

***A kommunikatív nyelvtanítási módszer
alkalmazhatósága az olasz nyelvkönyvekben***

Dobos Tekla Zelma

Osztatlan tanárképzés (angol nyelv és kultúra tanára – olasz nyelv és kultúra tanára), OMA

Debreceni Egyetem

2025

Tartalom

1. Bevezetés.....	3
2. Elméleti háttér	4
2.1 Módszer vagy megközelítés?	4
2.2 A módszer alapelvei	5
2.2.1 Kommunikatív készség	5
2.2.2 A kommunikáció elősegítése.....	6
2.2.3 Tanulóközpontú nyelvoktatás.....	7
2.2.4 A tanár szerepe	8
2.3 Szerzett és tanult nyelvtudás	8
2.4 Idegennyelvi szorongás	9
3. Tankönyvelemzés	13
3.1 Elemzési szempontok	13
3.2 Nuovissimo Progetto Italiano 2	14
3.3 Giro d’italiano 3	17
3.4 Nuovo Espresso 3.....	20
3.5 A tankönyvek összehasonlítása	23
3.6 Összegzés	25
4. Az interjúk és kérdőívek elemzése	26
5. Konklúzió	32
Irodalom	34
Függelék	35

1. Bevezetés

A kommunikatív nyelvtanítási módszer évtizedek óta a nyelvoktatás legmeghatározóbb és leghatékonyabb módszereként ismert (Diadori, Semplici, Troncarelli, 2020). A módszer célja, hogy a tanulók képesek legyenek az adott idegen nyelvet valódi kommunikációs helyzetekben is megfelelően használni. A módszer újszerűsége abban rejlik, hogy a nyelvre nem csupán szavak és mondatok rendszereként tekint, hanem kommunikációs eszközként, mellyel hatékony információcsere valósulhat meg. A kommunikatív készség központi szereppel rendelkezik ebben a szemléletben, melynek kialakításában a tanár és a tanulók mellett a nyelvkönyvek is meghatározó szerepet kapnak (Matthiae, 2012; Diadori, Semplici & Troncarelli, 2020).

A kommunikatív módszer jelentőségét erősíti az is, hogy elsők között integrálta tudatosan a szociolingvisztika és a pszichológia elméleteit a nyelvoktatásba (Richards & Rogers, 1986; Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Diadori, Semplici & Troncarelli, 2020). A módszer nem csak a nyelv szerkezeti aspektusaira fordít nagy figyelmet, hanem annak funkcionális használatát is figyelembe veszi. Ezen túl a pszichológiai elméletek révén a tanulók érzelmi állapota is előtérbe helyeződik. Ennek következtében hangsúlyt kapnak olyan jelenségek, mint az idegennyelvi szorongás, amelynek csökkentése alapvető tényezője a hatékony nyelvtanulásnak.

A pályamunkámban a kommunikatív nyelvtanítási módszer alkalmazhatóságát vizsgálom három olasz nyelvkönyv példáján keresztül: *Nuovissimo Progetto Italiano 2*, *Giro d'italiano 3*, *Nuovo Espresso 3*. A nyelvkönyvek kiválasztását elsősorban az motiválta, hogy Magyarországon csupán az első két könyv szerepel a hivatalos tankönyvlistán, ami a tanárok számára korlátozott választási lehetőséget jelent. Ebből adódóan fontosnak tartom közelebbről megvizsgálni a rendelkezésre álló nyelvkönyveket azért, hogy a kutatásommal hozzájárulhassak az olasz nyelv kommunikatív oktatásának fejlesztéséhez.

A *Nuovissimo Progetto Italiano* és a *Giro d'italiano* nyelvkönyvek mellett a *Nuovo Espresso* tankönyvet is elemzem, mivel a kommunikatív módszer alkalmazhatósága szempontjából lényeges potenciállal rendelkezik. Bár a *Nuovo Espresso* tankönyvsorozat nem szerepel a hivatalos tankönyvlistán, úgy vélem, hogy módszertani szempontból releváns lehet ezt a könyvet is alkalmazni.

Úgy gondolom, hogy a kutatásom különös jelentőséggel hozzájárul az olasz nyelvoktatás fejlesztéséhez, amelyben érdemes nagyobb figyelmet fordítani a rendelkezésre

álló nyelvkönyvekre. A módszer alkalmazhatósága mellett kiemelt figyelemmel vizsgálom azt is, hogy a különféle könyvek segítségével hogyan lehet az idegennyelvi szorongást is csökkenteni, amely napjainkban különösen releváns, hiszen a generációk között egyre növekvő mértékű szorongás figyelhető meg.

A kommunikatív módszer elméleti háttérének bemutatása után összehasonlító elemzést végzek az említett könyvek között. Az elemzés során megvizsgálom, hogy az egyes nyelvkönyvekben milyen feladatokon keresztül valósítható meg a kommunikatív nyelvoktatás, valamint milyen arányban vannak jelen az egyéb készségfejlesztő feladatokkal. Emellett célom feltárni azt is, hogy a különböző könyvek miként tudnak hozzájárulni az idegennyelvi szorongás csökkentéséhez. Az összehasonlító elemzés eredményeit kvalitatív és kvantitatív módszerekkel vizsgálom, interjúk és kérdőív segítségével. A kutatás során kapott adatokat összehasonlítom az általam végzett elemzés eredményeivel, ezzel biztosítva a kutatás objektivitását és átfogó jellegét.

2. Elméleti háttér

2.1 Módszer vagy megközelítés?

A kommunikatív nyelvoktatás elméleti háttérének bemutatása előtt érdemes eldönteni, hogy vajon módszerről vagy megközelítésről van-e szó. Ez a két fogalom szoros kapcsolatban áll egymással, így sokszor a szakirodalmak is szinonimaként használják őket¹, azonban eltérő jelentéssel rendelkeznek a nyelvoktatásban.

Megközelítésről abban az esetben beszélünk, amikor a nyelvoktatást meghatározó elméleti alapelvekre hivatkozunk. Diadori (2011, p. 68) szerint a megközelítés „azon elméleti elvek összességét jelöli, amelyek útmutatást adnak a tanárnak a második idegen nyelv tanításával kapcsolatos kérdésekre”². Chiapedi (2009) is hasonlóan fogalmaz: szerinte a megközelítés meghatározza a nyelvoktatás célkitűzéseit, kiválasztja a kapcsolódó tudományokból származó alapelveket, majd azokat a nyelvoktatás saját paraméterei szerint rendezi.

Ezzel szemben a módszert a megközelítés gyakorlati megvalósulásaként határozhatjuk meg. Diadori (2011, p. 68) úgy fogalmaz, hogy „azt a módot jelöli, amelyen keresztül a tanulási célok elérhetők, a tanár által választott megközelítés alapján”. Chiapedi (2009, p. 8) egyértelműbben határozza meg a fogalmat: „a megközelítés a gyakorlatban egy módszer révén valósul meg”. A módszer egyfajta alkalmazási javaslatként jelenik meg, amely magában

¹ A „megközelítés” szóra az angol az „approach”, az olasz az „approccio” szavakat használja, míg a „módszer” szóra a „method”, valamint „metodo” szavakkal hivatkoznak.

² A dolgozat valamennyi idézete a szerző fordítása.

foglalja azokat a módszertani és nyelvoktatási alapelveket, amellyel lehetséges a megközelítés átalakítása tananyaggá és használati módokká.

A definíciók alapján megfigyelhető, hogy a két kifejezés különböző fogalmakat jelöl, így azoknak rokonértelmű használata pontatlan. Mivel pályamunkámban nem csupán egy elméletről, hanem annak gyakorlati megvalósulásairól írok a nyelvkönyveken keresztül, így a dolgozatban a „módszer” meghatározást fogom használni.

2.2 A módszer alapelvei

2.2.1 Kommunikatív készség

A kommunikatív módszer legfőbb alapelve szerint a nyelvtanulás célja, hogy a tanuló képes legyen a tanult idegen nyelvet hatékonyan használni valódi kommunikáció során. A nyelvtanulás akkor tekinthető sikeresnek, ha az kommunikáción keresztül tud megvalósulni. Ehhez azonban a nyelv formai ismerete nem elegendő, szükséges a kommunikatív készség kialakítása, más szóval a képesség, amelynek segítségével a nyelvet megfelelően használjuk egy adott nyelvi cél érdekében (Diadori, 2011; Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

A kommunikatív készség négy dimenzióra osztható fel. Az első dimenzió a nyelvi kompetenciát jelöli, amely a nyelvtani és lexikai ismereteket foglalja magába. A nyelvi kompetencia elsajátításával a tanuló képes felismerni, hogy egy bizonyos nyelvi szerkezet formailag lehetséges-e, és ha igen, akkor milyen mértékben. A második dimenziót szociolingvisztikai kompetenciának nevezzük, vagyis a képesség, amely segítségével a tanuló megérti a társadalmi helyzetet, amelyben a kommunikáció zajlik, és annak megfelelően képes alkalmazni a helyes nyelvezetet. A készség harmadik alkotóeleme a diskurzus kompetencia, ami nem más, mint a kohézív és koherens szövegek alkotásához és megértéséhez szükséges képesség. Az utolsó képességet stratégiai kompetenciának nevezzük, amely olyan stratégiákat foglal magába, melyekkel a tanuló képes a kommunikációs akadályokat leküzdeni. Ez a kompetencia segít a tanulónak a kommunikáció kezdeményezésében, lezárására, fenntartására, vagy új irányba terelésében (Richards, Rogers, 1986).

A kommunikatív készség részét nem csak a négy kompetencia képezi, de azok a képességek is, melyekkel a tanuló képes szövegeket értelmezni, alkotni, valamint manipulálni. Ezek a képességek a négy alapvető készséget foglalnak magukba: az írott és hallott szövegértést, melyek receptív készségek, valamint a beszédet és az írást, mint produktív készségek (Balboni, 2008).

A kommunikatív készség egy összetett kompetenciát jelent, amely túlmutat a nyelv csupán formai aspektusain. A helyes nyelvhasználathoz elengedhetetlen a nyelv társadalmi kontextusának megértése. A kommunikáció mindig valamilyen szituációban zajlik, amelyhez

szükséges a megfelelő nyelvezetet használni. Emellett a tanulónak rendelkeznie kell olyan képességekkel is, melyekkel képes befogadni és értelmezni üzeneteket, valamint megoldani kommunikációs nehézségeket. Mindez egyidejűleg tartalmazza a receptív és produktív készségeket is.

2.2.2 A kommunikáció elősegítése

A kommunikatív készség fejlesztése a leglényegesebb elve a módszernek, amely a kommunikáción keresztül valósul meg (Richards, Rogers, 1986). A kommunikatív nyelvtanítás hangsúlyozza a kommunikáció folyamatát, amely révén a tanuló nemcsak a nyelvi formákat sajátítja el, hanem azoknak a megfelelő használatát is. Ehhez alapvető, hogy „a célnyelv ne csak az órai tanulmányozás tárgya legyen, de az osztálytermi kommunikáció eszköze is” (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, p. 158). Ebből kifolyólag elengedhetetlen a kommunikációs próbálkozásokat már a nyelvtanulás kezdetétől támogatni (Richard & Rogers, 1986).

A kommunikáció elősegítéséhez érdemes néhány szempontot figyelembe venni. Egyrészről jelentős, hogy az órai tevékenységek kommunikációs szándékkal történjenek, lehetőleg páros vagy kis csoportos munkaformában annak érdekében, hogy minden tanuló lehetőséget kapjon a beszéd gyakorlására.

A szóbeli gyakorlást tekintve fontos a változatos kommunikatív feladatok használata, amelyek magukba foglalják a szituációs gyakorlatokat, valamint különféle problémamegoldó feladatokat is, például egy vitát (Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Diadori, Semplici & Troncarelli, 2020). Érdemes játékokat is alkalmazni a feladatok között: ahogy azt Larsen-Freeman és Anderson (2011) könyvében olvashatjuk, a játékok bizonyos szempontból valódi kommunikációs helyzeteket is tükröznek.

A gyakorlás során fontos, hogy a tanuló olyan nyelvezetet használjon, amely az éppen gyakorolt társadalmi helyzetnek megfelel. Ezzel párhuzamosan meg kell jegyezni azonban, hogy a tanulónak lehetősége van döntenie arról, hogy mit szeretne mondani, és azt hogyan, milyen szerkezetek használatával fejezi ki. Ebből adódóan jelentkezhetnek hibák a beszéd alatt, amelyeket tolerálni kell, hiszen a kommunikációs készségek fejlesztésében a hibázás egy természetes jelenség. (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

A sikeres kommunikációhoz és nyelvhasználathoz elengedhetetlen szempont az autentikus nyelvtanulási környezet is. Ehhez elsősorban egy olyan autentikus anyag szükséges (például a tankönyv feladatai), amely segítségével „a tanulónak lehetősége van stratégiákat kialakítani a nyelv helyes használatának megértéséhez” (Larsen-Freeman & Anderson, 2011,

p. 160). Emellett lehetőséget kell biztosítani a tanulónak abban is, hogy a nyelvet úgy tudja gyakorolni, ahogy azt a valódi kommunikáció során is használják.

Az autentikus nyelvtanulás egyik legfontosabb részét képezi a kultúra megismerése is. A kultúra jelentős hatást gyakorol arra, hogy annak beszélői hogyan fejezik ki magukat mind verbálisan, mind nonverbálisan. (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). A helyes kommunikációhoz szükséges, hogy a tanuló ismerje, hogy a célnyelvi kultúra miként befolyásolja a nyelvet, valamint tudatában kell lennie a megfelelő nonverbális viselkedésnek egyaránt.

A sikeres kommunikációhoz számos dolog hozzájárul a nyelvtanulás során. Egyrésztől fontos támogatni a folyamat kezdetétől minden szóbeli próbálkozást, még ha a beszéd közben hibák is lépnek fel. Másrésztől a kommunikáció gyakorlásához változatos feladatokra és kooperatív munkaformákra egyaránt szükség van. Mindemellett ügyelni kell az autentikus nyelvtanulásra is, amelynek célja, hogy a tanuló társadalmilag és kulturálisan is helyes nyelvhasználatot sajátítson el.

2.2.3 Tanulóközpontú nyelvoktatás

A kommunikatív módszer másik fontos alappillére a tanulóközpontú nyelvoktatás, amelyet Diadori, Semplici és Troncarelli (2020, p. 86) könyve így definiál: „a tanulóközpontú nyelvoktatás egy cselekvésorientált megközelítés, amely a tanulóra társadalmi szereplőként tekint, aki egy vagy több különböző területen – magánélet, közélet, szakma vagy oktatás – lép interakcióba”. A tanuló az óra aktív szereplője, aki „részt vesz az órai kommunikációban, és megpróbálja magát megértetni, még akkor is, ha a célnyelvi tudása nem teljes” (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, p. 159).

A tanulóközpontú nyelvoktatás hangsúlyozza a kooperatív munkaformákat, ezáltal a tanulók legtöbbször párokban vagy kis csoportokban dolgoznak az órai feladatokon. Ennek következtében a tanulók biztonságérzete támogatva van, valamint mindenkinek van lehetősége megosztani a véleményét, vagyis a kommunikáció gyakorlása is biztosított (Richard & Rogers, 1986; Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

A módszer a tanulóközpontú oktatás támogatásával domináns szerepbe helyezi a tanulókat. Amellett, hogy a módszer támogatja a tanulói együttműködést, egyidőben az önálló tanulásra is biztatja a tanulókat, ezáltal nagy felelősséggel rendelkeznek a saját tanulásuk felett (Richard & Rogers, 1986; Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Diadori, Semplici & Troncarelli, 2020).

2.2.4 A tanár szerepe

A tanulóközpontú oktatás érvényesülése nem azt jelenti, hogy a tanár kevésbé jelentős szereppel rendelkezne a tanulók mellett, viszont a korábbi nyelvtanítási módszerekkel ellentétben mindenképpen egy megváltozott tanári szerepről van szó (Diadori, Semplici & Troncarelli, 2020).

Míg a tanulók az óra főszereplői, addig a tanár segítői szerepet tölt be. Ebből adódóan a legfontosabb feladata, hogy olyan tevékenységekkel segítse a tanulókat, amelyek a kommunikációt támogatják. A tanár alapvető felelősségei közé tartozik, hogy az órán kommunikációra ösztönző helyzeteket teremtsen, melyek során tanácsadóként válaszol a tanulók kérdéseire, valamint megfigyeli és ellenőrzi a munkájukat (Richards & Rogers, 1986; Larsen-Freeman & Anderson, 2011). A segítői és tanácsadói szerep mellett a tanár társkommunikátor is, aki a tanulókkal együtt részt vesz a kommunikatív feladatokban, és segít azok irányításában (Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Diadori, Semplici & Troncarelli, 2020).

A tanárnak ügyelnie kell arra, hogy olyan tanulói környezetet tudjon biztosítani a diákjainak, amelyben a tanuló tudásszintjétől függetlenül bátran mer kommunikálni, és nem fél a hibázástól. A módszer a hibázást a kommunikációs készségek fejlődésének természetes részeként kezeli, amelyek tolerálhatók a folyamatosságot elősegítő feladatok során. Azonban fontos, hogy a tanár figyeljen a felmerülő hibákra, és azokat megfelelően javítsa a pontosságot gyakoroltató feladatokon keresztül (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Megállapítható, hogy a tanár szerepe jelentősen hozzájárul a tanulók hatékony kommunikatív nyelvtanulásához. A tanár által betöltött változatos szerepek különféle módokon segítik a módszer alkalmazhatóságát, amelyek ugyanakkor nagy felelősséggel is járnak. Fontos, hogy a tanár a tanulókkal való interakcióira hangsúlyt fektessen, és viselkedésével támogató légkört teremtsen a nyelvórákon.

2.3 Szerzett és tanult nyelvtudás

A kommunikatív módszer elveit tekintve kulcsfontosságú Krashen (Balboni, 2008) nyelvelsajátításról és nyelvtanulásról szóló elméletét is figyelembe venni, amelyek közül az előbbi szerzett nyelvtudást, míg az utóbbi tanult nyelvtudást eredményez³. Balboni (2008, p. 29) könyvében a következőképpen foglalja össze a kettő tudás közötti különbséget: „a nyelv

³ Mind az angol, mind az olasz nyelv különböző szavakat használ a nyelvelsajátításra és a nyelvtanulásra: az előbbi fogalmat az „acquisition” és „acquisizione” szavakkal, míg az utóbbi fogalmat a „learning” és „apprendimento” szavakkal fejezik ki. Ehhez hasonlóan a szerzett és tanult nyelvtudásra is eltérő szavakkal hivatkoznak. A szerzett nyelvtudásra az angol az „acquired knowledge” kifejezést, az olasz a „conoscenza acquisita” kifejezést használja. Ezzel szemben a „learned knowledge” és a „conoscenza appresa” kifejezések a tanult nyelvtudásra utalnak.

elsajátítása egy tudattalan folyamat, amely a jobb agyfélteke globális stratégiáit és a bal agyfélteke analitikus stratégiáit egyaránt kihasználja, és amely során az elsajátított ismeretek a hosszútávú memóriába kerülnek”. Ezzel ellentétben „a nyelvtanulás egy tudatos, racionális folyamat, amelyet a bal agyfélteke irányít, és a középtávú memóriára épül.”

Mind a két tudás definíciójában szó esik az agy működéséről, amely a módszer szempontjából is jelentős. Egyrészt a bimodalitás elve megállapítja, hogy kommunikációban az agy mindkét működési módja részt vesz, és ezek integrálása segít abban, hogy a tanuló teljes mértékben bekapcsolódjon a nyelvelsajátítási folyamatba (Balboni, 2008). Ebből az elvből következtethetünk, hogy a módszer arra törekszik, hogy a tanuló nyelvi ismeretei szerzett tudássá alakuljanak át. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy formális, iskolai keretek között a tanult nyelvtudás szerzett nyelvtudássá való átalakulása egy hosszú folyamat eredményeként valósul meg. A nyelvtanulás során a két agyfélteke először külön, majd később egyidejűleg, összekapcsolva működik, így közelítve a nyelvelsajátítás folyamatához (Diadori, Semplici & Troncarelli, 2020).

A bimodalitás elve mellett az agyi működés irányultságát is figyelembe kell venni a módszer alkalmazásában. Az irányultság elve szerint „az agy bimodális működése egy jól meghatározott irányban történik, a jobb agyféltekétől a bal agyfélteke felé” (Balboni, 2008, p. 28), vagyis az agy működése a globális irányból az analitikus irányba halad. Ebből kifolyólag fontos, hogy a nyelvről a tanuló először mindig globálisan találkozzon az újabb nyelvi jelenségekkel, és csak azt követően kerüljön sor az analitikus elemzésre. A nyelvi jelenségek ilyen módon történő megfigyelése az induktív nyelvoktatás segítségével tud megvalósulni: a tanulók először általános példákon keresztül találkoznak az újabb nyelvi elemekkel, és csak ezt követően vizsgálják meg azokat részleteiben (Matthiae, 2012).

A kommunikatív nyelvoktatás folyamata során fontos, hogy a tanulók kezdeti tanult nyelvtudása szerzett tudássá alakuljon át. Ennek érdekében elengedhetetlen, hogy a diákok az agyi működésüknek megfelelően, először az általánostól a specifikus elemekig eljutva foglalkozzanak a nyelvvel. Mindemellett ügyelni kell továbbra is arra, hogy valódi kommunikációt tükröző kontextusban ismerjék meg a különféle nyelvi jelenségeket, így a nyelvelsajátítás előnyt tud élvezni a nyelvtanulással szemben (Mordaunt, Naprstek, & McGuire, 2019).

2.4 Idegennyelvi szorongás

Mivel az idegen nyelv tanulását az érzelmi tapasztalatok lényegesen befolyásolják, így a hatékony nyelvi fejlődéshez fontos pozitív élményeket biztosítani a tanulóknak, amelyek segítenek megelőzni az érzelmi szűrő aktiválódását (Drogan, 2019). Az érzelmi szűrő

hipotézise szintén Krashen nevéhez köthető (Balboni, 2008), amely egy érzelmi gátat jelent a tanuló nyelvtanulási folyamata közben. Egyfajta önvédelmi mechanizmusként működik, amelynek következtében a tanuló nyelvelsajátító képessége korlátozott, amikor negatív érzelmeket tapasztal, mint például a stressz, félelem vagy szégyen (Balboni, 2008; Drogan, 2019).

Minél kisebb a tanuló affektív szűrője, annál hatásosabban képes új információkat befogadni. Ezzel ellentétben minél nagyobb mértékben aktiválódik az érzelmi szűrő, annál inkább nehezebben tudja a tanuló az új elemeket elsajátítani (Balboni, 2008), ezáltal a nyelvtanulási folyamat sikeressége akadályozott különféle negatív érzelmek által (Drogan, 2019).

A korábban felsorolt negatív érzelmek mellett fontos megemlíteni a szorongást is, amelynek kettő csoportját különböztethetjük meg. Az első típust vonás-szorongásnak nevezzük, ebben az esetben a tanuló személyiségjegyei között szerepel a szorongásra való hajlam. A második típus állapot-szorongásként ismert: ennek megtapasztalásakor a vonás-szorongással szemben a tanuló bizonyos helyzetekben érez szorongást, mint például egy vizsga vagy felelés alatt (Drogan, 2019).

A két típus mellett érdemes kiemelni a szorongásnak egy további típusát is, az idegennyelvi szorongást. Idegennyelvi szorongásról akkor beszélhetünk, amikor a tanuló a nyelvtanulás és az abból következő nyelvhasználat során tapasztal szorongást. A vonás- illetve állapot-szorongással ellentétben az idegennyelvi szorongás egy összetettebb csoportja a szorongásos állapotoknak, ugyanis egyrészt a személyes szorongás megnyilvánulási formája is lehet, másrészt viszont a helyzeti szorongás sajátos formájaként is megjelenhet (Drogan, 2019). Mindenesetre fontos megjegyezni, hogy „bár a nyelvi szorongás nem mindig áll összefüggésben más típusú szorongásokkal, mindig negatív kapcsolatban van az idegen nyelv tanulásának eredményével” (Drogan, 2019, p. 15).

A nyelvi szorongás komplexitását jelzi az is, hogy számos okból alakulhat ki. Bizonyos esetekben a tanuló alacsony önbizalma, sikertelen önképe és érzelmi instabilitása vezet az idegennyelvi szorongás kialakulásához, míg másoknál inkább a motiváció hiánya okozza ezt a típusú szorongást. Mindemellett más, a tanulóktól független tényezők is befolyásolhatják a nyelvi szorongást, például a tanulási folyamat nem megfelelő megszervezettsége, amely többek között hiányos nyelvtani, lexikai tudást, valamint az egyéb nyelvi készségek alulfejlettségét eredményezheti (Drogan, 2019).

Az idegennyelvi szorongást különféle mértékben tapasztalhatják meg a tanulók: van, akinél alacsonyabb vagy közepes módon jelentkezik, míg másoknál magas mértékben van jelen

(Drogan, 2019). Továbbá beszélhetünk facilitáló és debilizáló szorongásról is, amelyek egy másfajta nézőpontból különböztetik meg a nyelvi szorongást. Amikor a tanuló facilitáló szorongást tapasztal, a szorongás ellenére képes erőfeszítést tenni az idegen nyelv elsajátítására az előrehaladás érdekében; az érzett szorongásból előnyt tud szerezni a diák, ezáltal fokozódik az idegennyelv-tanulás (Tar, 2007). Ezzel szemben a debilizáló szorongás hátráltatja a nyelvtanulás folyamatát: ebben az esetben „a nyelvtanuló (időlegesen vagy állandóan) kerüli a kontaktust az előrevetített kudarcforrással”, ebből kifolyólag pedig „az idegennyelv-tanulás hanyatlik vagy abbamarad” (Tar, 2007, p. 33).

Bár az idegennyelvi szorongás kialakulása és annak mértéke diákonként eltérő lehet, mégis vannak bizonyos tulajdonságok, amelyek általánosságban jellemzőek a szorongó nyelvtanulókra. Tar (2007, pp. 34-35) a következőképpen jellemezi az ilyen diákokat: „A szorongó nyelvtanuló fél a kockázatvállalástól, igyekszik nagymértékben a memóriájára támaszkodni, abból felidézni a tanultakat. Nem szívesen bocsátkozik feltételezések, hipotézisek felállításába, nem mer megérzéseire, következtetéseire támaszkodni. Általában szétszórt, s nem képes hatékonyan felidézni a tanultakat, aggódik és kételkedik önmagában, s ez erősen frusztrálja.”. A szorongó nyelvtanulók mellett Tar leírja a jó nyelvtanuló⁴ ismérveit is. A jó nyelvtanuló nem fél a kockázatvállalástól, a félreérthető vagy kétértelmű jelentésekkel szemben toleráns. A megfigyelésekhez és a következtetésekhez jó kognitív stratégiákat alkalmaz, valamint az ellenőrzésben, kategorizálásban és szintetizálásban egyaránt a megfelelő stratégiát használja. Az ilyen tanulók általában pozitív attitűddel rendelkeznek, nyitott és szociális személyiségűek (2007, idézve Wenden & Rubin, 1987).

Ideális esetben az idegennyelvi szorongás csupán egy múltó állapot, amelyet a tanuló kezdeti, átmeneti félelemként tapasztal meg a nyelv használata során. Azonban az idő múlásával nem minden tanuló esetében csökken a nyelvi szorongás, amely súlyos következménnyel járhat. Drogan (2019, pp. 20-21) szerint abban az esetben, „amikor a diákok a szorongást a nyelvi teljesítménnyel társítják, a szorongás egy pillanatnyi helyzetből tartós jellemzővé válik”, globális hatást gyakorolva az idegen nyelv elsajátításának sikerére.

Annak érdekében, hogy az idegennyelvi szorongás megelőzhető legyen hosszabb távon, fontos szereppel rendelkeznek egyrészt a tanuló társai és az órai tevékenységek, másrészt - valamint a legjelentősebb módon - pedig maga a tanár (Drogan, 2019). A korábban már említett tanári szerepek betöltése mellett a tanár változatos módokon tud hozzájárulni ahhoz, hogy a

⁴ Tar (2007) értelmezésében a „jó nyelvtanuló” feltételezhetően a szorongással nem küzdő tanulókra utal, viszont a szerző értelmezésében „jó tanulónak” az minősül, aki, még ha rendelkezik is némi szorongással, képes azt facilitáló módon kezelni.

tanulók nyelvi szorongását csökkentse. Drogan (2019) többek között olyan órai helyzetek megteremtését javasolja, ahol minden tanuló a különbségeik ellenére is sikerélményben részesülhet anélkül, hogy nagymértékű versengés lenne közöttük. Szükséges egy olyan környezet kialakítása is, amelyben a tanár képes fenntartani a tanulók biztonságérzetét és bizalmát, mindezt a tananyag megfelelő megszervezésével, az elérendő célok felállításával és tanulási stratégiák fejlesztésével elérve. Mindemellett a tanárnak toleránsan kell kezelnie a hibákat, és megengedni, hogy a tanulók tökéletlen nyelvhasználattal is kifejezhessék magukat. Fontos pontként említi Drogan (2019) az órai feladatokat is, amelyeknek változatossága azért jelentős, hogy a tanulók különféle tanulási stratégiái mind érvényesülni tudjanak. Ilyen szempontból a tanárnak nemcsak az órai tevékenységek megszervezése tartozik a felelősségei közé, hanem az is, hogy jól ismerje és alkalmazza a rendelkezésre álló tankönyvet, amelyből tanítani kívánja a nyelvet.

A kommunikatív módszer sikerességéhez nélkülözhetetlen a nyelvtanulás érzelmi aspektusát is figyelembe venni. Annak érdekében, hogy a tanulók magabiztosan, érzelmi akadályok nélkül képesek legyenek az idegen nyelven való kommunikációra, ügyelni kell arra, hogy az affektív szűrő ne aktiválódjon a nyelvtanulási folyamatuk alatt. Minél inkább jelen van az érzelmi szűrő, annál valószínűbb a negatív érzelmek tapasztalata a nyelvórán, így nagy eséllyel érezhetnek szorongást is a tanulók. Ahogyan azt korábban is említésre került, a szorongásnak több típusa különböztethető meg, amelyek a tanulók személyiségétől függően különféle módokon és mértékben tudnak jelentkezni. Ez alól nem kivétel az idegennyelvi szorongás sem, vagyis az a szorongási típus, amely kifejezetten a nyelvtanulás és a nyelvhasználat során jelentkezik. A nyelvi szorongás kialakulása és más szorongásokkal való összefüggése egy komplex állapotot jelöl, ezért annak megelőzésében szükséges a tanár megfelelő pedagógiai felkészültsége és pszichológiai rátermettsége egyaránt. Ehhez többek között tisztában kell lennie a szorongó tanulók ismertetőjeleivel, ugyanakkor olyan eszközökkel is rendelkeznie kell, amelyekkel képes a szorongást csökkenteni. A tanár mellett fontos szereppel rendelkeznek az idegennyelvi szorongás csökkentésében a tanuló társak és az órai tevékenységek is, utóbbiakat jelentős részben a használt nyelvkönyv feladatai határozzák meg. Ennek következtében alapvető, hogy a tanár jól ismerje a rendelkezésre álló tankönyvet, és tisztában legyen azzal, hogy hogyan tudja azt kommunikatív módon, az idegennyelvi szorongást megelőzve alkalmazni.

3. Tankönyvelemzés

A kommunikatív tanítási módszer a modern nyelvoktatás irányadó módszere, ez alól pedig az olasz nyelvoktatás sem képez kivételt. Ezt alátámasztja az is, hogy a Magyarországon ismert és használt nyelvkönyvek egyre jobban törekednek a módszernek megfelelően felépíteni a tananyagukat, és olyan feladatokat biztosítani, amelyek a kommunikatív nyelvoktatást segítik elő.

Ugyan számos olasz nyelvkönyv ismert hazánkban, a hivatalos tankönyvlistán azonban csak kettő tankönyv szerepel, melyek a *Nuovissimo Progetto Italiano* és *Giro d'italiano* tankönyvsorozatok. A tanárok korlátozott választási lehetősége volt a mérvadó indoka annak, hogy pályamunkámban ezt a két könyvet megvizsgáljam, és a részletes elemzéssel bemutassam, hogy a kommunikatív módszer milyen módokon alkalmazható a két könyv esetében.

A tankönyvlistás könyvek mellett további olasz nyelvkönyvek is ismertek Magyarországon, amelyek bár nem hivatalosan használható tankönyvek, azonban a *Nuovissimo Progetto Italiano* és a *Giro d'italiano* kiegészítéseként sok tanár használja őket. Ezek közül az egyik legnépszerűbb a *Nuovo Espresso* tankönyvsorozat, amelyet volt lehetőségem jobban megismerni az egyetemi tanulmányaim során. Mivel a tanulmányaim alatt azt tapasztaltam, hogy a tankönyv a kommunikatív módszert a másik két könyvhöz képest másképpen, de ugyanúgy megfelelő módon integrálja, így arra a döntésre jutottam, hogy érdemes lehet a *Nuovo Espresso* könyvsorozatot is közelebbről megvizsgálni.

3.1 Elemzési szempontok

A tankönyvek elemzéséhez egy részletes szempontsort állítottam fel, amelyek mentén kvalitatív és kvantitatív módszerek alkalmazásával vizsgálom meg a könyveket egyesével, majd a kapott eredményeket összehasonlítom. Az elemzés során a módszertani szempontok értékelése mellett számszerűsített adatokat is gyűjtök annak érdekében, hogy átfogó képet nyújtsak a kommunikatív módszer alkalmazhatóságáról a különféle szempontok alapján.

A tankönyvelemzéshez a B1-es nyelvi szintet választottam ki, amely szintnek a *Nuovissimo Progetto Italiano 2*, *Giro d'italiano 3* és *Nuovo Espresso 3* tankönyvek felelnek meg⁵, így pályamunkámban ezt a három kiadást fogom megvizsgálni. A választásom több okból kifolyólag is erre a szintre esett. Magyarországon nagy arányban az olaszt második idegen nyelvként tanulják a diákok, ilyen esetben pedig a B1-es szint, amelyet a tanulók el tudnak érni iskolai keretek között. A választásomat a középszintű olasz érettségi szintje is befolyásolta, amely körülbelül ennek a szintnek feleltethető meg. Végezetül fontos azt is megjegyezni, hogy

⁵ A *Giro d'italiano 3* és a *Nuovo Espresso 3* nyelvkönyvek B1-es szintnek felelnek meg, azonban a *Nuovissimo Progetto Italiano 2* nem különíti el a B1-B2-es szintet.

az alacsonyabb szintekhez képest a B1 az első olyan nyelvi szint, amelyen hatékonyabban megvalósítható a tényleges kommunikatív jellegű oktatás.

A könyvek általános bemutatását követően elsősorban arra keresem a választ, hogy milyen mennyiségben és milyen kommunikatív feladatok⁶ révén tud a tanulók kommunikatív készsége fejlődni. Többek között megvizsgálom, hogy a nyelvtan és a szókincs milyen módon és feladatokon keresztül kerül bemutatásra, ugyanakkor az ezekkel kapcsolatos feladatok milyen arányban jelennek meg a kommunikatív feladatok mellett. Az elemzés során figyelembe veszem azt is, hogy a feladatok eleget tesznek-e a tanulóközpontú oktatásnak, ezáltal tud-e érvényesülni a tanár moderátori, segítői szerepe. Vizsgálom továbbá azt is, hogy az egyes könyvek mit tesznek annak érdekében, hogy a tanulók érzelmi szűrője ne kerüljön aktiválódásra. Végezetül összegzem a kapott eredményeket a kommunikatív módszer alkalmazhatósága szempontjából.

3.2 Nuovissimo Progetto Italiano 2

A *Nuovissimo Progetto Italiano 2* az Edilingua kiadó nyelvkönyve, amelyet Telis Marin (2020) írt. A könyv elsősorban gimnazista tanulóknak és fiatal felnőtteknek íródott, a nyelvét tekintve pedig homogén, vagyis teljesen olasz.

A könyv tartalomjegyzéke részletes, leírja minden fejezet kommunikációs, nyelvtani és lexikai célját. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy nem a könyv elején, hanem annak hátuljában található, így ez a struktúra némileg zavart kelthet a nyelvtanulóban.

A tankönyv 11 fejezetből épül fel, amelyek előtt szerepel egy „Per cominciare” című bevezető fejezet is az azt megelőző könyv tananyagainak átdolgozásának céljából. Az egyes fejezetek kisebb egységekből állnak, és általánosan ugyanazt a felépítést követik.

Minden fejezet pár rövid feladattal kezdődik, amelyek bevezetik az adott egység témáját. A bevezető feladatok tartalmazznak kommunikatív feladatokat egyaránt, ilyenkor általában a tanulók megosztják a véleményüket egymással, vagy megadott kérdésekre válaszolnak párokban vagy az egész osztály előtt (1. sz. függ.).

A bevezető feladatokat egy hallgatásértés feladat követ. A szövegek meghallgatása alatt a tanulók egy-egy rövid feladatot oldanak meg: legtöbbször igaz-hamis állításokkal, vagy feleletválasztós feladatokkal dolgoznak. Ezt követően a tanulók olvasott szövegértés feladatként is látják a hallott szöveget, majd néhány szövegértési kérdés megválaszolása,

⁶ Diadori, Semplici és Troncarelli (2020) a kommunikatív feladatok alatt azokat a feladatokat értik, amelyek a négy nyelvi készség (írott és hallott szövegértés, írás, beszéd) fejlesztését támogatják. Az elemzésben azonban azokat a feladatokat minősítem kommunikatívnak, amelyek elsősorban a szóbeli kommunikációt fejlesztik. Ugyanakkor a további nyelvi készségekkel kapcsolatos feladatokat is megvizsgálom mint kvantitatív, mint kvalitatív módon.

valamint egy kisebb összefoglaló írása után egy rövidebb, az előzőhöz kapcsolódó szöveggel foglalkoznak, amelyben már az új nyelvtani anyagot gyakorolják. Az ilyen feladatok helyes megoldásához szükséges megfigyelniük az előző szöveget nyelvtani szempontból is. Ehhez kapcsolódóan egy nyelvtani táblázatot is ki kell tölteniük, amelynek néhány eleme már meg van adva, viszont javarészt a tanuló feladata azt kiegészíteni a megfigyelései alapján. A táblázatok részben tartalmazzák a nyelvtani magyarázatot is, viszont a teljes nyelvtani áttekintő csak a könyv végében található meg.

Az egyes fejezetek további egységei különféle feladatokon keresztül ismertetik a tanulmányozott nyelvtan további aspektusait, valamint az új kommunikációs és lexikai elemeket is gyakoroltatják. A fejezetek a „Conosciamo l'Italia” című résszel záródnak, amelyben Olaszország aktuális témáival ismerkednek meg a tanulók, és azokkal kapcsolatban szövegértési feladatokat és beszédgyakorlatokat oldanak meg.

A *Nuovissimo Progetto Italiano* jelentős mértékben próbálja ösztönözni a tanulókat a kommunikációra és a társakkal való munkára. Ezt alátámasztja a könyv kommunikatív feladatainak számadatos vizsgálata is, amely szerint a *Progetto* feladatainak nagy része, pontosabban 29.81 %-a kommunikatív jellegű. A különféle kooperatív feladatok nem csak a bevezetőkben vannak jelen, hanem más, későbbi egységekben lévő feladatok leírásai is arra biztatják a diákokat, hogy párokban dolgozzanak (2. sz. függ.). Ezek egyrészt magukban foglalják a kifejezetten kommunikatív feladatokat, mint például egy szituáció eljátszását vagy az eszmecsere beszélgetéseket (3. sz. függ.), de az olyan feladatokat is, amelyek nem feltétlen a kommunikációt gyakoroltatják. Ilyen esetekben egy-egy nyelvtannal vagy szókinccsel kapcsolatos feladat arra szólítja fel a tanulókat, hogy közösen oldják meg azokat (4. sz. függ.). Mindebből megállapítható, hogy a könyv feladatai igyekeznek az aktív tanulói részvételt biztosítani, amely alapfeltétele a tanulóközpontú nyelvoktatásnak (hivatkozás), és amely lehetővé teszi azt is, hogy a tanár moderátorként, segítőként támogassa a tanulók munkáját (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Mindemellett fontos azt is megjegyezni, hogy a tanulók kooperációja egy olyan biztonságos környezetet is teremthet, amely csökkenti az érzelmi szűrő aktiválódását (Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Drogan, 2019).

A kommunikatív feladatok mellett megfigyelhető, hogy a könyv jelentősen a nyelvtani egységekre alapozva építi fel a további feladatokat, ugyanis a könyv 25.82 %-a grammatikai feladatokból épül fel. Az erős nyelvtani befolyás azonban nem azt jelenti, hogy más készségek fejlesztése nem kap teret. A *Progetto* igyekszik különféle feladatokon keresztül gyakoroltatni a nyelvtant: amellet, hogy jelen vannak többek között *pattern drill* és *cloze* (5. sz. függ.) feladatok is, bizonyos kommunikatív feladatok is törekednek a nyelvtan gyakoroltására. A

nyelvtan bemutatását tekintve az induktív tanulás érvényesül, vagyis a tanulók az általános példákon keresztül jutnak el a specifikus elemzésig. A nyelvtan ilyen módon történő bemutatása a bimodalitás elvének megfelel, amely, ahogy már korábban olvasható volt, fontos részét képezi a hatékony nyelvelsajátításnak (Balboni, 2008).

A könyv nagy szókinccsel dolgozik, azonban a kommunikatív és nyelvtani feladatokhoz képest kevés olyan feladat van, amely specifikusan a tanulók szókincsét fejleszti: a szókincsfejlesztő feladatok 13.38 %-os aránnyal vannak jelen a tankönyvben. A lexikai feladatok a változatosságukat tekintve sem kapnak megfelelő figyelmet, ugyanis a szókinccsel kapcsolatos feladatok során a tanulók általában képeket és szavakat párosítanak össze (6. sz. függ.). Általában a fejezetek végén találhatóak konkrét lexikai feladatok, ez a struktúra azonban azt eredményezi, hogy a diákok aránytalan módon sajátítják el a fejezet legfontosabb szavait. A könyv a szókincsét tekintve jobban hangsúlyozza az egyes kommunikációs funkcióval rendelkező kifejezések elsajátítását, ezek szituációs feladatok révén (3. sz. függ.) több figyelmet kapnak az egyes fejezetekben más lexikai elemekkel szemben. A szóbeli kifejezéshez elengedhetetlen a nyelvtan mellett szókincs ismerete is, ennek hiányában viszont a tanulók úgy érezhetik, hogy nem tudják magukat megfelelően kifejezni, ez pedig negatívan hathat a szóbeli kommunikációjukra, egy esetleges érzelmi gátat kialakítva bennük (Drogan, 2019).

A négy nyelvi készséget tekintve az állapítható meg, hogy a beszéd és a kommunikáció fejlesztése kerül előtérbe, ahogy az már egy korábbi adattal szemléltetésre került. Ezzel szemben a többi készséget fejlesztő feladatok kisebb százalékban vannak jelen úgy az egyes fejezetekben, mint a *Progetto* egészét tekintve: az olvasott szövegértés feladatok a szókincsfejlesztő feladatokhoz hasonlóan 13.38 %-ban, a hallott szövegértés feladatok 11.97 %-ban jelennek meg, míg a legalacsonyabb arányban az íráskészség feladatok találhatóak meg, csupán a feladatok 5.63 %-a fejleszti az íráskészséget. Az egyéb készségfejlesztő feladatok alacsony aránya azt is eredményezi, hogy nem figyelhető meg változatosság bennük; ez leginkább az íráskészség feladatokra jellemző, ugyanis a tanulók legtöbbször csak összefoglalók írásakor (7. sz. függ.) használják írott formában a nyelvet. Az olvasott szövegértés esetében a tanulók legtöbbször dialógusokkal dolgoznak, de ismeretterjesztő szövegekkel is találkoznak, viszont a hallgatásértés feladatok többnyire csak párbeszédet dolgoznak fel. A kommunikatív készség fejlesztése szempontjából fontos, hogy mind a négy nyelvi készség egymással közel arányosan tudjanak fejlődni (hivatkozás), ez azonban nem tud a *Progettóban* megvalósulni.

1. táblázat: a Nuovissimo Progetto Italiano 2 feladattípusainak százalékos megoszlása
(Forrás: a szerző szerkesztése)

Fejezetek („unità”) feladatok (%)	Kommunikatív feladatok (%)	Nyelvtani feladatok (%)	Szókincs feladatok (%)	Hallgatásértés (%)	Olvasott szövegértés (%)	Íráskészség (%)
Unità 1	27.03	27.03	16.22	10.81	10.81	8.11
Unità 2	29.27	14.63	17.07	12.20	14.63	12.20
Unità 3	35.90	30.77	7.69	5.13	17.95	2.56
Unità 4	25.93	29.63	14.81	11.11	11.11	7.41
Unità 5	30.95	30.95	9.52	11.90	9.52	7.14
Unità 6	26.47	26.47	14.71	17.65	8.82	5.88
Unità 7	41.30	21.74	13.04	8.70	13.04	2.17
Unità 8	27.78	30.56	13.89	11.11	13.89	2.78
Unità 9	25.00	30.00	10.00	12.50	15.00	7.50
Unità 10	31.71	14.63	14.63	17.07	17.07	4.88
Unità 11	23.26	30.23	16.28	13.95	13.95	2.33
Összesen	29.81	25.82	13.38	11.97	13.38	5.63

A *Nuovissimo Progetto Italiano* egy jelentős potenciállal rendelkező olasz nyelvkönyv a kommunikatív módszer szempontjából. A tankönyv nagy hangsúlyt fektet a beszéd gyakorlására, amely a kommunikatív feladatok mellett egyéb, más készséget fejlesztő feladatokban is megfigyelhető. A feladatok a tanulók együttműködését hangsúlyozzák, ezáltal a tanulóközpontú oktatás kialakítása lehetséges. A kommunikáció mellett a nyelvtan is jelentőséggel bír, amely a kommunikatív módszernek megfelelően kerül bemutatásra és elsajátításra. Azonban fontos megjegyezni, hogy a könyv alacsonyabb mértékben és kevésbé változatos módokon fejleszti a szókincset, valamint az egyéb nyelvi készségeket, ilyen szempontból még fejlesztésre szorul. A *Progetto* ebből adódóan nem teljesen képes az érzelmi szűrő csökkentését biztosítani, ugyanis a tanulók könnyen stresszhelyzetben találhatják magukat egy olyan feladat megoldásakor, amellyel ritkábban szoktak találkozni. Ebből kifolyólag szükséges, hogy a tanár segédanyagokkal kiegészítse a könyvet mind a tanulók nyelvi készségeinek megfelelő fejlesztéséhez, mind az idegennyelvi szorongás megelőzése céljából. A *Nuovissimo Progetto Italiano* hiányosságai ellenére azonban egy jó alapként szolgál a kommunikatív módszer alkalmazhatósága szempontjából.

3.3 Giro d’italiano 3

A *Giro d’italiano 3* Bernátné Vámos Judit és Dr. Nyitrai Tamás (2022) magyar szerzők által megírt, Az Oktatási Hivatal kiadásában megjelent olasz nyelvkönyv. A könyv célcsoportját tekintve ugyanúgy gimnazista tanulóknak és fiatal felnőtteknek íródott. A könyv nagy részben az olasz nyelvet használja, azonban a fejezetek bevezetésében, valamint a nyelvtani táblázatokban a magyar is fellelhető.

A könyv részletes tartalomjegyzéke bemutatja, hogy az egyes fejezetek milyen témákkal foglalkoznak, milyen nyelvtan és kommunikációs funkciók kerülnek elsajátításra, továbbá mindegyik fejezet tartalmaz egy ismétlő egységet is. A *Giro* B1-es szinten csupán 6 fejezetet foglal magában, azonban az egyes egységek bőségesen biztosítanak feladatokat a tanulók számára.

Minden fejezet hasonló módon kezdődik: az első oldalon a fejezet címét és a témához kapcsolódó releváns fotót találhatunk, valamint egy táblázatot, amely összefoglalja a fejezet témáit, elsajátítandó nyelvtanát és a kommunikatív funkciókat. A fejezetek további felépítésében nincs egy meghatározott rendszer, azonban általánosan az figyelhető meg, hogy az egységek első része leginkább a lexikai elemeket és a legfontosabb kifejezéseket mutatja be különféle feladatokon keresztül: ezek legtöbbször hallgatás- és olvasott szövegértés feladatokban jelennek meg (8. sz. függ.), de sokszor képek és szavak összepárosításával is megvalósulnak a szókincsfejlesztő feladatok. A fejezetek második része már az új nyelvtani elemeket is tartalmazza, amelyeket a tanulók induktív módon, szövegértési feladatokon keresztül figyelhetnek meg (8. sz. függ.). Az összegző nyelvtani táblázatok után grammatikai feladatok biztosítják az új nyelvtani elemek gyakorlását.

A fejezetek egészét tekintve többnyire arányosan elhelyezve találhatók meg úgy a szókincset, mint a nyelvtant, mint pedig az egyéb készségek fejlesztésére vonatkozó feladatok. Általánosan megfigyelhető az is, hogy a könyv sok szöveget biztosít, ezek segítségével valósul meg az egyes nyelvi elemek elsajátítása. Minden fejezet egy ismétlő résszel zárul, amelyben a kommunikatív feladatok is nagy arányban fordulnak elő.

A *Giro* egy hasonlóan kommunikatív szemléletet követő tankönyv, ezt jelzi az is, hogy a könyv feladatai 37.37 %-ban kommunikatív jellegűek. A könyvben jelentős mértékben vannak jelen eszmecserét támogató feladatok (9. sz. függ.), így a kommunikáció gyakorlása rendszeresen biztosított a tanulók számára különféle beszédgyakorlatokkal. Emellett sok feladatleírás a páros vagy kis csoportos munkaformákat követeli meg, ilyen módon biztosítva nemcsak a kommunikatív tanítás, hanem a tanulóközpontú oktatás létrejöttét is. A kommunikatív feladatok párbeszédgyakorlását is tartalmazzák (10. sz. függ.), azonban az ilyen feladatok kevés instrukciót adnak a tanulóknak a szituációk lebonyolításához, ami az affektív szűrő aktiválódásához vezethet.

A kommunikatív feladatok után a nyelvtani feladatok jelennek meg a második legnagyobb arányban, pontosabban a feladatok 21.45 %-a grammatikai célú. Ennek ellenére a nyelvtan gyakorlásához a könyv nem biztosít változatos feladatokat, legtöbb esetben *cloze*, valamint a nyelvtani szerkezetek átalakításával foglalkozó feladatok segítségével tudnak a

tanulók a nyelvtani elemekkel foglalkozni (11. sz. függ.). A grammatikai elemeket táblázatok összegezik, amelyeket részben a tanuló egészít ki, részben viszont már megadott elemeket tartalmaz. Bár a nyelvtani szerkezetek ilyen módon átláthatóan kerülnek összegzésre, a nyelvtani formák mellett kevés hangsúly helyeződik azok használatára. A különféle nyelvtani elemek használatát nem tünteti fel a könyv, ami több okból is hátrányt jelent. Egyrészt a tanár nagyfokú felkészültségét igényli a könyv ilyen szempontból, hogy a megfelelő segédanyagokkal tudja ellátni a tanulókat annak érdekében, hogy az induktív nyelvtanulás teljes mértékben megvalósulhasson; ez bizonyos mértékben a tanár által betöltött moderátori szerepre is hatással van. Másrészt a nyelvtan magyarázata hiányában a tanulók nagy eséllyel nem fogják könnyen megérteni az egyes szerkezetek használatát, ami a beszéd gyakorlását is nehezíti. Ez szintén egy olyan pontja a könyvnek, amely nagy eséllyel az érzelmi szűrő aktiválódását eredményezheti.

Ahogy az már korábban említésre került, a könyv sok szöveget tartalmaz, ezt pedig az is alátámasztja, hogy az olvasott szövegértés a második olyan nyelvi készség, amelyre a könyv hangsúlyt fektet: a pontos adatot tekintve a *Giro* 20.07 %-ban nyújt olvasott szövegértés feladatokat. Az olvasásértéshez kapcsolódóan jelennek meg más készségfejlesztő feladatok is, legtöbbször a hallott szövegértéssel együtt, amelyek azonban így is alacsonyabb mértékben, 10.03 %-ban vannak jelen. Hasonló arányban szerepelnek a szókincsfejlesztő feladatok is, pontosabban a könyv 9.69 %-ban tartalmaz lexikai elemekkel kapcsolatos feladatokat, viszont, ahogy arról már korábban szó esett, az alacsony százalék ellenére mégis megfigyelhető némi változatosság az ilyen típusú feladatokban. Azonban ez nem mondható el az íráskészség feladatokról, amelyek a könyv csupán 1.38 %-át képezik. A fejezetek nagy része nem tartalmaz egyáltalán íráskészséget fejlesztő feladatot, valamint a jelen lévő feladatok sem változatosságot nem mutatnak, sem pedig megfelelő instrukciót nem nyújtanak a tanulóknak. Ebből adódóan a diákok ilyen szempontból is könnyen szorongást kiváltó helyzetben találhatják magukat, így a tanár segítségnyújtása és egyéb anyagokkal való felkészültsége elengedhetetlen.

2. táblázat: a *Giro d'italiano* feladattípusainak százalékos megoszlása
(Forrás: a szerző szerkesztése)

Fejezetek („tappe”)	Kommunikatív feladatok (%)	Nyelvtani feladatok (%)	Szókincs feladatok (%)	Hallgatásértés (%)	Olvasott szövegértés (%)	Íráskészség (%)
Tappa 1	31.82	25.00	6.82	9.09	27.27	0.00
Tappa 2	53.85	11.54	7.69	3.85	19.23	3.85
Tappa 3	28.30	35.85	5.66	15.09	15.09	0.00
Tappa 4	38.00	30.00	6.00	8.00	14.00	4.00
Tappa 5	27.91	18.60	18.60	11.63	23.26	0.00
Tappa 6	42.55	6.38	14.89	12.77	23.40	0.00
Összesen	37.37	21.45	9.69	10.03	20.07	1.38

A kommunikatív módszer alkalmazhatósága szempontjából a *Giro d'italiano* is egy biztos alapot nyújthat azoknak a tanároknak, akik ezt a könyvet választják. A könyv felépítése lényegesen a kommunikációra helyezi a hangsúlyt, ezt támasztja alá egyrészt a tény, hogy magas százalékban vannak jelen kommunikatív feladatok, másrészt pedig az, hogy a fejezetekben arányosan elhelyezve találhatók meg az ilyen jellegű feladatok, így a tanulói kommunikáció rendszeresen támogatva van. Azonban a *Giro* bizonyos hiányosságai miatt a tanárnak megfelelő felkészültséggel kell rendelkeznie, hogy más módokon tudja biztosítani a kommunikatív kompetencia egyéb olyan készségeinek a fejlesztését, amelyekkel kapcsolatban alacsonyabb arányban vannak jelen feladatok a könyvben. Ide tartozik a nyelvtan, amely a könyvben inkább csak a szerkezeteket tekintve kerül bemutatásra, azoknak használata azonban nem jelenik meg a könyvben. Az olvasáskészséget leszámítva ide tartoznak az egyéb készségek is, mint a szókincs vagy a hallgatásértés is, amelyek változatosságuk ellenére is alacsonyabb százalékban figyelhetők meg. A könyv az íráskészséget illetően szenved el a legnagyobb hátrányát, amellyel kapcsolatos feladatok azonban csekély mértékben lelhető fel benne. Összességében a módszer alkalmazhatósága a *Giro d'italiano* használatával is lehetséges, azonban a könyv kétségkívül további fejlesztésekre szorul annak érdekében, hogy a kommunikatív nyelvoktatás minél hatékonyabban valósulhasson meg.

3.4 Nuovo Espresso 3

A *Nuovo Espresso 3* Maria Balì és Luciana Ziglio (2014) szerzők által megjelent olasz nyelvkönyv, amelynek kiadásáért az Alma Edizioni felelős. Hasonlóan a már bemutatott tankönyvekhez, az *Espresso* célcsoportja is a gimnazista korosztályú tanulók, valamint a fiatal felnőttek. A könyv nyelve homogén, kizárólag az olasz nyelvet használja.

A könyv részletes tartalomjegyzékkel rendelkezik, minden fejezethez kapcsolódóan alaposan fel van tüntetve, hogy milyen kommunikációs, lexikai és nyelvtani elemeket

tartalmaznak. A könyv 10 fejezetből épül fel, amelyek mindegyike rövid feladatokkal kezdődik. Ezeknek a feladatoknak a célja egyrészt az adott egység témájának bevezetése, másrészt a tanulói bevonódás létrehozása, ami a feladatok kommunikatív és kooperatív jellegéből adódóan sikeresen meg tud valósulni (12. sz. függ.).

A bevezető feladatokat követően a tanulók egy hallott szövegértés feladattal dolgoznak, amelyet ellenőrzéskor írott szöveggént is látnak. Ezekben a feladatokban jelenik meg általában az új szókincs egy része, valamint legfőképpen az új nyelvtan, amelyeket a tanulók induktív módon figyelhetnek meg. A nyelvtani feladatokat megelőzően a tanulók a grammatikai szerkezettel és használatával oldanak meg 1-1 feladatot, ami biztosítja a nyelvtan teljeskörű megértését (13. sz. függ.).

A fejezetek további részében többnyire arányosan vannak jelen a különféle készségfejlesztő feladatok, amelyek mindegyikéről a kommunikatív jelleg megállapítható, ugyanis a feladatok nagy része a tanulói együttműködést hangsúlyozza, valamint az egyes nyelvi készségek kommunikáció révén történő gyakorlását.

A *Nuovo Espresso* kétségtelenül a kommunikatív módszert figyelembe véve építi fel a tananyagait. Ezt jelzi egyrészt a kommunikatív feladatok jelentős arányban való előfordulása, mivel a könyv 39.46 %-ban tartalmaz kommunikációt elősegítő feladatokat. Az *Espresso* legtöbb feladata a kommunikációt helyezi előtérbe, így akár a nyelvtan gyakorlásáról, akár a szókincs elsajátításáról van szó, a könyv a beszédre alapozva szervezi meg a feladatait. Ez példaként szolgál a kommunikatív módszer azon elvére, amely szerint a nyelv nemcsak a tanulmányozás tárgya, hanem annak eszköze is (hivatkozás). A könyv konkrét kommunikatív feladatait változatosság jellemzi: a tanulók számos különféle feladaton keresztül gyakorolhatják a nyelv szóbeli használatát, ezek közé tartoznak az eszmecserés, képleírásos feladatok (14. sz. függ.), valamint a szituációs gyakorlatok is. Fontos azt is megjegyezni, hogy a könyv szinte minden fejezete tartalmaz játékos feladatokat is, amelyek egyrészt jelentősen hozzájárulnak a kommunikáció fejlesztéséhez (Larsen-Freeman & Anderson, 2011), másrészt pedig a többi kommunikatív és kooperatív feladattal együtt biztosítják az affektív szűrő aktiválódásának megelőzését. Emellett az ilyen típusú feladatok elősegítik a különféle tanári szerepek betöltését is, amelyet a módszer megkövetel.

A kommunikációs feladatokat követően a nyelvtani gyakorlatok vannak a második legnagyobb arányban jelen a könyvben 22.16 %-kal. A nyelvtani feladatok nagy mértékben való jelenléte azonban egyáltalán nem azt jelenti, hogy a könyvet a nyelvtan jelentős módon dominálná. A nyelvtani feladatok nagy része egyben kommunikatív feladatnak is minősülnek: ugyan vannak csupán grammatikai jellegű feladatok is a könyvben, amelyek például a

szerkezetek átalakításával foglalkoznak,, az *Espresso* arra törekszik, hogy a nyelvtant minél inkább a beszéd során gyakorolják a tanulók. Kevés táblázat található a könyvben, a nyelvtani szerkezeteket és használatokat legtöbbször egy-egy feladaton keresztül ismerik meg részleteiben a tanulók (13. sz. függ.).

A szókincsfejlesztő feladatokat tekintve az *Espresso* esetében is egy alacsonyabb százalék figyelhető meg, pontosabban a gyakorlatok 12.43 %-a foglalkozik szókincsfejlesztéssel. Az alacsony százalék ellenére azonban arányosan elhelyezve találhatóak meg az ilyen típusú feladatok a fejezeteken belül, emellett a lexikai elemek jelentését változatosabb feladatokon keresztül ismerhetik meg a tanulók, sokszor olvasáskészség feladatok segítségével.

Az egyéb készségfejlesztő feladatok között nagyobb egyensúly valósul meg bizonyos fejezetekben, viszont a kommunikációt fejlesztő gyakorlatokkal összehasonlítva ezek a feladatok szintén kisebb arányban vannak jelen a könyvben. Az olvasáskészségre és hallott szövegértésre vonatkozó feladatok közel hasonló mértékben figyelhetőek meg: az előbbi 10.81 %-os arányban, míg az utóbbi 10.27 %-os arányban fordul elő. Az olvasáskészséghez és a hallásértéshez kapcsolódó feladatok során a tanulók változatos szövegtípusokkal találkozhatnak: nemcsak dialógusokat hallgathatnak és olvashatnak, hanem ismeretterjesztő szövegek, valamint történetrészletek is rendelkezésükre állnak (15. sz. függ.). Ezekkel szemben viszont az íráskészség kevesebb számú és kevésbé változatos feladatokban jelenik meg: a könyv 4.86 %-ban biztosít íráskészséget fejlesztő gyakorlatokat, amelyek legtöbb esetben egy rövid fogalmazás írását követelik meg. Bizonyos fejezetek egyáltalán nem helyeznek hangsúlyt ennek a készségnek a fejlesztésére, míg más egységekben közel hasonló arányban vannak jelen más készségfejlesztő feladatokkal. Az íráskészség alacsonyabb mértékben és aránytalan módon való fejlesztése a tanulók nyelvi készségét negatívan befolyásolhatja, emiatt szükséges, hogy a tanár segédanyagokkal tudja pótolni az ilyen típusú feladatokat.

3. táblázat: a *Nuovo Espresso* 3 feladattípusainak százalékos megoszlása
(Forrás: a szerző szerkesztése)

Fejezetek („lezioni”)	Kommunikatív feladatok (%)	Nyelvtani feladatok (%)	Szókincs feladatok (%)	Hallgatásértés (%)	Olvasott szövegértés (%)	Íráskészség (%)
Lezione 1	40.91	13.64	18.18	13.64	13.64	0.00
Lezione 2	60.00	10.00	10.00	10.00	10.00	0.00
Lezione 3	35.00	25.00	20.00	10.00	10.00	0.00
Lezione 4	31.82	27.27	13.64	9.09	9.09	9.09
Lezione 5	38.10	19.05	9.52	9.52	14.29	9.52
Lezione 6	50.00	11.11	11.11	11.11	11.11	5.56
Lezione 7	41.67	25.00	16.67	8.33	8.33	0.00
Lezione 8	33.33	27.78	11.11	11.11	11.11	5.56
Lezione 9	30.77	23.08	7.69	15.38	15.38	7.69
Lezione 10	31.58	42.11	5.26	5.26	5.26	10.53
Összesen	39.46	22.16	12.43	10.27	10.81	4.86

Határozottan kijelenthető, hogy a *Nuovo Espresso* tankönyv a kommunikatív módszer alkalmazhatóságát lehetővé teszi. A módszer számos kommunikatív feladat révén kivitelezhető, amelyek a legtöbb esetben a tanulói együttműködést is ösztönzik, ilyen módon biztosítva nem csupán a tanulóközpontú nyelvoktatást, de az érzelmi szűrő alacsony mértékben való jelenlétét is. A könyv kommunikatív jellegét tükrözik a nyelvtani és egyéb készségeket fejlesztő feladatok is, amelyek bár alacsonyabb arányban, de nem kevésbé változatos módon vannak jelen a könyvben. A nyelvi készségeket tekintve a könyv egyedül az íráskészség szempontjából kevésbé kiemelkedő. Ilyen tekintetben a könyv további fejlesztése elengedhetetlen annak érdekében, hogy a tanulók nyelvi készsége arányosan tudjon fejlődni; ennek teljesülése esetében a kommunikatív nyelvoktatás minden aspektusának nagyobb hatékonysággal tudna megfelelni a könyv.

3.5 A tankönyvek összehasonlítása

Az előző alfejezetekben bemutatott elemzések alapján számos következtetés vonható le a tankönyvek közötti hasonlóságok és különbségek között. A következőkben ezeket az eredményeket összegzem egy összehasonlító elemzés keretein belül, amelyben mind a kvalitatív, mind a kvantitatív eredményeket is feltüntetem.

4. táblázat: az elemzett nyelvkönyvek feladattípusainak százalékos összehasonlítása
(Forrás: a szerző szerkesztése)

Feladattípus	Nuovissimo Progetto Italiano 2	Nuovo Espresso 3	Giro d'italiano 3
Kommunikatív feladatok (%)	29.81	39.46	37.37
Nyelvtani feladatok (%)	25.82	22.16	21.45
Szókincs feladatok (%)	13.38	12.43	9.69
Hallgatásértés (%)	11.97	10.27	10.03
Olvasott szövegértés (%)	13.38	10.81	20.07
Íráskészség (%)	5.63	4.86	1.38

A könyvek kvalitatív elemzésében kapott eredmények alapján megfigyelhető, hogy a legnagyobb arányban a kommunikatív feladatok fordulnak elő más feladattípusokhoz képest: A *Nuovissimo Progetto Italiano* könyvben közel 30 % ez az arány, a *Giro d'italiano*ban majdnem eléri a 38 %-ot, míg a *Nuovo Espresso* kommunikatív jellegű feladatai közel 40 %-ban vannak jelen. A kimutatott adatok mind a három könyv kommunikatív jellegét alátámasztják, azonban a kommunikatív feladatok típusait tekintve már nemcsak hasonlóságok, hanem különbségek is fellelhetők. Ahogy az egyes könyvek elemzésében olvasható, mind a három könyv ügyel arra, hogy minél több feladata kooperatív módon kerüljön megoldásra. Ezáltal mind a három tankönyv esetében az olyan feladatok is kommunikatívnak minősülnek, amelyek célja nem feltétlen a kommunikáció gyakorlása, hanem más nyelvi készségek fejlesztése. Az ilyen feladatinstrukciók legnagyobb arányban a *Nuovo Espresso*ban találhatók, de a másik két nyelvkönyv instrukciói is jelentősen támogatják a páros és kis csoportos feladatmegoldást. A kifejezetten kommunikatív gyakorlatok között azonban már jelentősebb eltérések is fennállnak. A *Nuovo Espresso* és a *Giro d'italiano* könyvekben sokkal rendszeresebben fordulnak elő társalgásra, eszmecserére ösztönző feladatok, míg a *Nuovissimo Progetto Italiano* több szituációs gyakorlatot biztosít a tanulók számára. A szituációs feladatok felépítését tekintve is vehetünk észre különbségeket: míg az *Espresso* és a *Progetto* részletes leírást ad ezekhez a feladatokhoz, addig a *Giro* kevesebb instrukcióval látja el a tanulókat. Fontos továbbá megemlíteni, hogy a játékos feladatok nagy mértékben és rendszeres előfordulással inkább a *Nuovo Espresso*ban találhatók meg.

A kommunikatív feladatokat követően mind a három könyvben a nyelvtani feladatok fordulnak elő a második legnagyobb arányban: a *Giro d'italiano* és a *Nuovo Espresso* közel hasonlóan 22 %-ban tartalmaznak nyelvtani feladatokat, míg a *Nuovissimo Progetto Italiano* majdnem 26 %-a grammatikai célú. A *Progetto* kommunikatív és nyelvtani feladatai között nem figyelhető meg nagy százalékos eltérés: ebből arra tudunk következtetni, hogy a másik két nyelvkönyvhöz képest ez a könyv több figyelmet fordít a nyelvtanra, és inkább a

grammatikai elemekre alapozva fejleszti a kommunikációt. Ezzel szemben a *Nuovo Espresso* esetében ez fordítva figyelhető meg: a könyv arra törekszik, hogy a kommunikatív elemeken keresztül kerüljenek elsajátításra a nyelvtani elemek. A *Giro d'italiano* a nyelvtant tekintve mutat hiányosságokat, ugyanis a három nyelvkönyv közül egyedül ebben nem találhatóak a nyelvtani szerkezetek használatára vonatkozó feladatok és magyarázatok. A grammatikai feladatok típusai közel mind a három könyvben hasonlóak, azonban ahogy az már többször említésre került, a *Nuovo Espresso* biztosítja a legkommunikatívabb nyelvtani gyakorlásokat.

A szókincsfejlesztő feladatokat illetően az elemzett könyvek további fejlesztésre szorulnak, ugyanis alacsony arányban találhatóak meg mind a háromban erre vonatkozó feladatok: a *Progetto* és az *Espresso* közel hasonlóan 13 %-ban, míg a *Giro* nagyjából 10 %-ban tartalmaz ilyen típusú gyakorlatokat. A lexikai feladatok változatossága leginkább a *Nuovo Espresso*-ban figyelhető meg, ugyanakkor a *Giro* is igyekszik különféle feladatokon keresztül bemutatni az új lexikai elemeket. Ez a két könyv továbbá arányosan helyezi el a szókincsfejlesztő feladatokat, míg a *Progetto* kifejezetten szókincsfejlesztő gyakorlatai legtöbb esetben a fejezetek végén találhatóak.

Az egyéb nyelvi készségeket fejlesztő feladatok között hasonlóságok és eltérések egyaránt megfigyelhetők. Az olvasáskészséget fejlesztő gyakorlatok kiemelkedő százalékban vannak jelen a *Giróban* a másik két nyelvkönyvhöz képest: az említett könyv feladatainak 20 %-a olvasott szövegértés, míg a *Progetto* és az *Espresso* ilyen típusú feladatai körülbelül 10-13 %-os arányban jelentkeznek. Ahogy az a *Giro d'italiano* elemzésében olvasható, ez a könyv több szöveget alkalmaz a különféle készségek fejlesztésére, ezzel szemben a legváltozatosabb szövegtípusok a *Nuovo Espresso* tankönyvben találhatóak. A hallott szövegértés feladatok mind a három tankönyvben közel hasonló mértékben, pontosabban 10-12 %-ban vannak jelen. Hasonlóan az olvasott szövegekhez, a hallás utáni szövegek is a *Nuovo Espresso*-ban a legváltozatosabbak, azonban a *Giro d'italiano*-ban rendszeresebben fordulnak elő más készségfejlesztő feladatok részeként. Az íráskészség feladatok mind a három nyelvkönyvben alacsony százalékban fordulnak elő: a *Nuovissimo Progetto Italiano* és a *Nuovo Espresso* íráskészség feladatai nagyjából 4-6 %-ban jelentkeznek a könyvekben, míg a *Giro d'italiano* esetében ezek a gyakorlatok nem haladják meg a 2 %-ot sem. Az íráskészség feladatok mennyiségének növelése mellett a változatosság kialakítása is fejlesztendő pont mind a három nyelvkönyv esetében.

3.6 Összegzés

A *Nuovissimo Progetto Italiano 2*, a *Giro d'italiano 3* és a *Nuovo Espresso 3* kvalitatív, kvantitatív és összehasonlító elemzéséből megállapítható, hogy mind a három könyv megfelelő

alapot képes nyújtani a kommunikatív módszer alkalmazhatósága szempontjából. A három nyelvkönyv, bár különféle feladatokon keresztül, de kétségkívül jelentős mértékben a kommunikációra helyezi a hangsúlyt, ezzel támogatva a kommunikatív készség kialakítását, amely a kommunikatív nyelvoktatás szempontjából a legalapvetőbb cél (Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Diadori, Semplici, Troncarelli, 2020). A kommunikatív feladatok lehetővé teszik a tanulóközpontú oktatás megvalósulását, amelyben a tanulók az óra aktív szereplőiként, együttműködést támogató munkaformákban sajátíthatják el a nyelvet (Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Diadori, Semplici, Troncarelli, 2020). A tanulóközpontúság nemcsak a kommunikatív készség fejlesztéséhez járul hozzá, hanem ahhoz is, hogy a tanár moderátori szerepét betöltve megfelelő módon tudjon segíteni a tanulói fejlesztésében (Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Diadori, Semplici, Troncarelli, 2020). A többi nyelvi készség kisebb-nagyobb arányban és többé-kevésbé változatos feladatokon keresztül van jelen a könyvekben, ami negatívan befolyásolhatja a kommunikatív kompetenciát felépítő bizonyos készségeket. Ugyanakkor a tanár megfelelő felkészültségével, és a használt tankönyv alapos ismeretével nagyban hozzá tud ahhoz járulni, hogy a hiányosságok ellenére az affektív szűrő csekély mértékben aktiválódjon (Drogan, 2019). A tankönyvek fejlesztendő pontjai ellenére is az elemzés eredményeként megállapítható, hogy mind a három nyelvkönyv alkalmasnak bizonyul a kommunikatív nyelvoktatás teljesüléséhez.

4. Az interjúk és kérdőívek elemzése

A pályamunkám objektív és átfogó jellegének megőrzése céljából fontosnak véltem több nézőpontból is megközelíteni a kutatási témámat, és további kvalitatív elemzéssel kiegészíteni azt. A további elemzés ilyen módon olasztanárokkal készített interjúk révén jött létre, valamint diákoknak készített kérdőívekkel. Ebben a fejezetben az interjúkban és a kérdőívekben kapott eredményeket szeretném egymással, valamint az általam készített elemzéssel összehasonlítani.

Az interjúkat öt olasztanárral készítettem el 2025. január 2. és 2025. január 9. között. Az öt interjú közül négyet online, a Google Meet felületen vettem fel, míg egy interjút sikerült személyesen lebonyolítani. A kiválasztott interjúalanyokról általánosan elmondható, hogy 20-30 éve dolgoznak a tanári pályán. Azonban az interjúalanyok kiválasztását illetően fontosnak véltem egy olyan interjút is felvenni, amely során egy pályakezdő olasztanár osztja meg a könyvekkel kapcsolatos tapasztalatait. Ennek a kritériumnak megfelelően sikerült egy pályakezdő tanárral is egy interjú elkészítése.

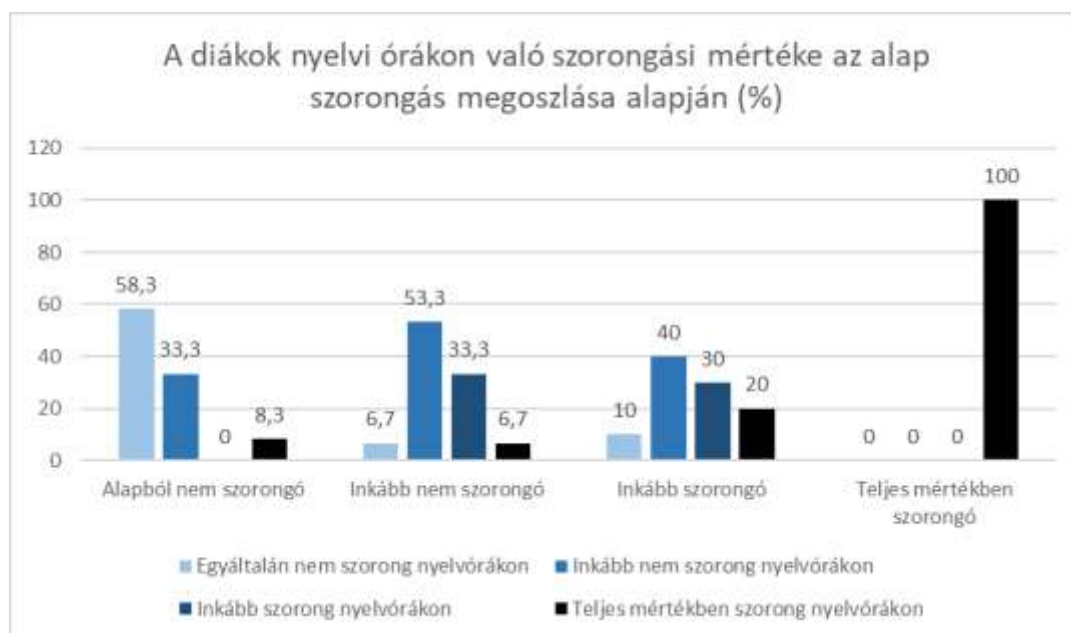
A kérdőíveket tekintve olyan tanulók kitöltését vártam, akik az elemzett könyvek egyikéből, B1-es szinten tanulják az olasz nyelvet második idegen nyelvként. A kérdőívet 2025. január 2-ától kezdve január 15-ig bezáróan online formában 38 tanulónak sikerült kitöltenie. Mind az interjúk, mind a kérdőívek esetében nemcsak a használt nyelvkönyvről esett szó, hanem az idegennyelvi szorongásról is, és annak kapcsolatáról a nyelvkönyvvel.

Az interjúalanyokkal elsősorban arról a könyvről beszélgettem, amelyből jelenleg is tanítanak, ez az összes esetben a *Nuovissimo Progetto Italiano* tankönyvet jelentette. A tankönyvválasztást illető kérdésekre megoszló véleménnyel válaszoltak a tanárok. A válaszok többsége arra engedett következtetni, hogy a korlátozott lehetőségből adódóan esett a *Nuovissimo Progetto Italiano* tankönyvre a választás. Az interjúalanyok másik része egyhangúan azért ebből a könyvből tanít, mert általánosan pozitív véleménnyel vannak róla, ugyanakkor a *Nuovissimo Progetto Italiano*-t ismerik a legjobban a választható könyvek közül. Az interjú során azonban más nyelvkönyvek is említésre kerültek, többek között a *Nuovo Espresso* és *Giro d'italiano* is. Míg az összes interjúalany megegyezést mutatott abban, hogy a *Nuovo Espresso* egy jó potenciállal rendelkező tankönyv a kommunikatív módszer szempontjából, addig a *Giro* megosztotta a tanárok véleményét: az interjúalanyok egyik csoportja kifejezetten kommunikatívnak találta azt, míg a többi interjúalany pont az ellenkező álláspontot foglalta el.

A tanárok mellett a kérdőívet kitöltő tanulók is ezt a tankönyvet használják, így mind az interjúelemzésben, mind a kérdőívek elemzésében elsősorban erről a könyvről lesz szó.

A kérdőívekhez nyolc hipotézist állítottam fel, amelyek közül azonban csak három mutatott szignifikáns eredményt. Az eredmények kiértékelése kvalitatív módszerrel, az SPSS program használatával történt meg.

Az első szignifikáns eredménnyel bíró hipotézisemben azt feltételeztem, hogy azok a tanulók, akik más órákon is tapasztalnak szorongást szóbeli megnyilvánulásuk során, nagyobb eséllyel éreznek idegennyelvi szorongást is.



1. ábra (Forrás: saját szerkesztés)

Az ábra adataiból leolvasható, hogy az alapesetben nem szorongó típusú diákoknak több, mint a 80%-a egyáltalán vagy inkább nem szorong, és csak a 8,3%-uk szorong teljes mértékben, míg az inkább szorongó diákok 50%-a inkább vagy teljesen szorong a nyelvórákon. Ebből adódóan szignifikáns adatokról beszélhetünk, vagyis minél szorongóbb típusú egy diák alapból, annál nagyobb az esélye, hogy a nyelvi órákon való felszólalásnál is szorongani fog. Az erre a hipotézisemre kapott eredmény azonban nem bizonyítja, hogy az idegennyelvi szorongás specifikusan az olaszórákon fennáll-e: sem a nyelvórán kívüli megnyilvánulásoknál szorongó tanulók, sem a nyelvórai megnyilvánulásoknál szorongó tanulók nem állnak összefüggésben azzal, hogy mennyire érzik magukat szorongónak az olaszórákon. Ez az eredmény az interjúkban kapott válaszat is igazolja: az interjúalanyok egyhangúan kijelentették, hogy annak ellenére, hogy vannak szorongó tanulóik, az idegennyelvi szorongás csekély mértékben jelentkezik az olaszórákon. Egy további hipotézisemmel is kapcsolatban áll ez a válasz, amelyben azt feltételeztem, hogy az idegennyelvi szorongás nagyobb eséllyel alakul ki azoknál a diákoknál, akik alapból is szorongó típusúak, mint azoknál, akik nem. Az interjúk mellett a kérdőívek eredménye is alig mutat szignifikáns kapcsolatot a kettő között.

A csoportok létszámával kapcsolatban mind kutatói kérdést, mind hipotézist is megfogalmaztam. A kutatói kérdésben arra voltam kíváncsi, hogy a csoportlétszám befolyásolja-e a módszer alkalmazhatóságát, míg a hipotézisemben azt állítottam, hogy minél nagyobb létszámú csoportban tanulja egy diák az olasz nyelvet, annál nagyobb az idegennyelvi szorongás kialakulásának esélye. A kérdőív eredménye nem mutat szignifikanciát aközött, hogy milyen létszámú csoportban tanulja a diák a nyelvet, és hogy az olaszórákon mennyire érzi

magát szorongónak. A kutatói kérdést tekintve az interjúalanyok egyhangú válaszából az állapítható meg, hogy a csoportlétszám befolyással van a módszer alkalmazhatóságára, azonban sem az alacsony, sem a magas létszámú csoportok nem lehetetlenítik el a módszer alkalmazhatóságát. Fontos megjegyezni továbbá azt is, hogy minden interjúalany kiemelte, hogy a módszer hatékonysága páros vagy csoportos munkaformákon keresztül tud megvalósulni annak érdekében, hogy az összes tanuló lehetőséget kapjon a beszéd gyakorlására. Ez is bebizonyítja, hogy nem feltétlen a csoportlétszám, hanem a tanulóközpontúságra való törekvés rendelkezik nagyobb jelentőséggel, amely módszertani felfogás az idegennyelvi szorongás megelőzésében is fontos szerepet játszik (Balboni, 2008; Drogan, 2019).

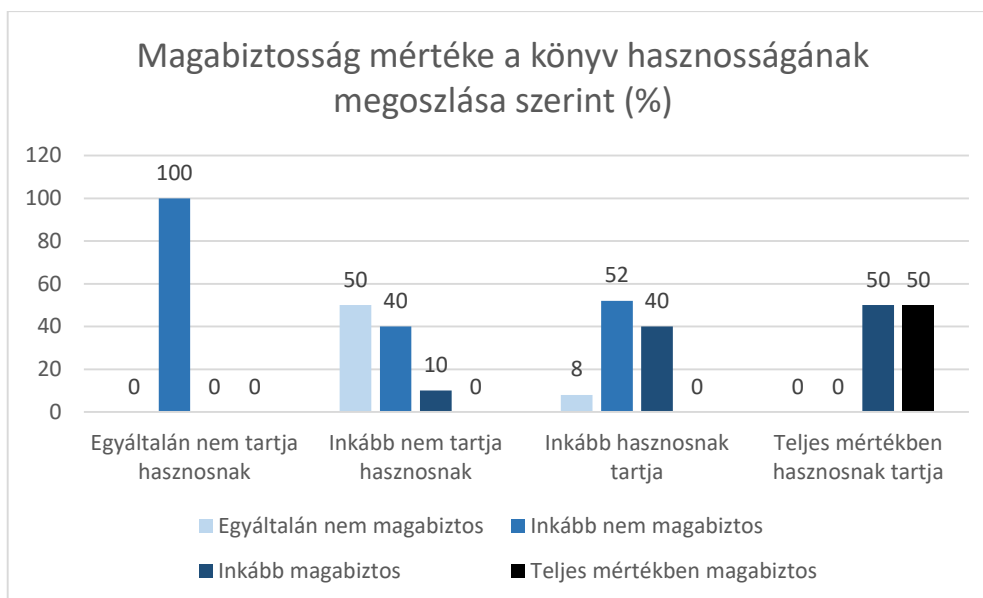
A következő szignifikáns eredménnyel bíró hipotézisemben azt feltételeztem, hogy azok a tanulók, akik konkrét célokkal tanulják az olaszt, kevésbé tapasztalnak idegennyelvi szorongást, mint akiknek nincsenek céljaik.



2. ábra (Forrás: saját szerkesztés)

Az ábrából leolvasható, hogy azon tanulók, 62,5 %-a, akik munkalehetőség céljából tanulják az olaszt, egyáltalán nem szoronganak, míg akiknek nincsenek ilyen céljaik, azoknak a szorongási arányuk picit felment, vagyis aki egyáltalán nem szorong, az 13,3%-a tanulóknak, míg 50%-uk inkább nem szorong. Szintén látható, hogy akik e célból tanulják az olaszt, azok 25%-a inkább szorong, míg ez a konkrét célok nélkül tanuló diákoknál 20%-ban és 16,7%-ban mozog. Így elmondható, hogy azok a tanulók, akik munkalehetőség céljából tanulják az olaszt, kisebb arányban szoronganak az olaszórák során, mint azok, akiknek nincsenek hasonló céljaik.

A harmadik szignifikáns kapcsolattal rendelkező hipotézisemben azt állítottam, hogy azok a tanulók, akiknek a tankönyvük a mindennapi kommunikációra nagy hangsúlyt fektet, magabiztosabban használják a nyelvet, mint azok, akik nem ilyen könyvből tanulnak.



3. ábra (Forrás: saját szerkesztés)

Az ábra eredményei alapján megállapítható, hogy míg azok a tanulók, akik inkább nem tartják hasznosnak a használt könyv feladatait a valódi kommunikáció fejlesztésére, 90%-ban egyáltalán nem érzik magukat magabiztosnak vagy inkább nem érzik magukat magabiztosnak az olasz nyelv használatát tekintve. Ezzel szemben látható, hogy akik inkább hasznosnak vagy teljes mértékben hasznosnak tartják a könyv feladatait, azok között ezek az arányok megnőnek. A kapott eredményekből az vonható le, hogy azok a diákok, akik hasznosnak tartják a tankönyvi feladatokat a mindennapi kommunikáció fejlesztésére, nagyobb arányban érzik magukat magabiztosnak az olasz nyelv használatakor, mint azok a társaik, akik nem tartják hasznosnak. A kérdőívben kapott eredmény kapcsolatban áll azzal a kutatói kérdéssel, amelyben arra kerestem a választ, hogy vajon a tankönyv feladatainak van-e befolyása a tanulók kommunikációs képességére. Az interjúalanyok nagy része úgy gondolta, hogy a könyv nem elegendő, vagy nem megfelelő feladatokat tartalmaz ahhoz, hogy a valódi, mindennapi életben használt olaszt képesek legyenek a tanulók elsajátítani. Ezt a választ jelentősen alátámasztja a kérdőívben kapott magas százaléku eredmény, egyben megválaszolja azt a kutatói kérdést is, hogy vajon a tankönyv változtatásának felmerül-e a szükségessége. Mint ahogy az interjúk válaszaiból kiderül, több kommunikációs feladatot kellene tartalmazniuk, amelyek valódi helyzeteket és autentikus nyelvhasználatot biztosítanak.

A következő hipotézisemben azt állítottam, hogy azok a tanulók, akik rendszeresen csoportban vagy párban dolgoznak, kevésbé tapasztalnak idegennyelvi szorongást, mint azok, akik nem dolgoznak kooperatívan. Míg a szakirodalom (Balboni, 2008; Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Drogan, 2019; Diadori, Semplici & Troncarelli, 2020), valamint a tanárok tapasztalatai is azt feltételezik, hogy a tanulók affektív szűrője kevésbé aktiválódik a társakkal való munka során, addig a kérdőív eredménye nem mutatott szignifikáns kapcsolatot.

A utolsó két hipotézisem a tanár és az idegennyelvi szorongás kapcsolatáról szóló hipotézisek, amelyekben egyrészt azt állítottam, hogy a tanár hozzáállása jobban segíti leküzdeni az idegennyelvi szorongást, mint a könyvek feladatai vagy a társak visszajelzései. Bár ez a hipotézis sem mutat szignifikáns kapcsolatot, az interjúk válaszaival egybevetve relevánsak lehetnek így is a kapott eredmények. A szakirodalmi áttekintés (Drogan, 2019) mellett az interjúalanyok is egyhangúan azon a véleményen voltak, hogy a tanár rendelkezik a legnagyobb szereppel annak érdekében, hogy az idegennyelvi szorongást megelőzzék: szinte az összes interjúalany kijelentette, hogy a tanár személyiségén múlik, hogy az adott nyelvkönyvet (ami lehet általánosan jó vagy rossz is) képes-e megfelelő módon használni. Ahogy említésre került, a kérdőívben kapott eredmény nem mutat ezzel szignifikáns kapcsolatot, azonban legközelebb mégis a tanár szignifikanciaszintje áll a felállított hipotézisekhez, ezt követően a tanulóknak van a legnagyobb szerepe, végezetül pedig a tankönyvnek. Az utolsó, még mindig ehhez a témakörhöz kapcsolódó hipotézisemben azt feltételeztem, hogy a tanár pozitív visszajelzése a hibákra csökkenti az idegennyelvi szorongás kialakulását, azonban ez a feltételezés nem mutatott szignifikanciát. Ebben az esetben ugyanúgy a szakirodalmi áttekintő (hivatkozás) azt állítja, mint az interjúalanyok úgy gondolták, hogy a tanár pozitív attitűdje és a hibákkal szemben nyújtott tolerancia csökkenti az idegennyelvi szorongást. A kérdőív eredményei azonban más eredményt mutatnak: a legtöbb esetben a tanulók hiába motiváló, segítő hozzáállást tapasztaltak meg a tanáraiktól, összességében a tanár hibákra való reagálása nem keltett különösebb benyomást a tanulóknál.

Az összehasonlító elemzés mellett az interjúkkal, valamint a kérdőívekkel való kiegészítés átfogóbb, valamint gyakorlatias képet tudott biztosítani a *Nuovissimo Progetto Italiano* tankönyvről. A felállított hipotézisek, valamint kutatói kérdések az esetek nagy részében átfedést mutattak, emellett a szakirodalmi javaslatokat és az elemzésem során bebizonyított eredményeket is alátámasztották, bizonyos esetekben pedig egy másfajta megvilágításból is megközelítették az elemzésemben kapott megállapításokat. Ugyan a hipotéziseim csupán egy része mutatott szignifikáns kapcsolatot a kérdőív eredményeivel, ez

nem azt jelenti, hogy a kapott válaszok ne lennének relevánsak. Ehhez jelentősen hozzájárult az interjúalanyok nézőpontja is, ugyanakkor a kutatás folytatása más konklúziókat is eredményezhet további tanulói kitöltések megvalósulásával.

5. Konklúzió

A modern nyelvoktatásban a kommunikatív nyelvelsajátítás megvalósulása alapvető, ennek kialakításában a kommunikatív módszer jelentős szerepet játszik. A módszer legfontosabb célkitűzése a kommunikatív készség kialakítása a tanulóknak, amely kompetencia többek között nem csak abban segít, hogy a tanulók a nyelvtani formákat ismerjék, hanem azoknak megfelelő társadalmi és kulturális használatát is biztosítja a diákoknak. Emellett nagy hangsúlyt helyeződik a további készségek fejlesztésére is, amelyek mind hozzájárulnak a kommunikatív készség fejlettségéhez, valamint a tanult nyelvtudás szerzett nyelvtudássá való átalakulásához

A módszer hatékonysága számos alapelv beteljesülésével képes megvalósulni. Elsősorban fontos, hogy a tanulók a nyelvet autentikus módon, valódi élethelyzeteket tükröző gyakorlatokon keresztül sajátítsák el, valamint minél többet használják azt kommunikációs helyzetekben. Ehhez elengedhetetlen a tanulóközpontú oktatás kialakítása, amelyben a tanuló aktívan, cselekvésorientált tevékenységeken keresztül foglalkozhat a nyelvvel, leginkább kooperatív munkaformákban. Ennek megvalósulásához fontos, hogy a tanár moderátori, tanácsadói, segítői és irányítói szerepével különféle módokon támogassa a diákokat. Mindennek a teljesülése lehetővé teszi, hogy a tanulók ne tapasztaljanak nagy mértékben negatív érzelmeket a nyelvtanulás során, ezzel megakadályozva az affektív szűrőt, és ehhez kapcsolódóan az érzelmi szorongást is.

Annak érdekében, hogy a nyelvtanulás kommunikatív módon, az idegennyelvi szorongás megjelenése nélkül mehessen végbe, a tanárnak az előbb felsorolt pontok mellett ügyelnie kell a rendelkezésre álló tankönyv megfelelő használatára. A kutatásomban ezt vizsgáltam meg három olasz nyelvkönyvön keresztül, amelyeknek ismerete jelentős segítséget tud nyújtani az olasz nyelv hatékony kommunikatív oktatásában.

Ahogy az összehasonlító elemzésből levonható, a *Nuovissimo Progetto Italiano 2*, a *Giro d'italiano 3*, valamint a *Nuovo Espresso 3* tankönyvek mind más módokon közelítik meg a kommunikatív nyelvoktatást, ugyanakkor mind a háromról megállapítható, hogy a kommunikatív módszer alkalmazhatósága megvalósulhat a használatukkal. Annak ellenére, hogy a könyvek további fejlesztésekre szorúlnak a módszer még hatékonyabb érvényesülése

érdekében, mind a három tankönyv egy jó alapként szolgálhat ahhoz, hogy a kommunikatív nyelvoktatás megvalósulhasson az olaszórákon.

A *Nuovissimo Progetto Italiano* könyvhöz kapcsolódó elemzésemet több pontban alátámasztották, valamint kiegészítették a tanárokkal készített interjúk, valamint a diákok által kitöltött kérdőívek. Egyrészt a kutatás ilyen módon való kiterjesztése rámutatott a tankönyv erősségeire és hátrányaira több nézőpontból is, másrészt a módszer elveinek gyakorlati megvalósulásaival kapcsolatban is szembetűnő eredmények születtek. Összegezve a kapott eredményeket az vonható le, hogy bár a *Progetto* több szempontból is még további fejlesztésekre szorul, a tanárok, valamint a diákok nagy része többnyire elégedett vele.

A téma további kutatása több kérdőíves kitöltéssel még átfogóbb képet nyújthat a *Nuovissimo Progetto Italiano* tankönyvről, valamint akár kitöltések, akár további interjúk lebonyolításával mélyebbre tekintő vélemény alkotása is lehetséges lenne a *Nuovo Espresso* és *Giro d'italiano* könyvekről is.

Irodalom

Balboni, P. E. (2008). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. De Agostini Scuola.

Bali, M., Ziglio, L. (2014). Nuovo Espresso 3. Alma Edizioni (ISBN 978-88-6182-339-6)

Bernátné Vámosi, J., Dr. Nyitrai, T. (2022). Giro d'italiano 3. Oktatási Hivatal (ISBN 978-963-328-454-4)

Chiapedi, N. (2009). *Modelli linguistici descrittivi e metodi glottodidattici*. ICoN.

Diadori, P. (a cura di) (2011). *Insegnare italiano a stranieri*. Mondadori Education.

Diadori, P., Semplici, S. & Troncarelli, D. (2020). *Didattica di base dell'italiano L2*. Carocci editore.

Dörnyei, Z. (2009). Communicative language teaching in the 21st century: The 'principled communicative approach'. *Perspectives*, 36(2), 33-43.

Drogan, O. (2019) *Ansia da lingua straniera e comunicazione orale*. [Doktori értekezés, Sapienza Università di Roma]

Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.

Marin, T. (2020) Nuovissimo progetto italiano 2 Libro dello studente. Edilingua (ISBN 978-88-99358-75-4)

Matthiae, C. (2012). La riflessione metalinguistica nei manuali d'italiano L2: case study. *Italiano LinguaDue*, 1, 343-351.

Mordaunt, O. G., Naprstek, A. & M. McGuire (2019). The Communicative Method as a Model for Language Teaching. *International Journal of Language and Literature*, 7(2), 98-103.

Richards, J. C. & Rodgers T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Tar, I. (2008). *Az idegennyelv-tanulási stratégiák választásának összefüggései a nyelvtanulási tapasztalattal és a szorongással* [Doktori értekezés, Debreceni Egyetem]

Függelék
1. sz. függ.

2 Scambiatevi idee: quali di queste materie ritenete più interessanti? Quali più difficili?

2. sz. függ.



3 A coppie, formulate delle domande con le notizie che seguono e rispondete usando le espressioni viste nell'attività precedente. Dove necessario potete usare "hai saputo che...?", "hai sentito che...?", "lo sai che...?" ecc.

1. La vostra squadra ha perso di nuovo.
2. Una vostra conoscente si è finalmente laureata.
3. Ieri vicino a Milano c'è stato un incidente ferroviario.
4. I treni faranno sciopero per una settimana.
5. Avete vinto due biglietti omaggio per il concerto di Diodato.

3. sz. függ.



3 Sei A, scusati con B nelle seguenti situazioni:

- al bar per sbaglio bevi il caffè di un altro cliente
- hai dimenticato il compleanno del/della tuo/a amico/a
- hai perso il libro che il/la tuo/a amico/a ti aveva prestato
- cammini distratto e vai addosso a un/una passante
- sull'autobus sei distratto/a e non lasci il posto a sedere a una donna incinta/persona anziana

Sei B, rispondi ad A.



EDILINGUA

es. 9
p. 12

13

4. sz. függ.

2 Osservate i verbi che avete inserito nel dialogo e completate la tabella, con la desinenza dei participi passati, e la regola in basso.

I pronomi combinati nei tempi composti

- | | |
|--|---|
| • Carla, ti ho presentato le mie amiche? | • No, non me le hai presentate. |
| • Quando ti hanno portato questi dolci? | • Me li hanno portati ieri dalla Sicilia. |
| • Chi ha detto a Valeria che non ho superato l'esame? | • Gliel'ha detto suo fratello. |
| • Chi vi ha regalato questa bicicletta? | • Ce l'ha regalato mio cugino. |
| • Giulio, quanti messaggi di auguri ti sono arrivati oggi? | • Me ne sono arrivati tantissimi! |
| • Quante mail hai spedito alla tua professoressa? | • Gliene ho spediti tre. |

Quando abbiamo un pronome combinato, il participio passato *concorda* / *non concorda* con il pronome diretto che lo precede.

5. sz. fűgg.

3 Trasformate le frasi sostituendo le parole in verde con un pronome combinato, come nell'esempio.

Marisa vorrebbe andare dai suoi a Madrid. **Ti ha detto questa cosa?** → *Te l'ha detto?*

1. Carletto voleva un gelato e io **ho comprato il gelato a Carletto.** →
2. Anna e Marco avevano bisogno di una macchina così noi **abbiamo comprato loro una macchina.** →
3. Luigi, se vuoi venire un mese da noi al mare, **ci puoi dire che vuoi venire.** →
4. Quando studiavi a Roma, quanti soldi spendevi ogni mese? I tuoi **ti mandavano molti soldi?** →
5. La professoressa è proprio brava: **ha spiegato a noi i pronomi combinati** così bene che non abbiamo nessuna difficoltà con i pronomi combinati. →

es. 10-13

6. sz. fűgg.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

a. Musica

b. Storia

c. Matematica

d. Fisica

e. Geografia

f. Chimica

g. Italiano

h. Lingua straniera

☒ i. Scienze naturali (Biologia)

2 Scambiatevi idee: quali di queste materie ritenete più interessanti? Quali più difficili?

7. sz. fűgg.

5 Scrivete sul vostro quaderno un breve riassunto del dialogo introduttivo.

8. sz. fűgg.

2. Completate il testo con gli aggettivi tutti.

complicato speciale gastronomiche gustosissime italiane nazionale

La Festa del papà

Nella tradizione _____ il 19 marzo si celebra la festa del papà nel giorno dedicato a San Giuseppe. In tutte le regioni _____ in occasione di questa festa, si preparano piatti speciali, prelibatissimi _____ come **risotto** e **tortelli** di riso. Si sa che fare un regalo ad un uomo può essere abbastanza _____ In questo sito si possono trovare idee regala, giochi, canzoni, indovinelli, proverbi e ricette per una festa del papà davvero _____

Adattato da Anna, 2009/2010

9. sz. fűgg.

4. Parlate delle vostre preferenze con un compagno.

Qual è la tua festa preferita? Perché? Quali altre feste ti piacciono? Qual è la data del tuo compleanno? E quella del tuo onomastico? Dove, come, con chi festeggi il / la ... ?

10. sz. fűgg.

8. Componete un dialogo scegliendo delle situazioni.

Claudia e Giorgio (dell'ultima pagina del libro) finiscono il liceo. Stanno parlando dei progetti con diverse persone:

- Claudia ed un'amica
- Giorgio ed un amico
- Claudia e la madre
- Giorgio ed un ex professore

11. sz. fűgg.

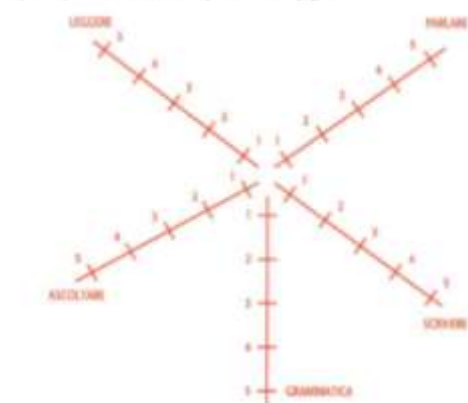
4. Completa la tabella con gli elementi mancanti e poi controlla rileggendo i testi dei compiti 1 e 2.

La forma passiva

Forma attiva – Cselekvő igealak	Forma passiva – Szenvedő igealak
I bambini italiani conoscono la Befana.	La Befana è conosciuta dai bambini italiani.
La chiamano Befana, perché ...	_____ Befana, perché ...
La raffigurano come una vecchietta.	_____ come una vecchietta.
I bambini preparano una calza.	_____ una calza dai bambini.
In Ungheria i regali li porta Babbo Natale.	In Ungheria i regali _____ da Babbo Natale.
In ungherese lo chiamano "Mikulás".	In ungherese _____ "Mikulás".
Lo amano anche i più grandi.	_____ anche dai più grandi.
Babbo Natale riempie le scarpe di regali.	Le scarpe _____ da Babbo Natale.
I regali li mettiamo alla finestra.	I regali _____ nella finestra.

12. sz. fűgg.

1 Imparare l'italiano è come...
Ritorna sulle tue conoscenze dell'italiano e segna il numero corrispondente alla tua competenza (1-poco; 5-molto) per ogni abilità collegando poi i punti con una linea. Infine confronta il tuo schema con quello di un compagno.



13. sz. fűgg.

3 Il trapassato prossimo

Il verbo qui sottolineato è un trapassato prossimo. Rileggi il dialogo e sottolinea tutti i verbi che secondo te sono nello stesso tempo. Verifica poi in plenum.

Mi ero già iscritto lo scorso anno.

Come si forma secondo te il trapassato prossimo? E quando si usa?
Parlane in coppia e poi in plenum.

14. sz. fűgg.

1 Città

Osserva le foto. Secondo te quali potrebbero essere i problemi maggiori di una grande città?
Parlane con i compagni.



15. sz. fűgg.

C'erano due vecchietti che dovevano attraversare la strada. Avevano saputo che dall'altra parte c'era un giardino pubblico con un laghetto. Ai vecchietti, che si chiamavano Aldo e Alberto, sarebbe piaciuto molto andarci.
Così cercarono di attraversare la strada, ma era l'ora di punta e c'era un flusso continuo di macchine.
- Cerchiamo un semaforo - disse Aldo.
- Buon'idea - disse Alberto.
Cominciarono a fischietto ne trovarono uno, ma l'ingorgo era tale che le auto erano ferme anche sulle strisce pedonali.
Aldo cercò di avanzare di qualche metro, ma fu subito respinto indietro a suon di clacson e male parole. Allora disse: proviamo a passare in un momento in cui tutti sono fermi. Ma l'ingorgo era tale che, anche se i vecchietti erano magri come acciughe, non riuscivano a passare. (...) Era quasi sera quando a Aldo venne un'altra idea.
- Mi adro in mezzo alla strada e faccio finta di essere morto - disse - quando le auto si fermano tu attraversi veloce, poi noi alzo e passo io.
- Non possiamo fallire - disse Alberto.
Allora Aldo si sdraiò in mezzo alla strada, ma arrivò un'auto nera e non frenò, gli diede una gran botta e lo mandò quasi dall'altra parte della strada.
- Forza che ce la fai! - gridò Alberto.
Ma passò una grossa moto e con una gran botta rispedì Aldo dalla parte sbagliata. Il vecchietto rimbalzò in tal modo tre o quattro volte e alla fine si ritrovò tutto acciaccato al punto di partenza.
- Che facciamo? chiese. (...)

da "Il mio amico" di Enrico G. Sordani, Roma, Feltrinelli, 1987

A kommunikatív nyelvtanítási módszer alkalmazhatósága az olasz nyelvkönyvekben
Kérdőív

Kedves Kitöltő!

Dobos Tekla Zelma vagyok, a Debreceni Egyetem ötödik évfolyamos angol-olasz tanárszakos hallgatója. A Tudományos Diákköri Konferenciára (röviden: TDK) készített dolgozatomban a kommunikatív nyelvtanítási módszer alkalmazhatóságát vizsgálom az olasz nyelvkönyvekben, különös figyelmet fordítva az idegennyelvi szorongás jelenségére.

Kutatásomhoz olyan középiskolás tanulók segítségét keresem, akik az olasz nyelvet második idegen nyelvként jelenleg B1-es szinten tanulják.

A kérdőívben elsősorban a diákok véleményére vagyok kíváncsi az általuk használt nyelvkönyvekkel kapcsolatban. Továbbá célom feltárni, hogy a tanórákon milyen mértékben és formában jelennek meg kommunikatív feladatok, valamint ezek hogyan hatnak az idegennyelvi szorongására. Emellett arra is szeretnék választ kapni, hogy a tanárok milyen eszközökkel előzhetik meg vagy kezelhetik ezt a szorongást.

A kérdőív kitöltése körülbelül 15 percet vesz igénybe, és teljesen anonim módon történik. Az eredményeket kizárólag a kutatásom céljára használom fel.

Előre is köszönöm, hogy kitöltéssel hozzájárulsz a munkámhoz!

1. Mi a nemed?

- ☐ Fiú
☐ Lány
☐ Egyéb

2. Melyik évben születted?

3. Melyik évfolyamba jársz?

(Csak egy számot írd!)

4. Az alábbi skálán X-szel jelöld, hogy milyen mértékben jellemeznék téged az egyes kérdések!

1 – egyáltalán nem, 2 – inkább nem, 3 – inkább igen, 4 – teljes mértékben

	1	2	3	4
4.1 Mennyire tartod magad szorongó típusnak az iskolán kívüli helyzetekben? (Pl. társas helyzetek, személyes ügyek, stb.)				
4.2 Mennyire tartod magad szorongó típusnak az iskolában?				
4.3 Ha nyelvórán kívül más tanórákon (pl. matematika, irodalom, stb.) szóban kell megnyilvánulni mások előtt, mennyire érzed magad stresszhelyzetben?				

4.4 Nyelvórán mennyire érzed magad stresszhelyzetben, ha szóban kell megnyilvánulni mások előtt?				
---	--	--	--	--

5. Hány éve tanulsz olaszul?

(Csak egy számot írd!)

6. Az iskolában hetente hány órában tanulsz az olaszt?

☐ Kevesebb, mint 3 órában.

☐ 3 órában.

☐ 4 órában.

☐ 5 órában.

☐ Több, mint 5 órában.

7. Mekkora létszámú csoportban tanulsz az olasz nyelvet?

(Csak egy számot írd!)

8. Tanulsz-e más idegen nyelvet/nyelveket az olasz mellett?

(Válaszodat aláhúzással jelöld!)

Igen / Nem

8.1 Ha igen, milyen nyelvet/nyelveket tanulsz?

8.2 Hány éve tanulsz?

8.3 Milyen szinten tartasz jelenleg?

9. Mennyire érzed magad motiváltnak az olasz nyelv tanulására?

☐ Nagyon motivált vagyok. Fontos számomra, hogy az eddig tanult idegen nyelv(ek) mellett az olaszt is jól elsajátítsam.

☐ Kevésbé vagyok motivált. Az eddig tanult idegen nyelv(ek) mellett nem tartom szükségesnek, hogy az olaszt is magas szinten megtanuljam.

10. Milyen céljaid vannak az olasz nyelvvel kapcsolatban? (Több választ is megjelölhetsz.)

☐ Az olaszt a jövőben szeretném a munkám során is használni.

☐ Szeretném, ha az olaszt a mindennapi életben, például utazások alkalmával is magabiztosan tudnám használni.

☐ Az a célom, hogy nyelvvizsgát és/vagy érettségi vizsgát tegyek olaszból.

☐ Nem tervezek sem nyelvvizsgát, sem érettségi vizsgát tenni olaszból.

11. Hogyan viszonyulsz az olasz nyelv tanulásához az eddig tanult idegen nyelv(ek) tapasztalatai alapján? (Több választ is megjelölhetsz.)

☐ Az eddig tanult idegen nyelv(ek) mellett nehéznek találom az olaszt.

☐ Az eddig tanult idegen nyelv(ek) tapasztalatai alapján sokkal könnyebbnek érzem az olaszt.

☐ Az olasz nyelvet nem érzem sem nehezebbnek, sem könnyebbnek az eddigi nyelvekhez képest.

- ☐ Az eddig tanult idegen nyelv(ek) segítenek, hogy jobban megértsem az olaszt.
- ☐ Az eddig tanult idegen nyelv(ek) nem segítenek az olasz könnyebb megértésében.
- ☐ Nem tanulok más nyelvet az olasz mellett, így nincs viszonyítási alapom.

12. Melyik tankönyvből tanulod az olasz nyelvet?

- ☐ Nuovo Espresso
- ☐ Nuovissimo Progetto Italiano
- ☐ Giro d'italiano

13. Az alábbi skálán X-szel jelöld be, hogy milyen mértékben tartod jellemzőnek az egyes kérdéseket!

1 – egyáltalán nem, 2 – inkább nem, 3 - inkább igen, 4 – teljes mértékben

	1	2	3	4
13.1 Mennyire érzed úgy, hogy a tankönyv segít a mindennapi kommunikációban hasznos kifejezéseket tanulni?				
13.2 Mennyire érzed úgy, hogy a tankönyv feladatai valódi élethelyzetekre készítene fel? (Pl. vásárlás, éttermi rendelés, barátokkal való beszélgetés, stb.)				
13.3 A tankönyv feladatai ösztönöznek arra, hogy olaszul beszélj a tanórán?				
13.4 Úgy érzed, hogy a tankönyv feladatai elegendő támogatást nyújtanak ahhoz, hogy Olaszországban magabiztosan használd az olasz nyelvet?				

14. Milyen típusú feladatok gyakorlását találd a leghasznosabbnak az olasz nyelvtanulásban? (Több választ is megjelölhetsz.)

- ☐ Párbeszéddek.
- ☐ Íráskészség feladatok.
- ☐ Olvasott szövegértési feladatok.
- ☐ Hallott szövegértési feladatok.
- ☐ Szókincsfejlesztő feladatok.
- ☐ Nyelvtani gyakorlatok.
- ☐ Egyéb: _____

15. Mit gondolsz, hogyan segíthetne a tankönyv jobban abban, hogy magabiztosabban beszélj olaszul? (Több választ is megjelölhetsz.)

- ☐ Több páros- vagy csoportmunkát elősegítő feladatot kellene tartalmaznia.
- ☐ Több valós helyzetet tükröző szituációs feladatot kellene tartalmaznia.
- ☐ Több nyelvtani feladatot kellene tartalmaznia.
- ☐ Több szókincsfejlesztő feladatot kellene tartalmaznia.

- ☐ Több hallott szövegértés feladatot kellene tartalmaznia.
- ☐ Több szövegértés feladatot kellene tartalmaznia.
- ☐ Több íráskészség feladatot kellene tartalmaznia.
- ☐ Egyéb: _____

16. Összességében mennyire vagy megelégedve a használt nyelvkönyvvel?

- ☐ 1. Egyáltalán nem.
- ☐ 2. Inkább nem.
- ☐ 3. Inkább igen.
- ☐ 4. Teljes mértékben.

17. Hogyan ösztönöz a tanár arra, hogy aktívan részt vegyél az órai beszélgetésekben?
(Több választ is megjelölhetsz.)

- ☐ Barátságos, támogató légkört teremt.
- ☐ Kihangsúlyozza, hogy hibázni nem probléma.
- ☐ Kommunikatív és érdekes feladatokat választ.
- ☐ Rendszeres pozitív visszajelzéseket nyújt.
- ☐ Érdekes témákról tanulunk az órán.
- ☐ Nem érzem, hogy különösen ösztönözne az órai beszélgetésekre.
- ☐ Egyéb: _____

18. Sokszor van az órán csoport- vagy pármunka?

- ☐ Soha.
- ☐ Ritkán.
- ☐ Gyakran, de nem minden órán.
- ☐ Minden órán.

19. Milyen páros vagy csoportmunka feladatok vannak az órán? (Több választ is megjelölhetsz.)

- ☐ Párbeszéd, szituációs gyakorlatok.
- ☐ Közös projektfeladatok (pl. egy prezentáció készítése, egy téma közös kidolgozása).
- ☐ Szókincs- vagy nyelvtani gyakorlatok megoldása párokban/kis csoportokban.
- ☐ Társalgási gyakorlatok (pl. vélemények megosztása, viták).
- ☐ Kreatív feladatok (pl. történetalkotás, játékok).
- ☐ Nincsenek páros vagy csoportos feladatok az órán.

☐ Egyéb: _____

20. Hogyan érzed magad, amikor páros vagy csoportos beszélgetési feladatokat végzel?

- ☐ Kényelmetlenül érzem magam, sokszor szorongok.
- ☐ Néha szorongok, de meg tudom oldani a feladatokat.
- ☐ Nyugodt vagyok, és szívesen dolgozok párban vagy csoportban.

20.1 Ha kényelmetlenül érzed magad, miért? (Több választ is megjelölhetsz.)

- ☐ Félek, hogy miattam elrontjuk a feladatot.
- ☐ Félek, hogy a tanár negatívan reagál az egész csoport előtt.
- ☐ Félek, hogy a diáktársaim mit gondolnak rólam.
- ☐ Egyéb: _____

21. Milyen érzéseket tapasztalsz, amikor hibát követsz el a tanórán?

- ☐ Szégyellem magam, és nem szívesen beszélek.
- ☐ Kicsit szégyellem magam, de nem hátrál egyáltalán.
- ☐ Nem zavar, mert így tanulok.

22. Mit teszel általában, amikor rájössz, hogy hibát követtél el beszéd közben?

- ☐ Azonnal kijavítom magam.
- ☐ Megvárom, hogy a tanár vagy mások javítsanak ki.
- ☐ Nem foglalkozom vele, és folytatom a beszédet.
- ☐ Nagyon zavar, és sokszor elakadok, nehezen vagy egyáltalán nem vagyok képes javítani a hibámat.

23. Mennyire érzed úgy, hogy a tanár elfogadja a hibázást, és azt a tanulás természetes részeként kezeli?

- ☐ 1. Egyáltalán nem.
- ☐ 2. Inkább nem.
- ☐ 3. Inkább igen.
- ☐ 4. Teljes mértékben.

24. Milyen visszajelzést szoktál kapni a tanártól, amikor hibát követsz el? (Több választ is megjelölhetsz.)

- ☐ A hibákat kedvesen javítja.
- ☐ A hibákat nyersen, bántó módon javítja.
- ☐ Azonnal kijavítja a hibát, és elmagyarázza.
- ☐ Csak később, a feladat végén tér ki rá.

- ☐ Pozitív megerősítést ad, mielőtt kijavítaná.
- ☐ Ritkán szól a hibákról.

25. Milyen hatással van rád a tanár visszajelzése a hibáidra? (Több választ is megjelölhetsz.)

- ☐ Motivál, hogy jobban teljesítsek.
- ☐ Segít megérteni, hogy mit kell fejlesztenem.
- ☐ Úgy érzem, támogatva vagyok a tanulási folyamatomban.
- ☐ Nem igazán befolyásolja a hozzáállásomat.
- ☐ Néha szorongok miatta, és elbizonytalanít.
- ☐ Stresszel, mert úgy érzem, hogy túl szigorúan értékel.
- ☐ Egyéb: _____

26. Hogyan reagálnak az osztálytársak, amikor hibázol beszéd közben? (Több választ is megjelölhetsz.)

- ☐ Barátságosan segítenek kijavítani a hibát.
- ☐ Türelmesen várnak, hogy kijavítsam magam.
- ☐ Néha mosolyognak, de nem bántó módon.
- ☐ Nem reagálnak különösebben.
- ☐ Néha viccelődnek, vagy kritizálnak, ami elbizonytalanít.
- ☐ Egyéb: _____

27. Az alábbi skálán X-szel jelöld be, hogy milyen mértékben jellemeznék téged az egyes kérdések!

1 – egyáltalán nem, 2 – inkább nem, 3 – inkább igen, 4 – teljes mértékben

	1	2	3	4
27.1 Mennyire érzed magad szorongónak az olaszórákon?				
27.2 Mennyire érzed úgy, hogy a tanár segít csökkenteni az olasz nyelvtanulás során érzett szorongásodat?				
27.3 A tankönyv feladatai csökkentik az olasz nyelvtanulás során érzett szorongásodat?				
27.4 Mennyire érzed úgy, hogy a társaiddal való munka segít csökkenteni az olasz nyelvtanulás során érzett szorongásodat?				

A következő kérdésre akkor válaszolj, ha a 27.1-es kérdésben a harmadik vagy negyedik opciót választottad!

27.5 Szerinted mi segíthet abban, hogy kevésbé szorongj a tanórán? (Több választ is megjelölhetsz.)

- ☐ Több beszédgyakorlat páros vagy csoportos formában.
- ☐ Ha a tankönyvben több példát és magyarázatot találok a nehezebb nyelvtani szerkezetekhez.
- ☐ Ha több időt kapok a válaszok átgondolására.
- ☐ Barátságosabb környezet.
- ☐ Kisebb csoportban való tanulás.
- ☐ Kevésbé szigorú visszajelzés a tanár részéről.
- ☐ Ha a tanár dicséri a próbálkozást, még akkor is, ha hibázok.
- ☐ Egyéb: _____

Ez itt a kérdőív vége, köszönöm a kitöltésed!

17. sz. függ.: Interjúvázlat

A kommunikatív nyelvtanítási módszer alkalmazhatósága az olasz nyelvkönyvekben

Adatkezelési tájékoztató

A hanganyagot a válaszadó neve és adatai nélkül, az interjú készítésének időpontjával megjelölve anonim és biztonságos módon tárolom az interjúkészítő munkájának ellenőrzéséig, ezt követően megsemmisítem.

A feldolgozás során az Ön neve, a településnév, s az intézménynév nem kerül megemlítésre.

A feldolgozás során a kérdésekre adott válaszok nem köthetők össze Önnel, így az anonimitás nem sérül.

Dobos Tekla Zelma

Interjúvázlat

I. Bevezető kérdések

- Kérem, meséljen magáról!

- Mióta tanítja az olasz nyelvet?
- Jelenleg hány osztályban és milyen szinteken tanítja az olasz nyelvet?
- Átlagosan mekkora létszámú csoportokban tanítja a nyelvet? Változtatna ezen a létszámon?
- Hogyan befolyásolja a csoportlétszám a kommunikatív módszer alkalmazhatóságát?
- Sikerül minden tanított szinten alkalmaznia a módszert? Ha igen, milyen módon valósul ez meg?

II. Beszélgetés a tankönyvekről

- Melyik tankönyvből tanít? Miért azt a könyvet használja?
- Mennyire találja változatosnak a használt tankönyv feladatait?
- Mit gondol, hogyan segít a használt tankönyv a kommunikatív módszer alkalmazásában?
- Ön szerint a tankönyv elegendő kommunikatív feladatot tartalmaz?
- A tankönyv feladatai mellett használ egyéb segédanyagot a kommunikatív készség fejlesztésére?
- Van-e konkrét feladattípus, amit szívesen látna a tankönyvben, de jelenleg hiányzik?

III. A használt tankönyv hatása a tanulókra

- A tankönyv feladatai mennyire ösztönzik a tanulókat a szóbeli kommunikációra?
- Hogyan reagálnak a tanulók a tankönyv feladataira, különösképpen a kommunikatív feladatokra?
- Szívesen dolgoznak a tanulói párban vagy kis csoportokban?
- Ön szerint a tankönyv feladatai pozitívan vagy negatívan befolyásolják a tanulókat?

IV. Beszélgetés az idegennyelvi szorongásról

- Ön szerint mennyire jellemző csoportjában az idegennyelvi szorongás?
- Mit tesz annak érdekében, hogy a szorongó tanulói kevésbé szorongjanak az olaszóra során?
- Tapasztalt már olyan feladatot a használt tankönyvben, ami kifejezetten csökkentette vagy fokozta a tanulók szorongását?
- Ön szerint a tankönyvnek milyen szerepe van az idegennyelvi szorongás megelőzésében?

V. Összegzés

- Ha szabadon választhatna, ugyanebből a könyvből tanítana, mint most? / Van-e más tankönyv, amit kipróbálna a jelenlegi helyett?
- Ha lehetősége lenne változtatni a használt tankönyvön, min változtatna?

18. sz. függ.: Első interjú átirata

Dobos Tekla: Kérlek, mesélj magadról!

Gimiben kezdtem olaszul tanulni. Gyakorlatilag mindenféle fronton tanítottam: gimiben kezdtem, aztán pár évvel ezelőtt visszatértem a közoktatásba. Ahol tanítok, ott nem az olasz a fő csapásirány, ugye második idegen nyelvnek tanulják. Mindig az olasztanítás volt nekem a fő csapásirány, úgyhogy akkor is, amikor nem voltam közoktatásban, akkor is kerestem a lehetőségeket. Kint voltam 2005-ben Rómában egy 1 hónapos, nagyon intenzív szakmai képzésen, az nekem nagyon sokat adott. Ha már kommunikatív nyelvoktatás, akkor az teljesen az volt.

Dobos Tekla: Mióta tanítod az olasz nyelvet?

A '90-es évek elejétől, régóta. Olyan 30 éve körülbelül.

Dobos Tekla: Jelenleg hány osztályban és milyen szinteken tanítod az olaszt?

Mind a négy évfolyamon tanítom, 8 osztályban, és gyakorlatilag mi a B1-es szintig tudunk eljutni. Heti 3 óra az nagyon kevés.

Dobos Tekla: Értem. És átlagosan mekkora létszámú csoportokban tanítod a nyelvet? Esetleg ezen a létszámon változtatnál?

Én ebből a szempontból szerencsés vagyok. 13 a legkevesebb, 20 fős a legnagyobb csoport, de nem ez a jellemző, tehát egy átlag 15-16 fős csoportokat tanítok. Nálunk úgy van, hogy 2 osztályból van összeválogatva a csoport, akik olaszt akarnak tanulni. A 20 fős csoporton változtatnék, de a 15-16 fős szerintem középiskolai körülmények között Magyarországon elég jónak számít, szerintem lehet is dolgozni velük.

Dobos Tekla: A csoportlétszám hogyan befolyásolja a kommunikatív módszer alkalmazhatóságát, mint egy kisebb létszámú, mint egy nagyobb létszámú csoportban?

A nagyobb létszámúban nehéz. Mondjuk tudni kell, hogy olyan szempontból szerencsés vagyok, hogy nálunk a suliban van egy olasz terem, tulajdonképpen szakteremnek hívhatjuk, amit egy kicsit személyre szabtam: a gyerekekkel kifestettük, kicsit olaszosítottuk, otthonossá tettük. A 20 fős csoporthoz be kellett rakni egy padot, mert annyi pad volt, hogy 18-an fértek el jól.

Egy kisebb technikai hiba fellépett, de 2 perc után megoldódott, és folytatódott az interjú.

Dobos Tekla: Szóval ott tartottunk, hogy a csoportlétszám hogyan befolyásolja a módszer alkalmazhatóságát.

Tehát tekintettel arra, hogy van egy olasz termünk, a padokat úgy helyezem el, ahogy én szeretném, egyébként U alakban vannak, de tudjuk mozgatni. Igazándiból nyilván nagyobb csoportban nehéz, tehát ez a 20 fő nagyon sok, mert ugye ott már differenciálódik a tudásuk és a motivációjuk is a diákoknak, úgyhogy ez nehéz. De szerintem teljesen használható, a 14-15 fős csoport jól mozgatható párokban, kis csoportokban, jól tudnak dolgozni.

Dobos Tekla: És minden tanított szinten sikerül alkalmazni a módszert?

Én nem tudom külön szedni, nem tudom azt mondani, hogy alkalmazok egy módszert. Az, ahogy tanítok, az szerintem egyfajta szemlélet. Ha le akarom fordítani azt, amit csinálok, akkor igen, tudom alkalmazni, de ez nem attól függ, hogy milyen szinten vannak a diákok. Szerintem ez egyfajta szemlélet, hogy az ember hogyan tanít, nyilván ennek vannak bizonyos technikái, amit nevezhetünk módszernek, mint kommunikatív nyelvoktatás, de hogyha a szemlélet maga megvan, akkor azt lehet alkalmazni, akkor úgy dolgozik az ember, hogy eleve kis csoportokban, vagy párokra osztja őket.

Dobos Tekla: Akkor elmondható, hogy minden szinten úgy valósul meg, hogy párokban dolgoznak, kis csoportokban dolgoznak.

Igen.

Dobos Tekla: Oké, rendben. Melyik tankönyvből tanítasz?

A fő csapásirány a *Nuovissimo Progetto*, de hát ez azért van, mert ez a kötelező. Kettő közül lehet választani, és én emellett döntöttem. Talán amiből a legtöbb kiegészítő anyagot viszek, az

a *Domani*, az Almának a kurzuskönyve. Aztán a *Nuovo Espresso* kiegészítőkönyvét használok még, van a *Grammatica Pratica*, ami a nyelvtani részhez segítség. Talán még a *Parla con me*, meg a *Bar Italia*. Szóval a Nuovissimo Progetto a fő csapásirány, és ezt próbálom feltűrbőzni más kiadványokkal.

Dobos Tekla: Értem. Ez lett volna a következő kérdések egyike, hogy használsz-e még bármilyen más segédanyagot a hasznát könyv mellett, de akkor ezt meg is válaszoltad. És mennyire találod változatosnak a tankönyv, a Progetto feladatait?

Jobb a helyzet, mint ami a leges legelső volt. Ez már a harmadik, javított kiadás. Nem a kedvencem, lehet használni, főleg az ilyen egyéb, mindenféle kiegészítő varázslatokkal. Ami az otthontanulást és az egyéni tanulásra való rászoktatást illeti, ebből a szempontból jó az idea, amire a gyerekeket próbálom ráterelgetni, hogy otthon gyakoroljanak. Tehát van benne potenciál, vannak jó dolgai, de én alapvetően úgy gondolom, hogy a *Progetto* az mégiscsak egy nyelvtani csapásirányon működő és arra építi rá a kommunikatív oktatást. Tehát maga a szemlélet az egy kicsit inkább abból indul ki, hogy bizonyos nyelvtani blokkok mentén választotta a témát, és arra építette fel a különböző „unità”-kat, és ennek mentén próbálta modernizálni.

Dobos Tekla: Akkor úgy gondold, hogy a nyelvtan segít a módszer alkalmazásában, vagy szerinted hogyan máshogy segít a tankönyv a kommunikatív módszer alkalmazásában?

Visszakérdeznék, mert emlegeted ezt a módszert, és nem tudom, hogy mi az, amit te ez alatt értesz. Segítenél nekem?

Dobos Tekla: Persze. A kommunikatív módszer alatt azt értem, hogy a kommunikáció van előtérben, a diákok rendszeresen használják az órákon az olasz nyelvet, mint kommunikációs eszközt.

Szerintem ebben nem a *Progetto* a legjobb. Inkább azt érzem, hogy ha valaki a könyvet szeretné követni tanárként, akkor egy kicsit ilyen tankönyv ízű lenne az óra, ha azt akarja ilyen kommunikatívvá tenni. Kevésbé segíti, úgy érzem.

Dobos Tekla: Szerinted a tankönyv elegendő kommunikatív feladatot tartalmaz?

Szerintem nem, ez az egyik hiányossága, valamint kevés benne az autentikus szöveg.

Dobos Tekla: Értem. Van konkrét feladattípus, amit szívesen látnál a tankönyvben, de jelenleg hiányzik?

Hát, talán a különböző helyzetgyakorlatokhoz, a szerepgyakorlatokhoz, tehát nem az, hogy most játsszunk azt, hogy te vagy az apuka, te meg a gyereke, és akkor vitatkoztok, hanem például ehhez anyag, hogy egy szituációhoz bele tudja helyezni magát a diák, az például nagyon jó lenne. A nyelvtani részből pedig olyan feladatok, ami szóban segít picit jobban gyakorolni és nem ilyen tankönyvszagú, tehát nem mondatonként gyakoroltat valamit, hanem a szöveg egészéből indul ki.

Dobos Tekla: Értem. A tankönyv feladatai mennyire ösztönzik a tanulókat a szóbeli kommunikációra?

Nem nagyon. Én nem azt érzem. Ha belegondolok, hogy ha valamilyen vita van, vagy helyzetgyakorlat, az általában nem a tankönyvből indul ki, vagy a tankönyv feladataiból. Egy

olyanra emlékszem, az pár évvel ezelőtt volt még az előző verzióban, amikor a „mamma” meg a lánya vitatkoztak, és akkor arra nagyon jól fel lehetett fűzni egy jó típusú feladatot, amiben lehetett vitatkozni, az ösztönző volt. De nem érzem, hogy az lenne.

Dobos Tekla: A tanulók hogyan reagálnak a tankönyv feladataira, különösképpen a kommunikatív feladatokra? Habár nincsenek nagy számban jelen a könyvben, de akkor összességében arra, amit segédanyagokkal viszel be, mint kommunikatív feladatok?

A tanulók nem szeretik a *Progettót*, nekem az a tapasztalatom, hogy amikor a könyvet kell nézni, akkor az van, hogy „Ó, ne már!”. Tehát jellemzően nem kedvelik annyira.

Dobos Tekla: Visszont szívesen dolgoznak párban, kis csoportokban a diákok?

Igen, mindenképpen.

Dobos Tekla: Rendben. És szerinted a tankönyv feladatai pozitívan vagy negatívan befolyásolják a tanulókat?

Ez egy jó kérdés, mikor hogy. Az előbb említettem, hogy terelgetem őket az online platform használatára, ha abból indulok ki, hogy azok is tankönyvi feladatok, akkor ebből a szempontból pozitív. Szerintem fontos lenne, hogy 2025-ben, amikor a gyerekek zsebében ott van a világ, és Duolingónak, vagy egyéb platformokon nyomják a nyelvtanulást, az szerintem egy tök jó dolog, akkor érezzék a csatlakozást ahhoz, amit az iskolában csinálnak, tudják gyakorolni, ez szerintem kifejezetten jó. Bocsánat, még egyszer tedd fel légyszíves a kérdést!

Dobos Tekla: Szerinted pozitívan vagy negatívan befolyásolják a tankönyvi feladatok a tanulókat?

A gyakorlás mindenképpen pozitívan, a témáit és a nyelvezetét tekintve gimiben szerintem, hát, nem mondom, hogy negatívan, de pozitívan sem nagyon.

Dobos Tekla: Rendben. Akkor feltennék néhány kérdést az idegennyelvi szorongásról is, és annak kapcsolatáról a tankönyvekkel. Szerinted mennyire jellemző a csoportjaidban az idegennyelvi szorongás?

Nem jellemző.

Dobos Tekla: Esetleg ha vannak szorongóbb, stresszesebb tanulóid, mit teszel annak érdekében, hogy az érzett szorongás, stressz, csökkenjen az olaszórák során?

Visszatérek az előző kérdésedre kicsit, így a második kérdésed fényében. A suliban, ahol én tanítok, nagyon sok szorongó gyerek van. Nemcsak a mi iskolánkban, szerintem ez egy korosztályos dolog, és ez a Covid óta még inkább felerősödött. Ez egy eléggé kemény iskola, a megfelelés, a versengés nagyon rajta van a gyerekeken. Az olaszóra szerintem az az óra, ahol kicsit tudnak lelazulni. Ez lehet abból is fakad, hogy én is eléggé laza tudok lenni az órán, az óra hangvétele ebben egy kicsit segít. Azért mondtam, hogy nincs idegennyelvi szorongás, mert ha van is az elején, akkor nagyon hamar elmúlik. Valahogy a diákok tudták úgy megfogalmazni, hogy „chilles” tud lenni egy felelés is. Szóval hogy mit teszek? Szerintem ez személyiségfüggő is. Erre mondtam azt a legelején, hogy ez nem egy módszer, hanem egyfajta hozzáállás a tanításhoz. Én hiába akarom módszerként megtanulni, hogy hogyan ne stresszeljem a gyerekeket, ha ez belülről nem a sajátom, és mást kommunikálok, vagy másképp jön ki. Ha onnan akarom megközelíteni, hogy miket csinálunk konkrétan, akkor azért igyekszem mindig

az elején egy „rompighiaccióval” indítani. Nálunk fél nyolckor kezdődik a tanítás reggel, ez nagyon korán van, még alszik a fél társaság. És akkor volt olyan például, hogy dőltek jobbra-balra, kérdeztem, hogy mit csináljunk, mondták, hogy aludni akarnak, és akkor benyomtam valami pörgős zenét, és mondtam, hogy „tutti in piedi, táncolunk”, és akkor én is beálltam, kettőt jobbra, kettőt balra. És ez annyira megtetszett annak a csoportnak, hogy utána ők kérték, hogy akkor reggelente indítsunk így. Van ilyen, nem mindegyik óra ilyen, nem mindegyik sikerül így, de kicsit úgy spontán is kell döntenie, hogy mivel lehet a gyerekeket lelazítani.

Dobos Tekla: Tehát éppen amit a szituáció ad, ahhoz próbálsz a legalkalmasabb módot megtalálni. És tapasztaltál már olyan feladatot a tankönyvben, ami kifejezetten csökkentette vagy fokozta a tanulók szorongását?

Szerintem az ilyen nyelvtani tesztek azok szorongattatnak. Az nem segít.

Dobos Tekla: És a kommunikatív feladatok, amiket párban, kis csoportokban oldanak meg, például a role play feladatok, váltanak ki szorongást a tanulóknál?

Nem. Inkább olyan szituáció tud lenni, hogy felelésnél face-to-face, amikor ki szoktam hívni. Az utóbbi időben egyébként figyelek erre, mert nincsen idő, mert heti 3 órában feleltetni is, nagyon nehéz belenyomni. Nem is az osztályzás szempontjából izgalmas, hanem hogy egy kicsit más helyzetben is tudjanak megszólalni, nem csak egymás között, mert pont az, hogyha egymás között beszélnek, vagy kis csoportban dolgoznak, akkor az egyáltalán nem stresszeli őket. Kicsit az tud stresszes lenni, amikor face-to-face ülnek velem szemben, és akkor tudják, hogy ennek tétje van.

Dobos Tekla: Értem. És szerinted a tankönyvnek milyen szerepe van az idegennyelvi szorongás megelőzésében? Hogyha van szerepe.

Hát, szerintem a tanárnak van szerepe, nem a tankönyvnek.

Dobos Tekla: Esetleg mondjuk a tankönyvnek a struktúrája, a különféle feladatok megoszlása, ez szerinted befolyásolja őket, vagy inkább az, hogy a tanár hogyan használja a könyvet?

Az, hogy a tanár hogyan használja. Én mindig azt mondtam, hogy rossz könyvből is lehet nyelvet tanulni. Ebből a szempontból a tanárnak nagyobb szerepe van, mint a tankönyvnek.

Dobos Tekla: Értem. És ha szabadon választhatnál, ugyanebből a könyvből tanítanál, mint most? Vagy van-e más tankönyv, amit kipróbálnál a jelenlegi helyett?

Nem, ha rajtam múlna, biztos, hogy nem ebből tanítanék. Én nagyon szeretem az Alma Edizioni könyveit, nagyon jónak tartom a *Nuovo Espresso*-t. Abból a háromból, amit kutatsz, azt hiszem az *Espresso*-t választanám, az lenne a leginkább jó. A *Domani* is nagyon jó.

Dobos Tekla: Értem. És hogyha lehetőséged lenne változtatni a most használt tankönyvön, akkor min változtatnál?

A tankönyvön belül?

Dobos Tekla: Igen.

Több autentikus szöveget tennék bele, több cloze tesztet, tehát ezek a mondatok, amik így légből kapottak és csak egészítsd ki, annak nem látom nagyon értelmét. Több „ascoltót” is vinnék bele, szerintem az is fontos lenne, főleg a kezdőknél, hogy minél több hallás utáni

szövegértésük legyen. Sokkal inkább rámennék a készségfejlesztésre, főleg inkább az alacsonyabb szinteken.

Dobos Tekla: Értem, rendben van, Ez volt az utolsó kérdés, de még mielőtt leállítom a felvételt, van-e bármilyen olyan kérdés, amihez még hozzáfűznél valamit?

Szerintem mindent elmondtam, úgy érzem.

Dobos Tekla: Rendben van, köszönöm szépen!

19. sz. függ.: Második interjú átirata

Dobos Tekla: Kérlek, mesélj magadról!

2002-ben, azt hiszem akkor diplomáztam. Én ezt az egyszakos olasz nyelvtanárít végeztem el, ugye akkor ez még létezett. Ez egy 3 éves képzés volt, de én már előtte is tanítottam ismerősöknek hobbiból. Aztán munka mellett, levelezőn végeztem el végül is a főiskolát, mer én gimnázium után szerettem volna kimenni Olaszországba, és akkor kint voltam Milánóban egy családnál. Aztán arra fókuszáltam, hogy mindenképpen olaszokkal szeretnék dolgozni, hogy ne felejtsem el a nyelvet, és ezt sikerült is, úgyhogy egy olasz tulajdonú cégnél dolgoztam. Végül is az ügyvezetőnek voltam az asszisztense, úgyhogy tolmácsolni és írásban fordítani is kellett napi szinten, tehát ez volt így a feladatom. És akkor emellett csináltam meg a főiskolát, és akkor a munka mellett pedig az volt a hobbim, hogy délutánonként tanítottam, tehát annyira nagyon szerettem a nyelvtanítást, és évekig ezt hobbiként csináltam. Utána férjhez mentem, megszülettek a gyerekek, és akkor utána már arra koncentráltam, hogy menjek iskolába tanítani, mert hogy a gyerek mellett sokkal jobb. És akkor ennél maradtam is, mert megszerettem a tanítást és az iskolában tanítást. És most jelenleg egy olyan suliban tanítok, ahol óvodától érettségiig van, és 5. osztályban van lehetőség a gyerekeknek fakultatív, akkor még csak második idegen nyelvet választani, és akkor általában vagy az olasz, vagy a német, vagy eddig volt spanyol is, amit választhattak. Általában a szülő a németet választja az angol után, de azért mindig van egy kisebb csoport, aki az olasz nyelvet választja, úgyhogy gyakorlatilag most már pár éve viszem ötödiktől az olasz nyelvet, illetve gimnáziumban, kilencediktől bejön a második idegen nyelv, akkor már kötelező, és akkor viszem azt is, akik akkor kezdik. Vannak olyanjaim, akik ötödikben kezdik az olaszt, és vannak olyan diákjaim is, akik kilencedikben kezdik az olaszt, mint második idegen nyelvet. A mi iskolánkban mindenkinek az angol az első, mert egyébként angol kéttannyelvű.

Dobos Tekla: Értem. Tehát akkor az iskola általános iskola és gimnázium részében is oktatod az olasz nyelvet.

Igen.

Dobos Tekla: És ahogy mondtad, már régóta tanítod az olaszt, viszont közoktatásban hány éve?

H. V.: Körülbelül 2008 óta, szerintem. 2008-ban kezdtem.

Dobos Tekla: Értem. És hány osztályban és milyen szinteken tanítod az olaszt?

Nálunk úgy van, hogy minden évfolyamon egy olasz csoport van. Általában az olasz, mint „kis nyelvek” csoportokban 5-6 fő szokott lenni. Volt, amikor kiugróan sokan voltak, tizenakármennyien, de általában ez az 5-6 fő jellemző.

Dobos Tekla: Tehát akkor kis csoportokban oktatom a nyelvet. Változtatnál ezen a létszámon?

Az 5-6 fő abszolút ideális, velük tök jól lehet dolgozni. Szerintem 15 emberrel már nem lehet dolgozni, tehát én azt abszolút nem tartom jónak, mármint nem hatékony. Nagyjából, ami ameddig ideális, az így 10-12, a fölött már annyira nem. Ha meg nagyon kevesen vannak, akkor meg az a rossz, hogy párbeszédhez kevesen vannak, meg, hogyha kevesen kezdik, akkor annak az a hátránya tud lenni még, hogy lemorzsolódnak. Ha tényleg csak 5 emberrel indulok, akkor lehet, a végén csak 2 marad belőle.

Dobos Tekla: Ez a létszám befolyással van a módszer alkalmazhatóságára is?

Igen. Szerintem ez a 6 fő abszolút jó, velük nagyon jól lehet dolgozni.

Dobos Tekla: Értem. És minden tanított szinten sikerül alkalmaznod a módszert? És ez miben nyilvánul meg?

Az igazat megvallva, én folyamatosan fejlődök, változtatok a módszereimen is, a hozzáállásomon is. Tehát mondjuk ahogy 5-10 évvel ezelőtt tanítottam, most máshogy tanítok. Mindig változom, mert nem mindig tudom mindenkivel ugyanazt a módszert használni. Lehet, hogy vannak bizonyos feladatok, módszerek, amit egy csoporttal tök jól tudok, de lehet, hogy a következő évfolyamokkal azt nem tudom alkalmazni. Tehát én mindig próbálok az adott csoporthoz alkalmazkodni, és folyamatosan kitalálok újakat. Megvannak fix, állandó dolgok, de amúgy nagyon sokat változtatok. Ez a módszerre is érvényes, és a számonkérésekre is érvényes.

Dobos Tekla: Mindenesetre, ami a kommunikációt illeti, a változtatások mellett is sikerül a gyerekeket arra biztatni, hogy beszéljenek?

Abszolút. Én teljesen a kommunikációra próbálok építeni. Én úgy próbálok nekik az olaszt megtanítani, hogy egy használható olasz nyelvtudásuk legyen, amit hogyha kimennek Olaszországba, akkor ők már tudják használni beszédben.

Dobos Tekla: És melyik tankönyvből tanítasz? És miért pont ebből a tankönyvből?

A gimiben a *Nuovissimo Progettó*t viszem, mert azt el is fogadták tankönyvnek, és ingyenes is, könnyű beszerezni. Én arra törekedtem, hogy olyan könyvet válasszak, ami olasz nyelvkönyv külföldieknek, tehát nincs benne magyar szöveg. Én nem szeretem az olyan könyveket, amik magyarul magyarázzák meg az olasz nyelvtant, és nagyon nyelvtanosan. Ha nem vagy nyelvész, akkor nem is érted, hogy miről van szó, én ezt nem tartom jónak.

Dobos Tekla: Értem. Mondtad, hogy a gimnáziumban a *Progettó*t használod. Az általános iskolában is azt használod?

Az általános iskolában, mikor először kaptam ötödikeseket, nem igazán tudtam, hogy hogy kezdjek hozzájuk, mert én azt a kis korosztályt nem tanítottam sosem. Amikor elvégeztem a főiskolát, felnőtt oktatásban voltam inkább. Utána elkezdtem gimnáziumban tanítani, az már nekem egy újdonság volt, hogy már nem felnőttek, hanem gimnazisták. És amikor megkapom a 10 éves ötödikeseket, akik még nagyon gyerekek és nagyon játékosak, akkor gondban voltam, és elkezdtem nézegetni, hogy milyen olyan könyv van – ugye Magyarországon még elérhetetlenebb erre a korosztályra. Viszont találtam egyet, *Amici d'Italia* a neve, és én ezt tök jónak találom. Úgy van felépítve a könyv, hogy az *Amici d'Italia* 1-ben a szókincsre megy rá. Nagyon minimális, kevés nyelvtan van benne, inkább csak szavak és kommunikáció, hogy

hogyan kérdezzünk, hogyan válaszolunk mindenféle szituációban. A kettesben kezd el inkább a nyelvtant.

Dobos Tekla: Értem. Mivel a pályamunkámban a *Progettó*t vizsgálom B1-es szinten, így arról beszélgetnék a továbbiakban. Mennyire találsz változatosnak a tankönyv feladatait?

Én azért nem mondom, hogy ez a legszuperebb könyv. Mondjuk az már biztos, hogy nagyon ismerem és tudom. Lehetne változatosabb is. Tudom, hogy volt régen a *Progetto*, majd a *Nuovo Progetto*, és hogy sok mindent változtattak, de azért szerintem lehetne jobb is, mert nem annyira változatos.

Dobos Tekla: És mit gondolsz, hogyan segít a tankönyv a kommunikatív módszer alkalmazásában?

Az jó benne, hogy ugye minden egységben vannak párbeszéddek, szituációk, például hogyan vásároljunk vonatjegyet, vagy hogyan foglaljunk szállodát, hogyan vásároljunk ruhaboltban, cipőboltban. Ez ugye minden egységben benne van, és én próbálom alkalmazni is, és csináltatom őket a gyerekekkel. Végül is ez nem rossz, de vannak olyan részek, amik nincsenek benne szerintem, kicsit kimaradnak belőle.

Dobos Tekla: Kell más segédanyagot használnod a tanulók kommunikatív készségének fejlesztéséhez?

Szoktam használni mást is, szoktam keresni nekik interaktív, online feladatokat, mondjuk főleg a nyelvtan begyakorlására. Most fölfedeztem a WorldWallt, mert az nagyon jó és játékos. Szoktam használni videóleckéket, bár nem a *Nuovissimo Progetto* videóleckéit, mert azokat nagyon sokszor túl megjátszottnak találom. De más videóleckéket szoktam, főleg inkább a szókincs fejlesztésére.

Dobos Tekla: Értem. És van konkrét feladattípus, amit szívesen látnál a tankönyvben, de jelenleg hiányzik?

Ez jó kérdés. Lehet, hogy több kommunikációt segítő feladatot, például képleírást segítő feladatot, vagy több mindennapos szituációkat.

Dobos Tekla: Mindennapos szituációk alatt olyanokat értesz, amiket a diákok nagyobb valószínűséggel megtapasztalnának Olaszországban, hogyha oda utaznak?

Igen, abszolút. Például ha látok egy angol könyvet, amikben ugyanúgy nincsen magyar szöveg, szerintem azok sokkal változatosabbak, mint mondjuk ez a *Progetto*.

Dobos Tekla: Értem. És a tankönyv feladatai mennyire ösztönzik a tanulókat a szóbeli kommunikációra?

Nekem az a tapasztalatom, hogy annyira nem. Nagyon erősen ösztönözni kell a tanulókat, hogy kommunikáljanak, mert nagyon sokszor az elején nem mernek megszólalni, és nagyon szégyellik magukat, például kilencedikesen, pont a serdülőkor közepén vagyunk, és az, hogy ő megszólaljon a társai előtt egy olyan nyelven, amiben ő abszolút kezdő és ügyetlen, azt nagyon kell ösztönözni, mert nem nagyon merik.

Dobos Tekla: Ez B1-es szinten is jelen van még, vagy akkorra már változik, és kicsit bátrabbak?

Szerintem ott már bátrabbak. Amikor már eljutunk arra a szintre, ilyen 11. környékén, akkor már jobban meg mernek szólalni. De azért akkor is kell őket ösztönözni, nagyon maguktól nem szoktak.

Dobos Tekla: És hogyan reagálnak a tanulók a tankönyv feladataira, legfőképpen a kommunikatív feladatokra?

Amikor mondom nekik, hogy próbáljuk ki, és a padtársatokkal kérdezitek egymást, és válaszoltok egymásnak, kommunikáltok, annak nagyon örülnek, mert akkor mindenki csak a saját párjával kommunikál, én közben körbejárok, belehallgatok, aki elakad, annak segítek, és nem az van, hogy az egész csoport előtt kell neki megnyilvánulnia. Ha csak az van, hogy a padtárssal, vagy három ember között kell, akkor azt szeretik.

Dobos Tekla: Pont ez lett volna a következő kérdésem, hogy szívesen dolgoznak-e párban vagy kis csoportokban a tanulók.

Igen, szívesen.

Dobos Tekla: Rendben. És szerinted a tankönyv feladatai pozitívan vagy negatívan befolyásolják a tanulókat?

Szerintem ez attól is függ, hogy én hogy tálalom nekik. Ha van egy szárazabb nyelvtani rész is, ha az ember megpróbálja érdekesen meg viccesen, ösztönzően megtanítani, akkor szeretik. Nagyon sok függ attól, hogy a tanár hogy tálalja-e nekik. Meg hogy együtt csináljuk, utána egyedül, de megengedem nekik, hogy összedolgozzanak párban, szóval többféle módszert szoktunk kipróbálni.

Dobos Tekla: Értem. Akkor a következőkben néhány kérdést feltennék az idegennyelvi szorongásról, és a kapcsolatáról a tankönyvekkel. Szerinted mennyire jellemző a csoportodban az idegennyelvi szorongás?

Szerintem a B1-es csoportban már nem, ők próbálkoznak és igyekeznek. Szerintem inkább csak az elején van.

Dobos Tekla: Értem. És te mit teszel annak érdekében, hogy a szorongó tanulóid kevésbé szorongjanak az olaszóra során? Ha van stresszesebb diákod, akkor mit teszel, hogy megelőzd a szorongást?

Én próbálom kedvesen vagy viccesen oldani ezt az egész helyzetet. Ha van olyan, hogy valaki, inkább az elején, de kineveti a másikat, akkor azt nagyon le szoktam torkolni. Mindig mondom, hogy én sem nevetlek ki titeket, akkor te sem neved ki a társadat. Azt rögtön el szoktam fojtani. És akkor próbálom oldani kérdésekkel, ösztönzőm, és így oldódnak is, ezzel nem szokott gondunk lenni.

Dobos Tekla: Értem. És tapasztaltál már olyan feladatot a tankönyvben, ami kifejezetten csökkentette vagy fokozta a tanulók szorongását?

Fokozni nem. Az olyan feladatokat szeretik, hogy tedd sorrendbe a párbeszédet, és utána mi is elpróbáljuk, attól nem szoktak szorongani. Attól húzódoznak, hogy most akkor próbáljuk meg, és ők kommunikáljanak, akkor próbálok segíteni kérdésekkel. Én mindig úgy szoktam, hogy megnézzük a kérdést, és utána a kérdésre válaszolunk, a kérdést felhasználod a válaszban, és

megfigyelik, hogy nem nehéz, mert a kérdésnek a fele már a válasz gyakorlatilag. Én így szoktam.

Dobos Tekla: Értem. Akkor szükséges a Te oldásod, hogy ne stresszeljék őket a feladatok, amikor elsőre megijednek.

Igen. Elsőre azért szeretnek megijedni minden újdonságtól.

Dobos Tekla: És szerinted a tankönyvnek milyen szerepe van az idegennyelvi szorongás megelőzésében? Úgy gondolod, hogy van szerepe a megelőzésében?

Szerintem az, hogy változatos, színes, több, de kisebb feladatot tartalmaz. Ha nincsenek képek, nem színes, unalmas, akkor szerintem az negatívan befolyásolja őket.

Dobos Tekla: Értem. Hogyha szabadon választhatnál, akkor ugyanebből a könyvből tanítanál, mint most? Vagy van-e más tankönyv, amit kipróbálnál a jelenlegi helyett?

Ez jó kérdés. Újat kipróbálni mindig jó, viszont az újjal az a gond, hogy nem ismeri annyira az ember jól. Egy új tankönyvet elkezdni, amit még nem ismer az ember, az nehéz, arra rá kell készülni. Most például egyik évben felötlött, hogy próbáljuk ki a *Giro d'Italiano* könyvet, és akkor megpróbáltam azt, viszont nem volt még időm arra, hogy én mindig előre menjek és megnézzem a könyvet, feldolgozzam az adott leckét, emiatt nem nagyon volt szimpatikus. Aztán jött egy tanítványom, akit különbözőzeti vizsgára kellett felkészítenem ebből a könyvből. Az első könyvet vettem végig a diákkal, és egyébként szimpatikus lett a könyv. Előtte nagyon nem volt az, de szimpatikus lett, és szerintem az a jó benne, hogy nagyon kommunikatív. Teljesen máshogy közelíti meg a nyelvtant, mint a *Progetto*, és szerintem a *Giro* sokkal kommunikatívabb, sokkal több az olyan feladat benne, ami kommunikációra ösztönöz.

Dobos Tekla: Értem. És ezt te milyen feladatokban vetted észre?

A tankönyvben sok rövid feladat van, és mindegyikben kell kommunikáció. Illetve az is szimpatikus volt, hogy magában a munkafüzetben is olyan feladatok vannak, amik nem csak a száraz nyelvtannal foglalkoznak. A *Progettóban* inkább az igeragozás, az adott nyelvtan automatizálása van. Ritka, hogy van 1-1 párbeszéd, amit sorba kell rakni. A *Giróban* sokkal változatosabb, és különböző szemszögekből ad egy szituációt.

Dobos Tekla: Hogyha lenne lehetőség arra, hogy ezt a könyvet is használd, akkor használnád a *Progetto* helyett vagy mellett?

Gondoltam erre, hogy a *Progetto* mellett nem lenne rossz, kiemelni belőle feladatokat, csak az idő a baj. Gimnáziumban heti 3 olaszóra az nagyon kevés, abba nem fér bele. Ha lenne több óra, mondjuk heti 4-5, akkor igen, beleférne.

Dobos Tekla: Értem. Ha lehetőség lenne változtatni a használt nyelvkönyvön, akkor min változtatnál?

Mepróbálnék olyan feladatokat belevinni, mint amik benne vannak a *Giróban*, ami a kommunikációra ösztönöznek. Viszont a *Giróban* nem tetszik, ahogy a nyelvtant veszik, az nekem sokkal jobban tetszik a *Progettóban*. Sokkal logikusabban tanítja a nyelvtant. A két könyvet össze lehetne gyúrni.

Dobos Tekla: Rendben, köszönöm szépen. Van olyan kérdés, amihez még hozzáfűznél valamit?

Szerintem mindent megválaszoltam, remélem, hogy Neked elegendő, és jó válaszokat tudtam adni.

Dobos Tekla: Természetesen, tudtál sokat segíteni. Köszönöm szépen!

20. sz. függ.: Harmadik interjú átirata

Dobos Tekla: Kérem, meséljen magáról!

Az egyetemen olasz szakon végeztem, azóta kisebb-nagyobb megszakításokkal tanítok gimnáziumban. A kisebb-nagyobb megszakítások egyrészt egy egyetemi munkavégzés volt 2012-től egy pár éven keresztül, nyelvészetet tanítottam, utána pedig Svédországba költöztünk, ahol egyáltalán nem olasztanárként dolgoztam, hanem magyart, mint anyanyelvet tanítottam egy pár éven keresztül. Aztán újra itthon, gimnáziumban folytattam a tanári karrieremet, most pedig igazgatóhelyettesként kevés olaszórám van.

Dobos Tekla: Mióta tanítja az olasz nyelvet?

1997-től.

Dobos Tekla: És jelenleg hány osztályban és milyen szinteken tanítja az olasz nyelvet?

Egy csoportom van, B1-es szintű csoport. Ők egy tizenegyedikes, nyelvi előkészítő csoport. Az ehhez az évfolyamhoz tartozó emelt szintű faktot is tanítom, így ezzel a plusz két órával van megtoldva.

Dobos Tekla: Milyen létszámú csoportban tanít?

Ők 20-an vannak most pontosan.

Dobos Tekla: A csoport létszáma hogyan befolyásolja a kommunikatív módszer alkalmazhatóságát?

Sokat kell pár-és csoportmunkát alkalmazni, de olyan munkamenetet sikerült kidolgozni, amiben ez nem okoz problémát.

Dobos Tekla: Akkor sikerül a módszert alkalmaznia a nagy létszám ellenére is?

Igen.

Dobos Tekla: A pár-és csoportmunkák mellett milyen más módokon tud megvalósulni még a módszer?

Ahhoz, hogy minél többet tudjanak beszélni, ahhoz az kell, hogy többen tudjanak egyszerre beszélni, szóval ez a pár-és csoportmunkában tud megvalósulni.

Dobos Tekla: Értem. Melyik tankönyvből tanít, és miért ezt a könyvet használja?

Magyarországon kötelező tankönyvlistás könyvek vannak, a *Progetto* és a *Giro* közül lehet választani, és a *Progettót* választottuk a kevésbé rossz elv alapján. Ha tehetném, nem ebből tanítanék. Van is olyan év, amikor egyáltalán nem a tankönyvből tanítok.

Dobos Tekla: Az interjú végén fogunk erről is beszélni, hogy milyen más könyvet használna, ha tehetné. Egyelőre viszont beszéljünk a *Progettóról*. Mennyire találja változatosnak a tankönyv feladatait?

Nehéz lesz válaszolni, mert keveset használom, de azért használom keveset. mert nem tartom változatosnak és egyáltalán nem jó felépítésű. A felújított változat kicsit használhatóbb.

Dobos Tekla: Mit gondol, tud segíteni a tankönyv a kommunikatív módszer alkalmazásában?

Nem sokban segít, de azt gondolom, hogy egy ügyes nyelvtanár, aki tudatosan igyekszik a kommunikációs készséget fejleszteni, az megtalálja azokat a kapcsolódási pontokat a könyvbe, ahol még ha valamilyen módon kiegészítve, de alapul szolgálhat a tankönyv.

Dobos Tekla: Értem, Ön szerint elegendő kommunikatív feladatot tartalmaz a könyv?

Nem, nagyon keveset.

Dobos Tekla: Akkor szükséges egyéb segédanyagot használnia, hogy tudja a kommunikatív készséget fejleszteni?

Igen, mindenféleképpen. Van nálunk az IB program, aminek ugyan nincsen olasz nyelvi tankönyve, de van egy online felület, ami témakörönként nagyon sok kommunikációs feladatot tartalmaz, és elsősorban azokat használom, amik mondjuk az emelt szintű érettségire készítenek. De az *Espressótól* kezdve az összes Loescher könyvön át minden, ami elérhető és beszerezhető, akár online anyagok, azokat használom.

Dobos Tekla: Értem. És van-e konkrét feladattípus, amit szívesen látna a tankönyvben, de jelenleg hiányzik?

Ezt nehéz felidézni, mert nem nagyon használom a tankönyvet. Az évek alatt felgyülemlett annyi segédanyag, ami rendszerezve van a Drive-omon, és tudom, hogy melyik témakörhöz mik azok a segédanyagok, amik felhasználhatók. Ha egy oldalt meg kell említenem, az az Online Italian Club, azt mindenkinek szeretettel ajánlom. Különösképpen kommunikatív feladatok, hallás utáni szövegértés feladatok találhatók témakörönként rendszerezve.

Dobos Tekla: Akkor például úgy gondolja, hogy a hallott szövegértés feladatok hiányoznak a könyvből?

Igen, azok mindenféleképpen.

Dobos Tekla: Értem. És a tankönyv feladatai mennyire ösztönzik a tanulókat a szóbeli kommunikációra?

Egyáltalán nem. Nemhogy a szóbeli kommunikációra, de még a nyelvtanulásra sem. Nagyon lassú tempójú könyv, a felújított változata már inkább ennek a korosztálynak szól, de sem a szövegek, sem az ahhoz kapcsolódó feladatok nem az ő generációjuk érdeklődési körének szól.

Dobos Tekla: Hogyan reagálnak a tanulók a tankönyv feladatira, különösképpen a kommunikatív feladatokra?

Nem nagyon használjuk, de ha igen, akkor szerintem unalmasnak tartják, szerintem a könyv ritmusa miatt. Nem találják a könyv feladatait inspirálónak, bizonyos szövegekhez értetlenül állnak, mert szerintük nem nekik szól.

Dobos Tekla: Értem. Ha használják a könyv feladatait, akkor azok inkább pozitívan vagy negatívan befolyásolják a tanulókat?

Inkább negatívan. Senki nem akarja a diákjait negatív irányba befolyásolni, így inkább nem is használom.

Dobos Tekla: Értem. És a tanulók szívesen dolgoznak párokban vagy kis csoportokban?

Igen. Ezt már megszokták a kezdetektől, amikor heti 12 órában tanultak az első évben olaszul, akkor kialakult egy olyan rendszer, ami a nyelvtanulás-nyelvtanítási folyamatnak ez egy természetes része. Cserélgetjük is a párokat.

Dobos Tekla: Rendben. Most egy kicsit beszélgetnénk az idegennyelvi szorongásról, és annak kapcsolatáról a tankönyvekkel. Ön szerint mennyire jellemző a csoportjában az idegennyelvi szorongás?

Szerintem az idegennyelvi szorongás olyan szinten van jelen, amennyire egyébként a szorongás is jelen van. A mai 14-19 évesek között sajnos egyre gyakoribb a szorongásos tünetek megjelenése. Azt remélem, hogy ezt nem a nyelvóra váltja ki, hanem egyébként is a személyiség része, ami kihívásokat jelent a gyerekeknek általában. Abban bízom, hogy egyébként olaszórán nincs. Nagyon sokat dolgozunk azon, hogy a tanulók biztonságos környezetben érezzék magukat mind a csoportban, mind a tanteremben, és tudatosan teremtek egy olyan közeget, ahol mindenki meg mer szólalni, és senkinek nem okoz nehézséget a nyelvtanulás. De ezen folyamatosan dolgozni kell.

Dobos Tekla: Értem. És Ön mit tesz annak érdekében, hogy a tanulói kevésbé szorongjanak az olaszóra során?

Én úgy gondolom, hogy az egyéniségeből fakad, hogy sokat beszélgetek velük a tanórán kívül is, nemcsak a tanteremben. Szervezek sok tanórán kívüli tevékenységet, így ők is megismerhetnek engem, és láthatják, hogy az óráimon ők is magukat adhatják. Azt is szeretném, hogy az olaszóra az az óra legyen, amikor kipihenhetik más órák fáradságait. Ez nem azt jelenti, hogy nem csinálunk semmit, csak egy kicsit leengedhetnek, egy kicsit megnyugodhatnak, mert tényleg nagyon sok stressz éri őket így egy hosszú tanítási nap során. Az is tudatos, hogy amikor elkezdenek olaszul tanulni, akkor 1 hónapon keresztül semmi értékelés nincs. Csak az kap jegyet, aki önállóan vállalkozik valamilyen anyagrész felmondására. De ez sem így van, mert nem ilyen hagyományos felelések vannak, hanem inkább beszélgetések.

Dobos Tekla: Értem. Mondta, hogy nem annyira használják a tankönyvet. Viszont a segédanyagokban, de akár a tankönyvben, ha emlékszik rá, vannak olyan feladatok, amelyek kifejezetten csökkentik vagy fokozzák a tanulók szorongását?

Szerintem nem az a lényeg, hogy mi az, amit a könyv lehetővé tesz, hanem amit a tanár személyisége tesz ehhez hozzá. Lehet egy tankönyv bármilyen jó könyv, ha a tanár olyan módon kommunikál a gyerekekkel, ami szorongást idéz elő. Nem tudok a *Progettó*ból ilyen feladatot felidézni.

Dobos Tekla: Értem. És Ön szerint a tankönyvnek van szerepe az idegennyelvi szorongás megelőzésében?

Nehéz válaszolni, mert nem tankönyvközpontúan dolgozom. Szerintem nincs jelentősége. Inkább a tanár szerepe fontosabb.

Dobos Tekla: Értem. Hogyha szabadon választhatna, ugyanebből a könyvből tanítana, mint most? Vagy van-e esetleg más tankönyv, amit kipróbálna a jelenlegi helyett?

Azt hiszem, az *Espressóból* tanítanék. Közelebb áll szerintem egy kicsit ehhez a korosztályhoz. De akár a Loescher kiadó könyvei is jók.

Dobos Tekla: Ha lehetősége lenne változtatni a használt tankönyvön, akkor min változtatna?

Biztos, hogy jóval több kommunikációt fejlesztő feladatot tennék bele. Ezek az *Espressóban* például jobban benne vannak.

Dobos Tekla: Mondta még az elején, hogy a Progetto és a Giro között lehet választani. A Giróról mi a véleménye?

Nem használtam egyáltalán. Onnantól kezdve, hogy magyar nyelvű utasítások vannak a feladatokhoz, ez nem is volt kérdés.

Dobos Tekla: Rendben. Van-e esetleg még kérdés, amihez valamit hozzáfűzne?

Úgy gondolom, hogy a nyelvtanítás nem a nyelvkönyveken múlik, hanem a tanár személyiségén, felkészültségén. A módszer szempontjából szerintem ez az első, aminek érvényesülnie kell. Az olasz esetében még inkább, mert segít a tanulók személyiségfejlődésében a kultúra közvetítésével. Ez az életszemlélet, amit az olasz ad, minden tanulóban benne marad.

Dobos Tekla: Köszönöm a segítségét!

21. sz. függ.: Negyedik interjú átirata

Dobos Tekla: Kérem, meséljen magáról.

Ez egy kicsit lehet, hogy hosszú történet lenne, megpróbálom röviden elmondani. Kicsit kalandos volt a szakmai életutam, mert 1990-ben végeztem magyar-orosz szakosként. Ez a rendszerváltás éve volt, és ebben az évben született az az oktatáspolitikai döntés, hogy az orosz szakosoknak át kell képezniük magukat. Tehát amikor megszereztem a diplomámat, tulajdonképpen csak a felét tudtam fölhasználni, mert az orosz szakommal igazából nem nagyon tudtam mit kezdeni. És a választásom az olasz nyelvre esett, mert egyrészt, mindig is vonzott az olasz nyelv és a kultúra, voltak találkozásaim vele, másrészt pedig kecssegető volt az, hogy míg a többi nyelvhez kellett egy középfokú nyelvvizsga, olaszból mindenféle nyelvtudás nélkül felvették a hallgatókat a főiskolába, ahol tanultam. Itt szereztem meg az olasz nyelvtanári diplomámat, és utána egy másik egyetemen egy két éves kiegészítő képzés kereteiben megszereztem az olasz nyelv és irodalom szakos bölcsészdiplomámat. Így indult az én olasztanári hivatásom, tulajdonképpen a tanulmányaimat 1990-ben végeztem, de az olasz nyelvet 1995-től kezdtem el tanítani gimnáziumban. Volt egy kis megszakítás addig, míg a gyerekeimmel otthon voltam, de igazából azt mondanám, hogy a 2000-es évek elejétől kezdtem el folyamatosan tanítani a nyelvet napjainkig, szakmai szempontból olyan 25-28 év van a hátam mögött, mint olasztanár.

Dobos Tekla: Jelenleg hány osztályban és milyen szinteken tanít?

Öt csoportom van. Tanítok a 9. évfolyamban egy osztályt, ők az emelt nyelvi szintű osztály, ők 21-en vannak. Számukra is ez a második idegen nyelv, de öt órában tanulják az angollal

szemben, amit 4 órában tanulnak. Tanítok a 10. évfolyamban két osztályt, nekik második idegen nyelv három órában, ők 14-en vannak, és ez egy vegyes csoport. A 10. évfolyamban tanítok még egy osztályt, ott kezdő nyelvként, első idegen nyelvként heti 5 órában tanulják az olaszt, 16-an vannak. A 11. évfolyam osztálya szintén kezdő nyelves csoport, első idegen nyelvként tanulják heti 5 órában, ott viszonylag kevesen vannak, kilencen. Végül van a 11. évfolyam hatévfolyamos gimnáziumi osztálya, nekik is második idegen nyelv heti 4 órában és ők 18-an vannak.

Dobos Tekla: Akkor változatos létszámú csoportokat tanít. Ez hogyan befolyásolja a kommunikatív módszer alkalmazhatóságát az egyes csoportokban?

Mindenféleképpen befolyásolja. Egy kisebb létszámú csoportban sokkal hatékonyabban tudunk kommunikálni, nagyobb hangsúlyt tudunk fektetni a kommunikációra. Egy nagy létszámú csoportban az, hogy mindenki beszéljen, egyáltalán megszólaljon, az nagyon nagy odafigyelést és körültekintést igényel. Mindenképpen azt gondolom, hogy a létszám befolyásolja. Azt szokták mondani, hogy hatékony nyelvtanítás olyan 10-12 fős csoportokban folyik leginkább, alacsonyabb létszámú csoportokban, mindenféleképpen kihatással van rá a létszám.

Dobos Tekla: És sikerül alkalmaznia a módszert minden tanított szinten?

Igyekszem alkalmazni, én inkább ezt mondanám. Ez ugye a gyerekek aktivitásától is függ, mert vannak, akik nagyon aktívak az órán, szívesen beszélnek, könnyebben megnyilvánulnak, ők jelentkezni is szoktak. De rajtuk kívül azért azokat a gyerekeket is igyekszem mozgatni és felszólítani, beszédre bírni, akik esetleg nem nyújtják fel a kezüket.

Dobos Tekla: Milyen egyéb módokon valósul meg a módszer a különböző szinteken? Például párokban, kis csoportokban dolgoznak a diákok?

Ugye ezt meghatározza egyrészt a tananyag, a téma, a könyvünk is. Eleve mondjuk már a kilencedikesek között vannak a bevezető dialógusok, azokat már párokban szoktam felolvasztani, egy ilyen kis szerepjátékkal történik, de ez még nem valódi kommunikáció, nem a tanulók produktuma, teljesítménye. De azért amikor már magasabb évfolyamokon vagyunk, és készülünk az érettségi témákra vagy a nyelvvizsga témáira, akkor azért gyakran elő szokott fordulni, hogy szituációkat párokban dolgoznak föl, vagy akár hogyha olyan a helyzet, olyan a feladat, akkor kisebb csoportokban. Például egy-egy témát kis csoportokban megbeszélnek, ötleteket gyűjtenek, majd mindig van a csoportnak egy szóvivője, és összefoglalja mindazt, amit a csoport kidolgozott, tehát ilyen formákban próbálom őket a kommunikációra rászoktatni. Van egy olyan lehetőség is, hogy a M.házban vannak lektorok, és ők délutáni órákat tartanak, ők egy kicsit segítik és támogatják az én munkámat. Arra kértem őket, hogy mivel anyanyelvűek, ezért elsősorban a kommunikációra fektessék a hangsúlyt, megadtam nekik, hogy milyen témákat vegyenek át, és azt rájuk bíztam, hogy hogyan, milyen formában fogják ezt földolgozni a diákokkal.

Dobos Tekla: És melyik tankönyvből tanít, és miért ezt a könyvet használja?

Ugye az olasz nyelvoktatás terén nagy választékunk nincsen. A tankönyvjegyzékben megtalálható a *Nuovissimo Progetto Italiano* tankönyvsorozata, a másik tankönyv pedig a *Giro d'italiano*. Tehát ezek a leginkább használatos könyvek, valamint a tankönyvjegyzéken vannak egyéb könyvek is, például Tóth Zita Olasz szóbeli gyakorlatok című könyve. Ezek közül a *Nuovissimo Progetto Italiano* tankönyvsorozatot használom, és a választásom többek között

azért is esett rá, mert a kezdetektől fogva nagyjából ezt használok. A pályám elején nem voltak még ilyen modern szemléletű nyelvkönyvek, igazából a *Tanuljunk nyelveket!* sorozatból lehetett választani. Volt egy másik sorozat, a *Nyelvvizsgázzunk!* sorozat, Nyitrai Tamásnak az olasz feladatgyűjteménye az olasz középfokú nyelvvizsgához, vagy szintén Nyitrai Tamásnak a *Parole, parole, parole!* című könyve, amit azért most is elő szoktam venni. Vagy írásbeli nyelvvizsgához Horváthné Krisztinának, Kenyeres Juditnak az írásbeli felkészítő könyve, vagy Sztanó Klárának a gyakorlókönyve az olasz szóbeli nyelvvizsgához, ez hanganyaggal van, és mind a mai napig használok, mert hanganyaggal sem vagyunk annyira elkényeztetve. Illetve mind a mai napig használok Fried Ilonának és Kenyeres Juditnak a *Situazioni* című könyvét, amiből szituációkat szoktam kivenni. Illetve a tankönyvünkhöz, az Edilingua kiadásában van a *Prova orale* 1-2. kötet, azokat is használok, emelek ki elemeket belőle, vagy Tóth Zitának az Olasz szóbeli gyakorlatok könyvét. Igazából az alapkönyv mindig a *Nuovissimo Progetto Italiano*, azért is esett rá a választás, mert a kezdet kezdetén ennek az elődjéből tanítottam, és szemtanúja voltam végig, hogy ez a könyv hogyan került átdolgozásra, hogyan adaptálták a szerzők a megváltozott körülményeket, illetve akár a magyarországi elvárásokat, mert ugye az utóbbi könyvek már a NAT 2020 szerint készültek, a tankönyv szerzői figyelembe vették, valószínűleg a Studio Italia közreműködésének köszönhetően a NAT-nak és a Kerettantervnek állásait is. Ezt a könyvet ismerem, ez az alap, ez a bázis, és ezt szoktam kiegészíteni sok egyéb más könyvvel és internetes anyagokkal.

Dobos Tekla: A kommunikatív készség fejlesztéséhez szükségesek ezek a segédanyagok, vagy más készségek fejlesztésére is?

Én azt gondolom, hogy szükségesek, ugyanis a *Nuovissimo Progetto Italiano*, hogyha összehasonlítom, sok változáson ment keresztül, és azt gondolom, hogy egyre inkább elment a kommunikatív módszer irányába. De mind a mai napig, és úgy gondolom nyelvtanárként, hogy helyesen, egyfajta egyensúlyt próbál teremteni a grammatizáló és kommunikatív módszer között. Én egy kicsit az alkatomnál fogva is, mivel szerettem mindig a nyelvészetet, tehát szeretem a nyelvtant is, azt gondolom, hogy egy tényleg valóban, igényes nyelvtudást akarunk kialakítani a diákokban, annak elengedhetetlen feltétele egy stabil nyelvtani tudás is. De természetesen a nyelv leginkább mindig élő műfaj, azért a nyelvet leginkább a beszélt nyelvben használjuk, kevesebbet írunk egy idegen nyelven, tehát nagyon fontos éppúgy a kommunikáció is. A *Progetto* a kettő között próbál egyensúlyozni, nem megy el szerintem erős irányba a kommunikáció felé. Vannak kommunikációs feladatok, tehát vannak szituációk, vannak írásbeli kommunikációra utaló feladatok, például egy email írása, vagy egy komment, blog írása, de mindenképpen szükséges kiegészíteni olyan kiadványokkal, amik kifejezetten a kommunikációra fókuszálnak. És hogyha már a kommunikációnál tartunk, itt van a mási kötet, ami a tankönyvjegyzéken szerepel, a *Giro d'italiano*. Mivel van szerencsém ismerni a szerzőket, az ő elmondásuk szerint az volt a céljuk, hogy kifejezetten a kommunikációra építsenek és azt ösztönözzék. Ez valójában sikerült is, mert nyelvtan jóval kevesebb van benne, és a nyelvtani táblázatok is valahogy kicsit kevésbé kidolgozottak, kevésbé részletesek, és szemmel láthatóan a kommunikációt helyezi előtérbe, viszont nagyon sok plusz munkát igényel a nyelvtanártól. Feladatokat ad meg, ötleteket ad, a kidolgozás nem biztos, pláne kezdő szinten, hogy a tanuló ki tudja dolgozni. Nagyon sok plusz anyagot, plusz energiát kell mozgósítani ennek a könyvnek a használatánál.

Dobos Tekla: Rendben. Akkor egy kicsit még a Progettóról beszéljünk. Ön szerint elegendő kommunikatív feladatot tartalmaz? Mondta, hogy írásbeli és szóbeli kommunikációt is gyakoroltat különféle módokon, viszont ezeket elegendőnek találja?

Ha csak ez az egy könyv lenne, akkor azt mondanám, hogy nem. Tehát ezért mondtam azt, hogy ki kell egészíteni. Azt gondolom, hogy lehetne több is, viszont az valószínűleg a nyelvtan rovására menne. Sokat változott és finomodott a kommunikáció szempontjából ez a könyv, a kommunikáció javára. Sokkal bonyolultabbak voltak a mondatok, vagy sokkal bonyolultabbak voltak a munkafüzetben található mondatok. A nyelvtani példa mondatokat is próbálják a mai élő nyelvhez kötni, kicsit kommunikatívabbá tenni, nem annyira didaktikusan, a nyelvtanra fókuszálnak ezek a nyelvtani feladatok, hoznak kommunikatív információkat is. Ugyanakkor én azt gondolom, hogyha tényleg kifejezetten csak erre a könyvre kellene alapozni a kommunikációt, akkor szükség lenne egyéb feladatokra is.

Dobos Tekla: Milyen más feladatokat látna szívesen a tankönyvben?

Mindenféleképpen jók lennének olyan feladatok, ahol pármunkában szituációkat tudnának földolgozni a diákok. Vagy akár olyan jellegű feladatok, amelyekben kifejthetik a véleményüket, érvelhetnének bizonyos témák mellett, ez már inkább a B1-B2, vagy a C1-C2 szintjein állná meg a helyét. Igazából ilyen jellegű feladatokra gondolnék, amik összhangban vannak a kimeneti követelményekkel, az érettségi vagy akár a nyelvvizsgák követelményeivel is

Dobos Tekla: Értem. És a tankönyv feladatai mennyire ösztönzik a diákokat a szóbeli kommunikációra?

Nem feltétlenül érzékelem, hogy annyira ösztönöznék, nem annyira stimuláló feladatok. Vannak közöttük érdekesebb feladatok, amelyek alkalmazkodnak az életkori sajátosságokhoz, de vannak olyan feladatok, amelyek nekem kicsit öncélúnak tűnnek. Én azt gondolom, hogy valódi érdeklődést nem feltétlenül vált ki ebből a korosztályból, néhány kivételtől eltekintve. Lehet, hogy ezt jobban figyelembe kellene venni, hogy jobban alkalmazkodjanak az életkori sajátosságokhoz, illetve akár a mai beszélt olasz nyelvhez, tehát kicsit közelebb hoznák a manapság beszélt olasz nyelvet a diákokhoz. A kimeneti követelmények hajszolása nem enged elegendő időt arra, hogy ezekben elmélyüljünk. Vagy például az online feladatok, amelyekre ha van mód, plusz munkába adom ki. Ezek arra jók, hogy kilépjünk a tankönyvek zárt világából, és a gyerekek kapcsolatot alakítsanak ki a mai olasz nyelvvel. Erre azonban nincs idő, ugyanis hajszolnak bennünket vagy arra kényszerítenek minket a kimeneti követelmények, hogy meghatározott célok mentén haladjunk. Az idő szűke is meghatározza ezt a dolgot, nem feltétlenül a szerzők rovására írom, mert idegen szerzőkről, olasz szerzőkről van szó, nekik is nehéz alkalmazkodni.

Dobos Tekla: Értem. Mindenesetre akkor úgy találja, hogy például autentikus szövegek jobban kellenének?

Kellenének, de azt gondolom, hogy viszonylag elég sok autentikus szöveg van. Lehet látni, feltűntetik a szerzők, hogy átdolgozott szövegekről van szó, vagy ugye a fejezetek végén olyan valós szövegeket, reáliákat hoznak, amelyek a mai olasz valóságra vonatkoznak, és igyekeznek azért eredeti szövegeket használni. De elfér még értelemszerűen.

Dobos Tekla: Értem. És a tanulók hogyan reagálnak a tankönyv feladataira, különösképpen a kommunikatív feladatokra?

Van, ami tetszik nekik, van, amire kicsit semleges. Igazából olyan véleményt nem hallottam, hogy rossznak találnának valamit. Én azt gondolom, hogy a reakcióik mindig függenek az ő beállítódásuktól is, a személyiségüktől, a nyelvvel kapcsolatos viszonyuktól, ezek is befolyásolják, hogy 1-1 ilyen feladathoz, és nemcsak kommunikatív feladathoz, az olaszórán vagy házi feladatként feladott feladatokhoz hogyan viszonyuljanak. Összességében azt lehet mondani, hogy vannak olyan feladatok, amelyeket érdekesnek találnak, szívesen csinálnak, és vannak kevésbé motiválók.

Dobos Tekla: Értem. És a tanulói szívesen dolgoznak párokban vagy kis csoportokban?

Azt gondolom, hogy igen. Szeretnek párokban dolgozni, kis csoportokban is. Néha nehezen megy, eleinte nehezen indul be, meg kell szokniuk azt, hogy párokban kell megoldani, ki kell találni a pármunka módszerét is, hogyan dolgozzanak párokban, rá kell érezni függetlenül attól, hogy az ember megpróbál adni instrukciókat. Illetve azt látom, hogy kedvelik a csoportmunkát is. Azért jó a csoportmunka, mert a feladatokat el tudják osztani egymás között, a felelősséget meg tudják egymás között osztani. Úgy vélem, hogy ezek a munkaformák a fogukra valók.

Dobos Tekla: Rendben. Akkor most egy kicsit beszéljünk az idegennyelvi szorongásról is és annak a kapcsolatáról a tankönyvekkel, Ön szerint mennyire jellemző a csoportjaiban az idegennyelvi szorongás? Most inkább a B1-es szintű csoportjára vagyok kíváncsi, mert ezt a szintet vizsgálom.

Az idegennyelvi szorongás én azt gondolom, hogy általában jellemzi a magyar diákokat, és nemcsak őket, de a felnőtteket is. Lehet, hogy ez a nemzeti karakterből is adódik, hogy kicsit nehezebben nyílunk meg idegenek előtt, vagy félünk a hibázástól, és ezt látom a gyerekeken is. Ez nem csak nekem a tapasztalatom, de más nyelveket tanító kollégák is ezt mondják, hogy ez jellemzi a gyerekeket. A mi diákjaink azt gondolom, hogy szorongóbb típusúak, elsősorban a hibázástól félnek, és nagyon céltudatosok és eredmény orientáltak. A B1-es csoportom is ilyen, nagyon fontosak nekik az eredmények, nagyon fontosak a jegyek számukra, és mindenféleképpen jól akarnak teljesíteni. Ez valahogy rávetül a szóbeli megnyilvánulásokra is. Ezért nem mer sokszor a tanuló megszólalni, mert úgy gondolja, hogy ha hibázik, nem tud maximális teljesítményt nyújtani, és önmaga, valamint mások előtt is szégyelli magát, bár nem szokták a másikat sosem kinevetni, nem szokott ez előfordulni. Úgy gondolom, hogy ez ilyen belső kényszerből fakad, személyiség-és pszichéfüggő okai is vannak ennek a dolognak. Összességében azt lehet elmondani, hogy jellemző a nyelvi szorongás, nehezen szólalnak meg. Persze vannak mindig diákok, akik nagyon feszetlenül tudnak kommunikálni, bátrak a kommunikációban, de valószínűleg ezt magyarázza, hogy sikeresek is, jól tudnak beszélni a többiekhez képest, és ez is egyfajta motiváló erővel bír.

Dobos Tekla: És Ön mit tesz annak érdekében, hogy a szorongó tanuló kevésbé szorongjanak az olaszórán?

Ez egy nehéz kérdés, mert lehet, hogy sokszor a pedagógiai eszközök nem elégségesek, hanem pszichológiai érzékenységgel is kell ezekhez a gyerekekhez fordulni, amire nem feltétlen jut mindig idő. Ahogy említettem, próbálom őket felszólítani, kicsit direkt módszer, nem a legkellemesebb, de megpróbálom rávenni őket arra, hogy próbáljanak megszólalni, beszélni. Illetve próbálok olyan plusz feladatokat adni, ami fölkelte az érdeklődésüket. Ha van egy jó

feladat, az tudja mozgósítani a kevésbé kommunikatív gyerekeket is. Van, aki versenyekben tud kiteljesedni. Ez egy érdekes dolog, hogy jelentkeznek versenyekre, tehát megragadom ezeket az alkalmakat is. Volt olyan gyerek tavaly is, aki visszafogottabb volt, tartottam is tőle, de nagyon jól megoldotta a prezentációs feladatot, és elmondta, hogy nagyon érdekelte ez a verseny, és egy kihívásként élte meg. Készültünk rá, felmondta nekem, nagyon-nagyon izgult ott, de nagyon büszkéek voltunk rá, és ő is magára, hogy helytállt. Az Olasz Fesztivál szóbeli kategóriáiban is, ha egy olyan témát fognak meg, akkor ezek a kevésbé kommunikatív gyerekek is szívesebben részt vesznek. A lektorok bevonása is fontos, valamint egyéb programokkal is próbálom oldani a szorongást, hogy egy közelebbi kapcsolatuk legyen velem. Ezért szoktunk elmenni vacsorázni az étterembe, vagy ezért voltunk már az idén színházban közösen, és utána ezeket megbeszéltük. Ilyen egyéb utakra is rá szoktunk térni, hogy ez az alapvetően személyiségből fakadó szorongás oldódjon.

Dobos Tekla: Értem. És a tankönyvben talált olyan feladatokat, amelyek kifejezetten csökkentették vagy fokozták a tanulók szorongását? Vagy ha nem is a tankönyvben, de az egyéb segédanyagokban találkozott ilyenekkel?

Ezt nem nagyon tudom megítélni, mert amikor kiad az ember egy feladatot, ezt nem látom, hogy mi játszódik le a gyerekekben. Én azt gondolom, hogy mindig a bonyolultabb témák szorongást váltanak ki. Ha nincs előkészítve megfelelően egy téma, vagy olyan a téma nehézségi foka, akkor az mindenképpen egyfajta szorongással tölti el a tanulókat. De hogy most konkrétan megemlítek egy ilyen feladatot, nem feltétlenül tudok mondani a tankönyvből. Unalmasnak tartják esetleg a tankönyvben a bevezető dialógusok utáni válaszadási feladatot. Nem igazán kedvelik az összefoglalásos feladatot sem, mert ezek monoton feladatok, bár azért ha végig csinálják, ez is hozzájárul, hogy majd utána elmondja a szöveg összefoglalását, beszámol, ez is hozzájárul a beszéd fejlődéséhez, viszont nem annyira fantáziadús feladatok. Hogy szorongást kivált-e bennük, azt nem tudom, inkább azt mondanám, hogy ezeket unalmasnak tartják. Vannak sablonos és unalmas feladatok, ez nem feltétlen lelkesíti őket.

Dobos Tekla: Értem. És Ön szerint a tankönyvnek milyen szerepe van az idegennyelvi szorongás megelőzésében? Úgy találja, hogy a tankönyvnek van szerepe ebben?

Mindenféleképpen van szerepe. Fontos lenne az, hogy érdekes feladatok legyenek. Lehetnek vidám feladatok, a fontos dolgokat nem feltétlen kell száraz módon előadni. Mindenféleképpen jók lennének olyan feladatok magának a tankönyv törzsanyag részében, hogy abban több ilyen motiváló, érdekes, fantáziát megmozgató feladat legyen a tanulók számára. Valószínű, hogy ezek a szorongást is oldanák, és a kommunikációt illetve is jobban aktivizálnának a tanulók.

Dobos Tekla: Értem. Ha szabadon választhatna, akkor ugyanebből a könyvből tanítana, vagy van-e más tankönyv, amelyet szívesen kipróbálna?

A *Progetto*, ha vannak is hibái, én úgy gondolom, hogy egy jó nyelvkönyv. Mivel egyrészt, választék sincs túl sok, és az óraszám, illetve a tanár helyzete is meghatározza a tankönyvválasztást, tehát hogy mennyi energiát tud befektetni. Úgy gondolom, hogy a *Nuovissimo Progetto Italiano* egy jó választás. Bizonyára lehetne még rajta javítani, az is lehet, hogy az elkövetkező időben ez megtörténik, mert ezt azért látom az évek távlatából, hogy ezt folyamatosan csinálják a tankönyv szerzői. Elképzelhető az is, hogy a mostani változások, ami a magyar nyelvoktatás, és úgy általánosan az oktatás területén végbe mennek, azért indukálnak majd némi változásokat ebben a tankönyvben is. Összességében most nem tudnék más könyvet

mondani. Lehet írni kéne egy tankönyvet, de ez úgy gondolom, hogy a fiatalabb olasztanároknak lesz a feladata. Jó lenne még magyar szerzőktől is, jó a Giro d'italiano is, tehát nem vitatom el, viszont amit mondtam, nagyon nagy energiabefektetést igényel a nyelvtanár részéről.

Dobos Tekla: Ha lehetősége lenne változtatni a *Progettón*, miben változtatná meg?

Továbbegyszerűsíténém a nyelvtani feladatokat: néha hosszúak, monotonok, és még mindig helyenként nehézkesek azok a példamondatok. Egy kicsit formai megoldásokon is változtatnék, ugyanis nagyon sokszor van, hogy a leckébe beépít egy nyelvtani táblázatot, de hátul van a folytatása. Ez kicsit szétszabdálja, nem látja a gyerek folyamatában mondjuk egy igeragozást, vagy akár még el is felejtkezik róla, bár fölhívja rá az ember a figyelmet. Célszerű lenne úgy kezelni, hogy ezeket a nyelvtani tudnivalókat teszem hátra, és utalok a leckében, a feladatban rá, hogy hol lehet ezt részletesebben megnézni. Ez is egyfajta lapozgatást eredményez, de kicsit másképpen strukturálnám a feladatokat, illetve ahogy említettem, több kommunikatív feladatot is érdemes lenne beemelni, és változatosabb feladatokat.

Dobos Tekla: Rendben, köszönöm. Van-e még olyan kérdés, amihez Tanárnő hozzáfűzne valamit?

Egy dolgot elfelejtettem mondani, és szerintem ezt el kell mondani, hogy egy kicsit az elején elvesznek a diákok, túl sok az ismeretlen szó, és lehet, hogy ezen az elején még finomítanék. Rázúdul a diákokra a sok új szó, tehát lehet az elején egy kicsit visszább kellene fogni, és magasabb szinteken tudatosan kiegészíteni a feladatokat szókincsfejlesztéssel, ami jelenleg nem feltétlen jelentkezik. A kicsi elemekre lehet, hogy jobban oda kellene figyelni.

Dobos Tekla: Rendben. Köszönöm szépen!

22. sz. függ.: Ötödik interjú átirata

Dobos Tekla: Kérlek, mesélj magadról!

Ami a tanári szakomhoz kapcsolódik, az az, hogy 2024 júniusában végeztem az egyetemen, mint olasz nyelv és testnevelőtanár hallgató. Ehhez az kellett, hogy az előtte teljesítsem a B típusú gyakorlatomat, valamint az összefüggő tanítási gyakorlatomat az egyetem utolsó évében. Most elsőéves tanár vagyok, immáron diplomával. Mindkettő szakomat tanítom, 20 órát tanítok hivatalosan, ebből 15 olasz nyelv és 5 testnevelés. Olaszból 3 csoportom van.

Dobos Tekla: Értem. Milyen szinteken tanítod az olaszt?

Különböző szinteken, ez attól is függ, hogy hány óraszámban tanulják az olaszt. Van egy olyan csoportom, akik heti 12 órában járnak olaszórára, ebből a 12-ből tanármegoszlással tanítok hetet, az egyik kolleganő pedig 5 órát. Velük a 0-ról indultunk, ők kezdő olaszosok. Van egy másik csoport, ők szintén kilencedikesek, őket viszont csak heti 3 órában tanítom, és csak én vagyok az olasztanáruk. Ez kevésbé intenzív. Valamint van egy olyan csoportom, akik már 2 éve tanulják az olaszt, viszont én eddig nem tanítottam őket, csak helyettesítések alatt találkozhattunk, most viszont én vettem át a csoportot, Ők a harmadik évüket kezdik úgy, hogy olaszt tanulnak, ők is nyelvi előkészítősek voltak, mint akiket előbb említettem osztályt, ők is 12 órában tanultak olaszt.

Dobos Tekla: Értem. Ezek a csoportok mekkora létszámúak?

Az a csoport, akikkel a legtöbbet találkozok, akiknek a legintenzívebb az olasz nyelvtanulásuk, ők 19-en vannak. A másik kilencedikes csoport, akik kevesebb óraszámban tanulnak, ők vannak 18-an, és az idősebbek, akik már 3 éve tanulják az olaszt, ők is 18-an vannak.

Dobos Tekla: És változtatnál a csoportlétszámon?

Ha a nyelvtanítást tekintem, akkor a legoptimálisabb szerintem 10-12 fő lenne, ennyire redukálnám, viszont így is könnyen meg lehet oldani a kommunikációs feladatokat.

Dobos Tekla: Értem. Sikerül minden tanított szinten alkalmaznod a kommunikatív módszert? Ha igen, ez milyen módon valósul meg?

Ez a csoport összetételétől is függ, ugyanis vannak olyan csoportok, ahol a tanulók kommunikatívabbak, és könnyebben nyílnak meg, míg van olyan csoport, akik kevésbé. Talán könnyebbnek érzem azokat az órákat megtartani, ahol a diákok partnerek a kommunikációban. Ahol kevésbé kommunikatívabbak, ott több energiát kell befektetnem, hogy megszólaltassam őket, ott többet kell őket motiválni, mert szükség van rá. Én úgy szoktam csinálni, hogy havonta egyszer, pontosabban minden anyagrész után szoktam készíteni projekt munkákat, vagy bármilyen csoportos munkákat, ahol szeretném, hogy együtt dolgozzanak, hogy ezáltal is fejlődjön a szociális és a kommunikációs képességük. Szoktam ezen kívül páros feladatokat is adni, amikor két embernek kell egy problémát megoldani.

Dobos Tekla: Értem. És melyik tankönyvből tanítasz, és miért pont azt a könyvet használod?

Jelenleg a *Nuovissimo Progettó*t használom az összes csoportomban. Én ezt a könyvet tudtam a legjobban elsajátítani, és nekem talán ez a legátláthatóbb. Valamint nyelvtanilag is olyan feladatokat tár elénk, amik logikusan építik a nyelvtanulást, van benne egy fokozatosság. Szerintem jól van felépítve a könyv, bár ismerem a *Nuovo Espresso* könyvet is, az is fokozatosan van felépítve. Talán még a témákat tekintve is úgy van felépítve a *Nuovissimo Progetto Italiano*, hogy úgy tanítja meg a gyerekeket az idegen nyelvre, mintha Olaszországban, vagy az adott nyelven először találkoznának szituációkkal, és pont ugyanúgy vannak beállítva-

Dobos Tekla: Értem. És mennyire találod változatosnak a tankönyv feladatait?

Ugye mindegyik tankönyvnek van egy rendszere, hogy melyik feladattípus melyik után következik. Én úgy gondolom, hogy nem monoton, és bármilyen feladatrész megtalálható a könyvben, szóval szerintem a diákoknak sem tűnik unalmasnak. Mindig más-más feladatokat tár elénk, elégedett vagyok ezzel.

Dobos Tekla: Értem. És mit gondolsz, hogyan segít a tankönyv a kommunikatív módszer alkalmazásában?

Egyes feladatokat párokban kell megoldani a tankönyv szerint is. Inkább páros feladatok vannak, mintsem csoportmunkák, azt saját erőmből kell eléjük vetítenem. Szerintem lehetne egy kicsit kommunikatívabb, egy kicsit erőltethetné a tankönyv is ezeket a feladatokat, ahol egymással kell kommunikálni, ezt egy kicsit hiányolom benne.

Dobos Tekla: Például ezalatt vitafeladatokra gondolsz?

Abszolút, igen. Akár az eszmecsere, véleménycsere megvalósulhatna a könyvben többször.

Dobos Tekla: A tankönyv feladati mellett használsz egyéb segédanyagot a kommunikatív készség fejlesztésére?

Igen, szinte mindig. A gyerekeknek készítettem egy Classroom felületet, ahol mindegyik könyvi témához szoktam kommunikációs feladatot hozni, akár interneten keresek, akár más könyvekből vagy saját kútforrásból. Mindenesetre mindig a célt vizsgálom. Ha nekem az a célom, hogy beszéltessem őket, akkor megpróbálok a csoport profiljára illő feladatot hozni. Ahol például humán beállítottságú diákok vannak, ott biztos nem fogom a biológiát felhozni.

Dobos Tekla: Értem. És van olyan feladattípus, ami jelenleg hiányzik a könyvből, de szívesen látnád benne?

Igen, a csoportmunkákra kevésbé hívja fel a figyelmet. Talán több olyan feladatot tennék bele a könyvekbe, ahol kisebb csoportokat kéne alakítani, és egy probléma megoldására a csoport különböző tagjainak különböző céljai vannak. Tehát a feladat megadja, hogy a csoport tagjainak mi a feladata, de mégis ugyanazt a problémát kell megoldaniuk. És így nem az lesz, hogy a csoportban csak egy tanuló dolgozik, mert ő mondjuk a legügyesebb. Hanem mindegyik tanulónak külön feladata van, de ugyanazt a nagy feladatot kell megoldaniuk. Talán több ilyen feladatot vinnék be, ami a problémamegoldást és a kreativitást fejleszti.

Dobos Tekla: Értem. Ugye mondtad azt is, hogy 16-19 fő közötti csoportjaid vannak, gondolom ezért is tartanád a csoportmunkákat hasznosabbnak.

Igen. Ez nyilvánvaló, hogy egy alacsonyabb létszámú csoportban nagyobb kontrollt tudok mutatni, és jobban tudok rájuk figyelni, tudok több hibát javítani, meg is nőne az egy főre jutó odafigyelésem, szóval könnyebb lenne, igen.

Dobos Tekla: Rendben. A tankönyv feladatai szerinted mennyire ösztönzik a tanulókat a szóbeli kommunikációra?

Szerintem egy picit ebben lehetne változás, ugyanis leginkább arra törekszenek a tankönyvek nyelvtanilag, hogy mind szóban, mind írásban hibátlan beszédet, valamint írást gyakoroljanak a tanulók. Viszont ezzel talán egy kicsi félelmet is vonzanak magukba a diákok, mert mindig a hibátlanra fognak törekedni, ami valamilyen szinten a célunk, de valamilyen szinten nem. Hogyha olyan szituációba keveredünk, hogy a tanult nyelv országában vagyunk, akkor ígyis-úgyis meg kell oldanunk a problémákat, ahhoz nem kell mindig hibátlanul beszélni. Így szerintem a tanulóknak is kialakul egy belső tartás, egy belső félelem, hogy hibáznak, ha nem a legjobbat mondják, vagy ha nem jut eszükbe a szó.

Dobos Tekla: Értem. És hogyan reagálnak a tanulók a tankönyv feladatira, különösképpen a kommunikatív feladatokra? A hibázástól való félelmük hogyan befolyásolja a szóbeli kommunikációjukat?

Vannak olyan tanulók, akik bátran megszólalnak, annak ellenére is, hogy nyelvtanilag nem annyira pontosak, viszont az ő hibáikat könnyű kijavítani, mert hallom a hibáikat, és ők is hallják a saját hibáikat. Viszont aki nem szólal meg és nem beszél, az nem fogja tudni, hogy hol vannak azok a fejlesztendő pontok, amikre oda kéne figyelniük. Szerintem ez diákfüggő, én azt tapasztalom egyelőre, hogy nyitottan állnak a kommunikációs feladatok megoldására, pláne akik nagyobb óraszámokban tanulják az olaszt.

Dobos Tekla: Értem. És a tankönyv egyéb feladatira, például egy szövegértés vagy nyelvtani feladatra hogyan reagálnak?

Hogyha bármilyen audiovizuális feladat van. például videót nézünk vagy zenét hallgatunk, arra nagyon nyitottak. Viszont ha egy hosszabb szöveggel találkoznak, akkor lelankad a figyelmük. És talán nem egészében értik meg a szöveget, vagy megijednek tőle, pedig egyébként az ő szintjükön van és teljesen logikusan van eléjük tárva. A szövegértéses feladatoktól talán egy kicsit jobban tartanak.

Dobos Tekla: Értem. És szerinted a tankönyv feladati pozitívan vagy negatívan befolyásolják a tanulókat?

Ezt nehéz lenne megmondani. Ez feladattól függ, és annak a témájától. Szerintem összességében pozitívan, aztán onnantól kezdve a tanáron múlik, hogy azt hogyan adja elő.

Dobos Tekla: Értem. Szívesen dolgoznak a tanulóid párban vagy kis csoportokban?

Azt tudom mondani, hogy szívesen, bár a gyakorlataim során azt tapasztaltam, hogy nem, most viszont kellemes csalódás volt tanárként az, hogy nem kell nekik mondani azt, hogy párban dolgozunk vagy csoportban, hanem egyből elkezdik a munkát, és nagyon sokszor van az, hogy tényleg csak olaszul kommunikálnak, és ezt jó hallani. Nyitottak a csoportmunkára és a páros munkákra.

Dobos Tekla: Értem. Akkor most beszélnék az idegennyelvi szorongásról is, és annak a kapcsolatáról a tankönyvvel. Szerinted mennyire jellemző a csoportodban az idegennyelvi szorongás? Elsősorban most a B1-es szinten lévő csoportodra kell gondolni.

Szerintem jelen van ez a szorongás. Nyilván mindig a tudás van mögötte, hogy mindig annak nagyobb a motivációja és annak kevesebb a szorongása, aki ügyesebb olaszból. Aki kevésbé ügyes, az tart attól, hogy hibázik. Mindig van egy kis félelem mögöttük.

Dobos Tekla: És te mit teszel annak érdekében, hogy a szorongó tanulóid kevésbé szorongjanak az olaszóra során?

Én azzal kezdtem a tanévet mindegyik csoportomban, hogy sosem szabad félni, és sosem szabad félni a hibáktól. Próbálom ezt a szót is kikerülni, mindig azt próbálom nekik közvetíteni, hogy „fejlesztendő pont”, hogy ne negatívan fogalmazzuk meg kapásból azokat a pontokat, amiket nehezebben tudnak befogadni, hanem próbáljuk meg őket pozitívan megoldani ezeket a helyzeteket, és próbálom kiküszöbölni az ő fejükből a hibától való félelmet. Mindig ösztönzőm őket, hogy nincs baj, ha hibázunk, emberből vagyunk, próbálom humánusan kezelni. Én is hibázok, ezért nem baj, ha ők is hibáznak, csak merjenek beszélni, próbálják.

Dobos Tekla: Értem. És tapasztaltál már olyan feladatot a tankönyvben, ami kifejezetten csökkentette vagy fokozta a tanulók szorongását?

Bár még nem tanítottam minden egyes témát, mert még csak most kezdtem el tanítani, így nem találkoztam olyan témával.

Dobos Tekla: Értem. És esetleg amiket vittél segédanyagok, azoknál előfordult már ez?

Én azt tapasztalom, hogy feloldódnak, mert próbálok olyan anyagot bevinni, amit szeretnek, és szerintem hellyel közel be tudtam löni, hogy milyen a csoporthoz legjobban illő anyag. Ugye

már mondtam, hogy a zenét és videókat előszeretettel hallgatják, az azokhoz készített feladatok feloldják őket.

Dobos Tekla: Értem. És szerinted a tankönyvnek milyen szerepe van az idegennyelvi szorongás megelőzésében?

Ez jó kérdés. Szerintem sokkal fontosabb a tanárnak milyen a hozzáállása és a kapcsolata a diákokkal. Lehet egy száraz, grammatikailag nehéz könyv is a tanár kezében, ha azt játékos vagy motiváló módon adja elő, akkor máris megváltozik a feladat. Nagyon sok múlik a tanár személyiségén, én azt gondolom.

Dobos Tekla: Értem. Hogyha szabadon választhatnál, ugyanebből a könyvből tanítanál, mint most, vagy van-e más tankönyv, amit kipróbálnál a jelenlegi helyett?

Annál a csoportnál, akik intenzíven tanulják a nyelvet, náluk maradnék a *Nuovissimo Progetto Italianónál*, viszont akik kevesebb óraszámban tanulják, velük az *Espressót* erőltetném.

Dobos Tekla: És velük miért azt használnád inkább?

Talán egy picit könnyebben dolgozzák fel az anyagokat, illetve kevesebb nyelvtani rész van benne az adott témákban. Szerintem annak a fokozatossága kicsit lassabb, amennyire ismerem azt a könyvet.

Dobos Tekla: Értem. És hogyha lehetőséged lenne változtatni a most használt könyvön, akkor min változtatnál?

Ugye ezt a témát illettük, több csoportmunkát illesztenék bele, illetve több ötletet várnék tőle, hogy hogyan lehet egy projektmunkát megvalósítani. Kellenek olyan feladatok, amikkel lehet a tanulók szociális, kommunikatív és problémamegoldó képességét fejleszteni.

Dobos Tekla: Rendben. Van-e esetleg még olyan kérdés, amihez hozzáfűznél valamit?

Esetleg annyit tudnék mondani, hogy a tanár személyisége fontos, és én is erre próbálok törekedni, hogy ne legyen semmilyen félelem a diákok fejében, sokkal bátrabban nyúljanak az olasz nyelvhez.