

Szókincsfejlesztés játékosan – olaszul

Szabó Fruzsina

*Szegedi Tudományegyetem
magyar–olasz osztatlan tanárszakos hallgató*

Nyelv: olasz

Nyelvi szint: A0-A1

Témakör: változó

Bevezetés

Az itt bemutatni kívánt mini-projekt három egymást követő foglalkozás keretében valósult meg. A foglalkozások nyelve olasz, és mivel kezdő csoportról van szó, a tanulók nyelvi szintje A0–A1 között van. A tanulócsoportheti három órában tanulja az olaszt, mint második idegen nyelvet.

A foglalkozásokat látogató diákok idegen nyelvi tapasztalatai eltérőek voltak. Figyelemre méltó különbséget fedeztem fel a tanulók kezdeti nyelvtanulási attitűdjé és az olasz nyelv tanulása terén elért első sikerei terén attól függően, hogy melyik volt az első tanult idegen nyelv az életükben. Azok, akik a német nyelv után választották az olaszt, sokkal nyitottabban, bátrabban álltak a nyelv tanulásához, a kezdeti nehézségekkel érezhetően könnyebben megküzdöttek, mint az angol nyelvtanulás terén szerzett tapasztalatokkal érkező társaik. Ennek okát talán abban kell keresnünk, hogy az igeragozás és a nemek megkülönböztetése miatt a kezdő nyelvtanuló számára „bonyolultabb” grammatikai struktúrájának tűnő német után könnyebben megbarátkoztak a hasonló nehézségeket támasztó olasz nyelvvel, mint azok a fiatalok, akik most találtak először ilyen sajátságokkal rendelkező idegen nyelvvel.

A csoport szorgalmas és együttműködő volt. A tanulók aktívan részt vettek a tanítás-tanulás folyamatában. A foglalkozások során végzett feladataink sok esetben otthoni előkészületet igényeltek a



részükről, ennek ellenére készségesen elvégezték azokat, így jelentős mértékben előlendítették az órai munkát.

A tanulók különösen szerették a kreatív, alkotómunkát követelő feladatokat. Bár a foglalkozások alapnyelve az olasz volt, a tanulók igényelték a magyar nyelvű segítséget, amit meg is kaptak. Ugyanakkor a célom az volt, hogy mind magabiztosabban mozogjanak az egynyelvű közegben, egyre kisebb mértékben kelljen igénybe venniük a magyar nyelvű segítséget. Ezt a célotmat sikerült is elérnem a kurzus végére.

A projekt keretében szerzett korábbi tapasztalataimból kiindulva, valamint a diákok kérése alapján hasznosnak ítélttem, ha a foglalkozásaink szorosabban illeszkednek az iskolai tanórákon feldolgozott tananyagokhoz, így a szakköri tevékenységek mintegy a tanórák során szerzett ismeretek elmélyítéseként és kibővítéseként értelmezendők. Az itt bemutatott három, egymásra épülő foglalkozás témája a külső tulajdonságok leírása, amely a tanórai anyag soron következő didaktikai egységének szerves részét képezte. Rendkívül fontos, hosszútávon többször előkerülő témáról van szó, amely az első érettségi témakör (az „Egyén és a család”) anyagához is szorosan illeszkedik. Mivel maga a témakör is további két altémára (a személyes adatokra vonatkozó információk, illetve a külső-belső tulajdonságok) oszlik, a foglalkozások felépítésében igyekeztem ezt a szerkezetet figyelembe venni. A legelső találkozásainkon feldolgoztuk a személyes adatokra vonatkozó ismereteket, az egyénről elmondható általános információkat, belső tulajdonságokat, majd ezt követően kezdtünk bele az itt bemutatott foglalkozások keretében tárgyalt témába.

Célom nemcsak a tanulók által használt tankönyvben szereplő ismeretek elsajátíttatása, elmélyítése volt, hanem az is, hogy a szűk tananyagnál bővebb ismeretekre, így például nagyobb szókincsre tegyenek szert a témában, s ezeket az ismereteket magabiztosan alkalmazzák. Ennek érdekében úgy próbáltam feldolgozni a témát, hogy amikor a tanórákon idejutnak az anyagban, már gördülékenyen, önállóan alkalmazni tudják ismereteiket, ezzel megkönnyítve az otthoni tanulásukat is.

A téma feldolgozására három foglalkozást terveztem. Az egyes foglalkozásokon a témára szánt időtartam változó: az első alkalommal kevesebb, mint egy órát vett igénybe a téma bemutatása, míg a második

és harmadik foglalkozás teljes időtartamát annak feldolgozására szántam.

Gyakorlati megvalósítás

1. foglalkozás

Az első alkalommal a foglalkozás célja az új szókincs bemutatása, ismertetése volt. A külső tulajdonságokat kifejező melléknevek ismertetésének és csoportosításának céljából a képi illusztrálást választottam. Az órára készítettem egy „magazint” (1. melléklet): újságokból színes képeket vágtam ki, melyek egy-egy látványos jellemző külső tulajdonságot ábrázoltak. A „magazin” lapjait tematikusan állítottam össze: például a hajra vonatkozó tulajdonságokat forma és szín szempontjából is külön-külön mutattam be. Egyértelmű jelöléseket használtam, mikor milyen tulajdonságra kell koncentrálni, mire vonatkozik az adott kifejezés. Több esetben ellentétpárokkal érzékeltettem a jelentésbeli különbségeket.

Az osztálytermi munka során körben ültünk egy asztalnál. A csoport kis létszámú volt, így nem okozott problémát, hogy mindannyian hozzáférjünk a „magazinhoz”. Rövid, egyszerű mondatokat használva mondtam el a jellemzőket. Minden kép fölött ott szerepelt a kifejezés is. A tulajdonságokat sorban, egyesével egymás után megmutattam, majd kérdésekkel ellenőriztem, értik-e, tudják-e követni a magyarázatomat a tanulók. Ha nem sikerült elsőre megérteniük, többször elmondtam, másféleképpen írtam körbe az adott jellemzőt, ha tudtam, mutogattam. A munkafolyamat ezen fázisában a diákoknak csak figyelniük kellett, egyelőre jegyzetelés nélkül.

A következő munkafázisban tematikusan, ppt prezentáció segítségével összefoglaltuk a „magazin” segítségével megismert szókincset (2. melléklet). Minden egyes dia megnyitása előtt feltettem a soron következő diára vonatkozó kérdést, pl.: „Milyen lehet a szem?” („Come possono essere gli occhi?”). A tanulók a „magazint” lapozgatva válaszoltak a kérdésekre. Ezt követően összeszedtük a lehetséges válaszokat, megnyitottam a diát, hogy ellenőrizhessük azokat, így csoportosítva látták és immár leírhatták a vonatkozó információkat. A



diasort a facebook csoportunkban is elérhetővé tettem a diákok számára, a magazint pedig lefotózták.

A két munkafolyamat összesen egy tanóra időtartamát, azaz negyvenöt percet vett igénybe. A diákoktól otthoni munkaként azt kértem, vágjanak ki az újságból egy képet, ragasszák be a füzetükbe és minden lehetséges külső tulajdonságot írjanak le a képen ábrázolt személyről. A házi feladatot digitális formában is készíthették.

2. foglalkozás

A második foglalkozás során a klasszikus „akasztófa” játékkal vezettük be a témánkat. Az „akasztófa” egyszerűségének és ismertségének köszönhetően pihentető levezetésként szolgált a tanulók számára az iskolában eltöltött hosszú nap után. Emellett a feladat során a tanulók játékos formában felelevenítették az előző héten megismert lexika egy részét, ezáltal átismételték az olasz ábécé hangjainak kiejtését is.

A játék végén az otthon elkészített házi feladatok ellenőrzésére tértünk át. A tanulók párokat alkottak. Az órai munkához elengedhetetlen az otthoni előkészület: a tanulók egy általuk tetszőlegesen választott személyről leírást készítettek, róla képet ragasztottak füzetükbe. Minden tanuló fotót készített a párja házi feladatában lévő képről, ügyelve arra, hogy a leírás ne látszódjon. A tanuló azt a feladatot kapták, hogy ezúttal a párjuk által tetszőlegesen választott személyről készítsenek leírást szóban, amit a párjuk, mint „szakértő” figyelemmel követ. A tanulók mindeközben ellenőrzik, ha szükséges, javítják is a saját munkájukat. A feladathoz használhattak segédeszközöket (füzetet, jegyzetet).

Ezt követően a „Ki vagyok én?” játékkal folytattuk az új ismeretek elmélyítését. A játékhoz két csapatot alkotunk, majd felállunk. Mindkét csapat egy-egy borítékot kap: bennük képek találhatóak, amelyeket szétterítünk a padokon. Ugyanazok a képek szerepelnek mindkét borítékban (3. melléklet). A játékvezető vagy a tanár választ egy képet, de nem mutatja meg a csapatoknak. A játékosok eldöntendő kérdéseket tehetnek fel a képpel kapcsolatban. A kérdésekre adott igen-nem válaszok alapján a tanulók újabb és újabb képeket zárnak ki a lehetséges

megoldások közül. Ezeket visszajukra fordítják a padon. Az a csapat nyer, amelyik előbb ki tudja találni, melyik kép van a játékvezetőnél.

3. foglalkozás

A harmadik foglalkozást ismétléssel kezdtük: arra kértem a tanulókat, hogy olvassák át az eddig tanult külső tulajdonságokat (erre két percet kaptak), majd egy játékos csapatversennyel folytattuk. Az ismétlés sikerességének érdekében érdemes olyan képeket választani, amelyek több szempontból is eltérő tulajdonságokkal rendelkező személyeket ábrázolnak.

A tanulók 2–3 fős csapatokat alkotnak. Minden csapat megkapja ugyanazt a képet (4. melléklet). Az a csapat nyer, amelyik másfél perc alatt a lehető legtöbb igaz állítást gyűjti össze a képen látható személy külső tulajdonságairól. Az ellenőrzés közösen zajlik: a játékvezető (tanár) kivetíti a csapatoknak kiosztott képet, s a legtöbb tulajdonságot összegyűjtő csapat kezdi a felsorolást. A csapat tagjai minden leírt információt ismertetnek. A többi csapat ezeket kiegészítheti vagy javíthatja. A foglalkozás során több kört is játszottunk, ám minden egyes körben csökkentve a csapatok rendelkezésére álló időt a feladat végrehajtásához. A játék végén – szükség esetén – még szóban kiegészítettük a táblára felírt információkat.

A foglalkozást a „Rajzold, amit mondok!” nevű játékkal folytattuk. A tevékenység célja az ellenőrzés volt, vagyis annak vizsgálata, hogy mely kifejezések, lexikai elemek mélyültek el, és melyek voltak azok, amik gyakorlása további munkát igényel. A tanulók két sorban állnak egymással szemben, majd leülnek egymásnak háttal. (Ügyeljünk arra, hogy ennek megfelelően rendezzük el a teremben a székeket.) Az egymásnak háttal ülő párok egyik tagjánál egy mese szereplőjét ábrázoló kép van (5. melléklet), a másik tanulónál egy üres rajzlap és színes ceruzák vannak. Az első tanuló feladata, hogy pontos leírást adjon társának, aki a hallott információk alapján rajzol. Ha szükséges, a rajzoló játékos visszakérdezhet. Öt perc áll a párok rendelkezésére. Ellenőrzéskor összevetjük az eredeti képet az elkészült rajzzal.

A feladat elvégzése után a tanulók félretették a képeiket és a rajzaikat. A következő körben a párok szerepet cseréltek: a feladat



ugyanaz volt, de ekkor már nem kérdezhetett vissza a rajzoló. A kör végén a párok összevetették egymás rajzait az eredeti példányokkal. Megbeszéltük, miért sikerülhetett az egyik rajz jobban, pontosabban, mint a másik, miért fontos a kérdés lehetőségével élni, milyen információk birtokába jutottak azáltal, hogy kérdeztek, stb.

A foglalkozás utolsó tevékenységi formája során a csoport egy „újságot” szerkesztett. Előbb a tanulók egyéneként elkészítettek egy-egy újságcikket, amelyeket aztán összefűztünk, így végül összeállt a teljes „újság”. Összesen hatvan perc állt a tanulók rendelkezésére.

Az „újságcikk” készítésekor az órai munkához elengedhetetlen az otthoni előkészület. A tanulók interjút készítenek egy általuk tetszőlegesen választott személlyel magyar nyelven. Az interjú alapján a foglalkozás során olasz nyelvű újságcikket szerkesztenek. Az otthon, előzetesen elkészített interjú három kötelező egységre oszlik: 1) személyes adatok, általános információk az interjúalanyról, preferenciák; 2) belső tulajdonságok – saját és mások véleménye; 3) részletes külső leírás.

Az újságcikk készítése előtt a táblánál csoportosítottuk az összegyűjtött információkat, azaz a féléves munka során szerzett valamennyi ismeretet egybegyűjtve tekintettük át. Az összefoglalást követően kezdhettek neki a saját újságcikkük szerkesztésének. A feladathoz különböző ceruzákat, tollakat, matricákat, színes papírokat, ragasztót, ollót, színes ragasztószalagot biztosítottam.

Reflexió

A motiváció szerepe a nyelvtanulásban

Ahhoz, hogy a tanulók motiváltak legyenek, kialakuljon bennük a vágy a tanulásra, sikerélményekre van szükségük. Már a legelső foglalkozások alkalmával tapasztaltam, hogy a tanulócsoporthoz többsége erős csalódásként élte meg az olasz nyelv okozta nehézségeket. A tanulók elmondása szerint ennek az volt az oka, hogy a másik tanult idegen nyelvben ekkorra már magasabb szintű tudásra tettek szert, kisebb erőfeszítésükbe került az új ismeretek elsajátítása, így a motivációjuk is erősebb volt, mint az olasz nyelv tanulása iránti

elkötelezettség. Távolinak és fáradtságosnak érezték, hogy hasonló szintű nyelvtudásra tegyenek szert e nyelv esetében is. Mindez nagyfokú motiválatlansághoz és kedvetlenséghez vezetett, emiatt úgy ítélt meg, hogy a foglalkozások egyik legfontosabb céljának a nyelvtanulás iránti kedv és hajlandóság felkeltésének kell lennie. A kezdeti frusztráció csökkentése érdekében a csoport- és a pármunkák során nem feltétlenül ragaszkodtam a kizárólagos olasz nyelvű beszédhez. Úgy gondolom, ha csakis olasz nyelven lehetett volna végezniük minden feladatot, még inkább megterhelőnek és fáradtságosnak érezték volna a tanulást.

Ahogy említettem tehát, az egyik legfontosabb célom az volt, hogy motiváció, a nyelv mélyebb megismerése iránti vágy alakuljon ki a csoport tanulóiban. A bemutatott tevékenységsorban ilyen motivációs funkciót töltött be a hagyományos, a diákok által is jól ismert „akasztófa” játék, amely nagymértékben erősítette bennük az érzést, hogy mennyi mindent tudnak már, holott még csak a tanulmányaik legelején járnak. Úgy vélem, általában véve elmondható, hogy mindig olyan tevékenységeket kell választanunk az ismeretek átadásakor, amelyek illeszkednek a tanulók életkori sajátosságaihoz, érdeklődési köréhez, ezáltal képesek felkelteni az érdeklődésüket, a tanulási folyamat pedig élvezetet okoz számukra.

A tanítás-tanulás folyamatában tehát kétségkívül a tanuló áll a középpontban. Ugyanakkor nyilvánvalóan megkerülhetetlen eleme a tanár is, noha funkciója, feladata némiképp átalakult napjainkra. Nem kizárólag és nem elsősorban mint ismeretforrást kell értelmeznünk, hanem az ismeretek megszerzésének koordinátorát. Ahhoz, hogy funkcióját betölthesse, fontos a tanulókkal kialakított bizalom. Ennek megteremtése érdekében a diákjainak ismerete szükséges, hogy aztán a tananyag feldolgozásának lehetőségeit az ő igényeikhez igazítsa (Balboni, 2008:13). A tanár személyisége és az általa tanított tantárgy iránti szeretete is jelentős mértékben befolyásolja a tanulók motivációjának kialakulását és fenntartását. A tanuló a tanár kisugárzása, cselekedetei alapján ítéli meg őt, és azt, hogy megbízhat-e benne, képesek-e hatékonyan együtt dolgozni vele a tanítás-tanulás folyamatában.



A bizalomteljes légkör kialakítása

A foglalkozások során törekedtem az oldott, fesztelen légkör kialakításra. Nem tekintettem felesleges időhúzásnak, hogy a foglalkozások elején átbeszéljük a tanulók iskolával kapcsolatos élményeit, hiszen a délelőtt átélt események kihatással voltak a délutáni foglalkozásokon nyújtott teljesítményükre. Ahhoz, hogy a foglalkozás menetét, a kitűzött feladatokat leginkább optimalizálni tudjam, szükséges volt feltérképeznem a diákok aktuális szellemi-lelki állapotát. A tanulókra egyre több nyomás nehezedik az iskolában, a délutáni foglalkozásokra már fáradtan érkeznek, emiatt nehezebben tudnak koncentrálni. Igen fontosnak ítéltem ezért, ha rövid relaxációval, vagy mozgással egybekötött nyelvi feladattal kezdjük az órát. Gyakorlatom során gyakran egy-egy olasz dal meghallgatásával indítottuk az órát. Ez lehetőséget adott arra, hogy a tanulók kikapcsolódjanak egy kicsit a hosszú nap után, miközben az olasz kultúrával is megismerkedtek.

Napjainkban Magyarországon a frontális osztálymunka a legelterjedtebb tanulásszervezési mód. Az ilyen típusú órákon a diákok passzív befogadói az ismereteknek, kevés lehetőségük van aktív résztvevővé válni a tanulási folyamatban, és emellett nehéz a tanóra egésze alatt érdeklődésüket fenntartani.

A játékos tevékenykedtetések során a tanulók elhagyták a komfortzónájukat, és aktív résztvevőivé váltak a saját tanulási folyamatukban. A „Rajzold, amit mondok!” nevű tevékenység során a tanterem átrendezése is ezt a célt szolgálta. Ez az újdonság lehetővé tette, hogy mindenki munkáját ugyanolyan módon tudjam figyelemmel követni, illetve hogy aktivizálja, „felébressze” a tanulókat.

Tapasztalataim alapján gyakran előfordul, hogy a tanulók nem jelzik, ha nem világos számukra az utasítás, vagy valamilyen nyelvi problémába ütköznek a feladat megoldása során. A reakcióikból, a mimikájukból, a testbeszédükből azonban verbális jelzés nélkül is látszódik, ha nem értenek valamit.

Ha a tanuló közömbössé válik, nem dolgozik a feladaton, illetve nem fektet különösebb energiát a feladat megoldásába, sokszor szöveg- és feladatértési probléma áll a háttérben. Ha a nehézség csak egy-egy tanulót érint, érdemes egyénileg segítséget nyújtani nekik, így a többiek

munkáját nem szakítjuk meg, és az érintett tanulókat sem frusztrálja a helyzet. Ha azonban a tanulócsoport többségénél észleljük a problémát, meg kell állnunk, és tisztázni kell, mi okozza azt.

A tanulók pozitív és negatív hatást egyaránt gyakorolhatnak a társaikra. Egyéni, személyes beszélgetések alapján úgy gondolom, a tanulókat nem elsősorban a tanártól való félelem, hanem a társak esetleges negatív véleménye gátolja a kérdésfeltevésben és az aktív órai szereplésben. Érdeemes a kérdésnek figyelmet szentelnünk akár csoportos beszélgetések keretében is, hiszen tanárként nem csak a tanítás, hanem a nevelés is fontos feladatunk. A tanulóknak el kell tudniuk fogadni egymást, így a többi között azt is, hogy mindannyian egyenlő felek, akik egy közös cél elérése érdekében, egy jobb olasz nyelvtudás reményében vesznek részt a szakköri munkában, és ebben én is mint tanár partner vagyok számukra.

Ha egy szó vagy egy utasítás nem világos, törekedjünk arra, hogy más módon magyarázzuk a problémás részt: írjuk körbe, akár mutogassuk el. Szükséges, hogy jól ismerjük a tanulócsoport előzetes tudását, hiszen ha egy ismeretlen szó elmagyarázáshoz egy másik ismeretlen szót akarunk segítségül hívni, azzal nem segítünk a tanulón. Emellett a gesztusok, a mutogatás is sokat segítheti a tanulót, hogy könnyebben megértse az ismeretlen lexikai elemet.

A célnyelvű óravezetés

Mint már az előzőekben írtam, a céljaim közé tartozott az is, hogy a tanulók magabiztosabb módon használják a célnyelvet, illetve egyre kevesebb magyar nyelvű segítséget igényeljenek a tevékenységek során. Az óráim során kifejezetten törekedtem arra, hogy a tantárgyjellegűséget elkerüljük (vö Nyitrai, 2002: 29). Úgy vélem, a célnyelvű óravezetés elősegíti a nyelvi kommunikatív készségeik fejlődését, emellett hozzájárul ahhoz, hogy a tanuló ne tantárgyként tekintsen az olasz nyelvre, hanem valódi nyelvként, mely a kommunikáció eszköze (Nyitrai, 2002: 42). Így a korábban jelzett motivációs megfontolások mellett fokozatosan próbáltam az anyanyelvi megnyilatkozások rovására a célnyelvi kommunikációt erősíteni. A szakirodalom is megerősíti ezt a törekvést, hiszen nyomatékosítja, hogy kizárólag célnyelvű oktatás



keretében érhetünk el eredményt (Nyitrai, 2002: 42). Nem vonom kétségbe ennek a ténynek az igazságtartalmát, a fentiekben magam is utaltam ilyen irányú törekvésemre, ugyanakkor a mindennapi tapasztalataim azt mutatják, hogy némely esetben érdemes a tanultakra anyanyelven is ráerősíteni. Ezt az adott téma jelentősége, illetve a tanuló biztonságérzetének fenntartása is indokolja. Emellett jellemző, hogy középiskolás korban, második idegen nyelvként kezdik meg a tanulók az olasz nyelv tanulását, így ekkora már legalább egy idegen nyelvvel találkoztak, egyfajta nyelvtanulási stratégia már kialakult bennük. A diákok olyan elvárásokkal érkehetnek az órára, amelyek az előző nyelvtanulási folyamatokra volt jellemző. Ha a tanulók ahhoz szoktak hozzá, hogy a tanár magyar nyelven vezeti az órát, hosszabb időbe telhet megszokni ennek az ellenkezőjét. Azonban a non-verbális kommunikáció eszközeivel élve, és a különböző érzékszerveket bevonva segíthetjük a megértést. Az, hogy ehhez hozzászokjanak, s mind kevesebb anyanyelvű mankóra legyen szükségük a tanulóknak, hosszabb folyamat. Az eddigi tanítási gyakorlatom rövid volt ahhoz, hogy ennek megvalósulására reflektáljak, de úgy vélem, hogy következetesen ezt a módszert alkalmazva gyorsabban, könnyebben ráállnak majd a diákok a kizárólag célnyelvű óravezetésre és munkára.

A szókincsfejlesztés kérdései

A mini-projekt során elsődleges céloom a tanulók szókincsének gazdagítása, a magabiztos beszédértés és a beszédprodukciónak fejlesztése volt. A szókincsfejlesztéskor felmerülő kérdések közül hármat emelnék ki, amelyekkel én is részletesebben foglalkoztam a foglalkozások tervezési fázisában.

- 1. Milyen szinten szeretnék, hogy elsajátítsák az adott szókincszet a tanulók, azaz a szavak felismerése vagy az automatikus használat a célunk?*

A projekt során addig ismeretlen lexikát dolgoztunk fel. Elsősorban azt szerettem volna, ha magabiztosan tudják alkalmazni a

megszerzett ismereteket. Ehhez időre, illetve pontos céllal rendelkező készségfejlesztő tevékenységek alkalmazására van szükség.

A lexika elsajátításának folyamatában különböző lépéseket kell követnünk: a vonatkozó szókincs bemutatása, ismertetése, majd annak megértetése (ezekre egy órát szántam), végül pedig az elsajátított lexika gyakorlása, alkalmazása (erre még további két foglalkozást szántam).

A sikerhez az is hozzájárult, hogy a tanulók több alkalommal otthon is foglalkoztak a témával. A harmadik foglalkozás hetében a tanórai tevékenységeik is szorosan kapcsolódtak a témánkhöz: az iskolai órákon ekkor kezdtek ismerkedni a témával. A téma feldolgozására szánt utolsó héten így minden nap találkoztak az elsajátítandó szókinccsel.

Ahhoz, hogy a tanuló számára ismeretlen szókincs a későbbiekben az aktív szókincs részévé váljon, az aktív szókincs használatát igénybevevő, produktív készségeken (beszéd és írás) át történő gyakorlásra van szükség (Bárdos, 2002:71; Doró, 2007).

2. Hogyan tanítsuk meg az új szókinccset?

Az órai tevékenységekben meghatározó szerepet kaptak a játékpédagógiai jellegű foglalkozások. A lexika bemutatására a tanári kiselőadást választottam a képi illusztráció és a non-verbális kommunikáció elemeivel kiegészítve (Nyitrai, 2002:69). A tanári kiselőadás folyamatos beszédértési gyakorlatot jelent a tanuló számára. Ügyeljünk arra, hogy a standard kiejtést, az átlagos beszédtempót alkalmazzuk, hogy a tanuló hozzászokjon ezekhez. A nyelvtanár előadása, illetve a vele folytatott beszélgetés elősegíti az anyanyelvi beszélővel történő kommunikáció sikerességét (Nyitrai, 2002:69). A kép és a fogalom társítása lehetőséget ad az új lexika gyors, hatékony ismertetésére a kétnyelvűség igénye nélkül. A szókincs képekkel való bemutatásakor a verbális és a vizuális memória együtt működnek, ezáltal a tanuló könnyebben tudja majd előhívni a megszerzett ismeretet (Balboni, 2008: 47).

A szavak egyes tulajdonságaira azonban magyar nyelven is szükségesnek éreztem felhívni a figyelmet, mint például a rendhagyó többes számú alakok esetében („ajkak” = „le labbra”). Kezdő csoport lévén nem sokkal előtte tanulták a főnevek és a melléknevek egyes- és



többes számú alakjait, a főnév-melléknév egyeztetést, így megelőzve az esetleges tévedéseket, a helytelen alakok rögzülését, fontosnak éreztem ezekre a kérdésekre külön is kitérni.

Tematikusan vizsgáltuk a különböző testrészek fizikai tulajdonságait: folyamatosan szűkülő szemantikai mezőben néztük meg például a haj szerkezetét és minőségét („göndör” – „ricci”, „hullámos” – „mossi”, „egyenes” – „lisci”; „barna” – „castani”, „szőke” – „biondi”, „vörös” – „rossi”). Emellett ahol csak lehetőség nyílt rá, ellentétpárokat mutattam be, illetve a szavakat szó szerkezetben („zöld szeme van” = „avere gli occhi verdi”) és minden esetben névelővel együtt tanultuk meg.

3. Hány szót tanítsunk meg?

A szakirodalom általános vélekedése, hogy egy 45 perces tanórán átlagosan 8-10 szót érdemes megtanítanunk (Balboni, 2008: 73). Az ismertetés fázisára körülbelül 60 percet szántam. Amint az a mellékletekben is látszik, lényegesen több szóval dolgoztunk a foglalkozásaink alkalmával. Azonban meg kell jegyezzem, hogy a szókincs egy része (a színek, az igék, amelyekkel szó szerkezetet alkotunk a külső leírás esetében – *essere* és *avere*, egyes testrészek megnevezései, stb.) nem volt idegen a tanulócsoporthoz számára. A szavak tematikus csoportosítása, illetve néhány esetben az ellentétpárokban történő bemutatás miatt lényegesen nagyobb mennyiségű lexikát sikerült elsajátítaniuk. Az elemek egy szókinccsmezőbe tartozása ugyancsak megkönnyítette a memorizálást (Balboni, 2008: 48).

A jövőben azonban tanórai keretek között mindenképpen megfelezném a tananyagot: legalább két órára bontanám az ismertetés szakaszát, mivel kevesebb idő áll a rendelkezésünkre egy tanórán, mint egy szakkör esetében. Szintén megfontolandó, hogy mivel a lehető legtöbb készséget kell fejlesztenünk, ha a rendelkezésünkre álló összes időt az új szókinccs bemutatásával töltjük, erre nem marad elegendő időnk.

Az órakezdés jellege pozitív és negatív irányba befolyásolhatja az óra hátralévő részét, emiatt nagyon fontos, hogy motiváló, jó hangulatú tevékenységgel kezdjük. A „Rajzold, amit mondok!” nevű tevékenység

során a tanulók felelevenítik előzetesen szerzett ismereteiket, és játékos, kreatív, szórakoztató módon vezetjük be a témát. Ezt a tevékenységet tanórai keretek között is el tudom képzelni, ám mindenképpen olyan csoportokban érheti el a célját, ahol a tanulók megszokták és szeretik az ilyen jellegű munkát. A feladat elkészítéséhez előre meg kell határoznunk a tanuló rendelkezésére álló időt, amelyet stopperórával is mérhetünk. Emellett fontos megadnunk azokat a szempontokat, amelyek mentén elindulhatnak a játékok. Még a játék kezdete előtt tisztázunk kell, melyek azok az információk, amelyeknek el kell hangoznia. Képzeld el a készülő alkotást úgy, mint egy karikatúrát: emeljék ki a társuk által megfogalmazott jellemző jegyeket.

Előfordulhat, hogy a tanulók olyan apró részleteken ragadnak le, amelyek a feladat megoldását tekintve nem relevánsak. Ezt a problémát kiküszöbölhetjük a rendelkezésre álló idő mérésével, így nem időznek el a különböző jellemzők rajzolásával.

A csoporton belül vannak olyan tanulók, akik szívesebben vesznek részt a kreatív alkotásban, míg mások inkább szívesebben nyilvánulnak meg szóban. Emiatt, illetve nagyobb csoport esetében a létszám miatt is érdemes ezt a játékot csapatversennyé alakítani. Ebben az esetben a csapattagokat aszerint jelölnénk ki, hogy kihez melyik tevékenységi forma áll a legközelebb: a rajzolás vagy a leírás. A játékból mindenki egyenlően veszi ki részét, hiszen a tulajdonság pontos, helyes leírásáért és a rajzért is ugyanúgy pont jár. Így, bár verseny alakul ki a csapatok között, nem áll fenn annak a veszélye, hogy egyes információkat szándékosan visszatartsanak.

A páros- és csoportmunka

A foglalkozásaink során gyakran alkalmaztam a páros- és csoportmunkát több célból kifolyólag is: a tanulók megszokják a társaikkal zajló interakciót, a közös munkát, biztonságban érzik magukat a tanulás folyamatában, segítséget és megerősítést kérhetnek társaiktól, ezáltal hatékonyabbá válik a tanulásuk. Azonban az élvezetes közös munka és hatékonyság érdekében a csoport, vagy a párok kialakítása fokozott figyelmet igényel. Gyakorlatom során többnyire én jelöltem ki a párokat és a csoportok tagjait, ügyelve arra, hogy egy jobb és egy



gyengébb képességű tanuló dolgozzon együtt, illetve hogy változatosan alakuljanak a csoportösszetételek. Ez a fajta megoldás előlendítheti, sikeresebbé teheti a munkát, hiszen a jobb képességű tanulóól tanulhat a párja, illetve a közös jutalom érdekében egyenlően motiválttá válnak a tanulók. Ugyanakkor a tapasztalatom az volt, hogy a csoportösszetétel meghatározásakor más szempontokat is figyelembe kell vennünk.

Nem árt ismernünk a csoporton belüli interperszonális viszonyokat, hiszen vannak csendesebb, visszahúzóóbb tanulók, illetve határozottabb személyiségek is. Ezek a tényezők jelentős mértékben tudják az órát pozitív és negatív irányba módosítani. A tanulócsoporton belüli viszonyokat figyelembe kell vennünk a jó hangulat fenntartása és a hatékonyság érdekében. Csoportmunka esetében érdemes az úgynevezett szimpátiacsoporttal kezdenünk (Pethőné, 2007: 150). A szimpátiacsoport előnye, hogy a tanuló olyan társaival dolgozik együtt, akiket jól ismer és kedvel, akikről úgy gondolja, élvezetes lesz velük a közös munka, és akikkel jól érzi magát. Később azonban, amikor a tanulók kellő tapasztalatot szereztek az együttműködésen alapuló tanulásban, a tanulássegítés érdekében érdemes kipróbálni a fentebb leírt vegyes csoport kialakítását (Pethőné, 2007: 150).

A „Ki vagyok én?” nevű játék során minden tanulónak érdeke, hogy aktív résztvevője legyen a munkának, hiszen a csapatok egy emberként dolgoztak össze, együtt nyerhettek. A tanulók egymással együttműködve oldották meg a feladatot: ha nem is tett fel mindenki kérdést, figyelniük kellett egymás munkáját. Az igen-nem válaszok alapján bizonyos személyeket mindig kizárhattak a játékból, így ahhoz, hogy pontos végeredmény szülessen, együtt kellett dolgozniuk. A csoportmunka során a tanulók szociális készségei is fejlődnek: megtanulják, hogy tiszteletben kell tartaniuk társaik személyét és véleményét, illetve hogy hogyan fejezhetik ki mások számára is elfogadható módon észrevételeiket és meglátásaikat.

A tanulók közötti verseny kialakítása a csoporton belüli konfliktusok kialakulásának elkerülése miatt kerülendő. Azonban a csoportok közötti vetélkedő egészségesebb versenyszellemet alakít ki a tanulókbán, mintha egyénileg mérnék össze a tudásukat, emellett a csapat minden tagja sikerélményként éli meg a közös munka során elért eredményeket. A tanulók elmondása szerint a félév során elvégzett

feladatok közül a páros és a csoportban végzett munkákat szerették a legjobban.

A kooperatív tanulócsoport sikeressége azon alapszik, hogy a közös cél érdekében a csoporttagok a saját teljesítményük mellett a csoporttársaik teljesítményét is figyelemmel követik, segítik egymást. Az egyik legjelentősebb különbség a kooperatív és a hagyományos csoportok között, hogy az előbbi esetében nem érik el a céljukat a tanulók, ha nem működnek együtt. A pedagógus feladata, hogy tudatosan aszerint szervezze a tevékenységet, hogy a tanulók a közös cél és a későbbi jutalom érdekében ne fogadják el egymást passzív résztvevőként. Ezzel szemben a hagyományos tanulócsoportokban tagok ritkán felelősek a többiek munkájáért (Horváth, 1995: 11–19).

A csoportmunkák során a tanulók szociális érzékenysége is fejlődik: megtanulják egymást és egymás véleményét elfogadni, tisztelni, és saját véleményüket oly módon kifejezni, hogy az ne sértse társaikat. A párban, vagy csoportban végzett munka során csökken az egyes tanulók szorongása, illetve mivel mind együtt dolgoznak, a közös cél mellett közös a sikerélményük is.

A „magazin” készítésének folyamata

A tanulók egyéneként, önállóan készítették el az újságcikkeiket, melyeket a foglalkozás végén összefűztünk. A magyar nyelvű előkészület oka az volt, hogy úgy véltem, fontos együtt összefoglalnunk a félév során szerzett ismereteinket.

Érdeemes kipróbálni a feladatot alacsonyabb nyelvi szinteken is, hiszen a tanulók már elegendő ismeret birtokában vannak ahhoz, hogy szép munkák születhessenek (6. melléklet). A feladat, bár időigényes volt, úgy gondolom, mindenképpen megérte, hiszen a feladat megoldásához szükséges volt az ismereteinkről összefoglaló képet alkotni, s emellett a tanulók az önálló munkavégzést is gyakorolták. Elmondásuk szerint ez volt az egyik kedvenc tevékenységük, minden egyes tanuló örömet lelte a kreatív alkotásban.

Az „újságcikk” készítésekor azonban több, nem várt problémába ütköztem. Az összefoglalást követő egyéni feladat, a „rovat” készítésekor minden részletre ki szerettek volna térni (például: mondatba



foglalva írják fel az adatokat vagy elég címszavakban?), amivel sok időt veszítettünk. Ezt elkerülhettük volna, ha a feladatot megelőzően közösen feldolgoznak egy vagy akár több valódi, autentikus újságcikket, vagy annak egy egyszerűsített változatát. Így látták volna, mit is jelent a cikk megírása. Emellett az olvasáskészség fejlesztésére is lehetőségünk nyílt volna. A nyelvtanulásban egyaránt fontos szereppel bír minden készség, emellett az autentikus szöveget, ha az aktuális tudásszintjükhöz illeszkedik, képesek megérteni a tanulók, ezáltal pozitív hatással vannak a motivációra is. A jövőben ezt a feladatot érdemes lenne ezzel a lépéssel kiegészíteni.

Az alkotásra és összefoglalásra szánt egy óra kevésnek bizonyult, nem mindenki tudott elkészülni a saját feladatával – ők otthon fejezték be, és utólag adták oda, hogy összefűzhessük a teljes lapot. A munkát azonban élvezték a tanulók, és miután sikerült megtervezniük a koncepciót, valóban ötletes terveket tartalmazó „újságcikkek” születtek. Idő hiányában azonban nem volt lehetőségünk áttekinteni közösen az alkotásokat. A lezárás, ellenőrzés, értékelés is rendkívül fontos mozzanata a tanítás-tanulás folyamatának, a tanulságok levonása érdekében mindenképpen szükséges lett volna. A jövőben több időt kell az ilyen jellegű munkára szánnom.

Összegzés

A szókincesfejlesztő mini-projektem tervezésekor kitűzött céljaim elértem, hiszen a foglalkozások végére magabiztosabban használták a nyelvet, illetve ennek köszönhetően kevésbé fogalmazódott meg bennük az igény a magyar nyelvű segítségre. A változatos gyakorlófeladatoknak köszönhetően mind más és más előfordulásukban alkalmaztuk az ismertetett lexikát, így játékos formában, könnyed hangulatban sajátították el az új ismereteket.

Mint már írtam, az itt bemutatott harmadik foglalkozás hetében a tanulók a tanórákon is megkezdték a külső tulajdonságokra vonatkozó didaktikai egység feldolgozását. Elmondásuk szerint a bemutatott szókinceset addigra már alkalmazni is tudták, könnyebben és gyorsabban oldották meg a feladatokat, mint a társaik. Az ehhez hasonló pozitív élmények nagy mértékben képesek motiválni a tanulókat.

Hivatkozások

- Balboni, Paolo. E. (2008). Fare educazione linguistica: Attività didattiche per Italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche. Novara: DeAgostini Scuola SpA.
- Bárdos, Jenő. (2002). Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Doró, Katalin, (2007). Választékos idegen nyelvi szókincs: előny vagy feltétel? In: Váradi, T. (szerk.), I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia. 24-33. MTA Nyelvtudományi Intézet: Budapest
- Horváth, Attila (1995). Kooperatív technikák. Hatékonyság a nevelésben. Budapest: OKI-IFA.
- Nyitrai, Tamás. (2002). Olasztanárok kézikönyve. Budapest: Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény és a PONTE Alapítvány.
- Pethóné, Nagy Csilla. (2007). Módszertani kézikönyv. Budapest: Korona.



Melléletek

1. számú melléklet

L'ASPETTO FISICO
Come sei?

lui è di media statura

Átompár-hírek

lui è basso.

lui è alto.

Garrett Hedlund 09. 03.

Michael Bublé 09. 09.

lui è basso

lui è alto.

Alexander Skarsgård 08. 25.

Rupert Grint 08. 24.

LA STATURA QUANTO SEI ALTO?

I $\frac{1}{4}$	I $\frac{1}{2}$	I $\frac{1}{4}$
↓	↓	↓
ALTO/A	DI MEDIA STATURA	BASSO/A

- una donna alta ...
- un uomo alto ...
- una donna / un uomo DI MEDIA STATURA

X4 ESSEDE ALTO/BASSO/...

2. számú melléklet

•Quanto sei alto/a?

Io sono alto/a.

Io sono di media statura.

Io sono basso/a.

**La statura**

3. számú melléklet



4. számú melléklet



5. számú melléklet



6. számú melléklet

