elemezzük röviden, mindnél feltüntetve, melyik órátípus szerkezeti egysége.

1) Szervezési rész (minden órátípus) – a tanár és a gyerekek köszöntése, illetve a napos „jelentése” a jelenlévőkről és az osztály / csoport készültségéről.

2) Bemelegítő gyakorlat (minden órátípus) (a megnevezés az angol „warmer” szóból ered). Erre azért van nagy szükség az óra elején, hogy ráhangoljuk tanulóinkat az idegen nyelvre. Képzeld el, hogy a gyerekek előző órán egy nehéz matekdolgozatot írtak, aztán jönnek az idegennyelv-órára. Lehet, hogy néhány tanuló még mindig azon gondolkodik, vajon helyesen oldotta-e meg a feladatokat. Eközben már becsengettek az angol- vagy németórára, ahol a tanárnak az a célja, hogy mindenki az órára figyeljen, ne pedig másutt „kalandozzanak” a gondolatai. A tanár ezt legkönnyebben egy bemelegítő gyakorlat segítségével érheti el. Bármilyen idegen nyelvvvel kapcsolatos feladat jól szolgálhatja ezt a célt. A lényeg, hogy az elvégzése ne tartson 5-7 percnél tovább, mert akkor az óra értékes perceiből veszítünk és az egyszerű bemelegítő gyakorlatunk központi szerephez jut, pedig nem ez a célja. Például ha egy érdekes, az előző órán tanult szavakból szerkesztett rejtvényt adunk a tanulóknak, amelynek a megfejtése bár belefér 7 percbe, de a gyerekek kérlelnek minket, hogy csinálhassanak még egy hasonlót, akkor mindenképp következetesnek kell lennünk, és nem szabad megengednünk, hogy az eredetileg bemelegítőnek szánt feladat tovább húzódjon. Inkább ígérjük meg, hogy a következő órát majd újra hasonlóan kezdjük! Persze ne felejtjük el ígéretünket betartani!

3) Házi feladat ellenőrzése (minden órátípus, feltéve, ha előző órán a tanár adott házi feladatot) – attól függően, hogy írásbeli, vagy szóbeli házi feladatot kellett a tanulóknak készíteniük, az ellenőrzést végezhetjük tanulóként vagy csoportosan.

4) Új anyag bemutatása (bemutató és kombinált óra) – a tanár rávezető kérdések segítségével vezeti fel az új témát, majd elmagyarázza a tanítandó új anyagot.

5) Begyakorlás (begyakorló és kombinált óra) – ebben a részben kerül sor az újonnan tanult tananyag begyakorlására, rögzítésére a tanulóknak. Leginkább az anyag formai része kap fő hangsúlyt és a nyelvhelyesség áll a figyelem középpontjában. A tanulók tanári felügyelet és javítás mellett gyakorolnak.

6) Egyéni alkotómunka (ismétlő és összefoglaló óra, illetve részben begyakorló óra) – az órának ebben a részében már nem a nyelvhelyességre, hanem inkább a folytonosságra törekszenek (beszéltek és írott nyelvben egyaránt). A tanár természetesen itt is figyel a tanulókra, de nem javítja ki őket minden hibaejtéskor. Csak akkor segíti a tanulókat, mikor arra feltétlenül szükség van a kívánt tartalom kifejezésekor. A tanulók egyéni alkotómunkájára

során a tanárnak leginkább a megfigyelő szerepe jut, de persze óra végén ekkor is értékelnie kell a tanulók teljesítményét.

7) Óra végi összefoglalás (minden órátípus) – a tanár röviden összefoglalja mindazt, ami az órán történt, amiről az órán beszéltek. Az is lehetséges, hogy a tanár egy-egy tanulót kér arra, hogy foglalják össze, mivel is foglalkoztak az adott órán. Erre a rövid összefoglalásra azért van szükség, hogy a tanulóknak tudatosítsuk a történeteket, megerősítsük tudatukban mindazt, amit az órán tanultak, még mielőtt elhagynák az idegennyelv-tantermet.

8) Értékelés (minden órátípus) – a tanulók teljesítményének értékelése fontos eleme az órának, mert a gyerekek általában kíváncsiak, hogyan értékeli tudásukat, tevékenységüket a tanár, ki kap 12-est vagy csak 5-öst stb. Mikor értékelünk, ne felejtjük el objektíven meg is indokolni döntéseinket! Nem elég csak felsorolnunk a jegyeket: Piroska és Ádám 10-es, Marika és Dávid csak 6-os. Érveket kell elmondanunk a tanulóknak, hogy miért adtunk tízest és miért csak hatost valakinek!

9) Házi feladat kijelölése (bemutató, begyakorló, kombinált és ismétlő óra) – elengedhetetlennek tartom, hogy minden órán kapjanak a tanulók házi feladatot, írásbelit vagy szóbelit, vagy mindkettőt. Így is tudatosítjuk a tanulóknak a rendszeres tanulás fontosságát! Azonban nem szabad elfelejtenünk, hogy mindig csak annyi házi feladatot adjunk, amennyit a tanulók képesek elvégezni. Azt is megtehetjük, hogy differenciált feladatokat adunk: előre kijelölhetjük, hogy mennyit kell teljesíteni 12-esre, 10-esre, 8-asra, 6-osra stb. Ezt tudva odahaza a tanuló döntheti el, mennyit képes megtanulni, illetve hányast szeretne kapni. Ilyen esetben is fontos viszont az, hogy kijelöljük azt a minimumot, amelyet minden tanulónak kötelező elvégeznie!

Gyakran megesik, hogy a tanuló úgy jön a következő órára, hogy nem készítette el a házi feladatot. Egyéb okok mellett ilyenkor az is közrejátszhat, hogy a gyerek nem tudta, miként kezdjen hozzá a házi feladathoz, ezért inkább úgy döntött, el sem készíti, vállalva az összes ezzel járó következményt. Felmerül a kérdés, vajon mi tanárok, mindent megtettünk-e annak érdekében, hogy a tanuló képes legyen elkészíteni otthon, egyedül a házi feladatát? Azért, hogy a fenti kérdésre igennel válaszolhassunk, mindig magyarázzuk el a tanulóknak részletesen, mit kell tenniük, hogyan kell megoldaniuk a házi feladatot. Ha például a tankönyvből adunk fel egy feladatot, akkor kezdjük el annak megoldását még az órán, hogy otthon a gyerekeknek a könyvben megadott mintán kívül is legyen segítségük és tudjon mire támaszkodni.

10) Óra végi játékos feladat (minden órátípus) – még a legsikeresebben megtervezett óráknál is előfordulhat, hogy a tanulók a tervezettnél gyorsabban végzik el a kijelölt feladatokat az órán, így csengőig marad még néhány perc. Természetesen nem fejezhetjük be az órát annak hivatalos vége előtt. Ebben a fennmaradt időben már ne kérdezzük a tanulókat, ne feleltessük őket, hanem inkább végeztessünk valamilyen játékos feladatot. (Azt persze megtehetjük, hogy ezt a feladatot a tanult anyaghoz kötjük. Ha ezt „ügyesen” tesszük, tanítványaink észre sem fogják venni.) Alsó tagozatban óravégi feladatként a gyerekek szívesen éneklnek a már tanult dalokat.

### 7.3 Az óravázlat

Az óravázlat szerkezete mindig az óra típusától függ. A 8.2 részben utaltunk már rá, melyik szerkezeti elem milyen típusú óránál használatos, ezért a C. függelékben egy általános

órávázlat mintáját adjuk meg, amelyből mindenki kiválaszthatja a szükséges elemeket.<sup>11</sup> (A megadott időbeosztás tájékoztató jellegű, melytől szükség esetén természetesen el lehet térni.)

Az órávázlat fejlécében egyebek mellett a tanóra céljait is fel kell tüntetni: az ukrán követelmények szerint tanítási, nevelési és fejlesztési célokat kell elérni az órán. Numrich (1996) szerint a kezdő pedagógusoknak az jelenti a legnagyobb problémát az óratervezés során, hogy megfogalmazzák az óra céljait. Ezt a megállapítását saját empirikus kutatásának eredményeire alapozta. 2001-ben mi is végeztünk hasonló felmérést kárpátaljai angol szakos főiskolások körében (Huszti, 2003a) és hasonló következtetésre jutottunk: a megkérdezettek 84%-a a tanórai célok megfogalmazását tartotta pedagógiai gyakorlata egyik legnehezebb feladatának.

Az órávázlatot írhatjuk a célnyelven vagy anyanyelvünkön. Snow (2007) úgy tartja, hogy az anyanyelven írt órávázlat az ésszerű, és gyorsabban elkészíthető is, persze ahol szükséges, tüntessük fel az órávázlatban a célnyelvi kifejezéseket, illetve mindig írjuk le / fogalmazzuk meg előre a célnyelven elmondandó utasításainkat. Ezeket természetesen az adott idegen nyelven írjuk be az órávázlatba!

Kezdő tanároknak fölöttébb ajánlott, hogy minden órájukhoz részletes órávázlatot készítsenek, mert ez is hozzájárul ahhoz, hogy rutint szerezhessenek az óratervezésben. Mikor ez a rutin már megvan, elég csak ún. „running record”-ot írni (Scrivener, 1994), amelyben felvázoljuk, melyik feladat mi után következik. Az így elkészített órávázlat általában nem tartalmaz részleteket és a feladatok sorrendje miatt fontos.

---

<sup>11</sup> Ez a minta megegyezik azzal a mintával, amelyet a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatói alkalmaznak pedagógiai gyakorlatuk során.

## 8. Tanterv és tanmenet

Jelenleg Ukrajnában kétféle idegen nyelvi tanterv van érvényben: az egyik az Oktatási és Tudományos Minisztérium által 1998-ban kiadott tanterv, a másik a 2001-ben kiadott tanterv (Bekh és mtsai, 2001). A másodikra az Ukrajnában végbement idegennyelv-tanítási reform miatt volt szükség, hiszen köztudott, hogy 2003-2004-es tanévtől minden ukrain iskolában kötelező egy idegen nyelv oktatásának megkezdése a 2. osztályban. A 2-9. osztályban az új, míg a 10-11. osztályban a régi tanterv használatos. Ez a kettősség a 2011-2012-es tanév után fog megszűnni, ekkor fejezi majd be a középiskolát az a korosztály, amelyik még az 5. osztályban (tízévesen) kezdett idegen nyelvet tanulni, nem pedig a 2. osztályban (hétévesen).

A korábbi keltezésű tanterv koncentrikus, vagyis ugyanazok a témák ismétlődtek minden osztályban, csak a felsőbb szinteken mindig bővül az anyag (Huszti, 2007), míg a későbbi multifunkcionális, vagyis olyan, amely többféle tervet kapcsol össze, melyek a beszédszándékok, a szókincs, a nyelvtan, a nyelvi készségek stb. tanítására egyidejűleg fordít figyelmet (Kurtán, 2001).

Tyler (1949) (idézi Brady, 2007) volt az első, aki megfogalmazta azt a négy legfontosabb kérdést, melyekre a tanterv-összeállítónak tudnia kell a választ:

- 1) Mit próbálok elérni?
- 2) Milyen nyelvi tartalmat fogok használni, hogy elérjem a célomat?
- 3) Hogyan rendezem sorba ezt a tartalmat?
- 4) Honnan fogom tudni, hatékony voltam-e?

Tulajdonképpen ezek a kérdések mind egy-egy tantervelemet foglalnak magukba. Ezek az összetevők a következők:

- 1) célok/végeredmények (divatos szóval élve „kimenet”),
- 2) nyelvi tartalom,
- 3) módszerek,
- 4) értékelés.

Vizsgáljuk meg az Idegen Nyelvi Tantervet (Bekh és mtsai, 2001) a fenti négy összetevő alapján! Nem célunk itt részletes elemzést végezni, hiszen ennek a kötetnek a célközönsége (a gyakorló angol-, német- és franciatanárok, illetve a leendő idegennyelv-tanárok, akik most végzik egyetemi vagy főiskolai tanulmányaikat) aprólékosan ismeri a hatályban lévő tanterveket. A tanterv szerzői azt hangsúlyozzák, hogy az általuk szerkesztett tanterv teljes mértékben figyelembe veszi a Közös Európai Referenciakeret (2001) – KER – követelményeit (Common European Framework of Reference for Languages, 2001). Mint ilyen, többek között azt a célt tűzi ki, hogy a 4. osztály végére a tanulók elérjék a KER A1-es szintjét, míg a középiskola befejezésekor a B1 szintig érjenek el. Ezek az alapfoknak, illetve a középfaladó szintnek felelnek meg. A 2001-es tanterv, az előzőtől eltérően, a lexikai, grammatikai, fonetikai és nyelvkészségi követelményeken túl a sikeres nyelvtanuláshoz és nyelvtudáshoz szükséges kompetenciákat és stratégiákat is tartalmaz.

A harmadik tantervi összetevő a módszerek. Ide tartoznak az eszközök, melyek segítségével a tanár át tudja adni a szükséges tudást, meg tudja tanítani a tananyagot a tanulóknak, meg tudja értetni velük a nyelvi tartalmat. Ide sorolunk olyan módszereket, mint például: szóbeli magyarázat, szóbeli és vizuális bemutatás, kikérdezés, problémamegoldás, szerepjáték, szimuláció stb. (Brady, 2007).

Az utolsó elem az értékelés. A Tantervben (Bekh és mtsai, 2001) a szerzők két fajtáját különböztetik meg: folyamatos és összegző (ld. a 6. fejezetet). A folyamatos értékelésnél a folytonosságon van a hangsúly. A tanár minden órán felméri a tanulók fejlődésének mértékét, általában szóban. Időről időre felmérő tesztet írat a tanulókkal. Ezek soha ne legyenek túl nehezek, hiszen az a célunk, hogy „kimutassuk” a gyermek idegen nyelvi fejlődését. Ha saját

maga is látja, hogy egy bizonyos időn belül mennyit ért el, mennyit haladt, a tanulónak csak megjöhet a kedve, hogy még jobban teljesítsen. Motiválttá válhat egy jó eredmény következtében, és keményebben, szorgalmasabban fog tanulni: A folyamatos értékelésnek a másik célja, hogy a szülőket objektíven tájékoztassa gyermekeik teljesítményéről, eredményeiről.

A folyamatos értékelésnek az is feladata, hogy informálja a tanárt saját munkájának hatékonyságáról. Ha szükségesnek tartja, a tanár átütemezheti saját tevékenységét. (Ez nagyon fontos szempont, mert köztudott és teljesen természetes, hogy egy szülő általában elfogult saját gyermekével szemben. Mindig okosnak, szorgalmasnak, ügyesnek, jól neveltnek stb. látja saját gyermekét, és az esetleges gyengébb teljesítményért és rossz jegyért hajlamos elsősorban a tanárt okolni, nem pedig arról meggyőződni, valóban olyan szorgalmas-e gyermeke, mint amilyennek ő hiszi. A folyamatos értékelésen keresztül nemcsak a tanulók, hanem a szülők is objektív tájékoztatást kapnak gyermekük fejlődéséről, haladásáról, előmeneteléről.)

Az összegző értékelést általában egy-egy nagyobb téma után, illetve a negyedévek és a tanév végén végezzük. Ennek a fő célja az, hogy a tanárt informálja a tanulók teljesítményéről. Ennek az információnak az alapján a tanár könnyen eldöntheti, mik okoznak nehézségeket a tanulóknak, mire kell nagyobb figyelmet fordítani, melyik tanulónak mit kell még gyakorolnia stb. Az összegző értékelés eredményei tehát támpontot jelentenek a tanár számára további munkája megtervezésében (például, mikor a következő tanévi tanmenetet tervezi, könnyebb lesz beiktatnia ismétlődő elemeket).

## 8.1 Tanmenetkészítés

A tanmenetet mindig a hatályban lévő idegen nyelvi tanterv alapján készítjük. Minden olyan rubrika megjelenik a tanmenetben, amely a tantervben is benne van, ezenkívül ki kell még bővítenünk egy külön oszloppal, ahová majd a megtartott órák dátumát írjuk. Hasznos még feltüntetnünk a tanmenetben azt is, hogy milyen házi feladatot adunk egy-egy órán a tanulóknak, illetve azt, melyik órára milyen óravégi játékos feladatot tervezünk.

(Mint már említettük a nyelvóráról szóló 8. fejezetben, ilyen feladat elvégzésére csak akkor kerül sor, mikor marad pár perc az óra végén a csengőig, azonban mindenképp előnyös, ha mindig betervezünk egy ilyen feladatot is, hogy majd ne érjen minket meglepetésként, ha bekövetkezik egy ilyen szituáció.)

A D. függelékben egy mintát mutatunk be, hogyan készíthetünk tanmenetet. A minta eléggé részletes. Nem biztos, hogy minden iskolában ilyen sok mindenre kiterjedő tanmenetet követelnek meg, viszont tájékozódás szempontjából szükség van részletes tanmenetre.

## 9. Az osztályteremben

### 9.1 Óraszervezés / óravezetés

A legtöbb tanár olyan osztályról álmodozik, ahol a tanulók mind szófogadóak, engedelmesek, mindig azt teszik, amit a tanár mond nekik, nem beszélgetnek az órán, nem mesélnek egymásnak vicceket, nem küldenek egymásnak titkos leveleket, nem kötekednek egymással órán, mindig a tananyagra figyelnek, mindig készek felelni a tanár kérdéseire, „együtt élnek” az órával. Nyilván vannak ilyen tanulócsoportok, de biztos vagyok benne, hogy az átlagra nem ez a jellemző, hiszen a tanulók különbözőek, és nem várhatjuk el egy 15-20 fős osztálytól, hogy mindenki egyformán „rendesen” viselkedjen csak azért, mert mi szóban megkérjük őket erre. A tanároknak általában akkor akadnak problémáik a fegyelmezéssel, amikor nem tudják kellőképpen motiválni a tanulókat vagy ébren tartani érdeklődésüket és figyelmüket a tananyag iránt, vagy amikor nem értik, mi az oka annak, hogy a tanulók nem úgy viselkednek, ahogy ők azt elvárják.

Sulich (2004) szerint az osztálytermi rend azon alapszik, hogy a tanár és a tanuló kölcsönösen tisztelik egymás jogait és kötelezettségeit annak érdekében, hogy a tanórák céljait elérhessék. Leginkább a kezdő pedagógusoknak okoz gondot, hogyan tartsanak rendet, békességet az órán az osztályban. A legfőbb ok az, hogy a pályájukat kezdő tanárok abba a „hibába” esnek, hogy próbálnak „összehaverkodni” a tanulókkal, a barátjuk lenni. Csakhogy a gyerekeknek a felnőtt, diplomás tanár személyében nem barátira van szükségük, hanem olyan egyénre, aki tudásanyagot közvetít feléjük. Az ilyen barátságos ifjú tanár(nő) leggyakrabban káoszt észlel, mikor a tanulók nem figyelnek rá. A zűrzavar közepén ilyenkor a tanár csitítani kezdi a tanulókat, majd legvégső kétségbeesésében elkezd kiabálni, fennhangon fenyegetőzni, hogy majd így vagy úgy lesz (persze ezek legtöbbször csak be nem tartott ígéretek!) Mindennek az az eredménye, hogy a gyerekek a tanár „tehetetlenségén” felbátorodva még nagyobb káoszt, hangzavart okoznak az órán. Így értékes tanórai perceket fecsérünk el azzal, hogy fegyelmezési problémákkal foglalkozunk ahelyett, hogy tanítanánk. Gyakran előfordul, hogy a kezdő pedagógus nem is érzékeli vagy érti, hogy mi volt a káosz eredeti oka. Ilyenkor persze legkönnyebb a gyerekeket okolni, hogy azért nincs rend az órán, mert a gyerekek neveletlenek. Véleményünk szerint azonban a gyerekek alapján véve tanulási céllal járnak az iskolába, nem pedig azért, hogy ezt vagy azt a tanárt felbosszantsák az órán. Ebből következik, hogy a legtöbb esetben a tanórai rendbontásért, a tanulók helytelen viselkedéséért a tanár felelős. Úgy gondoljuk, ha minden tanuló figyelme le van kötve, mindenkinek van feladata az órán, méghozzá olyan, amivel szívesen foglalkozik, a gyerekeknek nem jut eszükbe esetleg helytelen dolgot tenni az órán (például padtársukkal csevegni).

Nehéz megmondani, hol a határvonal a jó és a rossz viselkedés között. Egy biztos, ha a tanár megérti a viselkedési problémák okait (mindenképpen erre kell törekednie!), akkor biztosan talál rájuk megoldást, könnyebben és nagyobb sikerrel tarthat rendet az osztályban.

#### 9.1.1 A tanulók fegyelmezetlenségének okai

Sulich (2004) szerint különböző okai és céljai vannak a tanulók rossz viselkedésének, amivel zavarják az óra menetét. Az egyik ilyen cél az, hogy a tanulók megtudják, mennyit enged meg a tanár, meddig mehetnek el a rendetlenkedésben, illetve az, hogy „teszteljék a tanár határait” (34. o.). Ez a fajta tesztelés vagy próbálgatás az első órákon zajlik, mikor új a tanár, és kölcsönösen próbálják kitalálni, ki mit tehet, mit engedhet meg magának. Ilyenkor a tanulók „rossz viselkedése” abban nyilvánul meg, hogy egyesek fel akarnak vágni osztálytársaik előtt. Ezt úgy teszik, hogy beszélnek a tanárnak, nem hajlandók

elvégezni a tanár által adott utasításokat, vagy felesleges, már-már buta kérdéseket tesznek fel, amelyek vagy kapcsolódnak a tananyaghoz, vagy nem. Az ilyen kérdések célja csupán annyi, hogy félrevezessék a tanárt. Semmiképpen sem szabad „felvinnünk a kesztyűt” és belemennünk ebbe a játékba, mert az teljesen kiközösítheti a tanárt az óra menetéből. Vannak tanulók, akik imádnak mindig a figyelem középpontjában lenni. Ezt úgy érik el, hogy hangoskodnak az órán, nevetgélnek vagy visszabeszélnék a tanárnak. A tapasztalt tanárok viszont tudják, hogy az ilyen viselkedésmód általában csak ideiglenes, és a tanulók hamar belátják, hogy jobb inkább nem zavarni az órát, ha úgysem tudják felhívni magukra a tanár figyelmét.

### 9.1.2 Eljárások az osztálytermi fegyelem fenntartására

Az egyik legfontosabb és leghatékonyabb módszer az osztálytermi fegyelem fenntartása céljából a tanulók figyelmének lekötése, érdeklődésük fenntartása. Ez az egyik legalapvetőbb módszer, melynek több eleme is lehet, például (Sulich, 2004):

1. Ismertetni a tanulókkal az óra pontos szerkezetét! (Mindig mondjuk el pontosan, az órán éppen hol tartunk és mit fogunk még tenni! Ezáltal a tanulóknak pontos kép alakul ki az óráról és mindig tudni fogják, hová vagy mire kell figyelniük.)

2. Végezzünk sok rövid gyakorlatot néhány hosszú helyett! (A tanulók jobban tudnak figyelni, ha gyakrabban változtatjuk a feladatokat, a gyakorlatok típusát. Az ilyen értelemben vett változatosság jótékony hatással van a tanulók figyelem-összpontosító képességére.)

3. Mindig véletlenszerű sorrendben kérdezzük a tanulókat. (Sok tanár szokta, például az egyszerűség kedvéért, ülésrendjük szerint sorban felkérdezni a tanulókat. Ez azért nem célszerű, mert így a gyerekek ki tudják következtetni, mikor kerül rájuk a sor, addig viszont zavartalanul ábrándozhatnak vagy mással foglalkozhatnak a tananyagon kívül. Viszont ha véletlenszerűen hívjuk ki a tanulókat, akkor a figyelmük éber marad az órán, mert tudják, hogy bármikor ők következhetnek. Fontos itt azt is megjegyeznünk, hogy mindig a tanulóknak szánt kérdést mondjuk el először, csak aztán nevezzük meg a tanulót, akitől a választ várjuk. Ez az eljárás is hozzásegít a tanulók figyelmének fenntartásához.)

Véleményünk szerint az előző módszerhez hasonlóan létfontosságúnak tekintendő a „szabálymegállapító” módszer. Nagyon fontos, hogy az új tanévben már a legelső órán időt szánjunk arra, hogy szabályokat állítunk fel, melyek mind a tanárra, mind a tanulókra kötelezőnek kell elfogadnunk. Kontra és Kormos (2004) azt ajánlják, hogy a tanár és a tanulók kössenek „szerződést”, melyben közösen lefektetik a szabályokat arra vonatkozóan, mit szabad és mit nem az idegennyelv-órán. A „szerződést” a tanár is, a tanulók is írják alá. Ezzel a „szerződéssel” nevelési célunkat is elérhetjük, hiszen felelősségvállalásra neveljük tanulóinkat. A szabályok és kötelezettségek többnyire az órára való felkészülést, a házi feladatok elkészítését, a zavaró tanórai viselkedés következményeit, tanulói teljesítmény kritériumait, késéssel és hiányzásokkal kapcsolatos következményeket stb. érintik. A legjobb, ha a tanulókat is bevonjuk a szabályalkotásba, így ha netalán mégis megszegik azokat, szembesíthetjük őket saját aláírásukkal, amivel igazolták, hogy a feltételeket ők is elfogadták.

Lehet a szerződés egy-egy aláírt példányát minden tanulónak személyesen odaadni, de legjobb, ha jól látható helyre kifüggesztjük az osztályteremben, hogy bármikor lehessen rá hivatkozni. Fontos, hogy a meghatározott szabályok mindenkire egyaránt kell, hogy vonatkozzanak. A tanár ne kivételezzon senkivel sem!

### 9.1.3 Hogyan orvosoljuk az osztálytermi fegyelmet érintő gondokat?

A legelső megjegyzendő dolog az, hogy ne essünk abba a hibába, hogy felemeljük a hangunkat, vagy hangosan kiabálunk a gyerekekkel, mert ettől felbátorodnak és még nagyobb zajt fognak csapni (verbális agresszió). Sőt, ha rendet érintő problémával találjuk szemben magunkat, először ne verbális eszközökkel próbáljuk a gondot megoldani. Pl. ha egy tanulónk viselkedése zavarja az óra menetét, ne szakítsuk félbe az órát és ne kezdjünk el rögtön megjegyzéseket tenni a tanulóra, ne fenyegezzük meg, hanem non-verbális eszközöket alkalmazzunk inkább: teremtsünk a problémát okozó tanulóval szemkontaktust, vagy álljunk meg a padja mellett, vagy tegyük mindkettőt egyszerre, így jelezve, hogy figyelünk rá és fontos számunkra, hogy ő is aktívan részt vegyen az órai munkában.

A tapasztalatokkal nem rendelkező pedagógusok ott szokták elkövetni a legnagyobb hibát, hogy elkezdnek veszekedni a tanulóra, amiért zavarja az órát. Ez azért is helytelen módszertanilag, mert így az óra menete félbeszakad, ami megzavarhatja azokat a tanulókat, akik „jól” viselkednek és figyelnek az órán. Ez ahhoz vezethet, hogy a figyelő és jól viselkedő gyerekek is elvesztik érdeklődésüket, vagy ami még ennél is rosszabb, demotiváltakká válhatnak.

Mikor a viselkedési problémák non-verbális megközelítése nem segít, folyamodjunk verbális eszközökhöz. Például: anélkül, hogy félbeszakítanánk mondandónkat vagy az óra menetét, halkítsuk le hangunkat, hogy a tanulók rákényszerüljenek arra, hogy jobban figyeljenek. Azt is megtehetjük, hogy a mondandónkba beleszójuk a problémás tanuló nevét, így jelezve felé, hogy nem helyes az, amit éppen tesz, mert zavarja a többi gyermeket az órára való figyelésben. További lehetőségek között említhetjük azt, hogy váratlanul a tananyaggal kapcsolatos kérdést intézünk a problémát okozó tanulóhoz, vagy arra kérjük, ismétlje meg az előtte egy másik tanulótlól elhangzott választ. Az is hatékonyan szokott bizonyulni, ha a tanár megváltoztatja az aktuális feladatot. Az új gyakorlat friss tanulókat igényel újult figyelemmel.

Harmer (1991) szerint fontos megjegyezni, hogy a tanár semmiképpen ne próbálja bebizonyítani, hogy a tanuló valamit nem tud, a nélkül kell véget vetnie a zavaró viselkedésnek, hogy nyilvánosan, az osztálytársak előtt megszégyenítette volna a tanulót.

Minden problémás szituáció más és más, ezért nem létezik egységes megoldás rájuk. Reméljük azonban, hogy a fenti módszerek elegyítésével tanáraink megtalálják a megfelelő eljárásokat és praktikákat a gondok megoldására. Jegyezzük meg, hogy a legjobb mindig valamilyen váratlan és szokatlan dolgot tenni, amin a gyerekek meglepődnek és elfelejtik, mi volt az eredeti céljuk a rendetlen magatartással!<sup>12</sup>

## 9.2 Anyanyelvhasználat a nyelvórán

Kevés szerzőnél találunk útmutatót az anyanyelv használatával kapcsolatban. Snow (2007) például arra hívja fel a nem anyanyelvi tanár figyelmét, hogy a legfontosabbnak azt tartja, hogy a tanár már az óra megtervezéskor döntse el, mikor, milyen célból és mekkora

---

<sup>12</sup> Velem történt egyszer a 90-es évek második felében, hogy az egyik beregszászi iskolában kellett angolórát tartanom 29 elsősnek. Kezdő pedagógusként nagy kihívás volt ez számomra. Kb. húsz percig nem is volt semmi gond. Viszont ekkor mindenki mást szeretett volna csinálni – énekelni, verset szavalni, Simon says-t játszani, beszélgetni a padtársával, rajzolni, uzsonnát enni..... Pár pillanat alatt óriási hang- és zűrzavar kerekedett az osztályban, ami kezdett tűrhetetlenné válni. Nem tudom miért, de hirtelen eszembe jutott egy angol szöveg, amit még valamikor elsős egyetemista-koromban tanultam. Végző kétségbeesésemben elkezdtem ezt a szöveget mondani a gyerekeknek angolul, normál hangon. Először senki nem figyelt rám, majd csak egy-két tanuló, végül mindenki. A viselkedésem annyira meglepte őket, hogy még beszélgetni és zajongani is elfelejtettek. Ez az eset arra a következtetésre vezetett engem, hogy hasznos dolog váratlan és meglepő dolgokkal előállni, hogy magunkhoz ragadjuk tanulóink figyelmét!



mennyiségben fogja saját és tanulói anyanyelvét a tanórán alkalmazni. Természetesen sok előnye van annak, hogy az egész órát a célnyelven vezetjük le (például az, hogy ez segít a tanárnak az idegen nyelvi légkör megteremtésében), mégis Snow óv minket attól, hogy azt higgyük, az idegen nyelvi óravezetés az egyetlen tökéletes lehetőség a kommunikatív nyelvoktatásban. Kiemeli, hogy valójában a nem anyanyelvi tanár egyik előnye és erőssége abban rejlik, hogy ismeri tanulói anyanyelvét. Azt tanácsolja az ilyen tanároknak, használják ki annak az előnyeit, hogy képesek tanítványaikkal anyanyelvükön kommunikálni. A legtöbbször és a legelőnyösebben ezt a képességet akkor használhatja ki a tanár, mikor olyan dolgokat kell elmagyaráznia, amelyeket megítélése szerint a tanulók nem, vagy csak nehézségek árán és hosszú idő elteltével értenének meg (pl. nyelvtani anyag magyarázata, beszámoló saját nyelvtanulási tapasztalatainkról, melyből a tanulók ötleteket meríthetnek stb.).

### 9.2.1 A magyar anyanyelvű és a külföldi nyelvtanár

A kárpátaljai magyar iskolák közül csak némelyik református líceumban oktatnak angol anyanyelvű tanárok. Talán ezért is lengi körül az anyanyelvi tanárokat oly nagy „misztikum”. A közhiedelem szerint az anyanyelvi tanárnál jobb tanulni, mert jobban tudja a nyelvet. Ehhez nem férhet kétség, de mint ahogy azt Medgyes Péter (1997) állítja, ez az egyetlen előnyük.

Elmúltak már azok az idők, amikor az idegennyelv-órán a tanárnak tilos volt megszólalni az anyanyelvén. Ebből a szempontból a nem anyanyelvű idegennyelv-tanár előnyt élvez, mert saját maga is beszéli tanulói anyanyelvét (vagy első nyelvét, amit az angol nyelvű szakirodalomban L1-nek neveznek; ez a megnevezés az ukrán szakirodalomban is egyre elterjedtebb – перша мова).

Medgyes (1997) szerint érv mellettünk, nem anyanyelvi tanárok mellett az, hogy mi többet tudunk a célnyelvről. Azért van ez így, mert „nem természetes fejlődés, hanem szorgos tanulás révén vettük birtokunkba. Tételesen raktároztuk el agyunkban az idegen nyelvi szabályrendszert. A nyelvelsajátítás és nyelvtanulás folyamata mindenekelőtt a tudatosság fokában tér el egymástól.” (55. o.).

Egy személyes példa illusztrálhatja azt, hogy attól, hogy valaki anyanyelvű, megfelelő képzettség nélkül nem tud nyelvet tanítani. Egyetemista koromban egyik ukrán anyanyelvű diáktársam nagyon szeretett volna magyarul tanulni és megkért, hogy tanítsam, hiszen nekem magyar anyanyelvű lévén ez nem okozhat problémát. Szívesen vállaltam, ő pedig cserébe ukránból segített nekem. A legegyszerűbb dolgok mentek is könnyen, viszont amikor már összetettebb nyelvi jelenségekhez értünk, diáktársam filológus gondolkodással természetesen nem elégedett meg azzal, hogy „Ezt így kell használni, mert így szoktuk mondani”, hanem minden „Miért?” kérdésre választ szeretett volna kapni. Azonban nem tudtam neki válaszolni, mert hiányzott a tárgyi tudásom. Néhány iskolai magyarórán tanult szabályra emlékeztem ugyan, de azok semmiképpen nem szolgálhattak elegendő magyarázattal. Néhány foglalkozás után beszüntettem „magyartanári pályafutásomat”, és tanítványomnak azt tanácsoltam, forduljon inkább szakemberhez, képzett magyartanárhoz. Ekkor jött el a megvilágosodás pillanata számomra, hogy megfelelő szakképesítés hiányában nem lehet sikeresen nyelvet tanítani!

A nem anyanyelvű nyelvtanár pontosan tudja, milyen nehézségekkel kell megküzdniük tanítványaiknak az adott idegen nyelv tanulásakor, hiszen ismeri/beszéli anyanyelvüket (például tudja azt, hogy a nemek használata a magyar ajkú gyerekeknek sok gondot okoz, azért, mert magyarban nem különböztetjük meg a hímnemet, nőnemet és semleges nemet). Mivel saját maga is tanulta a nyelvet és nem elsajátította, tanácsokkal, javaslatokkal szolgálhat a tanulóknak a problémás esetek leküzdésében.

Holló, Kontráné, Tímár (1996) az anyanyelvi tanár egyik jellemzőjeként említik, hogy sok friss kollokvialis nyelvi eszközt ismer és használ, amit a diákok, „elsősorban a tizenévesek, boldogan fedeznek fel és utánoznak” (170. old.). Az anyanyelvi tanár nemcsak a saját anyanyelvét tanítja diákjainak, hanem egy egész célnyelvi kultúrát is képvisel és személye által kapcsolatot teremt kultúrája és tanítványai között, autentikus közvetítője annak.

A fentiek által próbáltuk azt az illúziót eloszlatni, hogy az anyanyelvű tanárok jobbak a nem anyanyelvűeknél. Különböző háttérrel lépnek a tanítási folyamatba, de a végső cél mindkettőjükénél ugyanaz: megtanítani a tanulókat az idegen nyelvre. Mindnyájuknak vannak erősségei és gyengeségei, azonban ha megfelelően végzik munkájukat, akkor elérik céljaikat, és a végén ez a legfontosabb.

## 9.2.2 Az anyanyelv használata: pro és kontra

Ennél a kérdésnél Holló, Kontráné, Tímár (1996) javaslatait tartjuk útmutatónak. A szerzők azt ajánlják, hogy egyes tanórai szituációkban mindenképp érdemes átgondolni, mit nyerhetünk vagy veszíthetünk azzal, hogy az anyanyelvünket használjuk.

Az egyik ilyen szituáció lehet például a házi feladat kijelölése. A szerzők azt tanácsolják, hogy „lehetőleg ne tegyünk engedményt a magyar nyelv javára” (Holló, Kontráné, Tímár, 1996, 174. o.), hanem inkább fordítsunk egy perccel hosszabb időt arra, hogy elmagyarázzuk a tanulóknak, mi a házi feladat (oldjuk meg például egy gyakorlat első pontját közösen az osztályban stb. — Erről bővebben lásd a 8. fejezetet.).

Egy másik szituáció a szókincsfejlesztés. Új lexikai ismeretek átadására, új szavak tanítására rengeteg módszer létezik, melyek közül néhány megtalálható a 4. fejezet „Célnyelvi szókincsstanítás” című részében. Mint ahogy az említett részben is szó volt róla, akkor tudunk egy idegen nyelvű szót vagy kifejezést, ha a kiejtésén, nyelvtani alakjain, stílusértékén túl az anyanyelvi megfelelőit is ismerjük. Úgy tartjuk, ez elengedhetetlen kelléke a nyelvtanításnak / nyelvtanulásnak, főként középfeladók szinten a 10-11. (12.) osztályban, ahol szinonimákat is tanítunk. Nyilván sokkal egyszerűbb és időtakarékosabb magyarul elmagyarázni a tanulóknak a szinonimák közötti különbségeket, mint hosszú célnyelvi magyarázkodásba kezdeni, aminek a végkimenetele kétséges: egyáltalán nem biztos, hogy tanítványaink elsőre megértik majd a különbségeket.

A tanár az osztályban váratlan eseményekkel (például Péter és Vilmos, akik egyébként jó barátok, összevesztek) találkozhat szemben magát. Amíg ezt a tanulók számára is váratlan eseményt ki nem beszélték az anyanyelvükön, addig a gyerekek képtelenek lesznek teljes odaadással az óra témájára figyelni. A legjobb, amit ilyenkor tehetünk az, hogy az órából „néhány percet feláldozunk, majd friss lendülettel kezdünk munkához” (Holló, Kontráné, Tímár, 1996, 174. o.).

Holló, Kontráné, Tímár (1996) egy sor olyan szituációt is felsorolnak, amikor az anyanyelvhasználat nem ajánlott, illetve kifejezetten káros lehet a gyerekek nyelvtanulási sikeressége szempontjából.

1) Mindig a célnyelvet használjuk, már a legelső órán is az alsó tagozatban, a tanulók köszöntésére és elbúcsúzáskor is.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Egyik alkalommal, mikor első osztályos hatéves gyerekekhez mentem angolórát tartani szeptember első hetében – ez volt a legelső angolóra abban az osztályban —, angolul köszöntem a gyerekeknek, mire ők azt válaszolták, „Csak magyarul tessék velünk beszélni, mert mi még nem tudunk angolul!” Mire egy kisfiú felpattant és így szólt: „Ugye, most azt tetszett nekünk mondani, hogy „Jó reggelt, gyerekek!” Évike néni (a gyerekek tanítónője) is mindig ezt mondja, mikor bejön!” Ezután néhány egyszerű utasítást tanítottam, mint például „Stand up.” „Sit down.” „Come here.”, miközben mutattam a kezemmel, mit kérek a tanulóktól.

2) Egyszerű tanórai utasításokat (pl. Nyissátok ki a könyvet a 15. oldalon! Írd fel a táblára a mondatot! stb.) mindig a célnyelven adjunk! Lehetséges, hogy először nem értik meg tanítványaink a mondandónkat. Ezt elkerülendő, mindig szemléltessük is azt, amit mondunk. Biztos, hogy néhány tanórai mutogatás után a tanulók egyszerűen megértik és megjegyzik az utasításokat és nem lesz szükségük a szemléltetésre sem! Egyet azonban soha sem tegyünk: ne fordítsuk le a szavainkat magyarra, még középhaladó szinten sem bonyolultabb utasítássorozat adásakor! Inkább itt is szemléltessünk!

3) Ne dicsérjünk magyarul! Sokkal nagyobb értéket képvisel a tanuló szemében a dicséret, ha a célnyelven hangzott el. Sőt azt tapasztaltam nyolcéveseknél, hogy önkéntelenül megismélik a tanár pozitív dicsérő szavait (helyes kiejtéssel és hanglegjtéssel!), mikor gyengébb képességű társaik jól teljesítenek az idegennyelv-órán.

4) Fegyelmezésre vagy elégedetlenségünk kifejezésére szintén ne használjuk az anyanyelvet, mert a tanulók amúgy is megértik a lényegét a tanár hanghordozásából is.

### 9.3 Hibajavítás

„Mit javítsak?” „Mikor javítsak?” „Hogy javítsak?” – ezek a leggyakoribb kérdések, amelyek mindennapi munkánkban felmerülnek.

Nem múlik el idegennyelv-óra, hogy a tanár ne kommentálna tanítványai teljesítményét. Ezt általában „visszacsatolás” formájában teszi: információval szolgál tanítványai tanulási teljesítményéről, olyan céllal, hogy ez a teljesítmény javulhasson (Ur, 1996).

A visszacsatolásnak két összetevője van: értékelés és javítás. Mikor értékelünk, egyszerűen csak tudatjuk a tanulóval, hogyan teljesített, mennyire jól vagy rosszul. Ezt tesszük az órán, mikor jegyet adunk a gyerekeknek. Javításkor viszont részletesebb információval szolgálunk, magyarázattal, hogy mi okozott gondot a tanuló teljesítményében.

#### 9.3.1 Szóbeli teljesítmény javítása

2001 és 2003 között lehetőségem volt osztálytermi megfigyeléseket végezni hét kárpátaljai magyar tannyelvű iskolában (Huszt, 2003b, 2007). Azt tapasztaltam, hogy a tanárok leggyakrabban a nyelvtani és a hangképzési (kiejtési) hibákat javították. A *hiba* alatt olyan nyelvtani közlést értek, mely eltér az angol nyelv (iskoláinkban a brit változat az elfogadott) követelményeitől. Nagyon gyakran úgy érezzük, hogy nem hangozhat el hibás beszéd a gyerekek szájából, ha felfedeztünk egy hibát, azt azonnal ki kell javítanunk (több kolléga említette, hogy szinte belső kényszert érez erre). Ezen a ponton viszont meg kell értenünk egy fontos dolgot: a hibázás a tanulás természetes velejárója! A hibák jelenléte mutatja, hogy a tanulás folyamatban van.

A szakirodalom azt javasolja, hogy a tanulók szóbeli teljesítményekor csak azokat a hibákat javítsuk, melyek meggátolnak minket az üzenet megértésében. Persze mindig figyelembe kell vennünk a szóbeli teljesítmény célját is: ha ennek a folytonos beszéd, a folytonosság a célja, akkor elég csak a megértést gátló vagy zavaró hibákat javítani. Ha viszont a nyelvhelyesség a célja, akkor legfőképp a nyelvtani hibákat kell javítanunk.

A hibát először jelezniük kell a tanulónak, aki ejtette azt. Erre számtalan mód létezik, például kopogunk az asztalon, esetleg összevonjuk a szemöldökeinket, így jelezvén, hogy

---

Természetesen tökéletesen megértették a gesztusok és mimika jelentését és el tudták végezni a kívánt cselekvéseket. Ekkor egy kislány hangosan úgy konstatálta a tényt, hogy „Mindent értünk és már tudunk angolul!” Nagyon elégedetten mosolygott a csoport minden tagja!

nem felel meg az, amit hallottunk. Ennek egy tanár és tanulók által közösen megbeszélte egyezményes jelnek kell lenni, amiből a tanulók rögtön tudják, hogy beszédük során valamilyen hibát ejtettek.

Sokféleképpen reagálhatunk a szóbeli hibákra. Például dönthetünk úgy, hogy figyelmen kívül hagyjuk az elhangzott hibát, mert megítélésünk szerint nem jelentős hibáról van szó, nem olyanról, ami esetleg a tanuló egész mondanójának értelmére is kihathat. Ha úgy véljük, az elhangzott hiba komolyabb megértési gondokat okozhat, két lehetőség közül választhatunk: azonnal vagy késleltetve javítunk. Az azonnali javításkor a tanár megállítja a tanulót, kijavítja az elhangzott hibát, majd megkéri a tanulót, hogy a javított változatot ismétlje meg, és aztán folytassa a mondanóját. Hangsúlyozzuk, hogy ezt a módszert akkor célszerű alkalmazni, mikor a feladat célja a nyelvhelyesség. Ha a folytonos beszéd gyakorlására irányul a feladat, akkor inkább a késleltetett javítást alkalmazzuk. A lényege abban áll, hogy nem szakítjuk félbe azonnal a tanulót, ahogy hibázott, hanem a legfontosabbakat feljegyezzük, és miután a tanuló befejezte mondanivalóját, felsoroljuk az általa ejtett hibákat, illetve megmagyarázzuk, miért tekintettük az elhangzottakat hibásnak. Azt is megtehetjük, hogy a tanulótól kérjük a magyarázatot (Campbell, 1995).

Az azonnali és késleltetett hibajavítási módszereknek megvannak a maguk előnyei és hátrányai. Mint már említettük, nyelvhelyesség gyakorlására irányuló feladatoknál mindenképp előnyösebb az azonnali javítási módszer, mert ilyenkor az a célunk, hogy tanulóink nyelvtanilag helyesen beszéljenek. A hiba elhangzása után rögtön félbeszakítjuk tanítványunkat, ezáltal tudatosítjuk benne az elhangzottak hibás voltát és a helyes alakot is, hiszen az is elhangzik. Folytonos beszéd gyakorlásánál viszont a késleltetett javítási módszer az előnyösebb, mert ilyenkor nem szakítjuk félbe a tanulót, ezáltal elkerüljük azt, hogy a tanuló elfelejtse mondanóját csak azért, mert arra figyel, ne ejtsen nyelvtani hibát.

### 9.3.2 Írásbeli feladatok értékelése és javítása

Kárpátalján megszokott, hogy a tanulók iskolai füzetbe írt írásbeli feladatait a tanár „kijavítja”: egyszerűen áthúzza a hibát, és felé írja a helyes változatot; a hibákat összeszámolja és kiállítja a megfelelő osztályzatot a füzetvezetésért.

Azonban ezekből a javításokból a tanulók nem sokat tanulnak, mert mikor visszkapják a tanár által kijavított füzetet, egyszerűen csak megállapítják a tényt, hogy hány hibára hányast kaptak füzetvezetésért. A mennyiségi mutatóra figyelnek, nem pedig a hibák milyenségére. A tanár úgy ösztönözheti tanítványait, hogy saját hibáikból tanuljanak, hogy a hibákat nem javítja ki (vagyis nem írja a hibás szó felé a helyeset), hanem csak jelzi őket. Egyezményes jelek segítségével a tanár felhívja a tanulók figyelmét a hibákra, majd azt kéri, a tanulók saját maguk javítsák ki a hibákat, írják le újra az írásbeli feladatot és nyújtsák be újra a tanárnak ellenőrzésre. A tanárnak ez dupla munkát jelent, azonban ha így elérhetjük tanítványainknál, hogy megtanuljanak tanulni a saját hibáikból, akkor mindenképp megéri a fáradságot.

#### 4. sz. táblázat

##### Angol írásbeli feladatok javításánál alkalmazható leggyakoribb szimbólumok

Szimbólum	Jelentés	Példa
sp.	spelling – helyesírási hiba	Sp. I go to <u>scool</u> .
v. t.	Verb tense – helytelen	v. t.

	igeidő-használat		She has <u>seen</u> him 10 years ago.
agr	agreement – alany és állítmány egyeztetése		Agr She <u>like</u> apples.
X	extra word – felesleges szó		They are <del>do</del> coming now.
○	missing word – hiányzó szó		He is ○ pupil
w. w.	wrong word – helytelen szóhasználat		w. w. You always get <u>down</u> at six in the morning.
p.	punctuation – központozási hiba		p. Do you like pizza.
cap.	capitalization – nagybetűs használát		cap. She likes to study <u>german</u> .

A fenti táblázatban lévő jelek az angol nyelven alapulnak, de kis átalakítással könnyen használhatók más idegennyelv szakos tanárok által is. Nyilvánvaló, hogy először tanítványaink furcsának találják majd ezeket a jeleket, azonban bizonyos idő elteltével már nem lesz számukra újdonság, megjegyzik a jelek jelentését, és amikor például ezt látják: cildren<sup>Sp.</sup>, akkor rögtön tudni fogják, hogy a szót helytelenül írták le. Valószínűleg majd sokkal jobban figyelnek, hogy ne ejtsenek hasonló hibát. Azért tudják majd könnyebben megtanulni ilyen módon a szavakat és helyesírásukat, mert tudják valamilyen szituációhoz, tanulási emlékhez kötni őket (Medgyes, 1997). Ur (2008) szerint a hibákból tanulás fokozatos. Szerinte legalább 8-10 alkalommal kell kijavítanunk egy tanulónál egy és ugyanazt a hibát, hogy megjegyezze és ne ejtsen hasonló többé (szóbeli teljesítményre vonatkozik). A fejezet legelső kérdésére is tőle szeretnénk idézni a választ: „A javítással kapcsolatban sok érvet és ellenérvet sorakoztat fel a szakirodalom. Mindezeket tudva mégis azt mondom, mindent ki kell javítanunk, mert tanárok vagyunk elsősorban, és nem alkalmazott nyelvészek!”

## 10. Autentikus anyagok a nyelvórán

### 10.1 Irodalmi művek alkalmazása az idegennyelv-órán

A fejezet címének megfogalmazása nem teljesen fedi az iskoláinkra jellemző valóságot, ugyanis célnyelvi irodalmat, mint egészet nem tanítanak a tanáraink, hiszen az iskolában nincs külön angol-, német- vagy franciailrodalom-óra, ellentétben az ukrán- vagy magyarirodalom-órákkal. Ezért inkább csak célnyelvi irodalmi művek alkalmazásáról beszélhetünk iskoláink idegennyelv-óráival kapcsolatban.

Felmerül a kérdés, miért használunk irodalmi műveket az idegennyelv-órán. Tisztában kell lennünk azzal, hogy a nyelvpedagógiában az irodalom a tanulók általános idegen nyelvi kompetenciája fejlesztésének a forrása (Kontra, 2006). Több oka is van annak, miért használunk célnyelvi irodalmi műveket. A megfelelően kiválasztott művek gazdag információval rendelkezhetnek a tanulók számára, például a célnyelvi kultúráról; így tanulóink első kézből juthatnak hozzá olyan tudáshoz, amely lehetővé teszi számukra, hogy jobban megértsék a célnyelvi kultúrát, párhuzamot vonva az idegen és saját kultúrájuk között, ezáltal sajátjukat is mélyebben megismerhetik.

Másodszor, azért érdemes irodalmi műveket alkalmaznunk, mert ezek megfelelő forrásai lehetnek a gyerekek nyelvi fejlődésének. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy nem úgy kell tekintenünk az irodalmi művekre, mint új szókincselemek tanulási forrására, hanem a végső célt kell figyelembe vennünk: segítsünk tanulóinknak „megtalálni a saját útjukat a szöveghez a saját maguk érdekében” (Kontra, 2006, 89. o.).

Végül azért érdemes célnyelvi irodalmi műveket alkalmaznunk az idegennyelv-órán, mert így hozzájárulhatunk tanulóink személyiség-fejlődéséhez (Carter, Long, 1991). Ez alatt azt értjük, hogy az irodalom a tanulók életének részévé válik már iskolás korukban, és az olvasást, ill. annak élvezetét életük végéig folytatni fogják, mert az irodalom ily módon lételemükké válik.

Kontra Edit (2006) azt vallja, hogy az irodalomnak nem az a szerepe a nyelvoktatásban, hogy műfajokról, irodalmi stílusokról, szerzőkről stb. tanítson, mert ez oda vezethetne, hogy a tanulók elvesztik a nyelvtanulás iránt érzett motivációjukat, demotiváltakká válnának. Ennek ellenére álljon itt néhány irodalomtanítási módszer vagy megközelítés rövid összefoglalója, hogy a tanár azt adaptálhassa saját munkájában, amely az ő tanulóinak az igényeihez a legközelebb áll.

#### 10.1.1 Irodalomtanítási módszerek, megközelítések

Mint már volt róla szó fentebb, Ukrajna iskoláiban nem szerepel külön tantárgyként a célnyelvi irodalom. Az ukrán tannyelvű iskolákban úgynevezett külföldi irodalom tantárgyat oktatnak (ukránul: зарубіжна література), a magyar tannyelvű iskolák némelyikében is tanítják, világirodalom név alatt, viszont az utóbbi pár évben ezt a tantárgyat a legtöbb magyar iskolában megszüntették, és a magyartanárok tanítják a különböző világirodalmi korszakokat, szerzőket, műveket a magyar irodalom tantárgy keretein belül.

Tanáraink szakirodalommal nincsenek kellőképpen ellátva. Az egyik legújabb és legátfogóbb szakkönyv Steinbuk (2005) kötete, mely a külföldi irodalom tanításának módszertanáról szól. Az alábbiakban Hodgins és Silverman (1989) irodalomtanítási megközelítéseit ismertetjük. A szerzőpáros öt különböző módszert jellemez, melyek segítségével a tanár közelebb viheti tanulóihoz az irodalmat.

1. A történeti – életrajzi megközelítés: ennek a módszernek az elkötelezettjei azt vallják, hogy az irodalmi művek nem légyüres térben születtek. Minden mű szerzőjének saját

világnézete van és szociális, kulturális, történelmi és pszichológiai tényezők is befolyásolják alkotás közben. A történelmi – életrajzi irodalomtanítási módszer úgy tekint az irodalomra, mint a szerző és szereplőinek élete visszatükröződésére. A módszer jellemzői: időrendi sorrend (egy szerző, ország, irodalmi periódus kezdeti szakaszaitól a legutolsóig); háttérinformációnyújtás a szerzőről és koráról.

2. A műfaji vagy szerkezeti megközelítés: ennek a módszernek a középpontjában a műfaj áll. A tanár egy irodalmi műfaj (pl. novella, regény, dráma, óda stb.) segítségével mutatja be a műveket, egy műfajon belül többet is, pl. O’Henry-novellák és Oscar Wilde-novellák összehasonlításán keresztül vezeti rá a tanár a tanulókat a novella mint műfaj formai és tartalmi jellemzőire.

3. A tematikus megközelítés: Hodgins és Silverman (1989) úgy tartják, hogy a téma nem más, mint az az általános gondolat vagy benyomás, amit a szerző az irodalmi műben ki szeretne fejezni. Ennek a módszernek a segítségével a tanár úgy tanít, hogy több művet csoportosít a közös témájuk alapján. Ezek a művek különböző műfajúak is lehetnek. A tanítás során a tanár és a gyerekek együtt „fedezik fel” azokat a módokat, melyeken keresztül az irodalmi művek egy-egy témával, központi gondolattal foglalkoznak, például a barátság megjelenésének formái Dickens regényeiben, Shaw drámáiban és Shelley költeményeiben.

4. „Az olvasó és válasza” megközelítés: ez szubjektív módszer, amelynek a középpontjában az a tézis áll, hogy egy irodalmi mű jelentését mindig az határozza meg, aki a művet olvassa. Ez a módszer teljes ellentéte a történelmi – életrajzi módszernek, hiszen az objektív tényeken alapszik, nem pedig szubjektív megítéléseken. Rosenblatt (1978) szerint az irodalmi mű az olvasó és az olvasott szöveg interakciójából nyer értelmet, hiszen az olvasó a saját élettapasztalatain keresztül értelmezi a szöveg papírra vetett szavait.

„Az olvasó és válasza” megközelítés tagadja, hogy egy irodalmi műnek van egy abszolút, objektív jelentése, mely minden olvasó számára minden időben ugyanazt jelentené. A tanár feladata itt abban rejlik, hogy először a műkritikusok segítségével meghatározza egy tanított mű jelentését, és ezt tárja a tanulók elé, majd arra ösztökélje őket, hogy saját értelmezésüket vetítsék a társaik felé.

A tanítás menete ebben a megközelítésben (Hodgins és Silverman, 1989):

1. A tanár megkéri a tanulókat, hogy olvassanak el egy adott irodalmi művet, majd bátorítja őket, hogy írják le saját reakcióikat, érzelmeiket, gondolataikat a művel kapcsolatban.
2. A tanulók kis csoportokban vitatják meg válaszaikat, gondolataikat és össze is hasonlítják azokat társaikéval.
3. A tanár arra serkenti a tanulókat, hogy a megbeszélések alapján próbáljanak közös megegyezésre jutni az olvasott irodalmi mű jelentését illetően.

A megközelítés kritikusai azokat az érveket hozzák fel ellene, hogy ez az irodalomtanítási módszer figyelmen kívül hagyja szinte az összes hagyományos értelmezési eszközt (például nem szolgáltat háttér-információt a szerzőről), miközben azt a gondolatot erősíti, hogy egy irodalmi mű bármiféle értelmezése, legyen az akár teljesen bizarr, elfogadható, mert az olvasó saját meglátásából fakad.

A módszer követői viszont a kritikusokkal ellentétben pont abban látják az előnyét, hogy az ilyen megközelítés segít felébreszteni a tanulóknak azt az élvezetet, amit irodalmi művek olvasása közben érzünk. Így a tanítás nem egyszerűen „száraz, unalmas, érdektelen” tanórai megbeszélés lesz, hanem a tanulók egyéni reakcióinak megvitatása. A tanár a következő kérdéseket teheti fel a tanulóknak, hogy azok önálló véleményei kirajzolódhassanak (Hodgins és Silverman, 1989):

- Miért úgy érzel az irodalmi mű iránt, ahogyan érzel?

- Van-e bizonyíték a műben, amely alátámasztja a te értékelésedet?
- Mit gondolsz osztálytársaid értelmezéseiről, melyek merőben eltérnek a te látásmódodtól?
- Hogyan magyarázod az osztályon belüli véleményhasonlóságokat és különbségeket?

5. „A közeli olvasási” megközelítés: ez a módszer egy irodalmi mű részletes, figyelmes olvasását követeli meg. Ez azt jelenti, hogy az olvasó aktívan próbál következtetéseket levonni a szereplőkről és az eseményekről a mű egyértelmű jelentésén túl. Olvasás közben a tanulók fel kell, hogy tegyék maguknak a kérdéseket: mi az, amit a szerző csinál a műben, hogyan éri el a célját, és miért.

Véleményünk szerint a fenti öt módszer egyike sem megfelelő önmagában arra, hogy megszerettessük a gyermekeinkkel az idegen nyelvi olvasást, irodalmat. Azt tanácsolhatjuk, hogy a tanárok eklektikusan álljanak hozzá a kérdéshez, és mindig változtassák vagy ötvözzék a módszereket az olvasandó irodalmi műveknek és a tanulók szükségleteinek és képességeinek megfelelően.

#### 10.1.2 Mire figyeljünk az órán használandó autentikus szövegek kiválasztásánál

- A kiválasztott szöveg mindig feleljen meg a tanulók érdeklődési körének.
- Figyeljünk arra, hogy a választott szöveg nyelvezete feleljen meg tanulóink nyelvi szintjének, vagyis ne legyen se túl könnyű, se túl nehéz, mert mindkét esetben elveszíthetik érdeklődésüket iránta.
- Jó, ha a választott szövegek különböző műfajúak és stílusúak, így is erősítve tanítványainkban a nyelvi változatosság iránti igényt.
- Használhatunk „egyszerűsített olvasókönyveket” is, bár ezeket először alaposan vizsgáljuk meg. Az elővigyázatosságra azért van szükségünk, mert a legtöbb ilyen olvasókönyv azt tartja szem előtt, hogy adott szólímiten belül tudja összefoglalni egy mű tartalmát. Ennek az a hátránya, hogy nem sikerül megőrizni az eredeti mű esztétikai minőségét.

#### 10.1.3 Osztálytermi eljárások

- Mielőtt elkezdenénk egy irodalmi művel foglalkozni, „elő-olvasást” kell tartanunk. Erre a fázisra azért van szükség, hogy kellőképpen felkeltsük a tanulók érdeklődését a mű iránt és motiváljuk őket a mű elolvasására. Nagyban segíthet itt olyan feladat, hogy a tanulók a mű címe alapján próbálják kitalálni, miről szól a mű. (Példa: a választott mű Mark Twain: Tom Sawyer kalandjai. A cím alapján kérjük meg a tanulókat, mondják el, szerintük miről szól a regény. A tanulók lehetséges válaszai (melyeket értelem szerint elfogadunk): úszás, biciklizés, nyaralás, barátság stb.)

- A tanár állandóan kérdezzen a tanulói megértés elősegítése és ellenőrzése érdekében. Tehetünk fel „zárt” vagy „nyílt” kérdéseket. Az első típusúakra mindig egy helyes válasz létezik, például: Milyen napon festette Tom Sawyer a nénikéje kerítését? Erre a tanulók a szövegből kikereshetik a helyes választ. A zárt kérdések mindig a szöveg tényszerű tartalmára vonatkoznak.

A „nyílt” kérdésekre nem léteznek helytelen vagy helyes válaszok. Ezeknek a kérdéseknek az a szerepük, hogy segítsék az olvasót a művel kapcsolatos következtetések



levonásában, a szöveg értelmezésében. Mivel nincs jó vagy rossz válasz, a tanulói véleményeket meg kell hallgatnunk és el kell fogadnunk.

- A megértés könnyebbé tétele céljából alkalmazhatunk táblázatkitöltős feladatokat, például:

Szereplők neve	Életkora	Külső jellemzői	Jellemvonásai	Kedvenc hobbija / tárgya / stb.

- A középiskolai osztályokban, ahol a tanulók már magasabb nyelvi szintet értek el, adhatunk véleménykifejtő feladatokat. A tanár különböző állításokat válogat ki a műből, megadja a tanulónak, majd megkéri őket, fejezzék ki egyetértésüket vagy egyet nem értésüket az idézettel kapcsolatban. Ezt a feladatot „piramis”-formában is kiválóan el lehet végezni: először a tanulók párban fejtik ki véleményüket, majd kis csoportban (pl. 2-3 pár együtt), végül a teljes osztály figyelmével úgy, hogy egy-egy kis csoport résztvevői szóvivőt választanak maguk közül, akik aztán ismertetik a csoport tagjainak álláspontját.

- Nyelvkészségfejlesztést is végezhetünk irodalmi művek alapján. Például adhatunk kreatív íráskészség-fejlesztő feladatot tanulóinknak. Kérjük meg őket, képzeljék el, hogy az olvasott műnek nincs vége az utolsó oldalon. Próbálják röviden vázolni a folytatást. Arra is kérhetjük a tanulókat, hogy próbáljanak más végkifejletet elképzelni és azt írják le.

- Beszédkészséget és beszédértést egyaránt fejleszthetünk a következő feladattal: kérjük meg tanulóinkat, válasszanak ki egyet a mű szereplői közül, majd pármunkában szóban mesélik el, milyen is a kiválasztott karakter. A leírás alapján a párjának kell kitalálnia, kiről van szó.

A fenti rövid ízelítő azt támasztja alá, hogy a célnyelvi irodalomnak helye van a nyelvórán, mert olyan sok előnnyel jár, hogy nem ésszerű kihagyni az oktatási folyamatból, főként ha arról van szó, hogy ezáltal az olvasás szeretetére neveljük tanítványainkat abban a környezetben, ahol a gyerekek leginkább csak a tévéből ismerik az irodalmi műveket előre tálat formában, anélkül, hogy lehetőségük lenne először belekóstolni egy-egy mű valódi, természetes „ízebe”.

Jegyezzük meg, hogy a „legjobb” kérdés a Miért? Ez mindig gondolkodásra és logikus érvelésre serkenti tanulóinkat, ami által látásmódjuk is szélesedik.

## 10.2 Dalok tanítása a nyelvórán

A dalok értéke a nyelvoktatásban hatalmas. Természetes, hogy ilyenkor mindenki arra gondol, hogy lazítást jelentenek a nehezebb gyakorlatok elvégzése után, vagy változatosságot hoznak az unalmassá váló, monoton tantermi tevékenységekbe. Többről van szó, hiszen a jól megválasztott dalokon keresztül kiválóan taníthatunk célnyelvi szókincset, nyelvtant<sup>14</sup>, kiejtést, vagy fejleszthetünk nyelvi készségeket (Griffie, 1992). A dalok kulturális „inputtal” is bírnak: taníthatunk a különböző ünnepekről (pl. karácsony, születésnap), vagy híres városokról, épületekről (pl. London Bridge is falling down).

<sup>14</sup> Ha nyelvtani szerkezetet akarunk egy dal segítségével tanulóinkkal ismertetni, óvatosnak kell lennünk, mert nem minden dal követi a standard angol nyelv nyelvtani formáit, pl. tartalmazhat wanna, gonna, ain't szavakat is. Persze, ha a társalgási angol jellemzőire szeretnénk felhívni tanulóink figyelmét, akkor az ilyen dalok tökéletesen megfelelnek a célnak.

A dalok az idegennyelv-oktatás bármely szintjén felhasználhatók a kezdőktől a haladóig, az óvodásoktól a felnőttekig. Azonban egyértelmű, hogy a különböző korosztályokkal más-más típusú dalokat alkalmazunk. Nyilván sokan emlékszünk még az 1980-as években tanított dalokra. Ezek egytől-egyig ismert szovjet hazafias vagy katonadalok voltak, ugyanis ezeket az orosz dalokat mind lefordították idegen nyelvre is. Csak néha sikerült egykori tanárainknak egy-egy amerikai világláger<sup>15</sup> szövegét a Magyar Rádió adásait hallgatva leírni, majd tanítványaiknak „titokban” megtanítani.

Ma már, nagy örömünkre, a helyzet megváltozott: csak a tanár kreativitásától és akaratától függ, milyen és hány dalt milyen gyakran alkalmaz. Az internetről óriási mennyiségű dalt tölthetünk le, többnyire ingyen. Ezekhez mindig van óravázlat is, mely részletesen leírja, mit hogyan csináljunk az órán. A feladatlapok is hasznosak, mert többek között megkönnyítik a tanár munkáját, akár felére csökkentve a felkészülési időt.

### 10.2.1 Megfontolandó tényezők a dalok kiválasztásánál

- A tanulók életkora – figyelembe kell vennünk tanulóink életkori sajátosságait, érdeklődési körüket, azt, hogy milyen zenét részesítenek előnyben. A dalok tartalmát is mindig vizsgáljuk meg, nehogy óvodásoknak szóló gyermekdalokat tanítsunk végzős középiskolásoknak.

- A napszak / hányadik az idegennyelv-óra a gyerekek napi órarendjében – ezt a tényezőt azért fontos számba vennünk, mert erősen befolyásolhatja a tanulók hangulatát a választott dal vagy zene. Például ha az idegennyelv-óra első egy borús késő őszi reggelen, mikor a tanulóink amúgy is álmos hangulatban vannak, mindenképp valamilyen vidám, élénkítő dalokat alkalmazzunk.

- A tanulók nyelvi szintje – próbáljunk meg egyensúlyt felállítani a túl könnyű és a túl nehéz zeneszámok között. Célszerű olyan dalokat bevinni az órára, melyben van néhány tanulóink számára ismeretlen szó. Ezek csak még inkább felkeltik érdeklődésüket. Viszont ha túl sok az ismeretlen szó, a tanulók érdektelenné válhatnak és hanyagolni fogják a feladatot.

- A tanulók és a tanár zenei érdeklődése – mivel más korosztályhoz tartozunk, természetes, hogy tanítványaink zenei érdeklődése nem egyezik a miénkkel. A mi feladatunk az, hogy megtudjuk, tanulóink milyen fajta zenét kedvelnek. Meg kell találnunk a kompromisszumos megoldást, azt a zenefajtát, amit mi is, tanítványaink is szívesen hallgatnak. Ha tanulóink szeretik a rockzenét, mi viszont egyáltalán nem, akkor csak kevésszer alkalmazzuk a nyelvórán. Próbáljuk inkább a maradandó értékek felé irányítani tanítványainkat. Pl. Vivaldi „Négy évszak” című műve hallgatásakor adhatunk olyan feladatot a tanulóknak, hogy írják le angolul, szerintük mit érzett a zeneszerző műve megalkotása közben, vagy írják le, mit éreznek ők a klasszikus remekmű hallgatása közben.

- A dal / zenemű alkalmazásának célja – ha az a célunk, hogy egy nehezebb feladat közben pihentető zenét biztosítsunk, akkor természetesen valamilyen lágy hangzású hangszeres zenét választunk, szöveg nélkül<sup>16</sup>.

Ha beszédértési feladatot szeretnénk végeztetni, akkor persze szöveges dalokat alkalmazunk. Kiváló gyűjtemény ebből a célból Wilson (1993) kötete, melyben 30

---

<sup>15</sup> Ilyen volt például az 1985-ös év világlágere Michael Jackson és sok más neves amerikai előadó tolmácsolásában, a „We are the world” című dal, az afrikai éhező gyerekek megsegítését szolgáló nagyszabású segélykoncert vezérdala.

<sup>16</sup> Ezzel azonban vigyázzunk, mert vannak, akiket ez a fajta zenei aláfestés inkább zavar, mint segít a feladat megoldásában. Az ilyen embereknél legtöbbször a csend a leghatásosabb.

nyelvoktatási céllal írt dal található. Mind beszédértés céljából íródott kezdőtől a középfaladó nyelvi szintig. A gyűjteményben minden dalhoz van módszertani útmutató és fénymásolható munkalap.

Ha a tanár elég kreatív és „vállalkozó szellemű”, saját maga is írhat dalokat. Ha ilyen feladatra mégsem vállalkozik, megkérheti a tanulókat, ők írjanak dalokat vagy szerezzenek zenét. Még mulatságosabb és élvezetesebb a feladat, ha pár- vagy csoportmunkaként adjuk tanulóinknak.

### 10.2.2 Daltanítási folyamat

1. Először a dal címét adjuk meg! Röviden magyarázzuk meg, mire utal a cím és miről szól a dal! Hívjuk fel tanulóink figyelmét az ismétlődő kulcsszavakra és kifejezésekre!

2. Játsszuk le a dalt! Kérjük meg a gyerekeket, még ne kövessék a dalszöveg írott változatát, csak a hallásra vagy beszédértésre összpontosítsanak.

3. Az első „bevezető” meghallgatás után bizonyosodjunk meg róla, hogy a gyerekek értik az ismeretlen szavak és kifejezések jelentését is. Az is segíthet ilyenkor, hogy átfutjuk a dalban található nyelvtani szerkezeteket.

4. Énekeltsük a tanulókat sorról sorra a magnó után vagy minket imitálva! Ha az egyes sorok túl hosszúak, alkalmazzuk a „visszafelé építkezős” módszert: mindig a sor végét ismételtessük a tanulókkal, egyre több szót mondva ki a legutolsó előtt (Malkoc, 1994), például: a tanítandó sor see me writing with my pen. Az ismétlés sorrendje: pen, my pen, with my pen, writing with my pen, me writing with my pen, see me writing with my pen.

5. Énekeljük a dalt a saját tempójában az elejéről. Ha szükség van rá, újra lassítsunk le az osztálytermi gyakorlás tempójára egészen addig, míg a tanulók már magabiztosan olvassák / mondják / éneklük a dalszöveget. Ekkor újra gyorsíthatunk az eredeti tempóra.

### 10.2.3 Szemléltetés daltanítás közben

Tapasztalatból tudjuk, hogy a szemléltetés mennyire fontos, daltanítás közben is, főként a kisgyermeknél. A jobb, gyorsabb és könnyebb megértés érdekében használhatunk pantomimot is, mikor „elmutogatjuk” a dal tartalmát. A gyerekek gyorsabban és biztosabban sajátítják el a dalokat, ha valamilyen mozgáskombinációt, pantomimsort is társítanak a tartalomhoz. Például:

Row, row, row your boat	(tegyünk úgy, mintha eveznénk)
Gently down the stream	(kezünkkel mutassuk, ahogy a patakon evezünk lefelé)
Merrily, merrily, merrily, merrily	(széles mosollyal jelezzük)
Life is but a dream.	

Ugyanígy tehetünk a „Twinkle, twinkle little star” című dalocskával<sup>17</sup>, amit a magyar „Hull a pelyhes fehér hó” dallamára éneklünk.

Twinkle, twinkle little star	(10 ujjunkat ökölbe zárva, majd szétnyitva mutassuk, hogy ragyog a kis csillag)
How I wonder what you are.	(tágra nyílt szemekkel mutassunk csodálkozást)

<sup>17</sup> Ennek a pantomimsornak a leírása megtalálható Reilly és Ward (1997) könyvében.

Up above the world so high (félkört húzva mutatóujjunkkal fejünk felett mutassuk, milyen magasan van a csillag)  
 Like a diamond in the sky. (Két nagy és két mutatóujjunkkal formáljunk rombusz alakot, így jelölve a gyémántot)  
 Twinkle, twinkle little star. (10 ujjunkat ökölbe zárva, majd szétnyitva mutassuk, hogy ragyog a kis csillag)  
 How I wonder what you are. (tágra nyílt szemekkel mutassunk csodálkozást)

Twin-kle, twin-kle, lit - tle star, how I won - der what you are!

Up a - bove the world so high, like a dia - mond in the sky.

Twin-kle, twin-kle, lit - tle star, how I won - der what you are!

A dal szövege németül:

Morgen kommt der Weihnachtsmann,  
 Kommt mit seinen Gaben  
 Trommel, Pflife und Gewehr,  
 Fahn und Säbel und noch mehr,  
 Ja ein ganzes Kriegesheer,  
 Möcht' ich gerne haben.

Bring' uns, lieber Weihnachtsmann,  
 Bring' auch morgen, bringe  
 Musketier und Grenadier,  
 Zottelbär und Panthertier,  
 Roß und Esel, Schaf und Stier,  
 Lauter schöne Dinge.

A dal szövege franciául:

Ah! Vous dirai-je, Maman,  
 Ce qui cause mon tourment ?  
 Depuis que j'ai vu Silvandre,  
 Me regarder d'un air tendre ;  
 Mon cœur dit à chaque instant :  
 «Peut-on vivre sans amant?»

Meg kell jegyeznünk, hogy élvezetes kreatív szókinccsgyakorló irányított írásbeli feladat lehet, ha megkérjük tanítványainkat, a dal versszakai alapján írjanak újabbakat, majd azokat is énekeljék az eredetiekkel együtt. Általában büszkeséggel tölti el a gyerekeket a tudat, hogy ők maguk is költöttek versszakot és azt az osztály együtt éneкли.

Ugyancsak közkedvelt kisgyermekek körében a Bingo kutyáról szóló dal.

There was a farmer, had a dog  
And Bingo was his name.  
B-I-N-G-O.  
B-I-N-G-O.  
B-I-N-G-O.  
And Bingo was his name.

Mikor ezt a dalt tanítjuk, írjuk fel a betűket a táblára, majd minden éneklés után a végéről töröljük le egy betűt. A következő „fordulónál” a betűt ne énekeljük, hanem tapsoljunk egyet helyette a dal ritmusának megfelelően. Az utolsó előtti énekléskor vagy versszaknál már csak egy B betű áll a táblán, majd azt is töröljük le és a 3., 4. és 5. sort csak tapsoljuk el.

Általában nincs szükség arra, hogy elmagyarázzuk a gyerekeknek a dal „menetét”. Két-három éneklés után maguktól rájönnek. Annál nagyobb meglepedés nem is nagyon lehet a tanár számára, mikor látja, hogy a gyerekek először csak figyelik az éneklést, majd mikor úgy érzik, nekik is menni fog, mert megértették, mit és hogyan kell csinálni, saját maguk is bekapcsolódnak.

Egyébként a fenti dalt úgy tehetjük még vonzóbbá a gyerekek számára, ha megengedjük, hogy ők írják fel a táblára és töröljék le a betűket. Garantált a siker már a 2. osztályban is, biztosan mindenki megtanulja a B, I, N, G, O betűk írását, olvasását és megnevezését és később sem tévesztik majd össze más betűkkel.

A dalok tanításával és felhasználásával kapcsolatban sok módszertani munka született már, melyek hasznos feladatok hosszú sorát adják meg. Jelen kötetünk terjedelme nem ad rá módot, hogy itt is adjunk közre gyakorlatokat, ezért csak néhány olyan munkát szeretnénk felsorolni, ahol tanáraink bőségesen találnak ötleteket dalok feldolgozására és hatékony alkalmazására: Griffee (1992), B. Szabó, K. Endrődi, (1992), Wilson (1993), Kurtoglu-Eken (1996), Orosz, Hires (2004) stb.

## 11. A nyelvtanár

Esett már szó arról, hogy az anyanyelvi, illetve nem anyanyelvi tanárok milyen előnyökkel és hátrányokkal rendelkeznek. Ebben a fejezetben a nyelvtanár által játszott tanári szerepeiről szeretnénk bővebben értekezni.

A kilencvenes években a korábban alkalmazott módszereket iskoláinkban is felváltotta a kommunikatív nyelvoktatás. Egyre több tanár jut el magyarországi idegennyelv-tanári továbbképző tanfolyamokra, sőt az sem túl ritka, hogy célnyelvi országokban tartott továbbképzéseken vesznek részt tanáraink (pl. az Egyesült Királyságban vagy az Egyesült Államokban).

Az új szemlélet egyúttal új, korábban szokatlan tanári szerepeket hozott magával. Ezekről az új szerepekről kiváló összefoglalók születtek (pl. Károly, 1993; Kontra, 2006). Az alábbiakban ezeket a szerepeket értelmezzük.

- **Tervező:** tanóra előtti döntéseket hoz, egyeztetve a tanulók szükségleteit a tanterv követelményeivel.
- **Rendező:** utasításokat ad, feladatokat határoz meg.
- **Menedzser:** megszerzi és felügyeli a feladatokat, segít, ha szükség van rá.
- **Feladattervező:** források felhasználása, internetes anyagok letöltése, feladatlapok írása, szemléltetők készítése stb.
- **Forrás:** a tanárnak minden kérdésre meg kell felelnie, ami a tanulóknál felmerülhet. Ezért kell alapos óratervező munkát végeznie, ami előre látja a diákok kérdéseit. Ha mégsem tud válaszolni a kérdésekre, jobb, ha ezt beismeri (nem kell ettől félnie) — I don't know but I will look it up for you. (A választ nem tudom, de utánanézek!)
- **Értékelő:** a jó munkát mindig dicsérje meg a tanár, előmozdítja a tanulók önértékelését.
- **Elősegítő, előmozdító szerep:** a tanár úgy segíti elő a tanulást, hogy megfelelő légkört és helyzeteket teremtsen rá.
- **„Együtt-társalgó”:** a tanár valós kérdéseket tesz fel, nem pedig kikérdez, meghallgatja mindazt, amit a tanulók mondani akarnak.
- **Motiváló:** a nem anyanyelvű tanár példa a tanulóknak számára, hogy a célnyelv megtanulható; a tanári bátorítás, dicséret és elérhető célok felállítása által motiválhat leginkább a tanár.
- **Rendfenntartó szerep**

Gyakori rendtartási problémák:

- a tanulók nem a feladatra figyelnek (pl. csoportmunka során nem a kérdést vitatják meg)
- a tanulók rendetlen viselkedése, ami zavaró
- pontatlanság: későn érkezők, a határidők be nem tartása
- házi feladat hiánya
- érdeklődés hiánya
- puskázás tesztírás közben

A problémák lehetséges megoldása:

- megelőzés
- motiváció (érdeklődés felkeltése a nyelv és beszéloi iránt, barátságos légkör, élvezhető és stimuláló feladatok, elérhető célok)
- példamutatás: csak a lelkes és szorgalmas tanár várhatja el a tanulóktól, hogy lelkesek és szorgalmasak legyenek.

### 11.1 Milyen a jó nyelvtanár?

Az idegennyelv-oktatás szakirodalmában sok olyan tanulmányt olvashatunk, amelyek az idegennyelv-tanári tulajdonságokról szólnak, vagy olyan empirikus kutatási eredményekről számolnak be, melyek a jó nyelvtanár tulajdonságaival foglalkoznak.

Girard (1977) nyelvtanulókat kérdezett meg, mi a véleményük a jó nyelvtanárról. Eredményeiből kitűnik, hogy alanyai szerint az a jó nyelvtanár, aki:

- érdekesen tanít (mindig történik valami izgalmas dolog az óráin, a tanulók figyelme folyamatosan le van kötve, és egy pillanatra sem unatkoznak),
- megtanítja az idegen nyelv helyes kiejtési normáit (jól el tudja magyarázni a hangképzési eljárásokat, és kellőképpen fel tudja hívni a tanulók figyelmét az idegen nyelv hangkeltési modelljeire),
- mindig és mindent érthetően magyaráz,
- jól beszél az idegen nyelvet,
- minden tanuló iránt egyforma érdeklődést mutat,
- türelmet tanúsít az órákon,
- képes minden tanulót jól „megdolgoztatni” az órán, bevonni mindenkit az órai tevékenységekbe.

Prodromou (1991) további jellemvonásokra következtetett saját kutatásából. Az ő eredményei az előző listához még azt is hozzáfűzik, hogy a jó tanár jó jegyeket ad, vicceket mesél, és gyakran játsza a komédiás szerepét.

Brosh (1996) felmérését Izraelben végezte, aminek az eredménye az lett, hogy a jó nyelvtanárnak jól kell tudni a célnyelvet, jó szervezői és magyarázó képességgel kell rendelkeznie, csak úgy, mint ahogy képesnek kell lennie felkelteni és fenn is tartani a tanulók érdeklődését és motivációját. A jó nyelvtanárnak Brosh szerint igazságosan kell viszonyulnia a tanulókhöz, ami azt jelenti, hogy nem szabad sem előítéletekkel viseltetnie tanulóira iránt (például nem úgy megy be a tanár az órára, hogy rögtön gyengébb képességűnek könyveli el a roma származású tanulót), sem pedig kivételezni velük. Brosh szerint az is nagyon fontos, hogy a jó tanár elérhető a tanuló számára, tehát mindig érezteti velük, hogy szívesen válaszol a kérdéseikre, útmutatót ad, segítséget nyújt, ha a tanulóknak arra van szükségük.

A fentiekhez Hawkins (2008) azt teszi hozzá, hogy a hatékony nyelvtanár bármi áron „kihozza” a tanulókból, ami bennük van, elősegíti a tanulást, tanulásra ösztönzi a tanítványokat, „tanulók által irányított” és „tanuló központú” órákat tart, vagyis az óráin a tanulók játsszák a fő szerepet, ő pedig kisegítői minőségben van jelen.

Borg (2006) egy új irányzatot vitt a nyelvtanárok kutatásába. Azt vizsgálta, melyek azok a jellemzők, amelyek megkülönböztetik az idegennyelv-tanárokat a más tantárgyakat oktató pedagógusoktól. 200 személlyel végezte kutatását, akiket öt célcsoportra osztott. Először továbbképző tanfolyamon részt vevő angoltanárokat kérdezett meg, majd az alanyok második csoportjába sorolta azokat az angoltanárokat, akik egy nyelvoktatásról szóló konferencia küldöttei, résztvevői voltak az Egyesült Királyságban. Nem nyelvtanárokat, vagyis más tárgyak szakembereit is megkérdezte, mit gondolnak a különbségekről.

A negyedik és ötödik csoport angol szakos magyar, illetve szlovén diákokból állt. Őket Borg arra kérte, esszé keretén belül válaszolják meg azt a kérdést, milyen jellemzők különböztetik meg az idegennyelv-tanárt más szakos tanártól. A hatalmas kvalitatív és

kvantitatív úton nyert adathalmazból a szerző az alábbi megkülönböztető vonásokra következtetett:

- a nyelv dinamikus természete,
- a nyelvi tartalom tanításának összetettsége,
- a nyelvtanárok számára elérhető oktatási anyagok, módszerek és tevékenységek óriási tárháza;
- különösen szoros kapcsolat a nyelvtanárok és a nyelvtanulók között;
- az anyanyelvi és a nem anyanyelvi nyelvtanárokkal kapcsolatos tényezők.



## 12. Reflektív tanítás

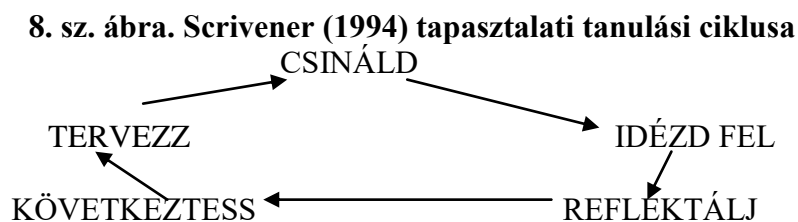
Több évi tanítás után előfordulhat, hogy a bennünk kialakult rutin szerint cselekszünk, tanításunk már-már automatikussá válik. Úgy érezhetjük, saját szakmánk „csapdájába” estünk. Ilyen esetben a kiutat a reflektív tanítás jelentheti.

A reflektálás arra a folyamatra utal, mely során a tanár felidéz egy tanítás során átélt élményt, amit átgondol, elemez és értelmez, majd levonja a megfelelő következtetéseket. Ezek alapján tervezheti meg további tanóráit, tanulva a reflektálás eredményeiből: megtartja azokat a jellemzőket, órai tevékenységeket, melyek sikeresnek és hatékonyak bizonyultak a tanítás során, illetve elveti azokat, melyek nem vezettek sikerhez, egyáltalán nem voltak effektívek.

Bartlett (1990) rámutat, hogy a reflektálás folyamatában a tanár nem a „hogyan?” kérdésre, hanem a „miért?”-re keresi a választ. Próbálja megérteni, hogy mit miért tett úgy az órán, ahogy, miért olyan módszert alkalmazott, amelyet, és nem más.

Richards (1990) szerint a reflektálás folyamata 3 részre bomlik. Az első fázisban maga az esemény megy végbe, amire majd reflektál a tanár. Az első stádium mindig az osztályteremben megy végbe a tanórán. A második fázisban a tanár felidézi a tanítási eseményt (a tanórát) és azt, mi hogyan zajlott le benne. A harmadik stádiumban a tanár reflektál az eseményre, elemzi azt, válaszokat keres és talál a „miért?”-ekre.

Scrivener (1994) szerint a reflektív tanítás ötféle folyamatot foglal magába. A tanár először megtervezi, majd levezeti az órát (1.). Ezután az óra felidézése (2.) következik, majd a reflektálás (3) – a tanár elgondolkodik azon, mivel mi volt a célja az órán, melyeket sikerült elérnie, hogyan, mik voltak az óra pozitívumai és negatívumai stb. Eddig a pontig Scrivener reflektálási modellje lényegében megegyezik Richardséval (1990). Scrivener viszont kibővítette modelljét a negyedik és az ötödik fázissal, mondván, hogy a negyedikben a tanár összegzi az újonnan „szerzett” információkat saját tanításáról. Levonja a megfelelő következtetéseket, majd az ötödik fázisban már a reflektálás eredményeit figyelembe véve tervezi a következő tanórát. Ezután az egész kezdődhet elölről. Ez körforgás, amelyet Scrivener tapasztalati tanulási ciklusnak hív.



### 12.1 Reflektálási módok

#### a) Kolléga általi megfigyelés

Gyakran alkalmazott módszer, mikor egy kollégánkat kérjük meg, hogy figyelje meg az általunk tartott órát, jegyezze fel, amit az órán tapasztal, majd ossza meg velünk megfigyeléseit. Ez a módszer azért hasznos, mert a megfigyelő személy sokszor olyat is észrevesz, ami felett mi magunk hajlamosak vagyunk átsiklani, vagy egyszerűen nem veszünk figyelembe.

Ha valaki azt mondja egy tanárnak itt Kárpátalján, hogy be szeretne menni az órájára, hogy tanulhasson belőle, akkor az első reakciója általában önkéntelenül is az, hogy „biztos ellenőrizni akarnak, jól dolgozom-e.” Kár, hogy ez így van, mert egymástól sokat

tanulhatunk. Ne azzal a céllal ülünk be valaki órájára, hogy „jól meg fogom kritizálni”, hanem azzal, hogy „biztos tanulok majd valami újat.”

Ha mi magunk kérjük meg kollégánkat, hogy jöjjön be az óránkra, a látottakról készítsen feljegyzéseket, amit majd az óra után közösen megbeszélünk, akkor ez a kollégák közötti mélyebb kölcsönös bizalom kialakulását is elősegítheti, ami a tantestület hasznára is válhat. Az ilyen közös megbeszélésekből új és nem ritkán meglepő dolgokat tudhatunk meg a saját tanításunkról, amire addig nem terjedt ki a figyelmünk, például néhány tanulónak több időre van szüksége bizonyos feladattípusok megoldására, mint amennyit kaptak az órán; egyes tanulókat túl ritkán szólítunk fel az órán stb.

#### b) Az óra rögzítése

A legegyszerűbb módja az audiokazettára való rögzítés. A magnót a tanári asztalra helyezük, vagy olyan helyre, ahonnan jól tudja a beszédünket rögzíteni. Az így elkészült hanganyagot mi magunk is elemezhetjük (reflektív tanítás – 3. fázis), vagy megkérhetjük egyik kollégánkat, legyen segítségünkre.

Az órát videó segítségével is rögzíthetjük, az elemzési eljárás hasonló az előzőekhez. A kamerával az lehet a gond, hogy mivel a jelenléte az idegennyelv-órán nem szokványos, nagy feltűnést kelthet a gyerekek körében, és zavarhatja a megszokott viselkedésüket. Ennek ellenére szakemberek mégis bátran ajánlják, mert ahogy a kezdeti újdonság varázsa halványul, a kamera és az operatőr jelenléte az osztályban megszokottá válik és nem zavarja majd az órát.<sup>18</sup>

#### c) Tanítási napló írása

Manapság egyre szélesebb körben alkalmazzák a naplóírást, mint a reflektálás egyik formáját. A naplóírás célja, hogy 1) feljegyzést örökítsen meg egy tanítási eredményről (a tanóráról), és 2) lehetőséget nyújtson a tanárnak, hogy személyes, dinamikus formában fejezhesse ki önfejlődését. Richards (1990) azt vallja, hogy a naplóírás értékes eszköz a tanár önértékelése és szakmai növekedése szempontjából.

Bailey, Curtis, Nunan (2001) szerint a tanítási napló írásának négy előnye van.

- 1) lehetőséget ad arra, hogy a tanár megfogalmazza az öt gyötrő problémákat;
- 2) „kiírhat” a tanár magából mindent, ami frusztrálja;
- 3) a napló segítségével tisztázhat magában dolgokat, illetve könnyebben megértheti a gondokat;
- 4) a tanár szakmailag fejlődik és gazdagodik általa.

A naplóírás hátrányaként gyakran azt említik, hogy időigényes elfoglaltság. Ez többnyire igaz is, főként akkor, ha túl fáradtnak érezzük magunk egy hosszú tanítási nap után, hogy este még leülünk naplót írni, pedig másnapra a családnak ebédet kell főznünk és még

---

<sup>18</sup> Ezt az állítást mi is alátámasztjuk, mert oktatási célból készítettünk egy ilyen felvételt az egyik beregszászi magyar iskolában. A felvételt azóta a szakmódszertani képzés során használjuk a főiskolán. A felvételen látszik, hogy tizennégy éves gyerekek a kamera és a kameramann láttán meg vannak illetődve, de ahogy a tanárnő bevonta a tanulókat az óra folyamatába, úgy szokták meg a kamera jelenlétét, és láthatóan az első pár perc után már egyáltalán nem zavarta őket, és fel sem tűnt nekik, hogy videózzák őket.

25 tesztet is ki kell javítanunk. Mindezek ellenére naplót vezetni saját tanításunkról mégis fontos és hasznos, mert elősegíti szakmai fejlődésünket.

Richards (1990) szerint a reflektív tanítás azt sugallja, hogy a gyakorlat önmagában nem elegendő a szakmai növekedéshez, de ha a tapasztalathoz és gyakorlathoz reflektálás is társul, akkor az erős ösztönzést adhat a tanár szakmai fejlődéséhez.

#### d) Visszajelzés a tanulóktól

Szakmai fejlődésünket az is segítheti, ha tanítványainktól kérünk visszajelzést. Általában egy-egy negyedév utolsó óráján íratunk a tanulókkal ilyen értékelést anyanyelvükön. Fontos, hogy ezek név nélküliek legyenek, mert így biztosabbak lehetünk benne, hogy őszinte válaszokat kapunk, nem pedig csak csupa hízelgő frázist. Azonban gyakran előfordul, hogy megismerjük tanítványaink írását, ezért inkább engedjük meg nekik azt, hogy kicsit elváltoztathassák az írásukat. Kérjük meg tanítványainkat arra, hogy röviden értékeljék a mi munkánkat a negyedév folyamán. Próbáljanak olyan kérdésekre választ adni, hogy mi tetszett nekik a legjobban az idegennyelv-órán, mivel voltak megelégedve a legkevésbé, melyek voltak a kedvenc feladataik és melyeket nem szerették egyáltalán, mit változtatnának a tanítási stíluson, az órák menetén stb.

Alsó osztályban persze egy ilyen feladat valószínűleg meghaladja a tanulók kognitív képességét, ezért tőlük inkább azt kérjük, hogy képi formában fejezzék ki érzéseiket az idegennyelv-órákkal kapcsolatban: rajzolják le, mi tetszett és nem tetszett a nyelvórákon.

Az ilyen visszajelzésekből kapott információkat hasznosíthatjuk majd saját tanítási tevékenységünk megtervezésénél.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Általában íratok ilyen visszajelzéseket diákjaimmal, mert úgy érzem, sokat tanulhatok belőlük. Egyszer tanító-angol szakos főiskolai hallgatóink arról írtak az anonim értékelésükben, hogy nehezen értik meg az angol nyelvű szakirodalmat, hosszú időt töltenek az ismeretlen szavak kiszótározásával, ahelyett, hogy az anyagot tanulnák inkább. Ez volt az első év, hogy tanító-angol szakos hallgatóknak angolnyelv-oktatási szakmódszertant tanítottunk. Az ő visszajelzéseik hatására született egy főiskolai döntés, melynek értelmében a tárgyát a tanító-angol és óvodapedagógia-angol szakon a diákok anyanyelvén oktatjuk.

### 13. Angoltanár-képzés Beregszászban<sup>20</sup>

Jelenleg Kárpátalján a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola az egyetlen magyar tannyelvű felsőfokú tanintézmény. Angoltanárképzés 1996-tól, megalakulása óta folyik benne. A főiskola mellett képeznek még angoltanárokat az Ungvári Nemzeti Egyetemen, bár ott a végzős hallgatók elsősorban általánosabb bölcsészképzést kapnak, mint speciális tanári képzést.

A főiskola megalakulásáról és történetéről egy részletes kötet jelent meg „Évkönyv (1996 – 2006)” címmel (Orosz, Soós, Csernicskó, Vass, Kohut, Pallay, 2006). A kötet széles körű tájékoztatást nyújt az intézményről, ezért ebben a fejezetben csak a főiskolán zajló angoltanárképzéssel foglalkozunk.

#### 13.1 A kezdetek

Beregszászban angoltanárképzés 1994-ben indult a Nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola Beregszászi Speciális Képzése keretein belül angol – történelem és angol – földrajz szakpáron. Ekkor még csak nyíregyházi angol szakos oktatók vettek részt a kárpátaljai magyar fiatalok képzésében. 1996 őszén azonban Ukrajnában hivatalosan is bejegyezték a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskolát (KMTF). Ekkor már több helyi oktató is részt vállalt a képzésben (pl. Fábíán Márta, Fejér Klára, Huszti Ilona, Kiss Mária-Magdolna, Lizák Katalin). Egy ukrán közoktatási rendelet értelmében 2000-ben megszűnt az angol – földrajz szak, és 2004-ig angol szakon csak történelem párosításban lehetett tanulni. 2004-ben újabb szakpárokon kezdődött meg a képzés: angol – magyar, magyar – angol, történelem – angol, míg az eredeti angol – történelem szakpár megmaradt. 2006-tól a képzés negyedik évének végén diákjaink „Bachelor” fokozatú diplomát kapnak. Angol szakon a főiskola 2007-ben adott ki utoljára „Specialist” fokozatú angoltanári diplomát ötéves képzés végén.

Felismerve az igényt a szakképzett idegennyelv-szakos pedagógusokra, akik az idegen nyelveket az általános iskola alsó tagozatában 2-4. osztályos, 7-10 éves gyerekeknek képesek tanítani, 2003-ban a főiskola tanítói szakot indított angol, illetve német szakiránnyal. Minderre azért volt nagy szükség, mert a 2003/2004-es tanévtől kezdve minden ukrain iskola 2. osztályában (7 éves gyerekeknél) megkezdtek egy idegen nyelv oktatását. Iskoláinkban ez többnyire az angolt vagy a németet jelentette. Azokban a magyar iskolákban, ahol korábban francia nyelvet tanítottak, többnyire a szülők igénylése alapján bevezették az angol nyelv oktatását (mint ahogyan azt már az első fejezetben is említettük), így a francia mára már szinte teljesen elvesztette iskolai tantárgyi státuszát és az angol mellett kiszorult a tanmenetből (Huszti, 2004a).

Az idegen nyelvek iránti igény növekedésével már az óvodában elkezdik az angol, a német vagy az ukrán mint idegen nyelv tanítását. Ennek megfelelően főiskolánk is alkalmazkodott az igényekhez, és évről évre meghirdeti az óvodapedagógia szakot angol, illetve német szakiránnyal.

---

<sup>20</sup> A fejezet egy korábbi változata megjelent az *Acta Beregsasiensis* 2009. évi 1. számában.

## 13.2 A jelen

2008-ban a szakpárok az eddigi értelemben véve megszűntek főiskolánkon. Helyettük azonban egy olyan rendszer lépett életbe, melyben a diák dönti el, hogy egy szakon szeretne-e tanulni, illetve fölvesz még egy másodikat is. Ebből adódik, hogy az előzőekhez képest teljesen más jellegűek a szakosítások; például a 2008/2009-es tanévben voltak egyszakos angolos hallgatóink és kétszakos (például angol és matematika<sup>21</sup>) diákjaink is. Ennek az új rendszernek az az egyik legnagyobb előnye, hogy a hallgatók képzésük negyedik évének végén mind a két szakból egyenértékű „Bachelor” fokozatú diplomát kapnak. A másik jelentős előny a korábbiakhoz képest az, hogy mind a két szakból elmélyített tanterv szerint foglalkozhatnak, magasabb óraszámban tanulhatnak egy-egy tantárgyat, így mélyebb és alaposabb tudást szerezhetnek főiskolánkon<sup>22</sup>.

### 13.2.1 Szakirányú módszertani képzés

Bár főiskolánk nevében 2003 óta nem szerepel a „tanárképző” jelző, hiszen agrármérnök-, kertészmérnök-, gazdasz- és könyvelői képzés is folyik nálunk, azért tanárképző jellegét mindmáig megőrizte. Ez a jelleg a szakirányú módszertani képzésben bontakozik ki leginkább. Angol szakos hallgatóink tanulmányaik hatodik félévében kezdik „Az angol nyelv oktatásának módszertana az általános iskolafelső tagozatában” című tantárgy tanulmányozását és a hetedik félévben fejezik be azt záróvizsgával. Itt csak a témával kapcsolatos legfontosabb téziseket szeretnénk ismertetni, mivel részletes leírás található a főiskola által kiadott angol módszertani szaktárgyak katalógusában (Huszti, 2008).

Ez a tárgy képezi az angol szakos hallgatók szakirányú módszertani képzésének alapját. A tantárgy legfőbb célja, hogy bőséges elméleti tudással vértessze fel diákjainkat, és emellett elegendő lehetőséget biztosítson számukra a már megszerzett elméleti tudás gyakorlatban való alkalmazására. Az elméleti oktatás az előadások keretein belül zajlik, míg a szemináriumi, illetve gyakorlati foglalkozásokon van alkalmuk a diákoknak kipróbálni, milyen az elméletet gyakorlatba átültetni. Ezt leginkább az úgynevezett mikrotanítási feladatok során tehetik meg, amikor a diákok egy választott témára óravázlatot készítenek és annak alapján tizenöt perces mini-órát vagy órarészletet tartanak csoporttársaikat tanítva, majd a látott óra vagy órarészlet megvitatására kerül sor tíz percben. A megbeszélés során a mikrotanítást végző diák először elmondja, mik voltak a céljai a bemutatott órával, szerinte ezeket mennyire sikerült elérnie, illetve ha nem sikerült, mik voltak vagy lehettek kudarcának okai. Ezután a diáktársak mondják el véleményüket a látott órával kapcsolatban, kiemelve az óra pozitív és negatív tulajdonságait, esetleg azt, mit lehetett volna még másképp tanítani. A megvitatás végén a tantárgyat oktató tanár értékeli az elhangzottakat és kiállítja az órát bemutató diák jegyét, részletesen megindokolva azt. Az értékelés az ukrán nemzeti négyelemes értékelési skálán történik: jeles (5), jó (4), elégséges (3), elégtelen (2)<sup>23</sup>.

A tantárgy oktatása a felsőoktatásban „Bolognai folyamat” néven ismertté vált képzési rendszer követelményei alapján történik, ami azt jelenti, hogy a két szemeszter leforgása alatt a diákoknak összesen hét modult kell teljesíteniük: hat tartalmi és egy vizsgamodult. A tartalmi modulok egy-egy nagyobb témakört foglalnak magukba, melyek további altémákra oszlanak. A hat tartalmi modul a következő: 1. A tanítási folyamat 2. A nyelvi tartalom

<sup>21</sup> Ilyen párosításra eddig még nem volt példa.

<sup>22</sup> 2008 előtt az volt a gyakorlat, hogy a hallgatók a főszakjukból (pl. angol–magyar angolból, vagy földrajz–biológián földrajzból) kaptak részletesebb képzést emelt óraszámban, míg a második szakjukból csak alapképzésben részesültek.

<sup>23</sup> A jegyek odaítélésének a kritériumrendszere szintén megtalálható az angol módszertani szaktárgyak katalógusában (Huszti, 2008).

közvetítése 3. Tanmenet és tananyagok 4. A tanár 5. A tanóra 6. Tanulói különbségek. A modulokon belüli altémák olyan kérdéseket ölelnek fel, mint: Rövid nyelvtanítás-történet; Az új anyag hatékony bemutatásának módjai; Nyelvi tesztelés; Kiejtés tanítás; Szókincs tanítás; Nyelvtanítás; A nyelvi készségek fejlesztése; A tanmenet; A tanár szerepei a nyelvórán; Reflektív tanítás; A tanóra megtervezése; Tanulási motiváció; Az életkor szerepe az idegen nyelvek elsajátításában; Tanítási módszerek nagy létszámú heterogén osztályokban stb.<sup>24</sup> A hetedik modul a vizsgamodul, ami magába foglalja mind a hat tartalmi modul anyagát. A modulokért egyenként 40 pont szerezhető, a két félévben összesen 240 pont (6 x 40 = 240). Ha a diákok 180 – 240 pontot értek el a modulok követelményrendszerének teljesítése során (osztálytermi munka, önálló feladatok, zárthelyi moduldolgozatok), vagyis az ukrán értékelési skálán „jó” vagy „jeles” eredményt értek el, az Európai Kreditátalakítási Rendszer (ECTS) szerint A vagy B érdemjegyet, automatikusan felmentődnek a vizsgakötelezettség alól, mert az elért pontszámaik alapján megadható nekik a „jeles” (A) vagy a „jó” (B) érdemjegy. A többi diák vizsgát tesz. A vizsgán a tanár az ukrán nemzeti négyelemes értékelési rendszer alapján osztályoz. Ha a modulokból a diák 119 pontot szerzett vagy az alatt teljesített és a vizsgán pozitív („jeles”, „jó”, „közepes”) érdemjegyet kap, a vizsgán az „elégséges” érdemjegy állítható ki neki, az ECTS rendszere szerint pedig E. A diák végső pontszáma „Az angol nyelv oktatásának módszertana az általános iskolában” című tárgyból a modulokért kapott pontok és a vizsgán szerzett pontok összegéből tevődik össze. A vizsgajegyek értékei: „jeles” – 240 pont, „jó” – 200 pont, „elégséges” – 160 pont, „elégtelen” – 120 pont. Az elért összpontszámok alapján a végső érdemjegyek a következő táblázatban foglaltak szerint állíthatók ki:

Összegező pontszám	ECTS érdemjegy	Végső érdemjegy az ukrán értékelési skála szerint
432 – 480	A	Jeles
394 – 431	B	Jó
360 – 393	C	Jó
317 – 359	D	Elégséges
288 – 316	E	Elégséges
240 – 287	Fx	Elégtelen
0 – 239	F	Elégtelen

<sup>24</sup> Tantárgyi követelmény, hogy a hallgatók saját kezűleg készítsenek választott témához vizuális szemléltetőket. A fotókon néhány ilyen szemléltető látható. A szemléltetőket a gyakorlati foglalkozások keretein belül mutatják be a hallgatók, ilyenkor általában az eszköz felhasználhatóságáról, illetve elkészítésének módjáról számolnak be a diákok.



**Bujdosó István III. évfolyamos történelem-angol szakos hallgató szemléltetőképei a *Sport* témakör tanításához (2008)**



**Bujdosó István és szemléltetőképe**

### 13.2.2 A pedagógiai gyakorlat

Főiskolai angoltanár-képzési rendszerünk másik alapvető eleme a pedagógiai gyakorlat, melynek az a fő célja, hogy a nyelvoktatást „hazai terepen”, az iskolában gyakoroltassa a diákokkal, természetes körülmények között, nem pedig mesterséges közegben, mint ahogy a mikro-tanítás, mint a tanítási gyakorlat első fázisa zajlik.

A pedagógiai gyakorlat két típust foglal magába: csoportos megfigyelési gyakorlat, illetve csoportos gyakorlat tanítási ráhangolással és egyéni külső iskolai gyakorlat. Ez az új rendszer 2004-től van érvényben.

A csoportos megfigyelési gyakorlat a tanulmányi időszak 4. szemeszterében kezdődik. A diákok feladata ekkor még csak az, hogy bizonyos tanítási mozzanatokat figyeljenek meg a hospitált órákon, és főiskolai kísérőtanárral beszéljék meg a látottakat. Az óraelemzések alapjául általában Scserbany (2002) kritériumrendszere szolgál. Az ötödik szemeszterben a

kéthetes gyakorlat alatt a minimum öt megfigyelt óra mellett minden diáknak egy órát is kell tartania a főszakjából. Ezt az iskolai gyakorlatvezető szaktanárral egyeztetve teszi. Ezt a típusú gyakorlatot nevezzük csoportos gyakorlatnak tanítási ráhangolással. A hatodik szemeszterben mindez azzal bővül, hogy a diákok mind a két szakjukból tartanak egy-egy órát. A csoportos gyakorlatok mindig a főiskola beregszászi bázisiskoláiban zajlanak: 6. Sz. Általános Iskola, Bethlen Gábor Magyar Gimnázium, Kossuth Lajos Középiskola, Mikes Kelemen Középiskola, Zrínyi Ilona Középiskola.

Az egyéni gyakorlat időtartama hat hét, ez mindig a hetedik félévben zajlik. Ennek során a diákok saját maguknak „keresnek” gyakorlóiskolát, ahonnan befogadó nyilatkozatot kapnak, bizonyítva, hogy az iskola biztosítja a hallgató-gyakornok számára az egyéni gyakorlat teljesítéséhez szükséges feltételeket. Ekkor ugyanis már nem a megfigyelésen van a fő hangsúly, hanem a szaktárgyi oktatáson.

A követelményeknek megfelelően a diákok mind a két szakjukból 30-30 órát kötelesek tartani a hat hét alatt. Ezenkívül az iskolaigazgatók feladata, hogy diákjainkra helyettes-osztályfőnöki funkciókat is szabjanak és egy-egy osztály mellé állítsák őket az *osztályfőnöki* munka közelebbi megismerése végett. Ezen megfigyelések után a diákok három osztályfőnöki órát vezetnek.

Az iskolai élet szerves részét képezi az úgynevezett „órán kívüli munka”. Ez jelenthet angol szakköri foglalkozásokat, angollal kapcsolatos irodalmi esteket, megemlékezéseket, vagy akár valamilyen angolul beszélő országgal kapcsolatos tudásanyag bemutatását, esetleg országismereti vetélkedőt. Az „iskolán kívüli munka” fogalmába egy-egy gyengébben teljesítő tanulóval végzett felzárkóztató foglalkozás is beletartozik. Mindig a diákok döntenek el, milyen két „órán kívüli munkát” végeznek el a gyakorlatuk során. A megkötés csak annyi, hogy nem lehet két egyforma típusút elvégezni.

Az egyéni gyakorlat kötelezően benyújtandó dokumentációjában szerepelnie kell többek között a diákok által megtartott órákon használt és az iskolai szaktanár által ellenőrzött és jóváhagyott óravázlatoknak és az órákon felhasznált vizuális szemléltetők kicsinyített másának; az osztályfőnöki órák vázlatainak; beszámolóknak az „órán kívüli munkákról” (ha az vetélkedő vagy valamilyen irodalmi est volt, azok forgatókönyvének); szaktanár által írt és az igazgató által jóváhagyott jellemrajznak, mely részletesen elemzi a gyakornok hathetes munkáját és javaslatot tesz a gyakornok munkájának érdemjegyi minősítésére („jeles”, „jó”, „elégséges”, „elégtelen”) stb.

Az iskolai szaktanár javaslata alapján, a hathetes külső iskolai gyakorlat során az iskolákban tett látogatásai alapján és a diákok által benyújtott dokumentációk alapján a pedagógiai gyakorlatért felelős főiskolai tanár állítja ki a végső érdemjegyet, amely bekerül a hallgatók diplomájába is.

Ez a bonyolult tünő rendszer a fokozatosság elvén alapszik, nagy figyelmet fordítva arra, hogy a hallgatók a főiskolán szerzett elméleti tudásukat először mesterséges környezetben, a szakmódszertani órákon kamatoztassák, majd fokozatosan átvigyük a természetes iskolai közegbe, ahol valós osztálytermi problémákkal kell majd szembenézniük, és amelyekre módszertani tudásuk szerint a legjobb megoldásokat kell választaniuk, a lehető legjobb döntéseket kell meghozniuk.

Hisszük és reméljük, hogy főiskolai angoltanárképzésünk két legfontosabb szegmense (szakmódszertani képzés és pedagógiai gyakorlat) segítségével módszertanilag jól felkészült, szakképzett, kompetens angoltanárokat küldünk iskoláinkba, ahol majd tökéletesen megállják a helyüket.



## Hivatkozások

- Ábrahám, E. (1997). Teaching vocabulary in the secondary school. Tudományos-gyakorlati előadás, elhangzott Beregszászban a Kárpátaljai Megyei Pedagógus-továbbképző Intézet által angoltanárok számára szervezett tanfolyamon.
- Alderson, J. C. (1996). The testing of reading. In C. Nuttall, *Teaching reading skills in a foreign language* (212-227. old.). Oxford: Heinemann.
- Albert, Á. (2004). Az örök próbálkozó esete: A nyelvtanulási sikertelenség vizsgálata. In E. H. Kontráné, és J. Kormos (Szerk.), *A nyelvtanuló: Sikerek, módszerek, stratégiák*. Budapest: OKKER.
- Allen, D. (2000). *Maximising potential with mixed ability classes*. Presentation at the 10<sup>th</sup> IATEFL Conference, Budapest, Hungary.
- Allen, V. F. (1983). *Techniques in teaching vocabulary*. New York: Oxford University Press.
- B. Liszt, A., Golubeva, I., Poór, Z., és Poór, Zs. (2007). *Projektfolyamatok a gyermekkori nyelvpedagógiában*. Veszprém: Tanárok Európai Egyesülete.
- B. Szabó, K., és K. Endrődi, K. (1992). *Angol nyelvkönyv óvodapedagógusoknak, tanítóknak, szülőknek*. Főnix Zenei és Nyelvtudó.
- Bailey, K., M., Curtis, A., & Nunan, D. (2001). Pursuing professional development: The self as source. Boston: Heinle & Heinle.
- Bárány, E., Fábrián, M., és Huszti, I. (2007). Angol- és ukrántanítás a beregszászi magyar iskolák harmadik osztályában. *Acta Beregsasiensis*, 6, 121-135.
- Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos, J. (2002). *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos, J. (2005). *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. In J. C. Richards, & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 202-214). New York: Cambridge University Press.
- Bekh, P. (Gen. Ed.) (Бех, П. / гол. ред.) Akulova, O., Birkun, L., Burenko, V., Vasylenko, M., Kalinina, L., Karпова, T., Kovalenko, O., Samoijlyukovich, I., Sychuvytsia, L. & Shylova, N. (eds.) (Акулова, О., Біркун, Л., Буренко, В., Василенко, М., Калініна, Л., Карпова, Т., Коваленко, О., Самойлюкевич, І., Сичивиця, Л., і Шилова, Н. – ред.) (2001) *Програми для Загальноосвітніх Навчальних Закладів: Англійська Мова (2-12 Класи)*. Київ: Міністерство освіти і науки України, Шкільний світ.
- Bihych, O. V. (Бігич, О. В.) (2006). *Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи*. Київ: Ленвіт.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10 (1), 3-31.
- Brady, L. (2007). Curriculum development. *Encyclopedia of Educational Psychology*. Retrieved on 12 November, 2008 from [http://www.sage-reference.com/educationalpsychology/Article\\_n63.html](http://www.sage-reference.com/educationalpsychology/Article_n63.html)
- Brosh, H. (1996). Received characteristics of the effective language teacher. *Foreign Language Annals*, 29, 125-138.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Campbell, R. (1995). *Reading in the early years*. Buckingham, PA: Open University Press.
- Carter, R., & Long, M. (1991). *Teaching literature*. London: Longman.
- Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. (2001). Cambridge: Cambridge University Press.

- Dörnyei, Z. (1994). Understanding L2 motivation: On with the challenge! *The Modern Language Journal*, 78, 515-23.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- European glossary on education: Examinations, qualifications and titles* (volume 1); *Educational institutions* (volume 2). (1999). Brussels: EURYDICE.
- Fábián, M., Huszti, I., és Lizák, K. (2005). Az angol nyelv oktatásának helyzete Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban. *Közoktatás*, 12 (1), 4-8.
- Fábián, M., Huszti, I., & Bárány, E. (2007). English language teaching and teaching the Ukrainian language in Form 3 of the Beregszász Hungarian schools in Transcarpathia, Ukraine. *Melting Pot*, 11(1), 2-13.
- Fernandez de Morgado, N, (2009, April). Extensive reading: Students' performance and perception. *The Reading Matrix*, 9(1), 31-41.
- Girard, D. (1977). Motivation: The responsibility of the teacher. *ELT Journal*, 31, 97-102.
- Goodacre, E. (1978). Methods of teaching reading. In: Chapman, J. L., & Czerniewska, P. (Eds.). *Reading: From process to practice*. London and Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Goodman, K. S. (1969). Analysis of oral reading miscues: Applied psycholinguistics. *Reading Research Quarterly*, 5, 9-30.
- Griffie, D. T. (1992). *Songs in action*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Hawkins, B. (2008). The teacher's role in student-centered classrooms. Paper presented at the 42nd TESOL Convention in New York City, on April 4, 2008.
- Haycraft, J. (1991). *Teaching English as a foreign language*. London: Longman.
- Henrici, G. (1986). *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Paderborn-München-Wien-Zürich: Schöningh.
- Herrin, J., & Shylo, L. (2008). *Business English teacher training in new democracies*. Paper presented at the 42nd TESOL Convention in New York City, on April 4, 2008.
- Hodgins, F., & Silverman, K. (1989). *Adventures in American literature: Teacher's manual with answer key to tests* (pp. 1-20). Orlando: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Holló, D., Kontráné, H. E., és Tímár, E. (1996). *A krétától a videóig*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Huszti, I. (1998). Az olvasás tanítása idegennyelv-órán. *Közoktatás*, 5(1), 19-20.
- Huszti, I. (2003a, April 17). Problems of non-native trainee teachers during a three-month teaching practice in Transcarpathia. Second TESOL Ukraine Podillia Regional Conference "English as a foreign language in Ukraine: Integrative tendencies and educational perspectives", Kamjanec-Podolszk, Kamjanec-Podolszki Állami Egyetem.
- Huszti, I. (2003b). Чому вчителі англійської мови Закарпатських угорськомовних шкіл використовують читання вголос на уроках англійської мови? *Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість*. Київ: Європейський Університет (Vol. 1, pp. 83-86).
- Huszti, I. (2004a). Az idegennyelv-oktatás helyzete a mai Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban. In I. Huszti (Szerk.). *Idegennyelv-oktatás kisebbségi környezetben*. Ungvár: PoliPrint.
- Huszti, I. (2004b). *English phonetics: Theory and practice (for English major college students)*. Beregszász: KMPSZ.
- Huszti, I. (2004c). Problems trainee teachers encounter during a three-month teaching practice in Transcarpathia: A glimpse at EFL in the Ukraine. *The Word*, 13, 5-6, 12-13.
- Huszti, I. (2007). *The use of reading aloud in the English classroom: A look at the macro and micro levels of oral reading*. PhD dissertation. Budapest: Eötvös Loránd University.

- Husztai, I. (2008). Catalogue of methodology courses at the English Department of II. Rákóczi Ferenc Transcarpathian Hungarian College of Higher Education. Rákóczi-füzetek 43. Ungvár – Beregszász: PoliPrint Kft. – KMF.
- Husztai, I., Fábrián, M., & Bárány, E. (2009). Differences between the processes and outcomes in 3<sup>rd</sup> graders' learning English and Ukrainian in Hungarian schools in Beregszász. In M. Nikolov (Ed.), *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Nemzeti idegennyelvi tantervek 2-12 osztályok számára.* (2001). Kijev: Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma.
- Jablonykó, A. (2008). A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola angol szakos hallgatóinak szókinccse. *Acta Beregsasiensis*, 7(2), 28-39.
- Károly, K. (1993). A nyelvtanár új szerepe a kommunikatív nyelvoktatásban. *Iskolakultúra*, 3 (15-16), 151-154.
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching pronunciation*. London: Longman.
- Kitajgorodszkaja, G. A. (Китайгородская, Г. А.). (1986). *Методика интенсивного обучения иностранным языкам*. Москва: Издательство МГУ.
- Kontra, E. H. (2006). *Topics in the methodology of teaching EFL*. Budapest: OKKER.
- Kontra, H., E., és Kormos J. (Szerk.) (2004). *A nyelvtanuló: Sikerek, módszerek, stratégiák*. Budapest: OKKER.
- Kontráné, H. E. (2004). Gimnazista nyelvtanulók tanulási stratégiái. In E. H. Kontra, és J., Kormos (Szerk.), *A nyelvtanuló: Sikerek, módszerek, stratégiák* (83-108 old.). Budapest: OKKER.
- Kormos, J., és Lukóczky, O. (2004). A demotivált nyelvtanuló, azaz a motiváció hiánya a nyelvtanulásban. In E. H. Kontra, és J. Kormos (Szerk.), *A nyelvtanuló: Sikerek, módszerek, stratégiák* (109-123 old.). Budapest: OKKER.
- Kota, I. (2001). *Teaching English pronunciation in the Hungarian schools of Beregszász*. Unpublished manuscript. Beregszász: Transcarpathian Hungarian Pedagogical Institute.
- Kotsur, O. O. (2005). The role of learning strategies in language learning (pp. 85-86). In: *Сучасні проблеми лінгвістики та навчання іноземних мов у контексті болонського процесу: Збірник наукових праць*. Хмельницький: Хмельницький національний університет.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Kurtán, Zs. (2001). *Idegen nyelvi tantervek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kurtoglu-Eken, D. (1996). Ideas for using songs in the English language classroom. *English Teaching Forum*, 34, 46-47.
- Lázár, I. (2006). *33 kulturális játék a nyelvórán: Segédkönyv tanároknak az interkulturális kompetencia fejlesztéséhez nyelvórákon és kommunikációs tréningeken*. Budapest: OPKM – ECML-Magyarországi Kontaktpont. 149pp.
- Lawday, C. (1996). *Get, set, go 3: Teacher's book*. Oxford: Oxford University Press.
- Lyulkun, N. (2005). Motivating EFL classroom through Internet activities (pp. 100-102). In: *Сучасні проблеми лінгвістики та навчання іноземних мов у контексті болонського процесу: Збірник наукових праць*. Хмельницький: Хмельницький національний університет.
- Malkoc, A. M. (1994). *Old favorites for all ages*. Washington, D. C.: English Language Programs Division, USIA.
- Medgyes, P. (1997). *A nyelvtanár: A nyelvtanítás módszertana*. Budapest: Corvina.

- Nikolov, M. (1999). 'Why do you learn English?' 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3, 33-56.
- Numrich, C. (1996). On becoming a language teacher: Insights from diary studies. *TESOL Quarterly*, 30, 131-153.
- Nyikolayeva, S. Yu. (Николаєва С. Ю.) (2002). *Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник*. Вид. 2-е, випр. і перероб. Кол. авторів під керівн. С. Ю. Николаєвої. Київ: Ленвіт.
- Nyikolayeva, S. Yu. (Николаєва С. Ю.) (2006). *Кредитно-модульна організація вивчення курсу „Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах”*. Київ: Ленвіт.
- Nyikolayeva, S. Yu., & Badayants, G. S. (Николаєва, С. Ю., & Бадаянц, Г. С.) (2001). *Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах*. Київ: Ленвіт.
- Nyikolayeva, S. Yu., & Solovyya, M. I. (Николаєва, С. Ю., & Солов'я, М. І.) (2002). *Контрольні завдання з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах*. Київ: Ленвіт.
- Orosz, I., Soós, K., Csernicskó, I., Vass, I., Kohut, A., és Pally, F. (Szerk.) (2006). *Évkönyv (1996-2006)*. Ungvár: PoliPrint.
- Orosz, M., és Hires, E. (2004). *Énekek tanítása idegennyelv-órán*. In: Huszti I. (Szerk.). *Idegennyelv-oktatás kisebbségi környezetben*. Ungvár: Poliprint.
- Oxford, R., & Ehrman, M. (1993). Second language research on individual differences. *Annual review of applied linguistics*, 13, 188-205.
- Östör, Zs. (2004). *EURO oral examiner training course*. Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.
- Palim, J., & Power, P. (1990). *Jamboree: Communication activities for children*. London: Nelson English Language Teaching.
- Рапова, Л. С. (Панова, Л. С.) (1989). *Обучение иностранному языку в школе*. Киев: Радянська Школа.
- Passzov, E. I. (Пассов, Е. И.) (1977). *Основы методики обучения иностранным языкам*. Москва: Русский язык.
- Patsenkyer, I. B. (Паценкер, І. Б.) (2007). *Англійська для малят: Комплект наочних посібників для дошкільних закладів і початкової школи*. Харків: Ранок.
- Pentylyuk, M. I., & Okunevych, T. G. (Пентиліук, М. І., і Окуневич, Т. Г.) (2006). *Методика навчання української мови у таблицях і схемах*. Київ: Ленвіт.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Pokovba, E. (2006). *Idegennyelv-oktatás kisgyermekkorban Kárpátalján*. Előadás a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola IV. évfolyamos Tanító-angol szakos diákjainak. Beregszász: KMF.
- Poór, Z. (2001). *Nyelvpedagógiai technológia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Prodromou, L. (1991). The good language teacher. *English Teaching Forum*, 29, 2-7.
- Puffalt, D., & Starko, V. (2004). *Speak authentic English! A handbook for Ukrainians*. Vinnytsia: Nova Knyha Publishers.
- Reilly, V., & Ward, S. M. (1997). *Very young learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. (1990). The teacher as self-observer. In J. C. Richards, *The language teaching matrix* (pp. 118-143). New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rogova, G. V., & Verescsagina, I. N. (Рогова, Г. В., & Верещагина, И. Н.). (1988). *Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе*. Москва: Просвещение.
- Rogova, G. V., Rabinovich, F. M., & Szaharova, T. E. (Рогова, Г. В., Рабинович, Ф. М., & Сахарова, Т. Е.). (1991). *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва: Просвещение.
- Roman, S. V. (Роман, С. В.) (2005). *Методика навчання англійської мови в початковій школі*. Навч. посібник. Київ: Ленвіт. 208с.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- S. Lányi, I. & Medgyes, P. (1991). *English language teaching (kézirat)*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Scrivener, J. (1994). *Learning teaching*. Oxford: Macmillan.
- Scserbany, P. M. (Щербань, П. М.) (2002). *Прикладна педагогіка*. Київ: Вища школа.
- Sillár, B. (2004). Egy sikeres nyelvtanuló esete a stratégiákkal. In E. H. Kontra, és J. Kormos (Szerk.), *A nyelvtanuló: Sikerek, módszerek, stratégiák*. Budapest: OKKER.
- Slattery, M., & Willis, J. (2001). *English for primary teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Snow, D. (2007). From language learner to language teacher. Alexandria, Michigan: TESOL.
- Sorez, H. (1986). *Prendre la parole*. Paris: Hatier.
- Steinbuk, F. M. (Штейнбук, Ф. М.) (2007). *Методика викладання зарубіжної літератури в школі*. Київ: Кондор.
- Sulich, M. (2004). Keeping discipline in the classroom. *English Teaching Forum*, 42 (3), 32-35, 11.
- Szilágyi, L. (2008). Végzős diákok angol nyelvismeretét befolyásoló szociális háttér vizsgálata a Beregszász Magyar Gimnáziumban. *Acta Beregsasiensis*, 7(2), 40-47.
- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Harlow: Pearson Longman.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (2008). Correctness and correction. Plenary talk at the 42<sup>nd</sup> TESOL Convention in New York City, on April 5, 2008.
- Ustinova, I., & Koslovska, S. (2008). English language teaching in Eastern Europe. Paper presented at the 42<sup>nd</sup> TESOL Convention in New York City, on April 4, 2008.
- Wilson, K. (1993). *First light*. London: Macmillan Publishers.
- Woodward, T., & Lindstromberg, S. (1995). Planning from lesson to lesson. Harlow: Longman.
- Zavalyszka, G. P. (Завальська, Г. П.) (2008). Teaching pronunciation in the English lesson. Az előadás elhangzott Beregszászban 2008. július 18-án a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség által angoltanárok számára szervezett továbbképzésen (a Kölcsey Pedagógusakadémia keretein belül).
- Zimnyaja, I. A. (Зимняя, И. А.). (1985). *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке*. Москва: Просвещение.

## FÜGGELÉKEK

### A. Nyelvtörök öt nyelven (angol, francia, magyar, német, ukrán)

#### Angol nyelvtörök

- She sells sea shells on the seashore of Seychelles.
- She stood upon the balcony inexplicably mimicking him hiccuping while amicably welcoming him in.
- Hot coffee from a proper copper coffee pot.
- Peggy Babcock, Peggy Babcock, Peggy Babcock
- How many cans can a canner can if a canner can can cans? A canner can can that many cans as a canner can can cans.
- Red leather, yellow letter
- Red lolly, yellow lorry
- Round and round the rugged rocks the ragged rascal ran.
- She sells sea shells on the seashore.  
The shells she sells are surely seashells.  
So if she sells shells on the seashore,  
I'm sure she sells seashore shells.
- Mamma made me mash my M & M's
- He had "had". Had he had "had had", he'd have passed the examination.
- James, where John had had "had", had had "had had". "Had had" had had a better effect on the teacher.
- Betty Botter bought some butter but she said the butter's bitter. "If I put it in my batter it will make my batter bitter." So, she bought some better butter, better than the bitter butter and she put it in her batter and her batter was not bitter. So 'twas good that Betty Botter bought some better butter.
- Peter Piper picked a peck of pickled peppers.  
How many pecks of pickled peppers did Peter Piper pick?  
If Peter Piper picked a peck of pickled peppers,  
Where's the peck of pickled peppers Peter Piper picked?
- How much wood would a woodchuck chuck  
If a woodchuck could chuck wood?  
He would chuck as much as he could,  
And chuck as much as a woodchuck would  
If a woodchuck could chuck wood.
- Theophilus Thistle, the Thistle Sifter,  
Sifted a sieve of unsifted thistles.  
If Theophilus Thistle, the Thistle Sifter,  
Sifted a sieve of unsifted thistles,  
Where is the sieve of unsifted thistles  
Theophilus Thistle, the Thistle Sifter, sifted?
- Six shiny sea shells lay shimmering on the shore.
- If you keep a lot of liquor in your locker  
It is wise to put a lock upon your stock  
Or some fellow who is quicker  
Will trick you of your liquor  
If you fail to lock your liquor with a lock.

- If you don't understand, tell me that you don't understand. If you don't tell me that you don't understand, how can I understand that you don't understand?
- One One was a race horse, One Two was one too; One One won one race, One Two won one, too!
- Swiss wristwatch
- Imagine an imaginary menagerie manager managing an imaginary menagerie.
- A big black bug bit a big black bear,  
A big black bear bit a big black bug.
- Shut the shutters and sit in the shop.
- Red linoleum, yellow linoleum
- Real weird right rear wheel.
- Three witches watch three watches. Which witch watches which watch?
- I want a box of biscuits, mixed biscuits and a biscuits mixer.
- Any noise annoys an Oyster, but a noisy noise annoys an Oyster most.

### Francia nyelvtörök

- Les chaussettes de l'archiduchesse sont elles seches, archi-seches ?
- Suis-je bien chez ce cher Serge?
- La roue sur la rue roule; la rue sous la roue reste.
- Si six scies scient six cypres, Six cent six scies scient six cent six cypres.
- Chasseur sachez chasser sans chien.
- Napoléon, cédant Sedan, céda ses dents
- Si mon tonton tond ton tonton, ton tonton est tondu par mon tonton; si ma tata tâte ta tata, ta tata est tâtée par ma tata.
- Je paris que Paris n'a pas de riz de Paris.

### Magyar nyelvtörök

- Nem minden szarka farka tarka, csak a tarka fajta szarka farka tarka.
- Nem minden tarka szarka farka tarkabarka, csak a tarkabarka fajta szarka farka tarkabarka.
- Nem minden fajta szarka farka tarkabarka, csak a tarkabarka farkú szarkafajta farka tarkabarka, mert ha minden fajta szarka farka tarkabarka volna, akkor minden szarkafajta tarkabarka farkú szarkafajta volna.
- Ádám bátyám pávát látván száját tátván pávává vált.
- Ádám bátyám pávát látván száját tátván lábát rázván pávává vált.
- Ádám bátyám, Pápán járván, pávát látván, szájáttátván, lábát rázván pávává vált.
- Te tetted e tettetett tettet? Tettetett tettek tette, te!
- Öt török öt görögöt dögönyöz örökös örömök között.
- Öt török ördög öt görög ördögöt dögönyöz örökös örömök között.
- Az ipafai papnak fapipája van, ezért az ipafai fapipa papi fapipa.
- Fekete bikapata kopog a patika pepita kövén.
- Pataki Katika taktikai patika-tikitakija.
- Sárga bögre, görbe bögre.
- Te rettenetes, rekeszes képszerkesztő-keresztbeszervező szerkezet, reszkess, mert szerteszedlek!
- Jobb egy lúdynak két tyúknyaknál.
- Meggy mag vagy, vagy vadmeggy mag vagy?
- Egy meggy mag meg még egy meggy mag.

- Mit sütsz, kis szűcs, sós húst sütsz, kis szűcs?
- Jamaika a mai jamaikaiaké.
- Bedezodorozott luxus Moszkvics-slusszkulcs.
- A Moszkvics-slusszkulcs egy luxus pluszkulcs.
- Moszkvics-slusszkulcs plusz Zsuk-slusszkulcs.
- A Moszkvics-slusszkulcs luxusszükséglet!
- Ede, de bedezodoroztad magad.
- Lali, a lila ló elalél.
- Egy picike pocok pocakon pöckölt egy picike pockot, mire a pocakon pöckölt picike pocok pocakon pöckölte az őt pocakon pöckölő pocok picike pocakját.
- Egy kupac kopasz kukac, meg még egy kupac kopasz kukac, az két kupac kopasz kukac.
- Kicsi csinos cinkcsészében cukros csibecomb.
- Répa, retek, mogyoró, korán reggel ritkán rikkant a rigó.
- Károly király keserves kínok között küzdött meg a kunok ellen.

### Német nyelvtörők

- Zehn zahmen Ziegen zogen um zehn uhr zehn zehn zentner Zucker zum Zittauer Zug.
- Wenn hinter Fliegen Fliegen fliegen, fliegen Fliegen Fliegen hinterher.
- Wenn hinter Robben Robben robben, robben Robben Robben nach.
- Brautkleid bleibt Brautkleid und Blaukraut bleibt Blaukraut.
- Fischers Fritze fischt frische Fische.
- Willis Whiskymixer mixt Whisky.
- Wir Wiener Waschweiber würden weisse Wäsche waschen, wenn wir wüssten wo warmes, weiches Wasser wäre. Warmes weiches Wasser wissen wir, weisse Wäsche waschen wir.
- Zwischen zwei Zwetschgenzweigen zwitschern zwei Schwalben.
- Die Jungs, die hinter Schokoladenladen Laden laden, laden Ladenmädchen ein.
- Tschechische Gucci-Täschchen.
- Die, die die, die die Gänse gestohlen haben festnehmen, werden belohnt.

### Ukrán nyelvtörők

- Бабин біб розцвів у дощ - буде бабі біб у борщ.
- Бобер на березі з бобренятами бублики пік.
- Боронила борона по боронованому полю.
- Босий хлопець сіно косить, роса росить ноги босі.
- Вередували вереднички, що не зварили вареничків. Не вередуйте, вередниченки, ось поваряться варениченки.
- В домі Дими дим.  
Ой ходім туди, ходім.  
Рятувати Димин дім.
- Від солі у Соні  
Всі супи солоні.
- Водовоз віз воду з водопроводу.
- Всім подобається це куце цуценя.
- Дрова рубали два дроворуби.
- Жовтий жук купив жилет, джемпер, джинси та жакет.



- Їла Марина малину.
- Кричав Архип, Архип охрип,  
Не треба Архипу кричати до хрипу.
- Летіла лелека, заклекотіла до лелеченят.
- Ліз Мартин через тин,  
за яким великий млин.  
Вдома всім сказав Мартин,  
що не меле зараз млин,  
бо втомився дуже він.
- Мила милитись не вміла.  
Мама мило з рук не змила.  
Мама милила уміло,  
Мама з Мили мило змила.
- На дворі трава, на траві дрова.
- Напекли млинців, назвали кравців. А кравець за млинці та й побіг у танець!
- Ти, малий, скажи малому  
Хай малий малому скаже,  
Хай малий теля прив'яже.
- Фірма ферму будувала.  
Фірмі фарби було мало.
- Шишки на сосні, шашки на столі.

(Az Interneten további nyelvtörőket találhatunk különböző keresőprogramok segítségével. Elegendő beírunk a keresett szót — jelen esetben „nyelvtörő / tongue-twister / Zungenbrecher / comptine (phrase amusante pour exercice de diction) / скоромовка” — és pillanatok alatt rengeteg hasznos adatot kapunk.)

## **B. Tanulók által írt rövid történetek**

### **Bárány Karolina (8 éves): The Royal Family**

Once upon a time there was a royal family in a city. The family had a palace. There was a king, a queen, a boy (the brother) and a girl (the sister). A dragon guarded the palace. When the dragon was hungry, they gave him to eat: the girl Rose gave an apple, the boy Eddie gave honey cake, mother the Queen gave a banana, and father the King gave an orange. Eddie is not happy. He hasn't got toys. The girls in the English lesson give him presents. Eddie calls Rose. They play together.

### **Kacsur Annamária (9 éves): The Queen's Jewels**

The Queen sits down at her table. She wants to get out her jewels but they are not there. Somebody has taken them! The Queen asks five girls. She says: Please help me! Please give me jewels!

The first girl draws two pendants. The second girl draws a pair of earrings and a bracelet. The third girl draws a pendant and two rings. The fourth girl draws a bracelet and a pendant. The fifth girl draws one earring.

The Queen thanks the jewels. She says: Thank you, girls! Thank you very much! She counts the jewels. There are four pendants, three earrings, two bracelets and two rings. The Queen is happy. She's got jewels.

### **Libák Nikolett és Bettike (9 és 7 éves): A hundred wolves**

A boy says: "Yesterday I walked in the forest. I was afraid."

"Why?" the other boys ask.

"A hundred wolves."

"Oh, we can't believe it."

"Well, not a hundred, but fifty wolves."

"Really?"

"Well, not fifty but ten wolves."

"Don't lie", the boys say.

"But one wolf chased me!"

"How do you know?"

"There was something grey and small, and the tail was thin and long."

### **Papp Vanessza (8 éves): The princess**

Once upon a time there was a king and a queen in a kingdom. They had a beautiful daughter. The king wanted the girl to get married. He invited guests to his palace. He wanted to select a husband for his daughter.

Many people came to the palace. Suddenly a dragon flew to the palace. He took the princess away. The old king and he queen were sad. They promised to give half of the kingdom to the man who brings back the princess.

Many people tried to free the princess from the dragon. They could not do it. One day a young prince came to the palace. He freed the princess. The prince and the princess still live happily together.

### C. Általános óravázlat

**Osztály:**

**Tanulók létszáma:**

**Az óra témája (a célnyelven):**

**Az óra témája ukránul:**

**Kulcsszavak, szakszavak célnyelven:**

**Kulcsszavak, szakszavak ukránul:**

**Célok: tanítási –**

**nevelési –**

**fejlesztési –**

**Szemléltetők: vizuális –**

**audio –**

**Felhasznált forrásmunkák:**

#### Az óra menete

<b>Időbeosztás</b>	<b>Az óra részei</b>	<b>Megjegyzések</b>
2	1. Szervezés	
5	2. Bemelegítő gyakorlat	
3	3. Házi feladat ellenőrzése	
10	4. A téma aktualizálása, az új anyag bemutatása	
10	5. Begyakorlás	
10	6. Egyéni alkotómunka	
2	7. Óra végi összefoglalás	
3	8. Értékelés	
5	9. Házi feladat kijelölése	
	10. Óra végi játékos feladat	



## E. Négy nyelvű szakszójegyzék

Magyar	Ukrán	Angol	Német
A kétértelműség tűrése	Толерантність до двозначності	Tolerance of ambiguity	Das Tolerieren der Ambiguität
„A közeli olvasási” megközelítés (irodalomtanítási módszer)	Підхід «Близьке читання» (метод викладання літератури)	The “close reading” approach to teaching literature	Die Annäherung “das nahe Lesen” als eine Methode des Literaturunterrichts
Aktív szókincs	Активний словниковий запас	Active vocabulary	Aktiver Wortschatz
Alapfok	Базовий рівень	Basic level	Die Grundstufe
Alfabetikus / betűző olvasástanítási módszer	Алфавітний метод читання	Alphabetic method for teaching reading	Buchstabierende Unterrichtsmethode des Lesens
Általános iskola	Загальноосвітня школа I-II. ступенів	Primary / elementary school	Die allgemeinbildende Schule
Altéma (tanóráé)	Підтема	Subtopic	Das Unterthema
Angol / német / francia / magyar / ukrán nyelvi szaktanterem	Кабінет англійської / німецької / французької / угорської / української мови	English / German / French / Hungarian / Ukrainian room	Fachraum für englische / deutsche / französische / ungarische / ukrainische Sprache
Angoltanár-képzés	Підготовка вчителів англійської мови	English teacher training	Die Deutschlehrausbildung
Anyagi források és eszközállomány (tanintézeté)	Матеріально-технічна база (навчального закладу)	Resources and facilities	Finanzielle Quellen und Mittel (eines Instituts)
Anyanyelv, első nyelv	Рідна мова, перша мова	Mother tongue, first language	Die Muttersprache, die Erstsprache
Anyanyelvi szót az idegen nyelven ismételi el a tanár	Переоформлення слова (під час мовлення учня іноземною мовою невідоме для нього слово вживає рідною мовою. Вчитель перекладає слово на цільову мову і повторює його)	Recast	Der Lehrer wiederholt ein muttersprachliches Wort in der Fremdsprache
Anyanyelvi tanár	Викладач, для кого мова, яку викладає – рідна	Native teacher	Muttersprachliche LehrerInnen
A tanár heti megterhelése	Навантаження (у вчителя)	Teaching load (formal),	Die Wochenbelastung des Lehrers

		timetable (BrE, less formal)	
A tanuló önbecsülése	Самооцінка учня	Self-esteem of the learner	Selbstbewertung des Schülers
Az angol nyelv oktatásának módszertana az általános iskolában	Методика викладання англійської мови в загальноосвітній школі I-II. ступенів	Methods of ELT (English Language Teaching) in the primary school	Die Methodik des Englischunterrichts in der allgemeinbildenden Schule
„Az olvasó és válasza” megközelítés (irodalomtanítási módszer)	Підхід «Читач та його відповідь» (метод викладання літератури)	The reader-response approach to teaching literature	Die Annäherung “Der Leser und seine Antwort“ als eine Methode des Literaturunterrichts
Azonnali javítás	Моментальне виправлення помилок	Immediate correction	Sofortige Korrektur
Befejezi az iskolát	Закінчити школу	Leave school (BrE), graduate from high school (AmE)	Die Schule beenden /das Gymnasium absolvieren
Begyakorlás	Розучування, набування навиків	Practice	Das Üben
Begyakorló óra	Тренувальний урок	Practice lesson	Die Übungsstunde
Behelyettesítéses teszt típus	Тестове завдання з вільно конструйованою відповіддю	Gap filling	Substituierender Testtyp
Beiratkozik egy kurzusra / tanfolyamra	Записатися до курсу	Enroll in / join a course	Sich bei einem Kurs einschreiben lassen
Bemagol	Вивчити на пам'ять	Memorize, swot up	Büffeln
Bemelegítő gyakorlat	Вправа для розминки	Warming up activity / warmer	Aufwärmeübungen
Bemutatás (új anyag átadása)	Ознайомлення з новим мовним матеріалом	Presentation	Präsentation (Abgabe des neuen Materials)
Bemutató óra, „nyílt” óra	Відкритий урок	Demonstration lesson	Musterstunde (“offene” Stunde)
Bentlakásos iskola	Школа-інтернат	Boarding school	Schule mit Internat
Besorolási teszt	Тест для зарахування студентів в навчальні групи	Placement test	Einstufungstest
Beszámoló	Звіт	Report, account	Der Bericht
Beszéd	Говоріння	Speaking	Das Reden / Sprechen
Beszédértés (hallás utáni megértés)	Аудіювання	Listening	Hörverstehen

Bizonyítvány	Табель успішності	Report card (AmE), school report (BrE)	Das Zeugnis
Bölcsőde	Дитячі ясла	Day nursery / crèche	Die Kinderkrippe
Brainstorm / ötletroham	„Мозковий штурм”	Brainstorm	Geistesblitz / Brainstorming
Célnyelv	Мова-рецептор, цільова мова	Target language	Die Zielsprache
Csengő (iskolai)	Дзвоник	Bell	Die Klingel
Csoportbontás	Поділ на групи	Breaking the class down by groups	Die Klasse in Gruppen einteilen
Csoportmunka	Групова робота	Group work	Gruppenarbeit
Csoportos gyakorlat tanítási ráhangolással	Групова підпрактика з метою настроювання студентів на роботу вчителя	Group practice preparing students for teaching	Gruppenübung mit Unterrichtsstimmung
Csoportosítás	Групування	Grouping	Die Gruppierung
Csoportos megfigyelési gyakorlat	Групова підпрактика	Group observation practice	Beobachtungspraktikum in Gruppen
Dal	Пісня	Song	Das Lied
Deduktív nyelvtanítási módszer	Дедуктивний метод навчання граматики	Deductive method for teaching grammar	Deduktive Methode für den Grammatikunterricht
Demotiváció	Демотивація	Demotivation	Demotivation
Dicséret	Похвала	Praise	Das Lob
Diszkrét pontos tesztkérdés-típus	Тип тестового питання, на який існує тільки одна правильна відповідь	Discreet point test item	Test, bei dem nur eine Antwort richtig ist
Dolgozat, teszt	Контрольна робота	(Written) test	Die Klausur / die Klassenarbeit
Dolgozatot javít / ellenőriz / értékkel	Виправляти / перевіряти контрольні роботи	Correct (papers), mark (papers) (BrE), grade (papers) (AmE)	Die Klassenarbeit korrigieren / kontrollieren / bewerten
Drillezés	Виконання вправ, спрямованих на автоматизацію нового фонетичного, лексичного або граматичного матеріалу	Drilling	Das Drillen
Egyéni eltérések /	Індивідуальні відмінності учнів	Individual learner differences /	Individuale Abweichungen /



különbségek		variables	Unterschiede
Egyéni külső iskolai gyakorlat	Індивідуальна педпрактика	Individual teaching practice	Individuales Unterrichtspraktikum
„Egyszerűsített olvasókönyv”	Спрощувана читанка	Graded reader	“Vereinfachtes Lesebuch”
„Együtt-társalgó” tanári szerep	Роль вчителя як співрозмовника	Teacher as co-communicator	Der Lehrer als Gesprächspartner
Életkor	Вік учнів	Age	Der Alter
Ellóg egy óráról	Прогуляти (заняття)	Skip (a class), play truant (from a class), cut a class, (informal), play hookey (hooky) (informal), not to go to a class	Eine Stunde schwänzen / sich von einer Stunde drücken
Előírt betűmintát követ a tanuló (írásstanuláskor)	Учень дотримується встановленого шрифту	Trace the letter	Folgen der vorgeschriebenen Schriftmuster
Elősegítő, előmozdító tanári szerep	Роль вчителя як просувальника	Teacher as facilitator	Der Lehrer als Facilitator
Első nyelv, anyanyelv	Перша мова, рідна мова	First language	Die Erstsprache, Muttersprache
Emelkedő tónus	Піднімаюча інтонація	Rising tone	Steigende Intonation
Engedékeny	Поступливий, податливий	Lenient	Nachgiebig
Érdemjegy	Оцінка	Mark (BrE), grade (AmE)	Die Note
Ereszkedő tónus	Низхідна інтонація	Falling tone	Fallende Intonation
Érettségi bankett	Випускний бал, вечірка	Graduation party, graduation prom(enade) (AmE)	Das Abiturientenbankett
Érettségi bizonyítvány	Атестат зрілості	General Certificate of Secondary Education (GCSE) (BrE)	Das Reife- / Maturitätszeugnis
Érettségi bizonyítványosztó	Випускний вечір	Graduation (ceremony)	Festliche Verteilung der Reifezeugnisse
Érettségi vizsga	Випускний екзамен, екзамен на атестат зрілості	School-leaving / final exam	Die Abitur- / die Reifeprüfung
Értékelés	Оцінювання	Evaluation	Bewertung

Értékelési kritérium	Критерій оцінювання	Evaluation criterion	Das Bewertungskriterium
Értékelő tanári szerep	Роль вчителя як оцінювальника	Teacher as assessor	Der Lehrer als Bewerter
Érthetővé tesz (megmagyaráz)	Пояснювати	Clarify	Erklären
Étkeзде	Їдальня	Canteen (especially BrE)	Die Kantine
Extrinzikus (külső) motiváció	Зовнішня мотивація	Extrinsic motivation	Die Außenmotivation
Extrovertált tanuló	Екстравертивний учень	Extroverted learner	Extrovertierter Schüler
Év végi vizsga	Річний іспит	End-of-year examination	Die Jahresschlussprüfung
Fegyelmet tart	Дисциплінувати	To keep discipline	In Zucht und Ordnung halten Disziplin halten
Fegyelmezés	Дисциплінування	Keeping discipline	Die Aufrechterhaltung der Ordnung
Fejlesztési cél (tanóráé)	Розвиваюча мета уроку	Developing aim	Entwicklungsziel einer Stunde
Félév	Семестр	Term, semester (AmE)	Das Halbjahr / das Semester
Feladat	Завдання	Task	Die Aufgabe
Feladattervező tanári szerep	Роль вчителя як дизайнера завдань	Teacher as task designer	Der Lehrer als Aufgabenplaner
Feleletválasztós teszt	Тестове завдання з вибірковою відповіддю (множинний вибір)	Multiple choice test	Test mit Mehrfachauswahl (MC)
„Félig nyomtatott” írásmód	Напівдрукований шрифт	Print script	Schriftweise mit halb Druckbuchstaben
Felkészít valakit	Підготувати когось до чого-небудь	Prepare / coach somebody (for)	Jemanden zu etwas vorbereiten
Felmérés	Оцінювання	Survey	Die Abschätzung
Felolvassa a névsort / leellenőrzi a hiányzókat	Зачитати список учнів	Call the roll / check the attendance	Die Namensliste / Anwesenheitsliste vorlesen
Felzárkóztató munka	Проведення позакласних занять з учнями, які відстають від більшості учнівського класу по предметній програмі	Work of the teacher focusing on making a student catch up with the material or with other students	Die Arbeit des Lehrers, damit sich ein Schüler mit dem Material an die anderen anschließen kann
Foglalkozás	Заняття	Class	Der Unterricht

Fokozatosság elve	Принцип поступовності	Principle of gradience	Prinzip der Kontinuirlichkeit
Folytonosság	Безперервність	Fluency	Die Kontinuirlichkeit
Folytonosság mint pedagógiai alapelv	Безперервність як педагогічний принцип	Continuity as a basic pedagogical principle	Die Kontinuirlichkeit als pädagogischer Grundprinzip
Fonetikus olvasástanítási módszer	Фонетичний метод навчання читання	Phonetic method of teaching reading	Lautende Unterrichtsmethode des Lesens
Forrás (tanári szerep)	Вчитель як джерело	Teacher as resource	Der Lehrer als Quelle
Füzet	Зошит	Exercise book, notebook (NOT copybook)	Das Heft
Gimnázium	Гімназія	Grammar school / high school (AmE)	Das Gymnasium
Gyakorlati foglalkozás / műhelymunka	(Практичний) семінар (передбачає обмін досвідом, знанням між учасниками)	Workshop	Die Werkstattarbeit
Gyakornok (tanítási gyakorlatát teljesítő diák)	Студент-практикант	Practice teacher (BrE), student teacher (AmE)	Der Praktikant
Haladási teszt / folyamatos értékelés	Поточне тестування	Progress test	Fortschrittstest / ständige Bewertung
„Halld és készítsd el” típusú feladat	Завдання типу «послухай і приготуй»	“Listen and make”	“Hör und fertige an”
„Halld és rajzold le” típusú feladat	Завдання типу «послухай і намалюй»	“Listen and draw”	“Hör und zeichne”
„Halld és színezd ki” típusú feladat	Завдання типу «послухай і розфарбуй»	“Listen and colour”	“Hör und mal aus”
„Halld és tedd” típusú feladat	Завдання типу «послухай і зроби»	“Listen and do”	“Hör und mach”
Hang	Звук, фонема	Sound, phoneme	Der Laut / das Phonem
Hangfelismerő hangtani gyakorlat	Рецептивна фонетична вправа	Receptive phonetic exercise	Die Lautwahrnehmungsübung
Hangképző hangtani gyakorlat	Репродуктивна фонетична вправа	Reproductive phonetic exercise	Die Artikulationsübung
Hanglejtés	Інтонція	Intonation	Die Intonation

Hang nélküli hangformálás	Безвукова артикуляція	mute articulation	Lautlose / stumme Artikulation
Hangsúly	Наголос	Stress	Die Betonung / der Akzent
Hangsúlymodell	Модель наголосу	Stress model	Das Betonungsmodell
Hangsúlyos szótag	Наголошений склад	Stressed syllable	Betonte Wortsilbe
Hangsúlytalan szótag	Ненаголошений склад	Unstressed syllable	Unbetonte Wortsilbe
Hangtan	Фонетика	Phonetics	Die Phonetik
Harmadév	Триместр	Term	Drittes Quartal
Háttérismeret	Фонові знання	Background knowledge	Das Hintergrundwissen / die Hintergrundkenntnisse
Házi feladat	Домашнє завдання	Homework	Die Hausaufgabe
Helyettesítő tanár	Вчитель(ка)-замісник	Substitute teacher (AmE), supply teacher (BrE)	Der vertretende Lehrer
Heterogén osztály	Гетерогенний клас	Heterogeneous / mixed-ability class	Heterogene / gemischte Klasse
Hiányzik	Відсутній	To be absent	Abwesend sein / fehlen
Hiányzók bejegyzése	Запис відсутніх	Checking the attendance	Die Abwesenden eintragen
Hiba	Помилка	Mistake, error	Der Fehler
Hibajavítás	Виправлення помилок	Correction of mistakes, error correction	Die Fehlerkorrektur
Hozzáállás	Підхід	Attitude	Die Einstellung
Idegen nyelv	Іноземна мова	Foreign language	Die Fremdsprache
Idegen nyelvi szaktanterem	Кабінет іноземних мов	Language room	Fachraum für Fremdsprache
Igazgatóhelyettes	Заступник директора (школи)	Deputy head teacher (BrE, general and official), deputy headmaster/headmistress (BrE, specifically), deputy head (BrE, infml), vice-principal (AmE)	Der Stellvertreter des Schuldirektors / der Vizedirektor
Igazságos	Справедливий	Fair	Gerecht
Igazságtalan	Несправедливий	Unfair	Ungerecht
Induktív nyelvtanítási módszer	Індуктивний метод навчання граматики	Inductive method of teaching grammar	Induktive Methode des Grammatikunterrichts

Instrumentális motiváció	Інструментальна мотивація	Instrumental motivation	Instrumentale Motivation
Integráló tesztkérdés-típus	Інтегративний тип тестового питання	Integrative test item	Integrierter Test
Integratív motiváció	Інтегративна мотивація	Integrative motivation	Integrative Motivation
Intrinzikus (belső) motiváció	Внутрішня мотивація	Intrinsic motivation	Die Innenmotivation
Introvertált tanuló	Інтровертний учень	Introverted learner	Introvertierter Schüler
Írányított írás	Скеровуване письмо	Guided writing	Gelenktes Schreiben
Írás	Письмо	Writing	Das Schreiben
Írott betű / írásmód	Письмовий шрифт	Written script	Der Buchstabe / die Schreibweise
Iskolába jár	Ходити в школу	To go to school / to attend school	In die Schule gehen / die Schule besuchen
Iskolából kimaradt / kizárt tanuló	Вибулий або виключений учень /студент	Dropout	Ein aus der Schule geflogener / ausgefallener Schüler
Iskolaigazgató	Директор (школи)	Principal (AmE), head teacher (BrE, official), head (BrE), headmaster або headmistress (BrE)	Der Schuldirektor
Ismétlés	Повторення матеріалу	Revision / review	Die Wiederholung
Ismétlő óra	Урок для повторення матеріалу	Revision lesson	Weiderholungsstunde
Játszótér, iskolai udvar szabadtéri játékok számára	(Шкільне) подвір'я, майданчик для ігор	Playground	Der Spielplatz
Jó jegyeket kap	Дістати хорошу / високу оцінку	To get good / high marks	Gute Noten bekommen
Jó valamilyen tárgyban / tárgyból	Комусь добре йде якийсь предмет, хтось вдачний в якомусь предмету	To be good / bad at something	In einem Unterrichtsfach gut sein
Kakukktojás	Вправа «Зайве слово»	Odd-one-out	Das Kukucksei
Képtollbamondás	Диктант-картинка	Picture dictation	Der Bilddiktat
Késik	Запізнюватися	To be late	Sich verspäten
Késleltetett javítás	Затримане виправлення помилок	Delayed correction	Verzögerte Korrektur
Készség szinteket vizsgáló teszt	Тест для виявлення рівня навичків учнів (тест загального)	Proficiency test	Fertigkeitstests

	володіння іноземною мовою)		
Készül az órára (tanár)	Готуватися (до занять) (про вчителів, викладачів)	Prepare (for), prepare (a lecture, etc)	Sich auf die Stunde vorbereiten
Készül az órára (tanuló)	Готуватися (про учнів)	Do one's homework (for tomorrow's class), study	Die Hausaufgaben für morgen machen / lernen
Kétválasztásos teszt (igaz/hamis, helyes/helytelen, igen/nem stb.)	Тестове завдання альтернативного вибору	Two-option test items	Test mit Zweifachauswahl (richtig-falsch, ja-nein, u.s.w.)
Kiejtés	Вимова	Pronunciation	Die Aussprache
Kihagy egy órát	Пропустити (заняття)	Miss (a class)	Eine Stunde auslassen
Kisnapló / üzenő / ellenőrző	Щоденник	(Grade) record book	Das Tagebuch der Schüler
Kitartás	Наполегливість	Perseverance	Der Ausdauer
Kockázatvállalás	Рискування	Risk-taking	Riskieren / ein Risiko eingehen
„Koktélparti”	«Коктейль-парті»	“Cocktail-party”	Die “Koktail-Party”
Kombinált óra	Комбінований урок	Mixed lesson	Kombinierte Stunde
Kompetencia	Компетенція	Competence	Die Kompetenz
Komputerismeret	Комп'юторика	Computer science	Kentnisse im Bereich der Informatik
Kórusmunka	«Хорова» робота учнів, коли всі разом повторюють вголос вивчений матеріал	Chorus	Arbeit im Chor
Kötelező	Обов'язковий	Compulsory	Obligatorisch
Követelmények	Вимоги	Requirements	Die Erfordernisse / die Anforderungen
Következetes	Послідовний	Consistent	Konsekvent
Középfok	Середній рівень	Intermediate level	Mittelstufe
Középfok	Середня школа	Secondary school	Die Mittelschule
Líceum	Лицей	Lyceum	Das Lyzeum
Lyukasóra	“Вікно” (вільні години між двома заняттями)	Free period, gap	Die Freistunde
Magániskola	Приватна школа	Public (BrE)/ private / fee-	Die Privatschule

		paying school	
Magánoktatás	Приватне навчання	Tutoring, private teaching	Der Privatunterricht
Magánóra	(Поточна) консультація, практичне заняття з керівником (tutor) для одного студента чи невеликої групи	Tutorial, One-to-one / private lesson	Die Privatstunde / die Nachhilfestunde
Magántanár	Репетитор, приватний / домашній учитель	Tutor	Der Privatlehrer / der Nachhilfelehrer
„Magolás”, kívülről tanulás	Завчання, зубріння	Rote learning, learning by rote, memorization	Das Büffeln
Másodnyelv	Друга мова	Second language	Die Zweitsprache
Másolás	Переписування	Copying	Das Kopieren
Megbukik a vizsgán	Провалитися на іспит і	Fail an examination	Bei / in einer Prüfung durchfallen
Megerősít (tanult anyagot)	Закріпити вивченого матеріалу	Consolidate	Bestätigen
Megértés	Розуміння	Comprehension	Das Verstehen
Megértést/szövegértést ellenőrző kérdés	Питання для перевірки розуміння прочитаного або прослуханого	Comprehension checking question	Frage zur Kontrolle des Leseverstehens oder Hörverstehens
Memorizálás	Заучування на пам'ять	Memorization	Das Memorisieren
Menedzser (tanári szerep)	Вчительська роль менеджера	Teacher as manager	Der Lehrer als Manager
Módszerész, módszertani szaktanácsadó	Методист (вчитель)	Methodologist, educationalist (educationist), educational manager	Methodologist / Methodologischer Fachberater / Fachratgeber
Módszertani segédkönyv	Методичний посібник	Textbook of teaching methods	Methodisches Hilfsmaterial / Hilfsbuch
Mondat-átalakítás	Трансформація речень	Sentence transformation	Umformung der Sätze
Mondathangsúly	Наголос у реченні	Sentence stress	Der Satzakzent
Mondathangsúly váltakoztatása	Чередування наголосу в реченні	Shifting the sentence stress	Der Wechsel des Satzakzentes
Mondatmódszer (olvasástanítási módszer)	Метод речення (метод для навчання читання)	Sentence method for teaching reading	Die Satzmethod als Unterrichtsmethode des Lesens
Mondatritmus	Ритм речення	Sentence rhythm	Der Satzrythmus

Mondatszerkesztés (mint tesztípus)	Конструкція речень як тестовий тип	Sentence construction / reconstruction	Satzkonstruktion als Testtyp
Mondóka	Прислів'я	Chant	Kinderspruch
Motiváció	Мотивація	Motivation	Die Motivation
Motiváló tanári szerep	Мотивуюча роль вчителя	Teacher as motivator	Der Lehrer als Motivierender / Motivator
Műfaji vagy szerkezeti megközelítés (irodalomtanítási módszer)	Жанровий або структурний підхід до навчання літератури	The genre or "structural" approach to teaching literature	Annäherung von der Gattung oder der Struktur her (als eine Methode des Literaturunterrichts)
Nagynapló / osztálykönyv	Журнал (класний, групи)	(Form, group) register (BrE), = daily attendance and grade record (AmE)	Das Klassenjournal / das Klassenbuch
„Nagyszünet”	Велика перерва	Long break, lunch break	Lange Pause
Napközi	Продовжений день (у школі)	Extended (school) day	Das Tagesheim
Napos	Черговий	Pupil on duty	Der Diensthabende / der Taghabende
Negyedév	Чверть	Term, quarter (esp AmE)	Viertes Quartal
Nem anyanyelvi tanár	Вчитель, для якого мова, що викладається, не є рідною	Non-native teacher	Nicht-Muttersprachlicher Lehrer
Nem irányított, szabad írás	Нескеровуване письмо	Free writing	Kreatives / freies Schreiben
Nevelési cél (tanóráé)	Виховуюча мета уроку	Educating aim	Erzieherisches Ziel der Stunde
Névsorolvasás	Переключка	Checking/calling the roll	Die Anwesenheitsliste verlesen
„Nézd és mond” / teljes szavas olvasástanítási módszer	Метод навчання читання «Дивись і скажи» або «Ціле слово»	“Look and say” / whole-word method for teaching reading	“Sehe und sag” als Unterrichtsmethode des Lesens mit vollständigen Wörtern oder Silben / die silbenweise Methode
Nyelvérzék	Мовне почуття	Aptitude	Das Sprachgefühl
Nyelvérzékmérő teszt	Тест на виявлення здібностей з мови	Aptitude test	Sprachgefühlstest
Nyelvhelyesség	Граматична коректність	Accuracy	Die Sprachrichtigkeit
Nyelvi funkció, beszédszándék	Мовна функція	Language function	Die Sprechabsicht



Nyelvi készség	Мовний навичок	Language skill	Die Sprachfertigkeit
Nyelvi labor	Лінгафонний кабінет	Language laboratory	Das Sprachlabor
Nyelviskola	Мовна школа	Language school	Die Sprachschule
Nyelvórai munkaszervezés	Організація класної роботи на уроці іноземної мови	Classroom management	Arbeitsorganisierung im Sprachunterricht
Nyelvtan	Граматика	Grammar	Die Grammatik
Nyelvtani-fordító nyelvtanítási módszer	Граматико-перекладний метод навчання іноземної мови	Grammar-translation method	Grammatik-Übersetzungs-Methode
Nyelvtanulással kapcsolatos tanulói hiedelmek / elképzelések	Помилкові думки учнів про вивчення іноземної мови	Learner beliefs about language learning	Vorstellungen / Meinungen der Schüler vom Sprachlernen
Nyelvtörő	Скоромовка	Tongue-twister	Der Zungenbrecher
Nyílt nap az iskolában (szülők és leendő tanulók szüleikkel megfigyelik az iskolában folyó munkát)	День відкритих дверей	Open day (BrE), open house (AmE)	Tag der offenen Tür / offene Tage
Nyíltvégű kérdés	Відкрите питання	Open question	Offene Frage
Oktatás	Навчання, уроки	Tuition	Der Unterricht
Olvasás	Читання	Reading	Das Lesen
Olvasókönyv	Читанка	Reader	Das Lesebuch
Órán kívüli munka	Позакласна робота	Extra-curricular work	Arbeit außerhalb der Schule
Órarend	Розклад (занять)	Timetable (BrE), schedule (AmE)	Der Stundenplan
Óravázlat	План-конспект уроку	Lesson plan	Der Stundenentwurf
Óravégi játékos feladat	Ігрове завдання на при кінці уроку	End-of-lesson activity	Spielerische Aufgaben am Ende der Stunde
Osztály, évfolyam	Клас (рік навчання в школі)	Grade (AmE); class, form (BrE)	Die Klasse / der Jahrgang
Osztály, tanulócsoport	Клас (група учнів)	Class	Die Klassengemeinschaft
Osztályfőnök	Класний керівник	Class teacher (BrE, primary school), form teacher/master/mistress (BrE,	Der Klassenleiter / der Klassenlehrer

		secondary school), grade teacher (AmE), supervising instructor (AmE), home-room teacher (AmE)	
Osztályfőnöki óra, nevelői óra	Виховна година	Form period (BrE)	Die Klassenleiter-Stunde
Osztályterem = tanterem	Класна кімната	Classroom	Das Klassenzimmer
Összefoglaló óra	Урок підсумовування матеріалу	Summary lesson	Zusammenfassende Stunde
Óvoda	Дитячий садок	Nursery school / kindergarten	Der Kindergarten
Passzív szókincs	Пасивний словниковий запас	Passive vocabulary	Passiver Wortschatz
Pármunka	Робота учнів у парах	Pair work	Die Partnerarbeit
Párosítás	Тестове завдання перехресного вибору (з'єднання)	Matching	Die Paarung
Pedagógiai gyakorlat	Педагогічна практика	Teaching practice /practicum	Das Lehrpraktikum
Pontosság, nyelvhelyesség	Граматична точність, коректність	Accuracy	Die Exaktheit / die Sprachrichtigkeit
Produktív nyelvi készség	Продуктивний мовний навичок	Productive language skill	Produktive Sprachfertigkeiten
„Puska”	Шпаргалка	Crib, cheat sheet	Der Spickzettel
Puskázás	Користування шпаргалками	Cheating	Das Spicken
Puskázik	Нечесно складати іспити, користуватися шпаргалками, підказками, списувати тощо	Cheat (on exams)	Spicken
Rávezet	Наводити (давати навідні вказівки)	Elicit	Daraufhelfen / daraufbringen
Receptív nyelvi készség	Рецептивний мовний навичок	Receptive language skill	Rezeptive Sprachfertigkeiten
Reflektív tanítás	Рефлексивне навчання	Reflective teaching	Reflektiver Unterricht
Rendező tanári szerep	Роль вчителя як організатора	Teacher as director	Der Lehrer als Ordner
Rendfenntartó tanári szerep	Роль вчителя як тот, хто забезпечує порядок	Teacher's role of disciplining	Der Lehrer als Aufrechterhalter der Ordnung
Rossz jegyeket kap	Дістати погану оцінку	To get bad / low marks	Schlechte Noten bekommen
Roszul viselkedik	Погано поводитися на уроці	To misbehave	Sich schlecht benehmen
Rossz valamilyen tárgyban /	Невдачний в якомусь предметі	To be bad at something	In einem Unterrichtsfach schlecht

tárgyból			sein
SMS (beregszászi szakzsargon) (rövid beírási-üzenet a szülőnek a tanuló kisnaplójában)	Коротке повідомлення для батьків, записано вчителем у щоденник учня	A short message written by the teacher for the parent in the learner's record book	Kurze Nachricht für die Eltern im Tagebuch des Schülers (Beregsaser Fachjargon)
Stratégiák	Стратегії	Strategies	Die Strategien
Szakiskola	Професійний навчальний заклад, училище	Vocational school	Die Fachmittelschule
Szakkör	Гурток	Study circle	Der Fachzirkel
Szakmai továbbképzés	Підвищення кваліфікації	Advanced training, further training	Fachliche Weiterbildung
Szakosított tantervű iskolák	Спеціалізовані школи	Schools with a specialized curriculum	Schulen mit spezialisierten Lehrplänen
Szajosodik	Спеціалізуватися	To specialise (BrE) / to specialize (AmE)	Sich auf etwas spezialisieren
Szaktanár	Вчитель(ка) - предметник	Subject teacher	Der Fachlehrer
Számítástechnika	Інформатика	Information science	Die Informatik
Szemléltető eszközök	Наочні приладдя	Visual aids	Die Anschauungsmaterialien
Szerepjáték	Рольова гра	Role play	Das Rollenspiel
Szerepkártya	Рольова картка	Role card	Die Rollkarte
Szét-/kiosztható nyomtatott tananyag	(На занятті) (друкований) роздатковий матеріал	Hand outs	Hand outs
Szóbeli / írásbeli vizsga	Усний /письмовий іспит	Oral/written examination	Mündliche / schriftliche Prüfung
Szóhangsúly	Наголос у слові	Word stress	Der Wortakzent
Szóincs	Словниковий запас	Vocabulary	Der Wortschatz
Szorgalmas	Стараний	Diligent	Fleißig
Szorongás (idegen nyelvi)	Боязнь (іншомовна)	Anxiety	Das Gedränge / die Angst
Szótag	Склад	Syllable	Die Silbe
Szótárfüzet	Зошит-словничок	Vocabulary (notebook)	Das Vokabelheft
„Szövegrendező szavak”	«Текстові слова-організатори»	Text organisers	Textordnende Wörter
Szünet (két tanóra között)	Перерва (між уроками в школі)	Recess (AmE), break (BrE)	Die Pause

Szünidő	Канікули	Holidays (BrE), vacation (AmE)	Die Ferien
Tananyagot ismétél	Повторювати вивчений матеріал	Revise (BrE), review (AmE)	Das Unterrichtsmaterial wiederholen
Tanári (=szoba)	Вчительська	Staff room, common room (BrE)	Das Lehrerzimmer
Tanári értekezlet	Педагогічна рада, педрада	Staff meeting	Die Lehrerbesprechung
Tanári kar	Викладацький склад	Teaching staff / Teachers' staff	Der Lehrkörper
Tanár, tanító	Вчитель(ка)	(Primary/secondary) school teacher (BrE), (elementary/high) school teacher (AmE)	Die LehrerInnen
Tandíj	Плата за навчання	Tuition fees	Das Schulgeld / das Kollegengeld (an einer Universität o. Hochschule)
Tanév	Навчальний рік	Academic year (more formal), school year (less formal)	Das Schuljahr
Tanítás	Викладання, навчання	Instruction	Der Unterricht
Tanítási gyakorlat	Педагогічна практика (студентів у школі)	Teaching practice (BrE), student teaching (AmE)	Das Lehrpraktikum
Tanítási nyelv, a tanítás nyelve	Мова викладання	Language of instruction	Die Unterrichtssprache
Tanítási cél (tanóráé)	Освітня мета уроку	Teaching aim	Ziel der Stunde
Tankönyv	Підручник	Textbook	Das Lehrbuch
Tanmenet	Документ, де викладено, що саме містить програма з певного предмету, календарний план	Syllabus (pl. syllabi)	Der Lehr- / Unterrichtsgang
Tanóra	Урок	Lesson	Die Unterrichtsstunde
Tantárgy	Предмет	Subject	Das Lehr- / Unterrichtsfach
Tanterem, osztály(terem)	Клас (класна кімната)	Classroom, class (AmE)	Das Klassenzimmer
Tanterv	Навчальний план, програма	Curriculum	Der Lehrplan

Tanulási stílusok	Навчальні стилі учнів	Learning styles	Die Lernstile
Tanulási stratégiák	Навчальні стратегії учнів	Learning strategies	Die Lernstrategien
Tanuló	Учень	Pupil, learner	Der Schüler
Tanulók érdeklődési köre és szükségei	Інтерес і потреби учнів	Learners' interests and needs	Der Interessenkreis und die Bedürfnisse der Schüler
Teljesítményteszt / témazáró dolgozat (helyi használatban); összegző értékelés	Підсумкове тестування (тест навчальних досягнень)	Achievement test	Der Abschlusstest
Teljes szavas vagy képi olvasástanítási módszer	Метод навчання читання «Ціле слово» або «Дивись і скажи»	Whole-word / “look and say” method for teaching reading	“Sehe und sag” als Unterrichtsmethode des Lesens mit vollständigen Wörtern oder Silben / die silbenweise Methode
Téma (tanóráé)	Тема	Topic	Das Thema
Tematikus megközelítés (irodalomtanítási módszer)	Тематичний підхід (метод навчання літератури)	The thematic approach to teaching literature	Thematische Annäherung als eine Methode des Literaturunterrichts
Tervező tanári szerep	Роль вчителя як планувальника	Teacher as planner	Der Lehrer als Planer
Tizenkét pontos értékelési skála	Дванадцятибалова шкала (оцінки)	Twelve-point grade scale (AmE), twelve-point system (BrE)	Die Bewertungsskala mit zwölf Noten
Tollbamondás	Диктант	Dictation	Das Diktat
Történeti-életrajzi irodalomtanítási módszer	Історично-біографічний підхід до навчання літератури	The historical-biographical approach to teaching literature	Geschichtlich-biographische Methode des Literaturunterrichts
Új anyagot bemutató óra	Урок подачі нового матеріалу	Presentation lesson	Das neue Material präsentierende Stunde
Utasítás	Інструкція	Instruction	Die Instruktion / die Anweisung
Választható	Вибіркове, факультативне	Optional	Fakultativ
Végzős tanuló	Випускник	School leaver (BrE), high-school graduate (AmE)	Der Abiturient
Visszajelzés, „visszacsatolás”	Відгук	Feedback	Die Rückmeldung
Vizsga	Іспит	Examination (formal), exam	Die Prüfung

		(informal)	
Vizsgalap	Відомість (екзаменаційна)	“Grade form” (special form for entering students’ test grades)	Das Prüfungsblatt
Vizsgára készül / tanul	Готуватися до іспиту	Study for an exam	Sich auf eine Prüfung vorbereiten
Vizsgát letesz	Скласти іспит	Pass an exam(ination)	Eine Prüfung bestehen
Vizsgázik	Складати іспит	Take an exam(ination)	Eine Prüfung ablegen
Vizsgáztat	Проводити/провести іспит	Give an exam(ination)	Prüfen / examinieren
Vizsgáztató tanár	Екзаменатор	Examiner	Der Prüfer / der Examiner