

**Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola**

Szénásiné Steiner Rita

**Az önálló tanulói szokások kialakítása az
idegennyelv-oktatásban**

PhD disszertáció

Témavezető: Dr Nádasi Mária

2007

Köszönetnyilvánítás

Először és mindenekelőtt szeretnék köszönetet mondani témavezetőmnek, Dr. Nádasi Máriának mindazért a figyelemért, mellyel munkámat kísérte. Emberi és szakmai segítségével ez a disszertáció nem készülhetett volna el.

Hálával tartozom Dr. Szabolcs Évának sokoldalú támogatásáért, s azért, hogy több mint húsz évvel ezelőtt, kezdő tanár koromban felébresztette a pedagógia iránti érdeklődésemet, mely aztán meghatározta további tanári pályafutásomat.

Köszönetemet szeretném kifejezni Szekeres Szilviának és Mikina Brigittának, akik időt és energiát nem sajnálva nemcsak bevezették csoportjaikban a „Rajtam múlik” programot, hanem számos ötlettel gazdagították is azt; és Pentz Anna-Máriának, aki segített eligazodni a magyar helyesírás útvesztőiben.

A szakmai segítség mellett köszönöm a hozzám közel állók, barátaim, és legfőképp férjem kitartó türelmét, segítségét és bátorítását.

Tartalomjegyzék

Bevezetés	7
A téma ajánlása	7
A kutatás célja, tartalma	10
A dolgozat szerkezete	10
1. A program kidolgozásának elméleti alapjai	12
1.1 Az önszabályozó tanulás	12
1.1.1 Az önszabályozó tanulás fogalma	12
1.1.2 Az önszabályozó tanulás folyamata	14
1.1.3 Az önszabályozó tanulás fázisai	15
1.1.4 Az alkalmazkodó tanulás modellje (The model of adaptable learning)	24
1.2. Önszabályozó tanulás – nyelvtanulás	29
1.2.1 Az önálló nyelvtanuló	29
1.2.2 A motiváció szerepe az idegennyelv-tanulásban	34
1.2.2.1 A motiváció fogalma	34
1.2.2.2 Motiváció és nyelvtanulás	35
1.2.2.3 A Dörnyei – modell: A nyelvtanulási motiváció összetevői	42
1.2.2.4 Hogyan motiváljuk a nyelvtanulókat?	43
1.2.3 Az autonómia elősegítése	46
1.3. Tanuló központú megközelítések	48
1.3.1 Tanulási stratégiák	48
1.3.2 Stratégiatréning	55
1.3.2.1 A stratégiatréning főbb jellemzői	57
1.3.2.2 Stratégiatréning modellek	58
1.3.3 A tanulói stratégiák megismerése	61
1.3.4 Stratégiatréning a gyakorlatban	64
2. A program kidolgozását meghatározó egyéb tényezők	67
2.1 Nemzeti Alaptanterv (2003)	67
2.2 Tankönyvek	68
2.3 Európai Nyelvtanulási Napló	69
2.4 Szervezeti keretek	70
2.5 Nyelvi környezet	71

2.6 Társadalmi elvárások	71
2.7 Családi háttér	71
3. A „Rajtam múlik” program	73
3.1 Célkitűzések	73
3.2 A „Rajtam múlik” program alapelvei	74
3.3 A „Rajtam múlik” program tematikája, tartalmi elemei	76
4. A kutatás	82
4.1 A kutatás célja és hipotézisei	82
4.2 A kutatás módszerei	83
4.3 A kutatás jellemzői	85
4.3.1 A kísérleti évfolyamok	85
4.3.2 A kísérlet időtartama	86
4.3.3 A kísérletben részt vevő csoportok	87
4.3.4 A kísérletben részt vevő tanárok	87
4.4 A kísérlet beindítását megelőző vizsgálatok, felmérések	88
4.4.1 A tanulók és a család viszonya az angol nyelvhez	89
4.4.2 A csoportokban használt tankönyvek elemzése	93
4.4.2.1 Szempontrendszer	93
4.4.2.2 Project 1	96
4.4.2.3 Apple Pie 1	103
4.5 A kísérlet során alkalmazott módszerek	107
5. A kísérletben részt vevő csoportok tematikája és az alkalmazott módszerek részletes ismertetése	110
5.1 A bevezető szakasz	110
5.2 A program állandó elemei	112
5.2.1 A gyerekek tanulási stílusának megismerése, önismeretük fejlesztése. Az önellenőrzés és önértékelés képességének kialakítása	113
5.2.2 A tanóra szerepének tudatosítása	121
5.2.3 Az otthoni tanulás lehetőségeinek kiaknázása. A házi feladat jelentőségének tudatosítása	122
5.2.4 A célkitűzés és tervezés lépéseinek elsajátítása	125
5.2.5 Az önbizalom kialakítását elősegítő elemek, érzelmi, motivációs stratégiák kialakítása	126

5.2.6 Módszerek, stratégiák, fejlesztő technikák megtanítása, értékelése, szerepük tudatosítása	128
5.2.6.1 Szókincsfejlesztés	129
5.2.6.2 Nyelvtan	138
5.2.6.3 Hallás utáni megértés	141
5.2.6.4 Beszédkészség	144
5.2.6.5 Kiejtés	149
5.2.6.6 Olvasásértés	150
5.2.6.7 Íráskészség	152
5.2.7 Társas stratégiák elsajátítása	153
5.2.8 Az önálló nyelvgyakorlás lehetőségeinek megismerése	155
5.2.9 Az angol nyelvhez való kötődést erősítő elemek	157
6. A kutatás eredményei	159
6.1 A „Rajtam múlik” program gyakorlati megvalósítása	160
6.1.1 A „Rajtam múlik” program állandó elemei	160
6.1.2 A felhasznált módszerek	174
6.1.3 A „Rajtam múlik” program iskolai keretek között	175
6.2 A tanulók fejlődése a két év során	176
6.3 A kapott eredmények összegzése	182
7. Összegzés – a további kutatások iránya	183
7.1 A kutatás eredményei	183
7.2 A továbblépés lehetőségei	185
Bibliográfia	187
Mellékletek	
1. Tanulói felmérés (5. évfolyam)	198
2. Tanulási stílus kérdőív	200
3. Tanulási stílusom	203
4. Emlékeztető – november	205
5. A félév végi és év végi tanári interjú kérdései	208
6. Év végi tanulói felmérés	213
7. Önmegfigyelést segítő megfigyelési lap minta	215
8. Oklevél a félév eredményes elvégzéséről	216

9. Szókincsfa	217
10. Segítségkérés – mondatbuborék	218
11. Cipős doboz	219
12. „Speak English” tábla	220
13. Órai kifejezések	221
14. Önértékelési minták	222
15. Tanulói tervek (dolgozatra való felkészülés)	224

Bevezetés

A téma ajánlása

A disszertáció témája *egy speciális tanulás-módszertani program* kidolgozása és bevezetése az iskolai idegennyelv-oktatásba, *az önálló tanulási módszerek kialakítása* céljából.

Az idegennyelv-tudás az elmúlt évtizedben felértékelődött, az idegennyelv-tanulás kiemelt jelentőségűvé, az ország Európai Unióhoz való csatlakozásával az idegennyelv-ismeret életbevágóan fontos tényezővé vált. Csak akkor tudunk élni az Európai Unió nyújtotta lehetőségekkel, az Európán belüli szabad mozgás jogával, ha az embereknek sikerül több, az Unió országaiban használt nyelvet elsajátítaniuk.

Az Európai Unió kiemelt figyelmet fordít a nyelvoktatásra. Az Európai Bizottság 1997-ben kiadott *Élő nyelvek iskolai tanítása az Európai Unióban* című kiadványában így foglalja össze az Európai Unió alapelveit:

Amennyiben javítani kívánjuk a kontinens fiai és lányai közötti párbeszédet, illetve megértést, minden tőlünk telhetőt meg kell tennünk annak biztosítása érdekében, hogy az idegennyelv-tanulás alapvető elemként szerepeljen oktatási és képzési programjainkban. Ezzel segíthetünk egy olyan nyílt szellem létrehozásában, mely megerősít bennünket abban a tudatban, hogy egy sokszínűségében gazdag Európához tartozunk.

A különböző nyelvek használatának, illetve megértésének képessége közvetlen hozzáférést biztosít számunkra kulturális örökségünkhöz, s előmozdítja személyiségfejlődésünket is. A nyelvek segítenek bennünket kritikai szemléletünk és adaptációs készségünk fejlesztésében, bővítik az előttünk megnyíló információ- és tapasztalati forrásokat. Ily módon tehát a nyelvek sokkalta többet jelentenek egyszerű kommunikációs eszköznél egy határok nélküli Európában - segítenek abban, hogy ez az Európa érthetőbbé váljon számunkra, és a kontinens emberi viszonylatainak erősítését szolgálják. (European Commission, 1997:3)

A fenti célok megvalósításnak érdekében, hogy az Európai Unió állampolgárai teljes mértékben kihasználhassák az egységes belső piacon rejlő munkapiaci és magánéleti lehetőségeket, az Európai Bizottság az 1995-ben az oktatásról és képzésről kiadott Fehér Könyvben, mely részben elemzést, részben irányelveket tartalmaz az Európai Unióban folyó oktatás és képzés számára, központi célként tűzi ki, hogy minél több ember beszéljen három közösségi nyelvet. (*European Community, 1995*)

Az Európai Bizottság kiemelt fontosságúnak tartja **az iskolai nyelvoktatás hatékonyságának növelését**. A szakirodalom és a nyelvoktatás területén folyó kutatások eredményeire támaszkodva részletes módszertani segédletet nyújt arról, hogyan képzei el ennek megvalósítását a gyakorlatban. Az elemzés *Bialstock* (1985) és *Flavell* (1977) kutatásaira támaszkodva kifejti: ahhoz, hogy a tanulók eredményes nyelvtanulókká váljanak, és képesek legyenek idegen nyelvi ismereteiknek a gyakorlatban történő alkalmazására, **fejlesztelnünk kell tanulási stratégiáikat, fejlesztelnünk kell önállóságukat**. (*European Commission, 1997:64*)

A tanulási stratégiák kialakítása, fejlesztése, az önállóság megalapozása nemcsak **az idegennyelv-tanulás eredményességének növelése** szempontjából fontos, hanem **előfeltétele az egész életen át tartó tanulásnak**.

Az Európa Tanács 2000. márciusi lisszaboni tanácskozása döntő fontosságú esemény volt az Európai Unió politikájának és cselekvési irányának meghatározása szempontjából. A tanácskozás eredményeképpen 2000. októberében az Európai Közösségek Bizottsága memorandumot adott ki az egész életen át tartó tanulásról (2000), melyben megfogalmazza a továbbhaladás irányát és az azt meghatározó alapelveket. A memorandum leszögezi:

... az egész életen át tartó tanulás a tudásalapú gazdaság és társadalom felé való sikeres átmenet velejárója. (Commission of the European Communities, 2000:1)

Az egész életen át tartó tanulásnak irányító elvvé kell válnia a tanulás teljes folyamatában, csak így biztosítható a tanuláshoz való egyetemes és folyamatos hozzáférés az ismeretek és készségek elsajátítása vagy felfrissítése érdekében.

A fenti célok megvalósításának érdekében nélkülözhetetlen a mindenki számára biztosított jó minőségű alapoktatás, melynek során nemcsak a szükséges új alapismereteket és készségeket kell a tanulóknak elsajátítaniuk, hanem **„arról is gondoskodni kell, hogy a fiatalok megtanuljanak tanulni, és pozitívan viszonyuljanak a tanuláshoz.”** (2000:7)

Megtanulni tanulni, a változásokhoz való alkalmazkodás és a hatalmas információs áramlatban való eligazodás ma már olyan általános (generikus) készségnek számít, amellyel mindenkinek rendelkeznie kell. (Commission of the European Communities, 2000:10)

Az iskolai nyelvoktatás előtt tehát kettős feladat áll, egyrészt eredményes, hatékony nyelvoktatást kell biztosítani, melynek során a tanulók magas szintű, jól alkalmazható nyelvtudásra tesznek szert, másrészt fel kell készítenie a tanulókat arra, hogy az iskolai nyelvtanulás befejeztével önállóan is képesek legyenek nyelvtudásukat megőrizni, továbbfejleszteni, illetve egy újabb idegen nyelvet önállóan elsajátítani.

Ezt az igényt támasztják alá több mint húsz éves nyelvtanári munkám során szerzett tapasztalataim is. Nagyon sok esetben figyeltem meg azt, hogy a tanulási nehézségek hátterében az áll, hogy a tanulók nem tudják, hogyan, milyen módszerekkel lehet eredményesen idegen nyelvet tanulni, nem alakultak ki a nyelvtanuláshoz alapvetően fontos tanulási szokásaik, nem tudják hatékonyan kihasználni a tanulásra rendelkezésre álló időt, és ennek következtében lemaradnak, sokszor éri őket kudarc, elkedvetlenednek, lelkesedésük lelohad, s ez tovább csökkenti az eredményes tanulás esélyeit.

A kudarcok elkerülése, az eredményes nyelvtanulás érdekében a tanulókat a nyelvtanulás kezdetétől fogva tudatosan és tervszerűen segíteni kell abban, hogy **megtanuljanak tanulni**, elsajátítsák az eredményes nyelvtanuláshoz szükséges készségeket, módszereket, ismereteket.

A kutatás célja, tartalma

A dolgozat, illetve a kutatás célja feltárni, milyen módon valósítható meg a gyakorlatban, az iskolai nyelvoktatás keretei között, egy olyan tanulási képességeket kialakító és fejlesztő program, mely megtanítja a tanulókat idegen nyelvet tanulni, és elősegíti önállóságukat a nyelvtanulás hatékonyságának növelése és az egész életen át tartó tanulás előkészítése érdekében.

A cél kettős:

- egyrészt a megfogalmazott célokat biztosító *speciális program kidolgozása* a jelenlegi helyzet elemzésével, illetve a szakterületen folyó kutatások eredményeinek felhasználásával;
- másrészt annak vizsgálata, hogy a program bevezethető-e, illetve *milyen módon vezethető be az iskolai nyelvoktatásba*.

A dolgozat szerkezete

A hatékonyság növelésének, az önállóság kialakításának előfeltétele a tanulók önszabályozó tanulási készségének kifejlesztése. A dolgozat *első fejezete* az önszabályozó tanulás fogalmának meghatározására alkotott elméleteket, alapelveket foglalja össze, bemutatva az önszabályozó tanulás folyamatát, fázisait és az alkalmazkodó tanulás modelljét, mely egy átfogó keretrendszer nyújt az önszabályozó tanulás során végbemenő interakciók hálózatának bemutatására, a különféle elemek közötti összefüggések vizsgálatára, értelmezésére.

A fejezet áttekintést ad a nyelvoktatás területén folyó, az önszabályozó tanulással, az autonóm tanulással kapcsolatos kutatásokról, az autonómia fogalmának meghatározására született elméletekről, a motiváció és az eredményes nyelvtanulás közötti összefüggésekről, a tanulói önállóság kialakulásának segítésére alkotott módszerekről.

A fejezet kiemelten foglalkozik a tanuló központú módszerekkel, melyek a tanulói önállóság kialakítását a nyelvtanulási és nyelvhasználati stratégiák kifejlesztésével kívánják elérni.

A *második fejezet* felsorolja azokat a tényezőket, melyek az elméleti háttéren, illetve az ezen a területen folyó tudományos kutatások eredményein túl meghatározzák ma Magyarországon egy, a tanulók önállóságának kialakítását célzó program tartalmát és munkamódszereit.

A *harmadik fejezet* bemutatja az általános iskolás korosztály számára kidolgozott programot, annak főbb céljait, a programot meghatározó alapelveket, annak részletes tematikáját és tartalmi elemeit.

A *negyedik fejezetben* az általunk kidolgozott, a tanulók önálló tanulási módszereinek kialakítását célzó program kidolgozására, illetve kipróbálására irányuló kutatás részletes célkitűzéseit, hipotéziseit ismertetjük, bemutatva a kísérletben részt vevő csoportokat, pedagógusokat, illetve elemezve a kísérlet beindítását megelőzően a tanulók körében végzett vizsgálatok eredményeit, a tanulók által használt tankönyvek elemzésének tapasztalatait.

Az *ötödik fejezetben* ismertetjük a kísérletben részt vevő csoportok kétéves tematikáját, az alkalmazott módszereket, munkaformákat, illetve a tanult technikák, módszerek részletes leírását adjuk.

A *hatodik fejezetben* összegezzük a kétéves kísérlet tapasztalatait, eredményeit a részt vevő tanárok megfigyelései, tapasztalatai alapján.

A *hetedik fejezetben* értékeljük a kutatás célkitűzéseinek megvalósulását, és a tapasztalatok, illetve a kapott eredmények alapján megfogalmazzuk a további kutatások lehetséges irányát.

1. A program kidolgozásának elméleti alapjai

1.1. Az önszabályozó tanulás

1.1.1 Az önszabályozó tanulás fogalma

A hatékonyság növelése, az önállóság kialakítása csak a tanulók önszabályozó tanulási készségének kifejlesztésével valósítható meg.

Az önszabályozó tanulás fogalmának meghatározására számos elmélet, modell született (*Boekaerts & Niemivirta*; 2000, *Butler & Winne*; 1995, *Corno*,1993; *Pintrich & De Groot*, 1990; *Schunk*, 1994; *Schunk & Zimmerman*, 1994; *Winne*, 1995; *Zimmerman*, 1986; 1989; 1990; 1998a; 1998b; 2000). Ezek a modellek sok szempontból különböznek egymástól, ugyanakkor a mögöttük húzódó elméletekben **több közös alapelv** található. Ezeket az alapelveket foglalja össze *Pintrich* (2000:452-453):

1) *a tanuló a tanulási folyamat aktív, konstruktív résztvevője*

A tanulók nem passzív befogadói a tanároktól, szüleiktől, felnőttektől kapott információknak, hanem a külső környezetből kapott, illetve a bennük meglévő (belső környezet) információkból aktívan hozzák létre saját jelentésüket, céljaikat, illetve stratégiáikat.

2) *a tanuló képes az önszabályozásra*

A tanulóban benne rejlik saját kognitív tevékenységük, motivációjuk, viselkedésük, illetve környezetük bizonyos elemeinek folyamatos figyelemmel kísérése, ellenőrzése és szabályozása. Ez az alapelv természetesen csak a tanulóban meglévő lehetőségre hívja fel a figyelmet, mely nem állandó, és minden kontextusban működő képesség. Fontos felismerése annak, hogy biológiai, fejlődésbeli, egyéni különbségek befolyásolják az önszabályozás képességét.

3) *a tanuló rendelkezik a cél, kritérium és normakitűzés képességével*

Pintrich a termosztát működésének analógiájával illusztrálja a folyamatot, amely a hőmérsékletet automatikusan állandó értéken tartja. Amint a kívánt hőmérsékletet (cél) beállítottuk, a termosztát monitorozza („figyeli”) az aktuális hőmérsékletet a házban (monitorozás), és olyan módon kapcsolja ki vagy be a fűtést vagy a légkondicionáló berendezést (ellenőrző és szabályozó funkció), hogy fenntartsa a „normát”, a beállított hőfokot. (*Pintrich*, 2000:453)

Ehhez hasonlóan az ember is képes célokat kitűzni, figyeli (monitorozza) és értékeli saját tevékenységét, majd ha szükséges, a cél elérése érdekében módosítja viselkedését.

4) *a tanuló önszabályozó tevékenysége közvetítő szerepet tölt be*

A tanuló önszabályozó tevékenysége közvetítő, meghatározó szerepet tölt be az egyéni és kontextusból adódó jellemzők és a tényleges teljesítmény között. Nemcsak az egyén vonásai vagy csak a tanulási szituáció, az osztálytermi környezet határozzák meg az elért eredményeket, hanem az egyén kognitív, motivációs, illetve viselkedésbeli önszabályozó tevékenysége is.

A négy alapelv alapján az önszabályozó tanulás egy *aktív, konstruktív folyamat*, melynek során a tanulók meghatározzák tanulásuk céljait, figyelemmel kísérik, szabályozzák, ellenőrzésük alatt tartják kognitív tevékenységüket, motivációjukat, illetve viselkedésüket, melyeket a megszabott célok és a környezet kontextusbeli tényezői határoznak meg, illetve korlátoznak.

Az *önszabályozó tanulók* jellemzői:

- *a tanulási folyamatot ők maguk kezdeményezik*, és végig kitartanak a feladat elvégzése mellett;
- önállóak, *hatékony tanulási stratégiákat alkalmaznak*, felméri a következmények jelentőségét;

- rendszerint a következményeket illetően **önreflexív megállapításokat tesznek**.
Jellemző rájuk a kialakult érdeklődés, belső, személyes célok megfogalmazása, saját képességeik reális ismerete, a tanulás szeretete. [Molnár, 2002a:64 idézi Zimmermant (1995)]

1.1.2 Az önszabályozó tanulás folyamata

Az önszabályozó tanulás folyamatát a különféle elméletek más-más módon írják le. Ezen megközelítések összehasonlításához kiváló kiindulási alapot nyújt Molnár (2002b) összefoglaló elemzése.

Zimmerman az önszabályozás három fő folyamatát különbözteti meg: **személyes, viselkedési és környezeti önszabályozást**. Ezek az önszabályozó folyamatok ciklikus modellt alkotnak, triadikus kapcsolatban állnak egymással, melyben az állandó visszacsatolás kulcsfontosságú, biztosítja az önszabályozás eredményességét:

A visszacsatolás során az egyén végig jelen van saját tevékenységében, észleli és tudatosítja a környezeti változásokat, és ezek függvényében állandó módosításokat végez. [Molnár, 2002b:4 idézi Zimmermant (2000)]

Elmélete szerint az **önszabályozó tanulás főbb komponensei**:

- célok megfogalmazása és tervezés;
- végrehajtó stratégiák és monitorizálás;
- a következmény monitorizálásának stratégiája;
- önértékelés és monitorizálás.

Pintrich (2000) a Zimmermani modellhez hasonlóan az önszabályozás folyamatának négy fő fázisát (célkitűzés / tervezés /aktiválás, monitorozás, kontrollálás, reflexiók) és négy területét (kogníció, motiváció/emóció, viselkedés, környezeti kontextus) határozza meg.

Boekaerts és Niemivirta (2000) a fázisokat egyben az önszabályozó tanulás stratégiáinak is nevezi. Felfogásukban az önszabályozás egy olyan képességrendszer, amely a saját viselkedés átfogó, teljes menedzselését szolgálja interaktív folyamatokon keresztül, különböző kontroll-stratégiák (figyelem, metakogníció, motiváció, emóció, cselekvés és akarat kontroll) által.

1.1.3 Az önszabályozó tanulás fázisai

Pintrich (2000: 455-472) részletesen elemzi az önszabályozó tanulás fázisait. Hangsúlyozza, hogy bár a négy fázis általában egymás után megy végbe, a fázisok között nincs feltétlen hierarchikus vagy lineáris kapcsolat; a legtöbb elméleti modell úgy írja le a folyamatot, mint a monitorozás, ellenőrzés és a tapasztaltakra adott válaszreakció folyamatát, melyben ezek a tevékenységek egy időben, párhuzamosan és dinamikusan zajlanak.

Pintrich (2000:454) a fázisokat az önszabályozó tanulás négy területén (kogníció, motiváció/ emóció, viselkedés, kontextus), táblázatba foglalva mutatja be. Az első három oszlop az egyén kognitív tevékenységének, motivációjának és viselkedésének azon aspektusait mutatja be, melyeket az egyén megkísérel irányítani, szabályozni. Ugyanakkor nemcsak az egyén van hatással ezekre a területekre, hanem mások is a környezetében, pl. tanárai, társai vagy szülei, befolyásolva azt, hogy mit, mikor és hogyan végezzen el. De a tanulás eredményességét befolyásolja még számos, a feladatból vagy a tanulási környezetből adódó tényező (pl. a feladat jellege, a használt értékelési rendszer) is. A negyedik oszlopban *Pintrich* ezeket a kontextusból, a környezetből adódó tényezőket mutatja be.

Érdekes a *Pintrich*-féle táblázatot felhasználva részletesebben is áttekintenünk az önszabályozás négy fázisában végbemenő folyamatokat:

1) Célkitűzés, tervezés

A célkitűzés fontos szerepet tölt be az önszabályozó tanulás folyamatában. Ebben a fázisban történik meg a célok kiválasztása, az előzetes tudás, illetve a metakognitív tudás

aktiválása; a saját hatékonyság felbecsülése, a feladat nehézségének felmérése, az érdeklődés aktiválása; az idő és erő kifejtés tervezése; a feladat és a kontextus észlelése. (Molnár, 2002b:5)

<i>kogníció</i>	<i>motiváció/emóció</i>	<i>viselkedés</i>	<i>kontextus</i>
cél-keret kiválasztása elsődleges tudás aktiválása	célirány adaptálása hatékonyság elbírálása	(idő és erő kifejtés megtervezése) (a viselkedés észlelésének megtervezése)	(feladatészlelés) (kontextusészlelés)
metakognitív tudás aktiválása	feladat nehézségének felmérése feladat jelentőségének megítélése érdeklődés aktiválása		

(Pintrich, 2000:454; Molnár, 2002b:5)

Kogníció:

A célok kitűzése irányulhat a tanulás végső eredményére, a tanulás aktuális feladatainak meghatározására, az időfelhasználásra, de ezek a célok a tanulási folyamat előrehaladtával, a monitorozás, ellenőrzés és a tapasztaltakra adott válaszreakció során módosulhatnak, megváltozhatnak.

Az elsődleges tudás aktiválása végbemehet automatikusan, tudatos átgondolás nélkül. Ugyanakkor az a tanuló, aki képes az önszabályozásra, a feladat megkezdése előtt mozgósíthatja tudatosan is előzetes ismereteit, pl. a témához kapcsolódó tényanyagot; a feladat jellegével kapcsolatos tudását; a megoldáshoz szükséges stratégiák ismeretét.

A metakognitív tudás aktiválása, mely magában foglalja a kognitív feladattal, illetve kognitív stratégiákkal kapcsolatos tudást, nagyon hasznos a tanulás eredményessége szempontjából. Az aktiválás végbemehet automatikusan, a feladat vagy a kontextus meghatározó tényezői hatására, de lehet tudatos és irányított is.

Motiváció/emóció:

Ahogy kognitív tevékenységüket, úgy motivációjukat, érzelmeiket is képesek a tanulók szabályozni (Boekaerts, 1993; Cantor & Kihlstrom 1987; Corno, 1989, 1993; Wolters, 1998).

A motiváció/emóció terület aktiválása szorosan összefügg a tanuló saját képességeiről alkotott képével. *Bandura* (1997) és *Schunk* (1989, 1991, 1994) kutatásai kimutatták, hogy az egyén elképzelése arról, hogy mennyire képes végrehajtani egy adott feladatot, befolyásolja érzelmeit, kitartását, erőfeszítéseinek mértékét, teljesítményét, tanulásának eredményességét.

Ahogy *Réthy* összefoglalja:

A saját képességekről alkotott elképzelés nagyban befolyásolja az adott feladat nehézségi fokának mérlegelését, majd mindez kihat a tanulási vagy probléma-megoldási folyamatra is. A tanuló tehát, amikor szembesül egy feladattal, először mérlegeli saját kompetenciáját, majd csak ezt követően egyezteteti e vélt vagy valós kompetenciát (melynek megítélésében befolyásolják a tanulót egyéni pszichés vonásai, pozitív vagy negatív énképe, szorongásszintje, belső bizonytalansága, teljesítménymotivációja vagy kudarckerülése, külső vagy belső kontrollja) a feladat becsült nehézségi fokával, bonyolultságával, újszerűségével, váratlanságával. Mindezek bonyolult kölcsönhatása eredményezi a feladat nehézségének szubjektív megítélését: meg tudja-e oldani vagy sem, s ebből következik a tanulási törekvések mozgósítása vagy az eleve lemondás. (Réthy, 2002:3)

A saját képességeiről alkotott elképzelésen túl fontos egy adott feladat jelentőségének, értékének megítélésében az is, hogy a tanuló mennyire tartja azt hasznosnak saját céljai megvalósítása érdekében. Ha a tanuló úgy gondolja, hogy egy feladat fontos, pl. jövőbeni céljainak megvalósítása szempontjából, aktívabban vesz részt a feladatban, s szívesebben vállalkozik rá a későbbiekben is. (*Eccles*, 1983; *Wigfield*, 1994; *Wigfield & Eccles*, 1992)

Ugyanilyen jelentős meghatározó tényező az is, hogy az adott feladat mennyire érdekes a tanuló számára, mennyire szereti az adott tantárgyat. A kutatások megerősítették, hogy a személyes érdeklődés növeli a tanulási kedvet, a kitartást, az erőfeszítés mértékét. (*Krapp, Hidi & Renninger*, 1992; *Schiefele*, 1991)

A tanulók azonban nemcsak pozitív, hanem negatív érzelmekkel, félelemmel, izgalommal is nézhetnek egy feladat elébe. Különösen igaz ez a dolgozatok, felelések előtt. Azok a tanulók, akik szoronganak, aggódnak amiatt, hogy esetleg rosszul teljesítenek, nem tudják hatékonyan mozgósítani stratégiáikat, s végül gyakran tényleg rossz eredményeket érnek el. (Bandura, 1997; Zeidner, 1998)

Viselkedés:

A harmadik terület a viselkedés szabályozását foglalja magában. Az első fázisban történik meg az idő és erőkifejtés megtervezése, tanulási terv készítése. Zimmerman és Martinez-Pons (1986) kimutatták, hogy az önszabályozó és a magas színvonalon teljesítő tanulók ténylegesen átgondolják, és figyelemmel kísérik tevékenységük időbeosztását. Beosztják erőfeszítéseiket és azt, hogy munkájukat mikor, milyen intenzitással végezzék.

Szükség van arra is, hogy előzetesen kidolgozzák, milyen módszerekkel kísérik figyelemmel saját munkájukat, milyen feljegyzési technikákat alkalmaznak majd, hogy olyan hasznos információhoz jussanak, mely lehetővé teszi a későbbi változtatást a tanulás eredményességének, hatékonyságának növelése érdekében.

Kontextus:

A feladat- és kontextusészlelés is fontos szerepet tölt be az önszabályozás folyamatában. A táblázatban a zárójel jelzi, hogy a terület elkülönítése mesterséges, hiszen ez a terület igazából nem választható el a kognitív és motivációs területektől, ugyanakkor különválasztása a figyelmet a feladat, illetve a kontextus jellemzőire irányítja. A feladat jellege, a feladat végrehajtásához kapcsolódó osztálytermi normák, az értékelés, osztályozás módjai mind meghatározzák a folyamatot. (Blumenfeld, Mergendoller & Swarthout, 1987; Doyle, 1983)

A tanár lelkesedése, elhivatottsága, a tanulókkal való kapcsolatának jellege, igazságossága is fontos alkotóeleme lehet annak, hogyan észlelik a tanulók környezetüket, hogyan kezdenek hozzá a tanuláshoz. (Pintrich & Schunk, 1996)

2) Monitorozás (figyelemmel kísérés)

A monitorozás fázisában a kognitív és metakognitív tudás figyelemmel kísérése, a motiváció és emóció tudatosítása, a viselkedés, az adott tevékenységi szituáció figyelemmel kísérése zajlik. Ugyanakkor a viselkedés, a kitartás, erő kifejtés észlelése és nyomon követése hozzásegít a tanulási folyamat önszabályozásához; a feladattal kapcsolatos és környezeti változások figyelemmel kísérése pedig lehetőséget nyújt az időközbeni változások észlelésére és módosítására is. (Molnár, 2002b:5)

<i>kogníció</i>	<i>motiváció/emóció</i>	<i>viselkedés</i>	<i>kontextus</i>
metakognitív tudatosság és a kognitív folyamatok monitorozása	motiváció/érzelem tudatosság és monitorozás	erő kifejtés, időfelhasználás tudatosság és monitorozás, viselkedés észlelése, segítségigény felismerése	a változó feladat- és kontextusbeli feltételek monitorozása

(Pintrich, 2000:454)

Kogníció:

A metakognitív folyamatok figyelemmel kísérésének egyik típusát Nelson & Narens a tanulással kapcsolatos ítéletalkotásként (JOLs – *judgements of learning*) és átfogó monitorozásként kategorizálják. Ezek az ítéletek számos módon megnyilvánulhatnak, pl. amikor a tanuló rájön arra, hogy nem értett meg valamit, amit éppen olvasott vagy hallott; vagy felismeri, hogy túl lassan vagy gyorsan olvas a szöveg nehézsége vagy a kitűzött cél fényében. Hasonlóképpen ítéletet alkot a tanuló akkor is, amikor felméri, készen áll-e egy felmérésre, vagy tudja-e már az új szavakat.

A metakognitív folyamatok figyelemmel kísérésének egyik másik típusa az „érzem, hogy tudom” (FOK – the feeling of knowing). Jó példa erre, amikor a tanuló nem tud visszaemlékezni valamire, de tudja, hogy tudja, vagy legalábbis erősen úgy érzi, hogy tudja. Ez az „itt van a nyelvem hegyén” jelenség. (Nelson & Narens, 1990)

Motiváció/emóció:

A motiváció területén a kutatások arra összpontosítanak, hogy segítsék a tanulót abban, hogy felismerje, milyen tényezők motiválják, s azokat a feladat, illetve a környezet

elvárásaihoz igazítsa, módosítsa a hatékonyság növelése érdekében. (Bandura, 1997; Foersterling, 1985; Peterson, Maier & Seligman, 1993; Hill & Wigfield, 1984; Tyron, 1980; Zeidner, 1998)

Viselkedés:

A második fázisban a tanulók figyelemmel kísérik időfelhasználásukat és erő kifejtésük intenzitását, és megpróbálják azokat a feladat elvárásaihoz igazítani. Ezt a folyamatot segíthetik az irányított megfigyelési módszerek, pl. a tanulási idő rendszeres feljegyzése, a tanulási napló vagy a tudatos kísérletezés. (Zimmerman, 1998a, 2000) Ezek a módszerek hozzásegítik a tanulókat ahhoz, hogy tudatossá váljanak, s a monitorozás során olyan információkhoz jussanak, melyek segítségével szabályozhatják viselkedésüket.

Kontextus:

Fontos, hogy a tanulók ismerjék fel környezetük jellemzőit is. Lássák át, milyen lehetőségeket, illetve korlátozó tényezőket foglal magában, pl. az osztálytermi szituáció. Ezek ismerete, a helyzethez való alkalmazkodás a hatékony munka előfeltétele.

3) Kontrollálás, szabályozás

A kontrollálás fázisában az észlelt, figyelemmel kísért események korrekciója, módosítása valósul meg. Ennek függvényében a gondolkodás, a tanulás kognitív stratégiáinak szelektálása és alkalmazása, a megfelelő motiváció és érzelmi stratégiák kiválasztása, az erő kifejtés csökkentése vagy növelése, a viselkedés befolyásolása, majd szükség esetén a feladat változtatása és újraértelmezése által válik önszabályozottá a folyamat. (Molnár, 2002b:6)

<i>kogníció</i>	<i>motiváció/emóció</i>	<i>viselkedés</i>	<i>kontextus</i>
tanulás és gondolkodás kognitív stratégiáinak kiválasztása és alkalmazása	motivációs és érzelmi stratégiák kiválasztása és alkalmazása	erő kifejtés növelése vagy csökkentése	feladat változtatása vagy újraértelmezése
		kitartás, feladás	a környezet megváltoztatása vagy elhagyása
		segítségkérés	

(Pintrich, 2000:454)

Kogníció:

Számos kutatás bizonyította, hogy a megfelelő kognitív stratégiák kiválasztása pozitív hatással lehetnek a tanulásra és a teljesítményre. Ezek a kognitív stratégiák széles skálán mozognak, a legegyszerűbb emlékezeti stratégiáktól a kifinomultabbakig, pl. olvasási, problémamegoldó vagy érvelési stratégiákig. (Schneider & Pressley, 1977; Pressley & Afflerbach, 1995; Baron, 1994; Nisbett, 1993) Ehhez a területhez tartoznak mindazok a különféle tanulási stratégiák is, melyeket a tanulók felhasználnak, hogy megértsék és elsajátítsák a tananyagot, pl. memorizáló technikák, a vázlatkészítés, ill. jegyzetelés különféle módjai. (Weinstein & Mayer, 1986; Zimmerman, 1998a)

Motiváció/emóció:

A motiváció területén is számos különféle stratégia közül választhatnak a tanulók. Az önmagukat való biztatás (pl. „Tudom, hogy meg tudom csinálni.”, lásd Bandura, 1997) erősítheti saját hatékonyságukba vetett hitüket. Önmaguk jutalmazásával, vagy az elvégzett feladatot követően valamilyen kellemes tevékenység beiktatásával erősíthetik motivációjukat. (Wolters, 1998; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Kuhl, 1984)

Egy unalmas vagy nehéz feladatot megpróbálhatnak érdekesebbé tenni azáltal, hogy játékká alakítják át, vagy valamilyen módon saját későbbi céljaikhoz kötik. (Wolters, 1998)

Az önmagukat biztató mondatokkal érzelmeiket is pozitív módon befolyásolhatják; csökkenthetik előzetes aggodalmaikat, félelmeiket, pl. az osztályzatokkal, a feladattípusokkal szemben. (Hill & Wigfield, 1984; Zeidner, 1998)

A negatív érzelmek (szégyenérzet, büntudat,) segítségül hívása is segíthet a kitartás fenntartásában. (Corno, 1989; Wolters, 1998)

Viselkedés:

A tanulók az erő kifejtés növelésével, illetve csökkentésével befolyásolhatják viselkedésüket. Ha a feladat nehezebbnek bizonyul, mint amilyennek előzetesen gondolták, növelhetik erőfeszítéseiket, hogy elérjék a kitűzött célt; de ha túl nehéznek ítélik meg a feladatot, fel is adhatják.

Aktív erőfeszítést jelent a **megküzdés**, melynek fogalmát Réthy így foglalja össze:

Megküzdés minden olyan cselekvés vagy kognitív művelet, amelyet az egyén tudatosan alkalmaz egy stresszel teli szituáció kezelésére vagy az anticipált fenyegetés hatására keletkező feszültség feldolgozására. A megküzdés lényeges elemei az erőfeszítés, a célirányosság és a tudatosság. (Réthy, 2002:8)

A megküzdéssel foglalkozó elméletek két megküzdési stílust különböztetnek meg:

Problémaközpontú megküzdés során az egyén aktív, feladatorientált reagálása valósul meg (a stressz eredetének vagy következményének megváltoztatásával a probléma megoldására figyel). A másik típus az érzelmi fókuszú megküzdés, amely egy érzelmi reakció (például belefeledkezés vagy fantáziálgatás, passzív magatartást vonva maga után). A problémaközpontú megküzdés pozitívan kapcsolódik az egészséges mentális és fizikai cselekvéshez, kiváló önbecsüléshez. Ezzel szemben az érzelemfókuszú megküzdés gyengébb fizikai és pszichikai erővel jár, gyengébb koncentrációs képességgel és hangulati változásokkal. (Molnár, 2002b:6 - Hobfoll, Jackson & Mackenzie, 2000 alapján)

Egy igen fontos viselkedésszabályozó stratégia a segítségkérés. A jó tanulók, illetve a jó önszabályozó tanulók tudják, mikor, miért és kitől kérjenek segítséget. (Karabenick & Sharma, 1994; Nelson-Le Gall, 1981, 1985; Newman, 1991, 1994, 1998a, 1998b; Ryan & Pintrich 1997)

Kontextus:

Az osztálytermi szituációban, az erős tanári kontroll alatt, a kontextus befolyásolására, illetve szabályozására kevesebb lehetőségük nyílik a tanulóknak. Ennek ellenére, gyakran kezdeményeznek beszélgetést, megpróbálkoznak változtatni a követelményeken, hogy egyszerűbbé, könnyebbé tegyék a kapott feladatot.

4) *Reakciók, reflexiók, visszacsatolás*

A reakciók és reflexiók fázisában a tanulási tevékenység végén a tanulók visszacsatolás útján összevetik a teljesítményüket a célkitűzésben megfogalmazott, elvárt célállapottal. A kognitív reakciók és reflexiók magukba foglalják a tanulók bírálatait, értékeléseit és attribúcióit saját teljesítményükről az adott feladaton belül. (Molnár, 2002b:6)

kogníció kognitív bírálóat	motiváció/emóció érzelmi reakciók	viselkedés választási magatartás	kontextus a feladat értékelése
attribúciók (Pintrich, 2000:454)	attribúciók		a kontextus értékelése

Kogníció:

A jó önszabályozó tanulók értékelik teljesítményüket, s nagy valószínűséggel a gyenge teljesítményt a szükséges erőfeszítés hiányának vagy a nem megfelelő stratégia kiválasztásának tulajdonítják, s nem gyenge képességeiknek. (Zimmerman, 1998b)

Motiváció/emóció:

A feladat befejezése után a tanulók érzelmi reakciókat mutathatnak az eredménnyel kapcsolatban (pl. öröm vagy bánat). Fontos, hogy minek tulajdonítják az eredményt, a sikert vagy a kudarcot. A különféle attribúciók más-más érzelmekhez vezethetnek (pl. büszkeség, harag, szégyen vagy büntudat). (Weiner, 1986, 1995)

Attribúciójuk, érzelmi reakcióik megváltoztathatják a saját hatékonyságukról alkotott képüket, és a sikerbe vetett hitüket, s kihatással lehetnek értékítéleteikre, illetve érdeklődésükre. Ez a változás azt eredményezheti, hogy egy új feladathoz már megváltozott motivációval állnak hozzá.

Viselkedés:

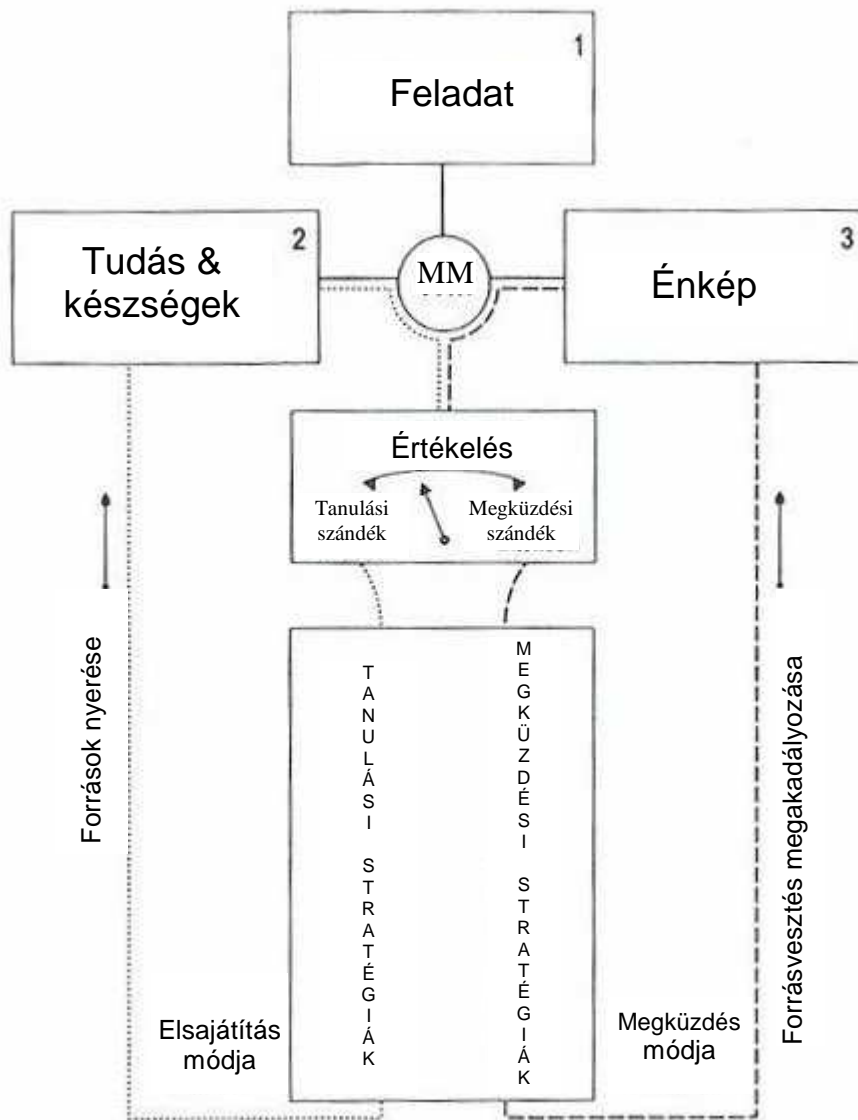
Ebben a fázisban a tanulók értékelik viselkedésüket a ráfordított idő és erőfeszítések szempontjából. Ennek hatására úgy dönthetnek, hogy egy új feladat esetén más időbeosztással, erőintenzitással dolgoznak majd. A hangsúly a választáson van, eldönthetik, mit csinálnak majd másképp, milyen módon változtatnak viselkedésükön.

Kontextus:

A tanulók értékelik a feladatot és a tanulási szituációt, az osztálytermi környezetet is. Reflexióik meghatározzák, hogyan közelítenek majd meg egy újabb feladatot.

1.1.4 Az alkalmazkodó tanulás modellje (The model of adaptable learning)

Boekaerts és Niemivirta (2000) egy átfogó keretrendszert dolgoztak ki az önszabályozó tanulás során végbemenő interakciók hálózatának bemutatására, a különféle elemek közötti összefüggések vizsgálatára, értelmezésére. Modelljük Boekaerts (1996) modelljének továbbfejlesztése:



(Boekaerts & Niemivirta, 2000:429)

Az alapelv az, hogy az egyén önszabályozó viselkedésének meghatározásában két alapvető tényező játszik elsődleges szerepet. Egyrészt növelni kívánja tudását, fejleszteni készségeit, és ezáltal bővíteni személyes erőforrásait; másrészt megpróbálja fenntartani a

meglévő forrásait, hogy elkerülje a forrásvesztést, s megakadályozza személyes jólétének, komfortérzetének csökkenését, sérülését.

Ebben a modellben a feladat értékelése, nehézségének felbecsülése központi szerepet tölt be.

Három forrásból táplálkozik:

- a tanulási szituáció, a fizikai és szociális szféra, a feladat jellege, a tanári utasítások (1);
- az adott tanulási szituációhoz kapcsolódó tudásanyag és készségek, kognitív stratégiák, metakognitív tudás (2);
- a tanuló énképének jellemzői, célrendszere, értékrendszere, motivációja (3).

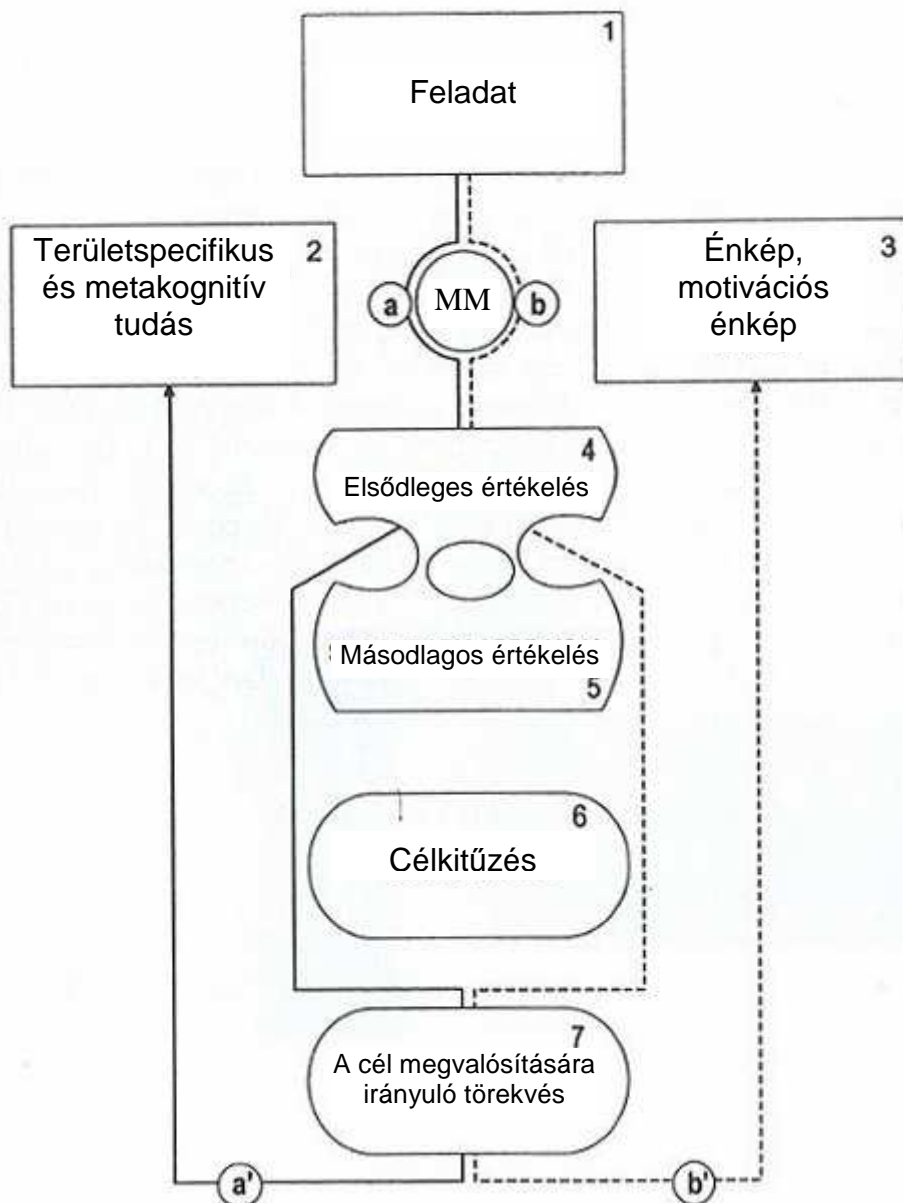
A fenti három forrásból kapott információk határozzák meg a tanuló által választott tanulási és megküzdési stratégiákat, vagyis az elsajátítás módját (mastery mode), illetve a küzdelem módját (coping mode) annak érdekében, hogy a tanuló újabb forrásokat nyerjen, s megakadályozza a forrásvesztést.

Boekaerts és Niemivirta továbbfejlesztette a modellt. Céljuk az volt, hogy az értékelés, célkitűzés és a célmegvalósításáért való megküzdés összefüggéseit átfogóbb módon mutassák be.

Az új modell középpontjában a kognitív értékelés áll, mely két egymással dinamikusan kapcsolódó szakaszra bontható. Az első szakasz *az elsődleges értékelés* (primary appraisal), melynek során a tanuló a helyzet személyes jelentőségét értékeli, azt méri fel, hogy az mennyiben kongruens személyes céljaival, azaz gátolja vagy éppen segíti vágyai elérésében. Ez a folyamat meghatározza a szükséges bevonódás mértékét, és regisztrálja a lehetséges veszélyeket vagy éppen a felmerülő erényeket. Az elsődleges értékelési folyamatok során dől el egy helyzetről, például, hogy fenyegetőnek, ártalmasnak vagy kihívásnak értelmezzük. (*Urbán, 2004:97*)

A *másodlagos értékelési* (secondary appraisal) *folyamatok* során a tanuló már továbblép, és alaposabb elemzésnek veti alá a helyzetet aszerint, hogy kinek tulajdonítható a helyzet (pl. önmagának vagy másoknak), és milyen lehetőségei vannak a nemkívánatos helyzet javítására, illetve a kívánatos fenntartására, s melyek a jövőbeni kilátások. (Urbán, 2004:97)

A tanuló számba veszi azokat a forrásait, amit a megküzdésben fel tud használni, majd dönt, hogy milyen megküzdési stratégiákat fog használni.

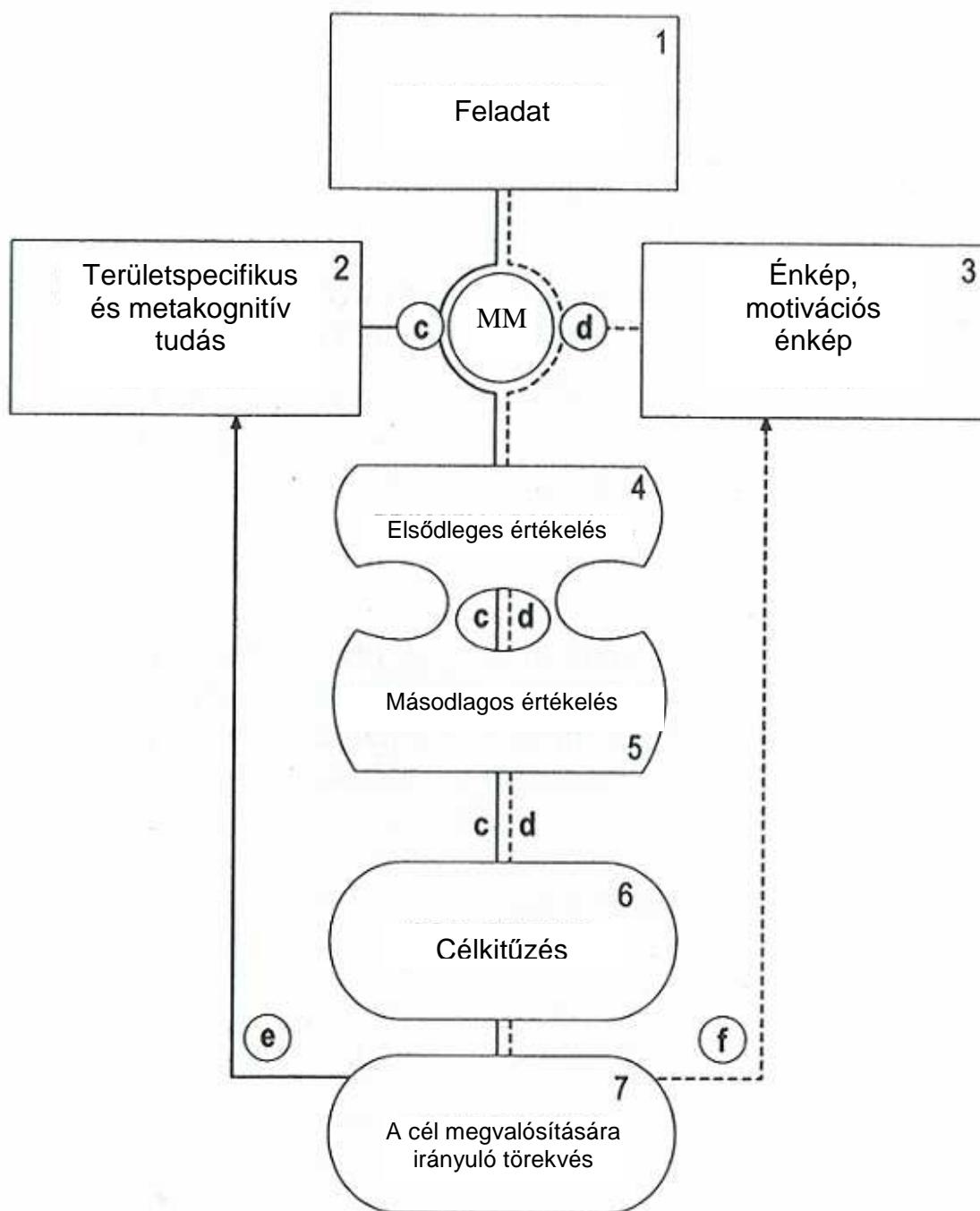


(Boekaerts & Niemivirta, 2000:434)

A 2. számú modell egy speciális helyzetet mutat be. Az a , b , illetve a' és b' útvonal követésével a tanuló lerövidíti a célkitűzés fázisát, mert kizárólag az határozza meg cselekvését, hogy értékelése szerint a helyzet milyen jelentőséggel bír jóléte, közérzete szempontjából. Értékelését, döntését előzetes tapasztalataira alapozza. Egy ismert tanulási helyzet, feladattípus egy általánosított válaszmintát indít be.

A válasz lehet a' , amikor a tanár által kitűzött feladat a tanuló tanulási céljaival és rendelkezésre álló forrásaival kongruens tudáselemekhez vezet, vagy b' , amikor a fő cél a személyes jólétének helyreállítása, az, hogy tevékenységét énképével, motivációjával összhangba hozza.

Bár a megszokáson alapuló, automatikus folyamatok fontos szerepet töltenek be a tanulók célirányos tevékenységében, a legtöbb tanulási szituáció tudatos irányítást igényel. Ahhoz, hogy egy tanuló hatékonyan vegyen részt a tanulási folyamatban, nemcsak azzal kell tisztában lennie, hogy mire van szüksége a cél elérése érdekében, hanem hinnie kell abban, hogy rendelkezésére állnak a szükséges eszközök, s hogy az adott feltételek mellett a kitűzött cél elérhető. (Skinner, 1995; Chapman, Skinner & Baltus, 1990)



(Boekaerts & Niemivirta, 2000:435)

A modell útvonalai (c és d) az értékelési, értelmezési folyamat lehetséges változatait követik. Ezek az útvonalak három forrásból táplálkozva, az elsődleges értékelés, a másodlagos értékelés, célkitűzés és a célért való megküzdés folyamatán át vezetnek a lehetséges megoldások (e és f) felé. A célért való megküzdés két irányban haladhat:

- problémaközpontú megküzdés, a fennálló tevékenység fenntartásával vagy leállításával a kitűzött célok elérése érdekében (pozitív célok);
- érzelemközpontú megküzdés, a fennálló tevékenység fenntartásával vagy leállításával a forrásvesztés megakadályozása érdekében (negatív célok).

Az önszabályozó tanulás folyamata azonban nem feltétlenül követ lineáris utat. Gyakori a visszatérés a különféle fázisokhoz, illetve a kerülőutak választása. (Boekaerts, 2000:438)

1.2 Önszabályozó tanulás - nyelvtanulás

1.2.1 Az önálló nyelvtanuló

Az elmúlt évtizedekben számos kutatás foglalkozott azzal a kérdéssel, hogy hogyan növelhetnénk a nyelvtanulás eredményességét. A megoldás kulcsát több irányzat is a tanulók önállóságának megteremtésében, egyéni képességeik, jellemzőik minél nagyobb mértékű figyelembevételében látta. Ilyenek voltak az 1980-as és 90-es években, pl.: tanuló központú tanterv (*Nunan, 1988*), konszenzusos tanterv (*Breen & Candlin, 1980; Bloor & Bloor, 1988*), tanulók képzése (*Ellis & Sinclair, 1989, Dickinson, 1992*), tanulási stratégiák kialakítása (*Oxford, 1990; Wenden, 1991a*), projekt alapú tanterv (*Legutke & Thomas, 1991*), kísérleti és együttműködésen alapuló tanterv (*Kohonen, 1992; Nunan, 1992*), tanuló központú oktatás (*Campbell & Kryszewska, 1992*).

A különféle irányzatok különböző terminológiát használtak. A tanulók önállóságával kapcsolatosan leginkább a tanulói autonómia, illetve az autonóm tanuló terminusok terjedtek el.

Az autonómiával kapcsolatos kutatásokat, tudományos vitákat a nyelvtanításban *Holec* 1979-es jelentése indította el, melyet az Európa Tanács felkérésére készített Autonómia az idegennyelv-tanulásban címmel (*Holec 1981*). A jelentés szorosan kapcsolódott az Európa Tanácsnak a hetvenes években elindított programjához, mely a felnőttképzést, az egész életen át tartó tanulás lehetőségeit helyezte a középpontba. *Holec* megfogalmazásában az

autonómia „a saját tanulásunk irányításának képessége” (*Holec* 1980:3), mely magában foglalja a felelősségvállalást a tanulás minden területén:

1. célmeghatározás;
2. tartalmi meghatározás, haladási ütem meghatározása;
3. módszerek, technikák kiválasztása;
4. a tanulási folyamat figyelemmel kísérése, értékelése (*Holec* 1980:4).

Az általános vita talaján két egymással összefonódó kutatási irány alakult ki. Az egyik (főleg Európában) céljául a tanulói autonómia kialakítását tűzte ki, mint a demokratikus társadalmakban az iskola befejezése utáni tanulás fő alapfeltételét (*Holec*, 1980; 1988; *Dickinson*, 1987; *Kohonen*, 1987, 1989), míg a másik (főleg Észak-Amerikában) a ‘jó nyelvtanuló’ sikerének titkát kívánta megfejteni, a tanulói stratégiákra és a tanulás tanítására helyezve a hangsúlyt. (*Wenden & Rubin*, 1987; *Chamot & Kupper*, 1989; *Oxford & Nyikos*, 1989).

Finch (2000., 3. fejezet, 3.2.1.3.2. definíciók, IX. táblázat) az autonómia fogalmának változatos meghatározásait a következő táblázatban foglalta össze:

Szerző	Meghatározás
<i>Holec</i> (1981:3)	„a saját tanulásunk irányításának képessége. ... Ez nem egy veleszületett képesség, hanem elsajátítható, egyrészt “természetes úton”, másrészt, ahogy az esetek nagy részében történik, tanulás útján, szándékos, rendszeres tanulással.”
<i>Young</i> (1986:19)	“Az autonómia lényege, hogy saját világunkat irányítjuk, anélkül, hogy ki lennénk téve mások akaratának.”
<i>Dickinson</i> (1987:11)	„... teljes felelősségvállalás tanulásunkért, melyet a tanár vagy pedagógiai anyagok bevonása nélkül hajtunk végre.”
<i>Boud</i> (1988:23)	„Az autonómia mint tanulás megközelítési mód fő jellemzője az, hogy a tanulók sokkal jelentősebb mértékben vállalnak felelősséget saját tanulásukért, minthogy csak utasításokat hajtanának végre.”

<i>Hunt, Gow & Barnes</i> (1989:209)	„... a problémák megfogalmazásában és releváns döntések meghozatalában megnyilvánuló döntéshozó folyamat, mely a szükséges információforrások felhasználásával megy végbe.”
<i>Little</i> (1991:4)	„... a függetlenedésre, a kritikai értékelésre, döntéshozásra és független cselekvésre való képesség.”
<i>Legutke & Thomas</i> (1991:270)	„ ... a saját ügyeinkért való felelősségvállalás képessége ... cselekvés egy olyan helyzetben, melyben a tanuló teljes mértékben felelős a tanulással kapcsolatos döntések meghozásáért és végrehajtásáért.”
<i>Wenden</i> (1991b:15)	„ ... 'sikerés', 'szakértő' vagy 'intelligens' tanulók megtanultak tanulni. Elsajátították a szükséges tanulási stratégiákat, a tanulással kapcsolatos ismereteket, az ezen képességek és ismeretek megfelelő, magabiztos, rugalmas, tanártól független alkalmazásához szükséges attitűdöket. Ezért autonómok.”
<i>Dickinson</i> (1992:230)	„, tanulással kapcsolatos attitűd, a tanuló hajlandó felelősséget vállalni, s felelősséget is vállal saját tanulásáért.”
<i>Cotterall</i> (1995a:195)	„, az a mérték, melynek megfelelően a tanulók bemutatják, hogy egy adott taktikakészletet mennyire képesek saját tanulásuk irányításában felhasználni.”
<i>Littlewood</i> (1996:428)	„, ... az autonóm személyiség képes arra, hogy meghozza és végrehajtsa azokat a döntéseket, melyek cselekedeteit meghatározzák. Ezt két alkotóelem teszi lehetővé, a képesség és a hajlandóság. A képesség alapja a tudás, a lehetséges alternatívák ismerete és azon jártasságok, melyek lehetővé teszik a megfelelő döntések végrehajtását. A hajlandóság alapja a meghozott döntésekért vállalt felelősséget biztosító motiváció és önbizalom.

A fenti összefoglalás is jelzi a megközelítések sokszínűségét, de kapcsolódási pontjaikat is.

Az autonómia a nyelvoktatásban **összetett fogalomként** jelenik meg:

1) **autonóm kommunikátor** – aki képes a nyelvet önállóan használni, aki képes egy adott szituációban a megfelelő stratégiákat alkalmazni, hogy a megfelelő jelentést átvigye (Rivers 1975);

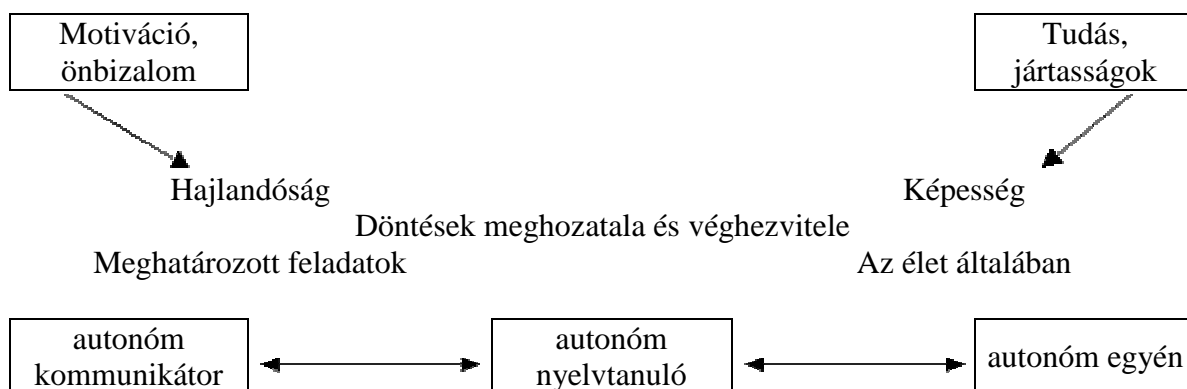
2) **autonóm nyelvtanuló** – aki önálló munkára képes, s tudja alkalmazni a megfelelő tanulási stratégiákat mind az osztályban, mind iskolán kívül (Ellis & Sinclair, 1989; Cotterall, 1995b, 1999; Dickinson & Wenden, 1995);

3) **autonóm személyiség** – aki képes személyes jelentések kifejezésére, és arra, hogy egyéni tanulási kontextust hozzon létre.

Ahogy Littlewood (1996: 429) összefoglalta:

Képesség arra, hogy önállóan kommunikáljon és tanuljon az a két fő tényező, mely képessé teszi az embert arra, hogy az életben döntéseket hozzon, s melyek hozzájárulnak ahhoz, hogy az egyén, mint tanuló is önállóvá váljon.

Littlewood (1996:430) a következő ábrán szemlélteti a fenti összefüggést:



Littlewood (1996:428) meghatározásában az autonóm személyiség képes arra, hogy meghozza és végrehajtsa azokat a döntéseket, melyek cselekedeteit meghatározzák. Ezt két alkotóelem teszi lehetővé, a **képesség és a hajlandóság**. A képesség alapja a tudás, a lehetséges alternatívák ismerete és azon jártasságok, melyek lehetővé teszik a megfelelő döntések végrehajtását. A hajlandóság alapja a meghozott döntésekért vállalt felelősséget biztosító motiváció és önbizalom.

Ez összecseng Holec (1981:3) megfogalmazásával, miszerint az autonómia a **saját tanulásunk irányításának képessége**. Ez nem veleszületett képesség, hanem elsajátítható,

egyrészt “természetes úton”, másrészt, ahogy az esetek nagy részében történik, tanulás útján, szándékos, rendszeres tanulással.

Mind *Holec*, mind *Littlewood* számára az autonómia *elsajátítandó képességként* jelenik meg (a tanulás tanulásaként). *Holec* (1980:27) az autonómia elsajátításának két elkülönülő folyamatát különbözteti meg. Az első, az úgynevezett 'dekondicionáló' folyamat, melynek során a tanuló elszakad az olyan elképzelésektől, mint:

1. csak egy ideális módszer létezik;
2. ezt a módszert a tanár ismeri;
3. az anyanyelv ismerete nem segíti az idegen-nyelvtanulást;
4. a más tantárgyakban szerzett tapasztalat nem használható fel, még részben sem;
5. a tanuló nem képes előrehaladásának érvényes értékelésére.

A másik folyamat során a tanuló elsajátítja azt a tudást, melyre ahhoz van szüksége, hogy vállalja a felelősséget tanulásáért.

A két párhuzamos folyamat során a tanuló eljut a függőségtől a függetlenségig, az önállótlaniságtól az önállóságig.

Little (2003:4) szerint a folyamat első lépése az, amikor a tanulók felismerik, hogy felelősek saját tanulásukért, és ezen felelőségüket gyakorolják, amikor aktívan vesznek részt a tanulási folyamat minden mozzanatában – tervezés, végrehajtás, értékelés; és autonómiájuk fejlődik azon folyamatos erő kifejtésük során, hogy megértsék, mi, miért és hogyan történik tanulásuk során.

Mielőtt megvizsgáljuk, hogyan segíthető elő, milyen módszerekkel alakítható ki, illetve fejleszhető a tanulói autonómia, célszerű részletesebben megvizsgálunk a hajlandóság alapjául szolgáló motiváció és a nyelvtanulás eredményessége közötti összefüggéseket.

1.2.2 A motiváció szerepe az idegennyelv-tanulásban

1.2.2.1. A motiváció fogalma

A motiváció gyűjtőfogalom. Tartalmát *Barkóczy és Putnoky* (1967:172) így fogalmazzák meg:

Minden belső, cselekvésre, viselkedésre készítő tényezőt magában foglal. A cselekvés forrása, előidézője, egy meghatározott cselekvésre való tudatosult ösztönzés.

Az iskolai tanulási tevékenységben a hatékony motiváció kialakítása és feltételeinek megteremtése fontos és szükséges. A motiváció egyben a legfontosabb közbülső változó a feladat és megvalósítása között. Közbülső változó helyzetéből következik sajátos szerepe is a tanulásban, az ismeretelsajátításban jelenlevő valamennyi pszichés tényező mozgósításában, azaz ahogy *Lazar* (1980:8) megfogalmazza, a motiváció:

... az "indítékok indítéka", mely erőteljesen hat a tanuló aktív részvételére az oktatási folyamatban.

Rosca (1943:248) így ír erről "Az emberi cselekvések motívumai" című könyvében:

A kimagasló értelem is meddő maradhat, ha a szóban forgó személy apatikus, következtelen, ambíció és szorgalom nélküli, de ellenkezőleg, termékenyvé válhat, ha mindezek az indítékok léteznek.

Korszerű pedagógiai tevékenység elképzelhetetlen a tanulók motivációjának ismerete nélkül. A tanulók motívumainak ismerete hozzásegíti a tanárt ahhoz, hogy tanulóit hatékonyan fejlessze, eredményesen oktassa.

A 90-es évek kutatásai jelentős eredményeket hoztak a tanulási motiváció kutatásában. Fontos felismerés, hogy

A tanulás és a motiváció összefüggésében feltételről és következményről, célról és eszközről beszélhetünk. Feltétel, minthogy motiváció nélkül nem létezik tanulás. Aki a szükséges tudást el akarja sajátítani, annak a tanulóhoz megfelelő ösztönzőkkel kell rendelkeznie, ugyanakkor a tanulási tevékenység során, annak következményeként a tanulási motiváció is alakul, változik. ... Cél is a motiváció mint a személyiségfejlesztés programja (a magasabb szintű motivációk alakítása), s eszköz mint a megfelelő hatékonyságú tanulás nélkülözhetetlen segítője. (Réthy, 2001:157)

1.2.2.2. Motiváció és nyelvtanulás

A nyelvtanulásban is döntő szerepe van a motivációnak. Az idegen nyelvek tanulása különösen erős kitartást igénylő, sokszor unalmasnak tűnő, aprólékos munka, ezért a motiválás hajtóerejére állandóan szükség van. Az eredmény elsősorban a motivációtól függ, a tanuló céltudatosságától, aktivitásától.

A motiváció szerepét az idegennyelv-tanulásban már több kutató vizsgálta. Magyarországon jelentős eredményt hozott a hetvenes években *Kozéki* kutatása (*Kozéki, 1973*), aki átfogó módon vizsgálta *a motiváció szerepét az idegen nyelvek tanulásában*. Kutatásának eredményei még ma is hasznos tanulsággal bírnak minden nyelvtanár számára.

Kozéki vizsgálatának elsődleges célja az volt, hogy feltárja, milyen indítékok ösztönzik a nyelvtanulókat a nyelvtanulásra. A kapott eredmények alapján *a nyelvtanulás motívumait három fő csoportra osztotta:*

1) Általános tanulási motívumok

Sok tanulót a nyelvtanulásra is ugyanazok az indítékok ösztönzik, mint bármelyik tárgy tanulására. Ezek a motívumok, bár nem az illető nyelv elsajátításából erednek, csak ott is

jelen vannak, nem lebecsülendők. Különösen fontosak ezek kezdőknél, s azokban a periódusokban, mikor a tanuló úgy érzi, nem halad eléggé, vagy amikor olyan fárasztó, monoton tanulási, gyakorlási feladatokat kell tartósan végeznie, melyek közben nem érzi, hogy valóban halad kitűzött célja felé.

2) A nyelv mint egy bizonyos cél eléréséhez elengedhetetlen eszköz

Olyan tanulók indítékai tartoznak ide, akik a nyelvet egy bizonyos cél eléréséhez elengedhetetlen eszköznek tekintik (nyelvigényes pálya, szakirodalom olvasása). Ezek az indítékok sokszor inkább általában az idegen nyelvek tanulására motiválnak, mint egy-egy konkrét nyelv elsajátítására, s hogy melyik konkrét nyelvet tanulják, az számukra bizonyos határok között közömbös; ezt a lehetőség vagy a tulajdonképpeni cél határozza meg: azon a nyelven van a szakirodalom, azzal a nyelvvel lehet a szakmában utazni.

Az ilyen emberek könnyen rábeszélhetők új nyelv tanulására, a tanulás irányának megváltoztatására, ha a helyzet úgy kívánja, s ezek az emberek elsősorban a szaknyelvek elsajátításában kiválóak.

3) Egy adott nyelvhez kötődő indítékok

Vannak olyan tanulók is, akiket konkrétan egy-egy nyelvhez fűződő szeretet, pozitív érzelmi kapcsolat motivál, maga az adott nyelv szépsége ragadta meg őket, vagy még inkább a nyelven keresztül kívánnak közelebb kerülni az adott nép kultúrájához, szokásaihoz, akik nemcsak a nyelvet, hanem az adott nép gondolkodását is meg akarják ismerni.

A Kozéki-féle vizsgálat fontos következtetése volt, **ha felismerjük, hogy milyen motiváció ösztönzi a vizsgált személyt, s ha ennek megfelelően oktatjuk**, akkor a cél, a minél teljesebb nyelvtanulás felé haladva a tanulás állandóan gyorsul, egyre optimálisabb motivációs szinten, **egyre eredményesebben fejlődik a tanuló**. Ha viszont ezeket a motívumcsoportokat nem ismerjük fel, akkor épp ellenkezőleg, kudarcok, elkedvetlenedés következik be, innen a sok zsákutcába torkolló nyelvtanulás.

Akiket csak a szorgalom, kötelességtudás, stb. vezérel a nyelvtanulásban is, azzal motiváljuk, hogy nagyon pontosan meghatározzuk, mikor, milyen szintre kell eljutnunk, s mindig megmutatjuk nekik, hogy íme, elérték a kitűzött célt; éppen a tervezett anyagrészeket sajátították el, a tervezett készségeket szerezték meg.

A valamilyen *szakmai szempontok miatt tanulókat* azzal ösztönözzük, hogy időnként megmutatjuk nekik, hogy már képesek új eszközöket, a tanult nyelvet valamilyen praktikus célra használni, pl. olyan típusú szakszövegeket olvasni, amelyre szükségük van.

Az *érzelmi alapon tanulókat* pedig gyakran kell a ráismerés, az otthonosság örömeiben részesíteni, egy-egy film, stb., segítségével éreztetni velük, hogy egy-egy tipikus táj, szokás valóban éppen olyan a tanult nyelvterületen, ahogyan ők tanulmányaik alapján képzelik, tehát tájékozódni is tudnának, pl. az illető ország fővárosában.

Az egyes csoportokban minden esetben szignifikáns összefüggést találtak a képesség és eredményesség, illetve motiváció és eredményesség között. A következő tendenciát állapították meg:

$$\textit{képesség} + \textit{motiváció} \approx \textit{eredményesség}$$

A két oldal közé nem lehet egyenlőségjelet tenni, egyrészt mert az eredményesség nem vezethető vissza csupán néhány tényezőre, másrészt a motiváció és a képességek szintje csak részben meríti ki a környezeti tényezők hatásának eredményét.

Kozéki vizsgálta a család szerepét is a tanulók motivációjának kialakulásában. A vizsgálat folyamán három fő jellemzőt igyekeztek megállapítani:

- 1) az anyagi helyzetet a család nagyságára, kereseti és lakás viszonyaira vonatkozó kérdésekkel;
- 2) a kulturális fokot az iskolázottság, a kulturális szokások, olvasási, tájékozódási jellemzők útján;
- 3) a törődési indexet, vagyis a gyermekekkel való bánásmódot, a családi nevelési szokásokat, a család érzelmi atmoszféráját.

A vizsgált fő területeket kiegészítették még több más tényező vizsgálatával is, pl. a tanulás körülményei, a gyerekek napirendjének irányítása, stb.

Az eredmény a következő volt: a tényezők egyike sem határozta meg a tanulás eredményességét, magában egyik sem volt döntő jelentőségű, s főleg nem direkt módon hatnak. Együtt viszont jelentősek, s komoly előnyt vagy hátrányt jelentenek a tanulónak.

Kozéki ismerteti az ausztráliai tudósok, *Wall és Miller* kutatásait, akik hasonló eredményre jutottak (*Wall & Miller, 1962/Kozéki, 1973:106*). Megállapították, hogy az összes családi mutató közül főként az interperszonális kapcsolatok határozzák meg a gyermek tanulmányi előmenetelét.

Egyes amerikai kutatók is ***a családi beszélgetéseket tartják alapvető jelentőségűeknek***, abból kiindulva, hogy a gyermek szellemi fejlődésének alapvető meghatározója a nyelv, a beszéd (*Kozéki, 1973:105*).

Azokban a családokban, ahol a verbális kommunikáció magas szintű, a szülők munkája, szórakozása, az érintkezés alapvetően nyelvi, beszédjelleű; a változatos beszéd, amelyet a gyermek kiskorában sajátít el, az absztrakt gondolkodás, a magasabb intellektuális folyamatok szempontjából nagyon előnyös. Ez már az első osztályokban is megmutatkozik, de a magasabb évfolyamokban már egyre inkább megkülönbözteti a tanulókat.

Wall és Miller azt is kimutatták, hogy ***a szülői buzdításnak igen nagy hatása van*** a tanulás eredményességére, s azok a tanulók, akiknek iskolai előmenetelét érdeklődéssel figyelik a szülők, sokkal jobb eredményt érnek el. 8-11 éves kor között az érdeklődő szülők gyermekei javítják, a nem érdeklődőké lerontják eredményeiket.

Ezek elég nyilvánvaló tények, de különösen érvényesek a nyelvtanulásra. Azt tapasztalták, hogy a nyelvben, kivéve az olyan speciális eseteket, mint az idegennyelv-területen élés vagy egyéb döntő jelentőségű ösztönző állapot, csak azok a gyerekek tanulnak tartósan

eredményesen, akiknek nyelvi előmenetele iránt szüleik kifejezett és természetesen, pozitív érdeklődést tanúsítottak.

Ezzel el is jutottunk a nyelvtanulással szoros kapcsolatban levő környezeti hatáshoz, ***a családnak a nyelvtanulás iránti attitűdjéhez***. A tanulás attitűdjeit együtt vizsgálták a szülőkével, ezek ugyanis minél fiatalabb tanulókról van szó, annál inkább elválaszthatatlanok egymástól.

Az attitűdre például jellemző az, hogy kisgyermekkorban tanították-e őket idegen nyelvre, vagy kerültek-e kapcsolatba más nyelvterületen élőkkal, ismernek-e idegen nyelvű sajtótermékeket, stb. - s ezek a szülők véleményétől, elképzeléseitől éppúgy elválaszthatatlanok, mint a tanulóknak más népekről kialakult felfogása.

Az attitűd index magában foglalta az említett tényezőket, s még sok olyan adatot, hogy pl. foglalkozik-e a tanuló iskolán kívül idegen nyelvekkel, tudnak-e, tanulnak-e a szülők idegen nyelveket, így természetes, hogy az attitűd-mutató minden esetben szoros kapcsolatban volt az eredményességgel, ez az összefüggés azonban nem minden mutatójában egyértelmű, s főleg nem közvetlen hatások eredménye.

Ezt bizonyítja sok külföldi vizsgálat is. Így például a Colorado egyetemen végzett nagyszabású kísérletsorozat (*Sherer & Wertheimer, 1964:549*) végkövetkeztetése is az, hogy a szülőknek a nyelvtanulással és főleg az illető nyelvvel, néppel kapcsolatos attitűdjei bizonyos fokig befolyásolják a gyermekek nyelvtanulási motivációját, de a tanulók nyelvhez való viszonyát alapvetően mégiscsak maga a nyelvtanulás, az oktatás formája, módszerei s elsősorban az egyén sikeressége határozza meg.

A nyelvtanulás és a nyelvtanulással, az egyes nyelvekkel kapcsolatos attitűdök között nem egyirányú a viszony, hanem kölcsönhatás áll fenn. Nemcsak a nyelvtanulás függ az idegen nyelvek tudásáról vallott nézetekről, hanem a nyelvekhez, népekhez való hozzáállás is alakul a nyelvtanulás hatására.

A tanuló felnőttekkel való kapcsolatának másik fő tényezője a család után a pedagógus. ***Fontos a nevelő személyes vonzása, a diákokkal teremtett sokoldalú kontaktusa.*** A

nyelvtanulás szempontjából ez különösen fontos, mert kommunikációs eszközt csak jó hangulatban, megfelelő emberi kapcsolat esetén lehet eredményesen gyakorolni, elsajátítani, másrészt a nyelvtanulás fárasztó, mind a tanuló, mind a tanár egész személyiségét igénybevevő munka, s ezt csak megfelelő kapcsolat és motivációs állapot esetén lehet tartósan jól végezni.

Az alsó tagozatban az esetek többségében a szülő vagy a pedagógus egyszerű megnyilvánulása a nyelvtanulás hasznosságáról, az illető nyelv szépségéről vagy nép rokonszenves voltáról elegendő ahhoz, hogy a gyermek maga is úgy nyilatkozzék, s úgy érezze, hogy az illető nyelvet szívesen tanulná.

A felső tagozatos egy nyelv tanulása iránt egyszerű megnyilvánulásra csak magas identifikáció esetén érez vonzódást, de ha azt látja, hogy szülei tanulják, vagy főleg, ha tudják is az illető nyelvet, az már valóban vonzóvá teszi számára.

Szorosan kapcsolódik az elmondottakhoz *a tanulók társas viszonyának alakulása*, rokonszenvi jellemzői. A nyelvoktatásban is elsődleges fontosságú a tanulók közvetlen, jó viszonya egymáshoz. A nyelvtanulásban, miután a nyelv kommunikációs eszköz, gyakorolni is csak együtt lehet, nagyobb jelentősége van az együttműködésnek, a jó közösségi szerkezetnek, mint sok más tárgyban.

Kozéki (1973:113) a vizsgálatokat összegezve megállapítja:

A társadalmi környezetet, a közvélemény meghatározó szerepét vizsgálva úgy tűnik, az idegen nyelv mint tantárgy előnyös helyzetben van, hiszen felnőtt és gyermekcsoportokban egyaránt hangoztatott vélemény a nyelvtudás fontossága. Kérdéses persze, hogy ez mennyiben válik belsővé, aktivizáló ösztönzéssé.

Akik közismerten nyelvigényes pályára készülnek, fontosnak tartják a nyelvtanulást, de a többiek, a döntő többség inkább csak hangoztatja, hogy mennyire kell a nyelvtudás, valójában azonban igazán aktívan, nagy energiával nem foglalkozik az elkezdett idegen nyelvvel, még ha tölt is bizonyos időt a nyelvkönyv felett.

A vizsgálat felhívja figyelmünket arra, hogy ***a motiváció, a környezeti hatások nagy mértékben befolyásolják a nyelvtanulás eredményességét.*** A pedagógus törekvése az, hogy a tanulócsoport minden tagját - legyenek bármilyen különbözőek - a lehetőségekhez képest maximálisan fejlessze. Ezért munkája során fel kell tárnia, és figyelembe kell vennie ezeket a tényezőket. Ebben a munkában nagy segítséget nyújthat ***Dörnyei nyelvtanulási motivációs modellje***, mely egy többéves, átfogó, rendszerezett kutatás eredménye.

1.2.2.3. A Dörnyei – modell: A nyelvtanulási motiváció összetevői

Dörnyei (1996:3-18) fő célja az volt, hogy elősegítse a nyelvtanulási motiváció oktatási szempontból való jobb megértését, hogy a nyelvtanulási motiváció kutatását "oktatás-közelibbé" tegye, és megkísérelt egy átfogó, az idegennyelv-tanulás osztálytermi motivációja szempontjából helytálló motivációs modellt felvázolni. Ez a modell három tág szintet foglal magába, a *nyelvi szintet*, a *tanulói szintet* és a *tanulási szituáció szintjét*; ezek a szintek a nyelvtanulás folyamatának három alapvető összetevőjére utalnak (az idegen nyelv, a nyelvtanuló és a nyelvtanulási környezet), és a nyelv három különböző aspektusát tükrözik: társadalmi dimenzió, személyes dimenzió és tantárgyi dimenzió:

NYELVI SZINT	integratív motivációs alrendszer instrumentális motivációs alrendszer
TANULÓI SZINT	teljesítmény-szükséglet önbizalom *nyelvhasználati szorongás *szubjektív nyelvtudás *okok attribúciója *belső hatékonyság
A TANULÁSI SZITUÁCIÓ SZINTJE	
Kurzus-specifikus motivációs összetevők	érdeklődés relevancia elvárások elégedettség
Tanár-specifikus motivációs összetevők	kapcsolódási vágy vezetési stílus a motiváció közvetlen szocializációja *modellállítás *feladat-bevezetés *visszajelzés
Csoport-specifikus motivációs összetevők	célorientáltság norma- és jutalomrendszer csoportkohézió osztálytermi célstruktúra

(Dörnyei,1996:13)

A modell legáltalánosabb szintje a *nyelvi szint*, ahol a hangsúly az idegen nyelv különböző aspektusaihoz (például a nyelv által közvetített kultúrához, a nyelvet beszélő közösséghez és a nyelvben való jártasság lehetséges előnyeikhez) kapcsolódó irányultságokon és motívumokon van. Ezek az általános motívumok meghatározzák az alapvető tanulási

célokat, és magyarázatot adnak a nyelvválasztásra is. A *nyelvi szint* két motivációs alrendszert foglal magába: az *integratív* és *instrumentális motivációs alrendszert*, amelyek egymáshoz lazán kapcsolódó, környezettől függő motívumokból állnak. Az *integratív motivációs alrendszer* középpontjában az egyén idegen nyelvhez kapcsolódó érzelmi viszonyulása áll, ideértve a társadalmi, a kulturális és az etnolingvisztikai összetevőket, továbbá a külföld / külföldiség és az idegen nyelvek iránt tanúsított általános érdeklődést. Az *instrumentális motivációs alrendszer* erősen internalizálódott külső motívumokból áll, amelyek fókuszában az egyén jövőbeli karrier-ambíciói találhatók.

A modell második szintje a *tanulói szint*, amely két lényeges motivációs összetevőből áll: *teljesítmény-szükséglet* és *önbizalom*; ez utóbbi a szorongás, a szubjektív idegennyelvtudás, a múltbeli tapasztalatok attribúciója és a belső hatékonyság különböző aspektusait foglalja magába.

A modell harmadik szintje a *tanulási szituáció szintje*, amelyet három területről származó külső és belső motívumok alkotnak:

- 1) a *kurzus-specifikus motivációs összetevők* a tanmenethez, a tananyaghoz, a tanítási módszerhez és tanulási feladatokhoz kapcsolódnak;
- 2) a *tanár-specifikus motivációs összetevők* között szerepel a tanár tetszésének elnyerésére irányuló kapcsolódási vágy, a vezetési stílus és a tanulók motivációjának közvetlen szocializációja;
- 3) a *csoporra jellemző motivációs összetevők* négy fő alkotóeleme: célorientáltság, norma- és jutalomrendszer, csoportkohézió és osztálytermi célrendszer.

1.2.2.4 Hogyan motiváljuk a nyelvtanulókat?

Dörnyei (1996:14-18) saját tapasztalataira és a pedagógiai-pszichológiai kutatások eredményeire alapozva **30 gyakorlati stratégiát mutat be**, melyekkel a tanulókat motiválhatjuk. A felsorolt stratégiák tulajdonképpen gyakorlati tanácsok arra vonatkozóan, miként lehet a kutatási eredményeket alkalmazni a tanítás tényleges folyamatában. A

nyelvoktatás eredményességének fokozása érdekében alapvető, hogy a tanárok megismerjék a tanítványaikat motiváló tényezőket, ismerjék, és tudatosan alkalmazzák a tanulói motivációt befolyásoló stratégiákat, s ehhez kiváló kiindulási alapot nyújt a Dörnyei-modell, mely a stratégiákat a modell kategóriái szerint rendszerezte:

Nyelvi szint

- 1) Építsünk be szociokulturális elemeket az idegen nyelvi tantervbe (pozitív tapasztalatok elmesélése, film-/ tévéfelvételek, anyanyelvi vendégek).
- 2) Fejlesszük szisztematikusan a tanulók összehasonlító ismereteit a különböző kultúrákról.
- 3) Segítsük elő a tanulók kapcsolatát az idegennyelv-használókkal (találkozók, csereprogramok, levelezés).
- 4) Fejlesszük a tanulók instrumentális motivációját (az idegen nyelv szerepének, hasznosságának megismerése).

Tanulói szint

- 5) Fejlesszük a tanulók önbizalmát (biztatás, dicséret, jutalom, sikerélmény nyújtása, eredményesség érzése, önértékelés fejlesztése, önbizalom növelése).
- 6) Segítsük elő a tanulóknak a tanulási cél elérésére vonatkozó belső hatékonyság-értékelését (tanulási stratégiák nyújtása).
- 7) Segítsük elő a tanulók saját nyelvtudásukra vonatkozó szubjektív önértékelését (erősítsük önbizalmukat - azt emeljük ki, amire képesek).
- 8) Csökkentsük a tanulók szorongását (segítőkész és elfogadó tanulási környezet kialakítása).
- 9) Segítsük elő a motivációt erősítő attribúciókat.
- 10) Bátorítsuk a tanulókat közeli és konkrét, elérhető célok kitűzésére.

A tanulási szituáció szintje

Kurzus-specifikus motivációs tényezők

- 11) Tegyük a tanmenetet relevánssá (előzetes igény-felmérés, a tanulók bevonása a tervezésbe).
- 12) Növeljük a tananyag érdekességét (autentikus anyagok, különleges kiegészítő-anyagok, vizuális segédeszközök).
- 13) Beszéljük meg a tanulókkal a kurzus tanítási anyagának kiválasztását (tankönyv, kiegészítő anyagok).
- 14) Keltsük fel és tartsuk fenn az érdeklődést és figyelmet (új, szokatlan elemek, szervezési módok).
- 15) Növeljük a tanulók érdeklődését az egyes feladatok iránt (változatos tevékenységek, játékos elemek, fantáziára építés).
- 16) A feladatok nehézségeit hozzuk összhangba a tanulók képességeivel.
- 17) Növeljük a tanulóknak a feladat felépítésével kapcsolatos várakozását (útmutatás, felkészítés, folyamatos segítségnyújtás).
- 18) Tegyük lehetővé az elégedettség elérését (eredmények bemutatása, sikerek megünneplése).

Tanár-specifikus motivációs tényezők

- 19) Legyünk beleérzők, hitelesek és elfogadók.
- 20) A segítő szerepét vegyük magunkra.
- 21) Támogassuk a tanulók önállóságát.
- 22) Mutassunk példát a tanulóknak a nyelvtanulás iránti érdeklődésből.
- 23) Úgy vezessük be a feladatokat, hogy azok ösztönzőleg hassanak a tanulók belső motivációjára, és segítsék a külső motiváció internalizálását (lendület és lelkesedés sugallása, az idegen nyelv izgalmas aspektusaira való rámutatás, a feladat céljának és hasznosságának megállapítása).
- 24) Használjunk motiváló hatású visszajelzést (pozitív, kompetenciára irányuló visszajelzés).

Csoport-specifikus motivációs tényezők

- 25) Növeljük a csoport célorientáltságát (csoportcélok meghatározása, rendszeres értékelés).
- 26) Segítsük elő az osztálytermi normák internalizálását (normák fontosságának meghatározása, diákok bevonása a normák kialakításába).
- 27) Segítsük fenntartani az internalizált osztálytermi normákat (következetes betartatás, tanári példamutatás).
- 28) Csökkentsük a minimumra az értékelés romboló hatását (négy szemközti értékelés, tanulók összehasonlításának kerülése).
- 29) Segítsük elő a csoportkohézió kialakulását, és fejlesszük a tagok közötti kapcsolatokat.
- 30) Alkalmazzunk együttműködésre épülő tanulási módszereket.

A modellben mind a tanulói, mind a tanulási szituáció szintjén, a tanár-specifikus motivációs tényezők között megtaláljuk azokat az elemeket, melyek a tanulói autonómia kialakításának fontosságát hangsúlyozzák a nyelvtanulás eredményességének növelése érdekében. A következőkben érdemes megvizsgálnunk, hogyan segíthetjük ezt a folyamatot a nyelvórákon.

1.2.3 Az autonómia elősegítése

A tanulói autonómia kialakítására, az önállóság kialakulásának segítésére számos módszert fejlesztettek ki. Az autonómia fogalma meghatározásának sokszínűsége visszatükröződik a módszerek sokféleségében. *Benson* (2001:109) ezt így foglalja össze:

... bármilyen gyakorlat, mely bátorítja vagy képessé teszi a tanulót arra, hogy tanulásának bármely területén nagyobb mértékben vegye át az irányítást, egyfajta autonómiát elősegítő módszernek tekinthető.

Benson (2001:111) az autonómiát elősegítő módszereket *két fő kérdés* alapján vizsgálja:

1) Hogyan segíti a módszer a tanulót abban, hogy tanulási folyamata felett nagyobb mértékben vegye át az irányítást?

- Milyen lehetőséget biztosít az adott módszer a gyakorlatban a tanulói irányításra?
- Hogyan teszi képessé az adott módszer a tanulókat, hogy éljenek ezekkel a lehetőségekkel?

2) Hogyan teszi eredményesebbé a módszer a nyelvtanulást?

- Milyen módon javítja a módszer a tanuló nyelvtudását?
- Mennyiben segíti a módszer a tanulót abban, hogy eredményesebb nyelvtanulóvá váljon?

A módszereket az azokat meghatározó alapelvek alapján Benson (2001:111) hat fő csoportra osztja:

1) **Forrás alapú megközelítések** – melyek a rendelkezésre álló forrásokkal, eszközökkel való önálló interakciót célozzák meg.

2) **Technológia alapú megközelítések** – melyek a különféle technológiák (számítógép, Internet) önálló felhasználását célozzák meg.

3) **Tanuló központú megközelítések** – melyek a tanulóknál magatartásbeli és pszichikai változásokat kívánnak létrehozni.

4) **Tanterem központú megközelítések** – melyek a tanórai munka tervezésének és értékelésének tanulói meghatározását, irányítását hangsúlyozzák.

5) **Tanterv központú megközelítések** – melyek kiterjesztik a tanulói irányítást a tanterv egészére is.

6) **Tanár központú megközelítések** – melyek a tanár szerepét, a tanárképzés fontosságát hangsúlyozzák a tanulói autonómia megteremtésében.

A fenti csoportosítás alapja az adott módszer középpontjában levő legfőbb meghatározó alapelv. A gyakorlatban a módszerek gyakran a különféle megközelítések kombinációjaként jelennek meg. A hat megközelítési mód meghatározása mégis fontos, mert ráirányítja a figyelmet az autonómia kialakításának legfőbb területeire, illetve támpontot nyújt a különféle módszerek elemzéséhez.

Egy, a tanulói önállóságot célzó, az élethosszig tartó tanulást elősegítő programnak a fenti megközelítések szintézisének kell alapulnia, ugyanakkor mivel a középpontban a tanuló áll, érdemes részletesen is megvizsgálni a tanuló központú megközelítésen alapuló módszereket.

1.3. Tanuló központú megközelítések

A tanuló központú megközelítések két különböző irányzat hatására jöttek létre: az Észak-Amerikában folyó tanulói stratégia, illetve stratégiatréning kutatások; és az európai tanulói tréningek, tanulói fejlesztő programok hatására. (*Benson, 2001:142*)

1.3.1 Tanulási stratégiák

A tanulási stratégiákkal kapcsolatos kutatások az idegennyelv-tanulásban a 70-es évek végén kezdődtek meg a „jó nyelvtanuló” jellemzőinek meghatározásával (*Naiman, 1978; Rubin, 1975; Stern, 1975*), feltételezve, hogy a „jó nyelvtanuló” megfigyelésével meghatározhatók azok a viselkedési formák, technikák, stratégiák, melyek a sikeres nyelvtanulót jellemzik, s melyek majd megtaníthatók a kevésbé eredményes nyelvtanulóknak, ezáltal segítve őket hatékonyságuk növelésében.

A tanulási stratégiák meghatározására számos definíció jött létre. *O'Malley és Chamot* (1990:1) a stratégiákat olyan „speciális gondolatokként vagy viselkedésmódoikként határozzák meg, melyeket az egyén arra használ, hogy új információkat megértsen, megtanuljon vagy megőrizzen.” *Oxford* (1994:1) meghatározásában pedig „cselekvések, viselkedési formák, lépések vagy technikák, melyeket a tanulók használnak, gyakran nem tudatosan, hogy eredményesebbé tegyék előrehaladásukat az idegen nyelv megértésében, elsajátításában és használatában.”

Cohen (1998) hangsúlyozza a tudatosság szerepét. Meghatározásában a tanulási stratégiák:

... azon folyamatok, melyeket a tanulók tudatosan választanak ki, és melyek a második vagy idegen nyelv elsajátítását vagy használatát elősegítő cselekvéseket eredményezhetnek, a nyelvvel kapcsolatos információk tárolásán, megőrzésén, felidézésén és alkalmazásán keresztül. (1998:4)

A fogalom meghatározásán túl számos kutatás próbálta feltárni, meghatározni és rendszerbe foglalni a tanulók által használt tanulási stratégiák körét.

Rubin (1981, 1987) a nyelvtanulás stratégiáinak három fő csoportját határozza meg:

1. **tanulási stratégiák:** melyek közvetlenül hozzájárulnak a tanuló által megalkotott nyelvi rendszer fejlődéséhez:

- 6 fő kognitív stratégia: 1) *jelentés tisztázása/ellenőrzése*; 2) *találgatás, induktív következtetés*; 3) *deduktív érvelés*; 4) *gyakorlás*; 5) *memorizálás*; 6) *monitorozás*;
- 4 metakognitív stratégia; (az önszabályozó tanulás irányítása): 1) *tervezés*;
2) *fontossági sorrend felállítása*; 3) *célkitűzés*; iv) *önirányítás*.

2. **kommunikációs stratégiák:** a másokkal való kommunikáció elősegítésére. Ezek közvetve járulnak hozzá a tanuláshoz;

3. **társas érintkezésben használt stratégiák:** olyan cselekvések, melyek által a tanuló növelni próbálja az idegen nyelvvel való érintkezés mennyiségét. Ezek is közvetve járulnak hozzá a tanuláshoz.

Chamot és Kupper (1989:15-17) a tanulási stratégiák szintén három csoportját határozza meg, de más rendszerezési elv alapján:

1. **metakognitív stratégiák**: melyek a tanulási folyamat átgondolását, a tervezést, monitorozást és az elért eredmények értékelését foglalják magukba;

2. **kognitív stratégiák**: a tananyag feldolgozásával, elsajátításával kapcsolatos stratégiák;

3. **társas érintkezésben használt és érzelmi stratégiák**: a hatékony tanulás biztosítása érdekében a másokkal való együttműködés, illetve a szorongást csökkentő, önerősítő, önbizalom növelő stratégiák.

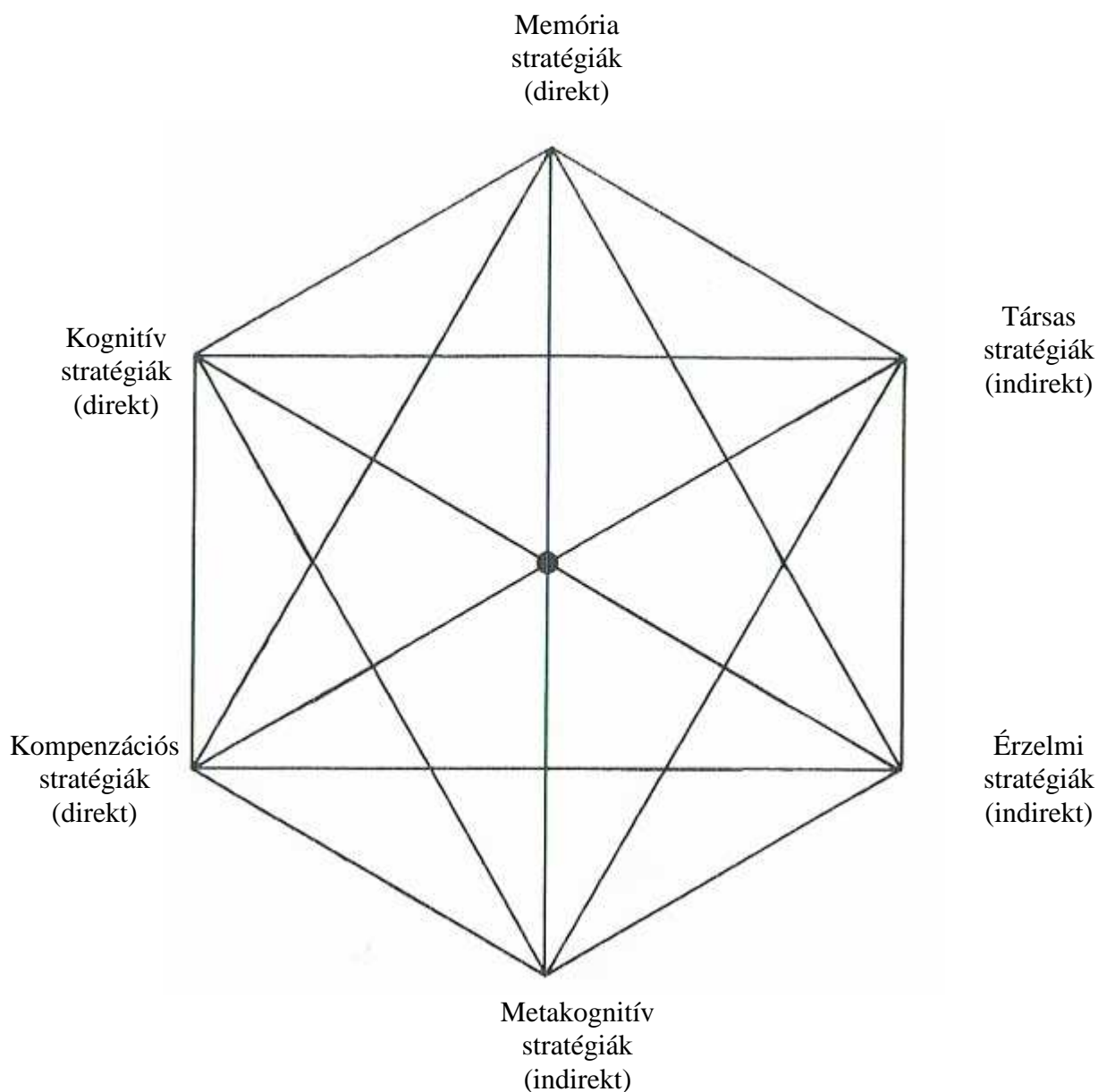
Cohen (1998:5-7) a tanulói stratégia megkülönböztetést alkalmazza, s ezen belül határoz meg két alcsoportot: a nyelvtanulási stratégiákat és a nyelvhasználati stratégiákat.

A **nyelvtanulási stratégiák** magukba foglalják azokat a stratégiákat, melyek segítségével a tanuló beazonosítja a megtanulandó tananyagot, a könnyebb megtanulás érdekében csoportosítja, ismételten kapcsolatba kerül vele, és emlékezetébe vési.

A **nyelvhasználati stratégiákon** belül **Cohen** négy csoportot különít el: felidézési, begyakorló, álcázási (kompenzálási) és kommunikációs stratégiákat.

A két alcsoport **Cohen** rendszerében is tovább bontható: kognitív, metakognitív, érzelmi és társas csoportra.

A tanulási stratégiák talán legátfogóbb, a szakirodalomban legtöbbet idézett felosztását *Oxford* (1990:15) adja:



Amint az ábra mutatja, az eddigi felosztásokhoz képest *Oxford* a tanulási stratégiák hat alcsoportját határozza meg: **kognitív, metakognitív, memória, társas érintkezésben használt, érzelmi és kompenzációs stratégiák**. Az alcsoportokat két főcsoportba sorolja: **direkt és indirekt** stratégiák. A direkt stratégiák a célnyelv mentális feldolgozását adják különféle szituációkban és feladatokon keresztül, az indirekt stratégiák pedig a tanulási folyamat általános szabályozását biztosítják. Az ábra mutatja, hogy a direkt és indirekt

stratégiák támogatják egymást, s mindegyik stratégia alcsoport kapcsolatban áll az összes többi alcsoporttal.

Az *Oxford* által megalkotott stratégiarendszert a következő két táblázat foglalja össze:

DIREKT STRATÉGIÁK	
I. Memória stratégiák	A Mentális kapcsolatok létrehozása
	B Képek és hangok alkalmazása
	C Eredményes ismétlés
	D Cselekvés alkalmazása
II. Kognitív stratégiák	A Gyakorlás
	B Üzenetek fogadása és küldése
	C Analizálás és következtetés
	D Az információ befogadás és közvetítés szerkezetének kialakítása
III. Kompenzációs stratégiák	A Intelligens találgatás
	B A beszédben és írásban előálló korlátok leküzdése

INDIREKT STRATÉGIÁK	
I. Metakognitív stratégiák	A A tanulásra való összpontosítás
	B A tanulás megszervezése és megtervezése
	C A tanulás értékelése
II. Érzelmi stratégiák	A Szorongás csökkentése
	B Önmagunk biztatása
	C „Érzelmi lázmérés”
III. Társas stratégiák	A Kérdésfeltevés
	B Másokkal való együttműködés
	C Másokkal szembeni empátia

(*Oxford*, 1990:16-21)

A *direkt stratégiák* három alcsoportja a nyelvelsajátítás különböző oldalait célozzák meg. A *memória stratégiák* segítenek a tanulónak az új információ tárolásában és előhívásában, a *kognitív stratégiák* képessé teszik a tanulót arra, hogy megértsék az új nyelvi anyagot, majd különféle módon alkalmazzák azt, a *kompenzációs stratégiák* pedig lehetővé teszik, hogy a tanuló tudásbeli hiányosságai ellenére használni tudja a nyelvet.

Az *indirekt stratégiák* alcsoportjait a következő táblázat foglalja össze:

MEMÓRIA STRATÉGIÁK			
Mentális kapcsolatok létrehozása	Képek és hangok alkalmazása	Eredményes ismétlés	Cselekvés alkalmazása
csoportosítás	képzelőerő használata	strukturált vagy spirális ismétlés	cselekvéshez vagy érzékeléshez kötés
asszociáció/elaboráció	szemantikus térkép		mechanikus technikák alkalmazása
új szavak kontextusba ágyazása	kulcsszavak használata hangzás alapú rögzítés		
KOGNITÍV STRATÉGIÁK			
Gyakorlás	Üzenetek fogadása és küldése	Analízis és következtetés	Az információ befogadás és közvetítés szerkezetének kialakítása
ismétlés	lényeg gyors felismerése	deduktív okfejtés	jegyzetelés
hangok és íráskép formális gyakorlása	külső források felhasználása	kifejezések elemzése	összegzés, összefoglalás
szabályok, sémák felismerése és használata		összehasonlító elemzés	kiemelési technikák alkalmazása
gyakorlás természetes, valóságos környezetben		fordítás	
		anyanyelv és célnyelv közötti transzferálás	
KOMPENZÁCIÓS STRATÉGIÁK			
Intelligens találgatás	A beszédben és írásban előálló korlátok leküzdése		
nyelvi kulcsok felhasználása (előzetes ismeretek, anyanyelv segítségével)	anyanyelvre váltás		
nem nyelvi kulcsok felhasználása (kontextusbeli, szituációból, személyes kapcsolatokból, általános ismeretanyagból következő)	segítségkérés		
	mutogatással, mozdulatokkal kísérés		
	kommunikáció részleges vagy teljes kerülése		
	témaválasztás		
	az üzenet módosítása vagy nyelvtudáshoz igazítása		
	új szavak, kifejezések alkotása		
	szinonima vagy körülírás használata		

(Oxford, 1990:37-51)

A tanulási folyamatot szabályozó indirekt stratégiákhoz tartoznak a *metakognitív stratégiák*, melyek lehetővé teszik, hogy a tanuló irányítsa kognitív tevékenységét; az *érzelmi stratégiák*, melyek az érzelmeket, a motivációt és az attitűdöket szabályozzák, illetve a *társas stratégiák*, melyek abban segítik a tanulót, hogy másokkal való együttműködésben fejlessze tudását. „Indirektek” ezek a stratégiák, mert irányítják, támogatják a nyelvtanulási folyamatot, anélkül, hogy közvetlenül bevonnák a célnyelvet. Ezek a stratégiák fontos szerepet töltenek be minden nyelvtanulási szituációban és mind a négy nyelvi készség – írás, olvasásértés, hallásutáni megértés és beszéd-készség - fejlesztésében:

METAKOGNITÍV STRATÉGIÁK		
A tanulásra való összpontosítás	A tanulás megszervezése és megtervezése	A tanulás értékelése
az előzetes ismeretek mozgósítása	a nyelvtanulási folyamat megismerése	önmegfigyelés, monitorozás
odafigyelés, figyelemösszpontosítás	szervezés, optimális feltételek megteremtése	önértékelés
a beszéd késleltetése (csendes időszak)	célkitűzés	
	a feladat céljának, értelmének felismerése	
	tervezés	
	gyakorlási lehetőségek megteremtése, keresése	
ÉRZELMI STRATÉGIÁK		
Szorongás csökkentése	Önmagunk biztatása	„Érzelmi lázmérés”
relaxációs technikák, meditáció, mélylégzés alkalmazása	pozitív megerősítések szóban vagy írásban	testünk jelzéseinek megfigyelése
zenehallgatás	okos kockázatvállalás	érzelmeink, attitűdjeink, motivációnk megismerése
a nevetés relaxációs hatásának felhasználása	önmagunk megjutalmazása	nyelvtanulási napló
		beszélgetés másokkal érzelmeinkről

TÁRSAS STRATÉGIÁK		
Kérdésfeltevés	Másokkal való együttműködés	Másokkal szembeni empátia
pontosítás, megerősítés kérése	tanulótársakkal való együttműködés	mások kultúrájának megismerése, megértése
hibajavítás kérése	anyanyelvekkel vagy a nyelvet magas szinten beszélőkkel való együttműködés	mások gondolatainak, érzelmeinek megértése, viselkedésük megfigyelése

(Oxford, 1990:135-148)

Maga Oxford is elismeri (1990:22), hogy a stratégiák feltérképezése nem teljes, s a stratégiák csoportosítása is több szempontból problematikus lehet mesterséges különválasztásuk miatt. Ugyanakkor kiemeli, hogy a kidolgozott rendszer hasznos alapot nyújt a további kutatásokhoz, a stratégiák működésének megértéséhez.

1.3.2 Stratégiatréning

A különféle stratégiák meghatározása alapul szolgált a tanuló központú megközelítések számára, melyek elsődleges célja, hogy segítse a tanulókat abban, hogy jobb, eredményesebb nyelvtanulókká váljanak. Ebbe a folyamatba ágyazódik **a tanulói önállóság kialakítása**, ahogy Cohen kifejti:

A stratégia tréning, vagyis a tanulókat explicit módon megtanítani arra, hogyan használják a nyelvtanulási és nyelvhasználati stratégiákat, növelheti a tanulók erőfeszítéseit, hogy elérjék nyelvtanulási céljaikat, mert arra biztatja őket, hogy találják meg a sikerhez vezető saját útjukat, s így elősegíti a tanulói autonómiát és önszabályozást. (Cohen, 1998:67)

A korai, a „jó nyelvtanuló” jellemzőinek meghatározásával kapcsolatos kutatások (Naiman, 1978; Rubin, 1975; Stern, 1975) azt feltételezték, hogy a „jó nyelvtanuló” stratégiáinak feltérképezése és tanítása a kevésbé eredményes tanulók hatékonyságát is növelheti, de várakozásaik csak részben igazolódtak. Rees-Miller (1993, 1994) négy fő ellenérvet fogalmazott meg a stratégiatréning programokkal szemben:

1. Nincs empirikus bizonyíték a stratégiaismeret és tanulási sikerek közötti ok-okozati összefüggésre.

2. A tanulási sikerekhez kapcsolt jellemzők, pl. a tanulási folyamatban való aktív részvétel, nem határozhatók meg egy adott viselkedésmódként, s ezért megtaníthatatlanok lehetnek.

3. A sikertelen tanulókkal kapcsolatos esettanulmányok szerint a sikeres tanulók által alkalmazott stratégiák használata önmagában nem elegendő ahhoz, hogy hatékonyabb tanulást eredményezzen.

4. A sikeres nyelvtanulók nem feltétlenül használják az ajánlott stratégiákat, és gyakran használnak úgynevezett nem-ajánlott stratégiákat. (Benson, 2001:144-145)

Rees-Miller ellenérveire válaszolva Chamot és Rubin (1994) számos olyan kutatási eredményt sorol fel, melyek bizonyították a stratégiahasználat és az eredményesebb nyelvtanulás közötti összefüggést. Ugyanakkor felhívták a figyelmet arra is, hogy egy adott stratégia eredményességét számos más tényező is befolyásolja, pl. a tanuló tudásszintje, a feladat, szöveg jellege, a nyelv modalitása, a háttérismeretek, a tanulás kontextusa, a célnyelv, illetve a nyelvtanuló sajátosságai. (Benson, 2001:145)

A kutatások eredményeire támaszkodva McDonough (1999) is arra a következtetésre jut, hogy az alapelv, miszerint **a hatékony stratégiák meghatározhatók, s hogy erre a tanulók megtaníthatók**, még mindig érvényes (Benson, 2001:144):

... a stratégiák tanítása nem egyetemesen sikeres, de a legújabb kutatások mutatják, hogy bizonyos körülmények között, bizonyos módszerek alkalmazásával, különösen a tanár megszokott osztálytermi tevékenységébe ágyazódva, s ily módon a tanár, s nemcsak a tanuló képzését magában foglalva, a siker látványos. (McDonough, 1999:13)

Cohen (1998) is hangsúlyozza, hogy a tanulói autonómia elérése érdekében többet kell tennünk egyszerű stratégiatréningnél. „A tanulóknak képesnek kell lenniük arra, hogy figyelemmel kísérjék és értékeljék stratégiahasználatuk viszonylagos hatékonyságát, és

továbbfejlesszék problémamegoldó képességüket. Így *a stratégiatréningen keresztül segíthetünk a tanulóknak abban, hogy mind a tanulói, mind a nyelvi autonómiát elérjék.*” (Cohen, 1998:70)

Cohen (1998:70) Oxfordra hivatkozva hangsúlyozza, hogy „a stratégiatréning általános céljai, hogy a nyelvtanulás értelmet nyerjen, hogy bátorítsa a tanuló és tanár közötti együttműködést, hogy megismertesse a nyelvtanulás különféle lehetőségeit, s hogy megtanítsa és begyakoroltassa azon stratégiákat, melyek az önállóságot elősegítik.” (Oxford, 1990:201)

A stratégiatréning azon a feltételezésen alapul, hogy ha a tanulók tudatosan és felelősségteljesen választják ki, használják és értékelik tanulási stratégiáikat, sikeresebb nyelvtanulókká válnak azáltal, hogy jobban kihasználják a tanórát, a házi és tanórai feladataikat hatékonyabban végzik el, sokkal jobban tudatosodnak egyéni tanulási szükségleteik, nagyobb felelősséget vállalnak nyelvtanulásukért, és hatékonyabban használják a célnyelvet a tanórán kívül. Más szavakkal, a stratégiatréning végső célja, hogy képessé tegye a tanulókat a felelősségvállalásra azáltal, hogy megengedi, hogy átvegyék az irányítást nyelvtanulási folyamatuk felett. (Cohen, 1998:70)

1.3.2.1 A stratégiatréning főbb jellemzői

Finch (2000., 3.fejezet:1-2) Wenden (1991b), Ellis & Sinclair (1989:10) és Huang & van Naerssen (1987:296) kutatásai alapján összefoglalta a stratégiatréning főbb jellemzőit, a kívánt cél „a tudatos, önszabályozó és reflektív nyelvtanuló” elérése érdekében:

- **jól informált:** a tréning célja és jelentősége legyen világos a tanuló számára (Wenden, 1991b). A tanárok tegyék lehetővé, hogy a tanulók a nyelvtanulási stratégiák széles skáláját ismerjék meg (Ellis & Sinclair, 1989:10; Huang & van Naerssen, 1987:296). Bátorítani kell az osztályban a beszélgetést a nyelvről, illetve a nyelvtanulásról (Ellis & Sinclair, 1989:10; Huang & van Naerssen, 1987:296);

- **önszabályozott:** a tanulóknak meg kell tanulniuk, hogyan szabályozhatják stratégiahasználatukat (Wenden, 1991b);
- **kontextusba ágyazott:** az adott stratégiát ahhoz a tartalomhoz, és/vagy készséghez kapcsolódóan kell tanítani, amelyben hatékonyan alkalmazható, a tanulók tapasztalatán alapuló nyelvtanulási problémához kapcsolva. (Wenden, 1991b);
- **interaktív:** a tanároknak együtt kell dolgozniuk a tanulókkal, megosztva a nyelvvel, illetve nyelvtanulással kapcsolatos információkat, amíg a tanulók nem képesek önállóan irányítani stratégiahasználatukat (Wenden, 1991b.; Ellis & Sinclair, 1989:10). A tanároknak, amikor csak lehetséges, tanácsot és segítséget kell nyújtaniuk az egyes tanulóknak (Ellis & Sinclair, 1989:10);
- **diagnosztikus:** fel kell térképezni, hogy az egyes tanulók milyen stratégiákat használnak, illetve milyen hatékonysággal használják azokat, hogy a képzés a tanulók tudásához igazítható legyen (Wenden, 1991b);
- **reflektív:** a tanároknak olyan nyelvtanulási környezetet kell teremteniük, ahol a tanulók bátran kísérletezhetnek (Ellis & Sinclair, 1989:10; Huang & van Naerssen, 1987:296);
- **autonóm:** lehetőséget kell adni a tanulóknak, hogy maguk hozhassák meg nyelvtanulásukkal kapcsolatos következtetéseiket, és egyéni véleményüket tiszteletben kell tartani (Ellis & Sinclair, 1989:10).

1.3.2.2 Stratégiatréning modellek

Cohen (1998:71-73) három olyan modellt mutat be, melyek a tanulók tudatos stratégiahasználatát célozzák, melyek **lehetőséget adnak a tanulóknak a tanult stratégiák gyakorlására**, és segítenek nekik abban, hogy azokat új kontextusban is használni tudják.

Az elsőt **Pearson és Dole** (1987) dolgozta ki az anyanyelvtanítás hatékonyabbá tételére, de a modell jól alkalmazható az idegennyelv-oktatásban is. Alapelve az, hogy a tanulók jobban megérthetik az adott stratégiát, ha azt először a tanár mutatja be, majd önállóan

gyakorolják. Miután több stratégiát megismertek és begyakoroltak, a tanár további önálló gyakorlásra bátorítja őket, és fejlesztheti a tanulói önállóságot azzal, hogy biztatja őket, vállalják a felelősséget a különféle stratégiák kiválasztásában, használatában és értékelésében. A *Pearson és Dole* féle modell lépései:

1. a stratégia tanár általi bemutatása, a stratégia használatának és jelentőségének magyarázatával;
2. a stratégia irányított gyakorlása;
3. megszilárdítás – a tanár segít a tanulóknak kiválasztani a stratégiát, s eldönteni, hogy mikor célszerű azt használni;
4. a stratégia önálló gyakorlása;
5. a stratégia új feladatokban való alkalmazása. (*Cohen*, 1998:71-72)

A második, az *Oxford és munkatársai* (*Oxford*, 1990) által kidolgozott modell hangsúlyozza a tanuló központúságot, a stratégia tudatosság, az önértékelés és a monitorozás szerepét:

1. kérd meg a tanulókat, hogy hajtsanak végre egy nyelvi feladatot minden előzetes stratégiatréning nélkül;
2. beszélj meg velük, hogyan végezték el a feladatot, dicsérd meg minden hasznos stratégiát, illetve önálló megnyilvánulást, amit megemlítenek, majd kérdezd meg őket, hogy az általuk kiválasztott stratégiák mennyiben segíthették a tanulási folyamatot;
3. javasolj és mutass be más hasznos stratégiákat, kiemelve a nagyobb fokú önállóság és elvárások szükségességét, meggyőződve arról, hogy a tanulók tisztában vannak a stratégiahasználat elvi alapjaival. A tanulókat arra is megkérhetjük, hogy határozzák meg azokat a stratégiákat, melyeket éppen nem használnak, s gondolják át, hogyan tudnák azokat beiktatni nyelvtanulói eszköztárukba;

4. hagyj időt a tanulóknak arra, hogy az új stratégiákat nyelvi feladatokban gyakorolják;

5. mutasd meg, hogyan alkalmazhatók a stratégiák más feladatokban;

6. biztosíts gyakorlási lehetőséget arra, hogy a technikákat új feladatokban is kipróbálhassák, s engedd, hogy a tanulók dönthessenek arról, milyen stratégiával oldják meg a feladatot;

7. segíts a tanulóknak abban, hogy megértsék, hogyan értékelhetik stratégiahasználatuk eredményességét, illetve hogyan mérhetik fel haladásuk mértékét, felelősségteljes és önálló tanulókhoz méltóan. (Cohen, 1998:72)

A harmadik, *Chamot és O'Malley* (1994) által kidolgozott modell különösen akkor hasznos, ha a tanulók már a stratégiák széles skáláját gyakorolták különféle kontextusokban. A modell egy *négy lépcsőből álló problémamegoldó folyamatot* mutat be, melyben a különféle állomások segítik a tanulókat abban, hogy egyre tudatosabban használják stratégiáikat, legyen lehetőségük gyakorolni, és újabb és újabb szituációkba átvinni azokat, megfigyelhessék és értékelhessék stratégiahasználatukat, és részt vehessenek a stratégiák mögött rejlő elvek megbeszélésében, átgondolásában:

1. **Tervezés:** Az oktató nyelvi feladatot ad a tanulóknak, s elmagyarázza annak elvi alapjait. Azután megkéri a tanulókat, hogy tervezzék meg, hogyan fogják megközelíteni azt, s válasszák ki a megfelelő stratégiákat. Például, célokat tűzhetnek ki, mozgósíthatják a hasonló feladatokkal kapcsolatos előzetes ismereteiket, megjósolhatják az esetleges nehézségeket, stb..

2. **Monitorozás:** A feladat közben a tanulókat arra kéri, hogy „monitorozzák” tevékenységüket, kísérjék figyelemmel stratégiahasználatukat, és ellenőrizzék megértésüket. Például, használhatják képzelőerejüket, háttérismereteikhez kapcsolva a feladatot személyesebbé tehetik, pozitív önmegerősítéssel csökkenthetik szorongásukat, társaikkal együttműködve gyakorolhatnak.

3. **Problémamegoldás:** Az elvárás az, hogy amennyiben nehézségbe ütköznek, maguk próbálják megtalálni a megoldást. Például, levonhatnak következtetéseket, kérhetnek magyarázatot, vagy kompenzálhatják hiányos nyelvtudásukat egy másik szó használatával vagy körülírással.

4. **Értékelés:** A feladat befejezése után a tanulók időt kapnak arra, hogy „átbeszéljék” a feladatot, azaz értékeljék a feladat végrehajtása közben használt stratégiák hatékonyságát. Arra is kapnak időt, hogy felmérjék, mennyire valósultak meg előzetes elképzeléseik, megvalósultak-e céljaik, összegezzék teljesítményüket, s átgondolják, hogyan használhatnák stratégiáikat hasonló nyelvi feladatokban vagy különféle nyelvi készségekben. (Cohen, 1998:73)

Chamot és Kupper (1989:19) a stratégiatréning előkészítésére, **a stratégia-szükséglet előzetes felmérésére hívja fel a figyelmet** hat lépcsőből álló programjában:

1. a tanulók által aktuálisan használt stratégiák megismerése;
2. a tanulók stratégia-szükségleteinek meghatározása;
3. a stratégiatréning megtervezése;
4. a szükséges stratégiák megtanítása;
5. a stratégiahasználat értékelése;
6. segítség a tanulóknak abban, hogy a stratégiákat új feladatokban is képesek legyenek használni.

1.3.3 A tanulói stratégiák megismerése

A tanulók által használt stratégiák megismerésére számos módszert alkalmaztak a kutatók: megfigyelés és megbeszélés (Rubin, 1975), feladatmegoldás közbeni hangos gondolkodás (Cohen & Hosenfeld, 1981), interjú (O'Malley, Chamot, Stewner-Manzared, Kupper, Russo, 1985), kérdőív (Politzer, 1983; Oxford, 1986, 1989), vagy a tanulás eredményeként létrejövő tanulói alkotások elemzése (Vann & Schmidt, 1993; Abraham & Vann, 1994). (Finch, 2000., 5.fejezet: 3)

Oxford (1990:193-199) öt, a stratégiák megismerésére és értékelésére szolgáló módszert mutat be és értékeli:

1) **Megfigyelés:** a stratégiák egy bizonyos csoportja használatának felmérésére (pl. társakkal való együttműködés, segítségkérés, nehézségek leküzdése, gesztus és mimika használata). Számos stratégia működése ily módon feltérképezhetetlen, hiszen a „tanulók fejében” megy végbe.

2) **Interjú és a feladatmegoldás közbeni hangos gondolkodás:** ezek a módszerek külön-külön, illetve együttesen is használhatók, különösen eredményesek egy adott feladat megoldása közbeni stratégiák feltérképezésére.

3) **Feladatmegoldás közbeni feljegyzéskészítés:** a tanulók feladatmegoldás közben feljegyzik például, hogy milyen nehézségekkel találkoztak munka közben, vagy hogy milyen stratégiákat alkalmaztak, s azok mennyire bizonyultak eredményesnek. Ez a módszer jó előkészítője lehet egy későbbi interjúnak.

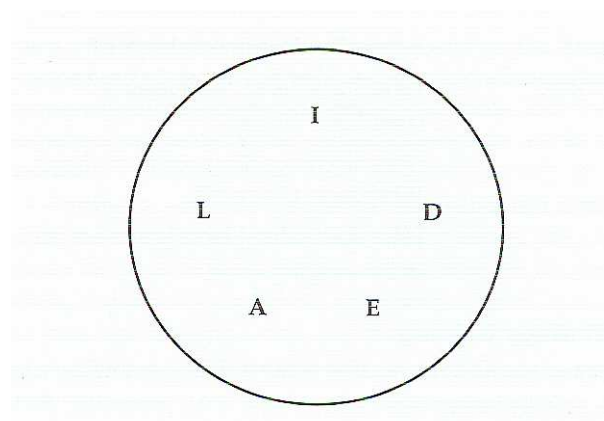
4) **Naplóírás:** a naplóírás lehet szabad és irányított. Lényege az, hogy a tanulók hosszabb időn keresztül rendszeresen jegyzeteket készítenek nyelvtanulás közbeni tapasztalataikról, gondolataikról, érzelmeikről, elért eredményeikről, problémáikról, társaikkal, illetve a tanárral való kapcsolatukról. A leírtak lehetőséget biztosítanak a tapasztalatok nyomon követésére és elemzésére.

5) **Önértékelő kérdőív:** ezek a kérdőívek a stratégiahasználatról való rendszerezett adatgyűjtést tesznek lehetővé. Az egyik legelterjedtebb és legrészletesebb az Oxford által kifejlesztett SILL (Strategy Inventory for Language Learning) – nyelvtanulói önértékelő stratégia kérdőív, melynek több változata készült el, s melynek 7.0-ás változata alkalmas az idegennyelv-tanulásban használt stratégiák felmérésére (Oxford, 1990:294-300) A kérdőív 50 állítást tartalmaz, melyeket a tanulók egy ötpontos skálával értékelnek (Soha, vagy szinte soha nem jellemző rám. – Mindig vagy szinte mindig jellemző rám.), aszerint, hogy az adott stratégia használata mennyire jellemző rájuk.

A fenti módszerek nemcsak a tanár számára biztosítanak lehetőséget arra, hogy megismerjék, illetve feltérképezzék a tanulók által használt stratégiákat, hanem fontos szerepet töltenek be a tanulók önismeretének fejlesztésében is. Önismeretük fejlődésével hatékonyabban mérhetik fel stratégiahasználatuk eredményességét, növekedhet tudatosságuk.

Dickinson (1992:22-23) egy **öt lépcsőből álló műveletsort** dolgozott ki, melynek segítségével a tanulók kiválaszthatják a szükséges stratégiákat, majd figyelemmel kísérik azok hatékonyságát.

A modell, melyet a lépések kezdőbetűi alapján IDEAL-nak (ideális) nevezett el, egy úgynevezett „**döntési kör**”, melyben az öt lépés kérdéseit megválaszolva valósíthatja meg a tanuló a stratégiahasználatára felelti irányítást:



I (Identify – Azonosítsd be!) – Mi a téma? Mit tudok róla? Át kell-e ismételnem valamelyik korábbi témát, hogy ezt megoldjam?

D (Define – Határozd meg!) – Mit kell tennem? Értem-e a feladatot?

E (Explore – Fedezd fel!) – Hogy oldom majd meg a feladatot? Mennyi ideig tart majd? Van más megoldási mód is?

A (Act – Cselekedj!) – Ez a legjobb megoldási mód?

L (Look – Tekintsd át!) – Válaszoltam-e a kérdésre, vagy megoldottam-e a feladatot? Kell-e még valamit csinálnom? Mit tanultam? Amit tanultam, milyen kapcsolatban van az eredeti feladattal?

Dickinson modelljét *Williams és Burden* (1997:165) egy, a tanulók számára alkotott, a hatékony *stratégiahasználatot elősegítő kérdéssor* megalkotására használta fel:

1. Mit akarok elérni? (I)
2. Pontosan tudom-e, hogy mit csinállok? (D)
3. Miért csinálom azt, amit csinállok? (E)
4. Hogyan lesz majd számomra értékes, amit csinállok? (E)
5. Milyen stratégiák segítenek leginkább abban, hogy elérjem a célomat? (A)
6. Hogyan határozhatom meg, hogy sikeres vagyok-e? (L) (*Finch*, 2000., 5.fejezet:4)

1.3.4 Stratégiatréning a gyakorlatban

Az elmúlt évtizedekben számos kutatás foglalkozott a stratégiatréning gyakorlati megvalósításának lehetőségeivel az idegennyelv-oktatásban. Ezeket *Cohen* (1998:74-83) hét csoportba sorolja:

1. Általános tanulás-módszertani tanfolyamok

Az elsősorban egyetemi hallgatóknak szervezett tanfolyamok az általános tanulási készségek fejlesztését tűzik ki célul, ezáltal segítséget nyújthatnak a nyelvtanulás eredményességének növelésében is.

2. A tanulói tudatosság növelését célzó előadások és megbeszélések

Ezek a foglalkozások fontos szerepet tölthetnek be a nyelvtanulás eredményességének növelésében azáltal, hogy felhívják a figyelmet a különféle stratégiák használatának lehetőségére, azok hatékonyságára. Ugyanakkor, mivel elszigetelten, a nyelvtanulási környezettől elszakítva foglalkozik a stratégiahasználattal, sok tanulónak nehézséget okozhat a tanultak megvalósítása a gyakorlatban.

3. A tanulói tudatosság növelését célzó stratégiatréning foglalkozások

Ezek a gyakorlati foglalkozás sorozatok, tanfolyamok az idegennyelv-tanulás különféle területeinek (pl. szókincs bővítés), illetve készségeinek fejlesztéséhez szükséges tanulási készségek ismertetését, begyakorlását célozzák meg. A foglalkozások keretében lehetőség nyílik a nyelvtanulási stratégiák elsajátítására is.

4. Tanulótársakkal való együttműködés

Cohen (1998:78) két modellt ismertet:

- *Tandem program*: két különböző nemzetiségű tanuló alkot egy párt. Egymást tanítják saját anyanyelvükre, felváltva tanári, illetve tanulói szerepben. A nyelvtanuláson túl megbeszélik tanulási stratégiáikat is.
- *Tanulótárs csoportok szervezése*: rendszeres együtt-tanulás, a problémák megbeszélése.

5. Tankönyvekbe integrált stratégiatréning

A tankönyvszerzők kétféleképpen közelíthetik meg a stratégiatréninget – implicit és explicit módon. Az implicit megközelítés gyakran nem éri el célját, mivel nem történik meg a stratégiák kiemelése, megmagyarázása, tudatosítása.

Az explicit megközelítés a stratégiák tananyagba ágyazott bemutatását, gyakoroltatását nyújtja, magyarázattal kiegészítve. Így a tanulók a nyelvtanulással párhuzamosan fejlesztik tanulási stratégiáikat is.

6. Videós vagy számítógépes mini-tanfolyamok

A különféle változatok közül Cohen a Rubin (1989) által készített, középiskolásoknak és felnőtteknek szóló tananyagot, a „*Language Learning disc*”-t emeli ki, melynek célja a nyelvtanulási folyamat tudatosítása, és a nyelvtanulási stratégiák bemutatása.

7. Stratégiákon alapuló oktatás (SBI – *Strategy-based instruction*)

A stratégiákon alapuló oktatás olyan tanulóközpontú oktatás, mely a tanulási stratégiákat mind explicit, mind implicit módon integrálja a tananyagba. A tanulóknak alkalmuk van megtapasztalni a rendszerezett stratégiahasználat előnyeit az általuk tanult nyelv elsajátítása és használata során. Lehetőségük van arra, hogy megosszák tapasztalataikat társaikkal, így bővítve stratégiakészletüket.

A stratégiákon alapuló oktatás során a tanár:

- 1) leírja, bemutatja a várhatóan hasznos stratégiákat;
- 2) további példákat hív elő a tanulók tapasztalatából;
- 3) kiscsoportos vagy osztályszintű megbeszéléseket tart a stratégiahasználatról;
- 4) arra bátorítja a tanulókat, hogy a stratégiák széleskörű választékát próbálják ki; és
- 5) a stratégiákat a mindennapi tananyagba integrálja, implicit és explicit módon beleágyazva a nyelvi feladatokba, hogy ezáltal kontextualizált gyakorlatot biztosítson a stratégiahasználatra.

Ez utóbbi jellemző az, mely megkülönbözteti ezt a módszert az egyszerű stratégiatréningtől. Ez a fajta oktatás segít abban, hogy a tanuló egyre tudatosabb legyen, egyre nagyobb felelősséget vállaljon, s egyre hatékonyabb nyelvtanulóvá váljon. *Cohen* (1998:83) a kutatásokra támaszkodva kiemeli:

Bár úgy tűnhet, hogy az osztálytermi munkába ágyazott stratégiatréning értékes időt rabol el a nyelvi anyag megtanításától, azok a tanárok, akik kipróbálták ezt a megközelítési módot, arról számoltak be, hogy tanulóik sokkal eredményesebben hajtották végre osztálytermen belüli feladataikat, nagyobb felelősséget vállaltak osztálytermen kívüli tanulásuk irányításában, s nagyobb magabiztossággal tanulták és használták a célnyelvet.

A szakirodalom alapján tehát úgy látjuk, hogy egy, ***a tananyagba épülő, a tanórai munkához szorosan kapcsolódó, az önálló tanulási módszerek kialakítását célzó program nagymértékben növelhetné a nyelvtanulás eredményességét, s felkészítené a nyelvtanulót arra, hogy az iskola befejezése után képes legyen fenntartani, továbbfejleszteni nyelvtudását, illetve önállóan elsajátítson egy újabb idegen nyelvet.***

Ennek érdekében kidolgoztuk és kipróbáltuk a „***Rajtam múlik***” ***programot***, mely egy tanulói önállóságot elősegítő tanulás-módszertani program.

A program részletes ismertetése előtt érdemes megvizsgálnunk azokat a tényezőket, melyek az elméleti háttéren, illetve az ezen a területen folyó tudományos munka és kutatások eredményein túl meghatározzák ma Magyarországon egy, a tanulók önállóságának kialakítását célzó program tartalmát és munkamódszereit.

2. A program kidolgozását meghatározó egyéb tényezők

2.1 Nemzeti Alaptanterv (2003)

A program az iskolai nyelvoktatás keretei között kerül bevezetésre. Magyarországon a nevelés és oktatás kötelező közös tartalmi követelményeit a *Nemzeti Alaptanterv* (NAT) határozza meg. A program célkitűzései összhangban állnak ennek alapelveivel. A NAT leszögezi:

*Minden nevelő teendője, hogy felkeltse az érdeklődést a különböző szaktárgyi témák iránt, útbaigazítást adjon annak szerkezetével, hozzáféréssel, elsajátításával kapcsolatban, valamint tanítsa a gyerekeket tanulni. A tanulók tegyenek szert fokozatos önállóságra a tanulás tervezésében. Vegyenek részt a kedvező körülmények (külső feltételek) kialakításában. Élményeik és tapasztalataik alapján ismerjék meg és tudatosítsák saját pszichikus feltételeiket. Az **eredményes tanulás módszereinek, technikáinak elsajátíttatása**, gyakoroltatása főleg a következőket foglalja magában: az előzetes tudás és tapasztalatok mozgósítása; az egyénre szabott tanulási módszerek, eljárások kiépítése; a csoportos tanulás módszerei, a kooperatív csoportmunka; az emlékezet erősítése, a célszerű rögzítési módszerek kialakítása; a gondolkodási kultúra művelése; az önművelés igényének és szokásának kibontakoztatása; az élethosszig tartó tanulás eszközeinek megismerése, módszereinek elsajátítása; az alapkészségek kialakítása ... A tanulás számos összetevője tanítható. (2003:9)*

Az élő idegen nyelv műveltségi terület fejlesztési feladatai között is kiemelten említi a dokumentum **a tanulói önállóság megteremtésének fontosságát:**

... a tanulók legyenek képesek nyelvtudásukat egész életükön át önállóan fenntartani, fejleszteni, emellett új idegen nyelveket hatékonyan és sikeresen tanulni. (2003:32)

2.2 Tankönyvek

A program anyagát a tanórákhoz kapcsolódva, a tananyagba ágyazva, egy adott tankönyv használata mellett sajátítják el a tanulók. A program összeállításakor ***a tanulók által használt tankönyv elemzése előfeltétel***, meg kell vizsgálnunk, hogy mekkora hangsúlyt fektet a tankönyv a tanulási készségek kialakítására és fejlesztésére; olyan módon dolgozza-e fel a tankönyv a tananyagot, mely elősegíti a tanulók önálló tanulási készségeinek kialakulását; tartalmaz-e feladatokat, ötleteket arra vonatkozóan, hogyan lehet eredményesen idegen nyelvet tanulni - ezek a módszerek mennyiben felelnek meg a magyar tanulók sajátosságainak (a két nyelv eltérő jellege, nyelvoktatásunk szervezeti és tartalmi sajátosságai)?

A mai angol nyelvkönyvek ismertetőjében már gyakran találkozunk a „study skills” (tanulási készségek) kifejezéssel – jelzik, hogy a tankönyvírók figyelmet fordítottak az önálló tanulási készségek kialakítására. A mélyebb elemzés azonban kimutatja, hogy a hangzatos ígéretek mögött nincs igazi tartalom. (Szénásiné, 2001) Bár több tankönyv tartalmaz már bizonyos feladatokat, melyek segítik a tanulókat a hatékony nyelvtanulásban, két fő probléma jelentkezik ezen a területen:

- a feladatok nem mutatnak egy átgondolt rendszert, csak egy-egy részterületre koncentrálnak, pl. szótárhasználat, szótanulás;
- mivel nemzetközi piacra készültek, nem tudják figyelembe venni a különböző anyanyelvű tanulók eltérő nehézségeit.

A tankönyv elemzése nemcsak a program adaptálása miatt fontos, hanem már a tankönyvválasztás folyamatában is útmutatásul szolgálhat a tanárnak. Az egyik fontos kiválasztási szempont lehet, hogy az adott tankönyv mennyire segíti az önálló tanulási készségek kialakulását.

2.3 Európai Nyelvtanulási Napló (2001)

A program összeállításakor feltétlenül fel kell használnunk azokat a tapasztalatokat, melyeket az Európa Tanács az Európai nyelvi portfólió (magyar elnevezése: Európai nyelvtanulási napló) kidolgozása és bevezetése során szerzett. A portfólió olyan dokumentumgyűjtemény, amely bemutatja tulajdonosa nyelvtanulásban elért szintjét és a nyelvtanulás során szerzett tapasztalatait. Arra **ösztönzi a tanulókat, hogy nyelvtudásukat egész életük során gyarapítsák úgy, hogy közben azt is megtanulják, hogyan tervezzék, alakítsák és értékeljék saját tanulási folyamatukat.** Rendszeresen gondolkodjanak el tanulásukról, tudatosodjon bennük a nyelvtanulás folyamata. (Darabos, 2001)

Önértékelésük kialakulását segítik a Napló önértékelőlapjai, melyek egyben mintát is adnak a tanulóknak arra, hogyan fogalmazzák meg saját tanulási céljaikat.

A Napló pedagógiai funkcióját kiegészíti bemutató funkciója. A benne összegyűjtött anyagok, eredmények bemutatásával, a Napló tulajdonosa másokkal is megismertetheti tudását. Az Európai nyelvtanulási napló három részből áll: Nyelvi útlevel, Nyelvi életrajz, Dosszié.

A *Nyelvi útlevel* tájékoztatást ad a különféle nyelvekben, adott időpontban elért színvonalról, az iskolai és az iskolán kívüli nyelvi tanulmányokról és tapasztalatokról, a megszerzett igazolásokról és tanúsítványokról. Összefoglaló ismertetést nyújt az Európai Keretrendszer (Council of Europe, 2001) egymásra épülő 6 szintjéről (A1- C2), melyek meghatározzák a nyelvtudás különféle szintjeit, és pontos és részletes készség szint- (hallásutáni megértés, olvasás, írott szöveg értése, beszéd-készség, íráskészség) leírást nyújtanak, mely egyrészt segít a tanulónak saját nyelvi szintjének értékelésekor, másrészt információt nyújt mások számára a tanuló nyelvi szintjéről, pl. iskolaváltoztatáskor, munkavállalásnál, stb.

A *Nyelvi életrajz* című részben a tanuló összegyűjtheti nyelvtanulásának fontos állomásait (nyelvek a családban, intézményes nyelvtanulás, más nyelvtanulási tevékenységek); megfogalmazhatja az idegennyelv-tanulással kapcsolatos terveit, célkitűzéseit, és nyomon követheti megvalósulásukat. Itt adhat számot nyelvtanulási tapasztalatairól, illetve a

nyelvek tanulását keresztül szerzett kulturális ismereteiről, élményeiről: olvasmányok, tévéműsorok, rendezvények, nyelvi táborok, levelezés, különböző célú külföldi tartózkodás vagy vendégfogadás, önértékelési lapok, nyelvi versenyek, vizsgák). A Nyelvi életrajz az Európai Keretrendszer 6 szintjéhez kapcsolódó, részletes önértékelőlap gyűjteményt tartalmaz, melyek segítségével a tanuló megállapíthatja, hol tart megszerzett tudása.

A **Dosszié** lehetővé teszi, hogy tulajdonosa összegyűjtse és megőrizze azokat a munkákat (írásbeli és tárgyi dokumentumok), amelyek alátámasztják, vagy illusztrálják a Nyelvi útlevelemben vagy a Nyelvi életrajzban leírtakat.

A Nyelvtanulási Napló mögött meghúzódó alapelvek, a megfogalmazott célok több pontban összecsengenek az általunk kidolgozott programmal, de a különféle tanulási és nyelvi készségek elsajátítására, a nyelvtanulási módszerek és stratégiák megismerésére csak korlátozott lehetőséget nyújt a Napló használata.

Ugyanakkor, kiemelkedő értéke az Európai Keretrendszer szintjeinek megfelelő önértékelőlap gyűjtemény, melynek használata nemcsak az önértékeléshez nyújt kiváló mintát, hanem lehetővé teszi a tanulók tudásának meghatározását és másokkal való összehasonlítását.

Arra is mintát ad, hogy milyen módon dokumentáljuk a tanulók nyelvtanulásának fontos eseményeit, mi az, amit érdemes összegyűjtenünk és megőriznünk.

2.4. Szervezeti keretek

A program iskolai bevezetése azt is jelenti, hogy **egy osztály, illetve nyelvi csoport szervezeti keretei között** valósul meg, melyben kevés lehetőség van az egyéni foglalkozásra. Ez meghatározza a program mozgásterét.

A célok kitűzésekor, a módszerek, tevékenységformák meghatározásakor figyelembe kell vennünk, hogy milyen reális lehetőségei vannak a programot megvalósító pedagógusnak, hogyan illeszthető be a program a tanórákba úgy, hogy mind a tantervi előírásoknak, mind

a program célkitűzéseinek eleget tegyünk; s csoportos keretek között maximálisan elősegítsük az egyén fejlődését.

2.5 Nyelvi környezet

Az idegennyelv-tanulás jellemző sajátossága, hogy elszigetelten, mesterségesen kialakított 'világban', a nyelvórákon folyik. Magyarországon, a határ menti települések kivételével, kevés alkalmuk van a tanulóknak nyelvtudásuk fejlesztésére a tanórán kívül, nem veszi őket körül a célnyelv. Segítenünk kell őket abban, hogy megtalálják és megtanulják kiaknázni a rendelkezésre álló iskolán kívüli nyelvtanulási lehetőségeket, és képessé váljanak az önálló nyelvtanulásra.

2.6 Társadalmi elvárások

Az idegennyelv-tudással kapcsolatos társadalmi elvárások nap mint nap megfogalmazódnak – egyetemi felvételinél, álláskeresésnél egyértelmű előnyt jelent az idegennyelv-tudás, a megszerzett nyelvvizsga. Az idegen nyelvek között az angol nyelv a domináns, *az angolnyelv-tudás fontossága széleskörűen elfogadottá vált.*

Tapasztalataim és a jelenlegi kutatás eredményei is azt bizonyítják, hogy a gyerekek is felismerik a nyelvtanulás, ezen belül az angolnyelv elsajátításának fontosságát, de amint ezt a *Kozéki* (1973) vizsgálatban láttuk, ez nem jelenti automatikusan azt, hogy nagyobb energiával, lelkesebben fognak hozzá a nyelvtanuláshoz.

2.7 Családi háttér

A családi háttér és a gyerekek tanulmányi eredményei közötti összefüggést láttuk a *Kozéki* (1973), illetve *Wall és Miller* (1962) kutatásaiban. A program összeállításakor fel kell mérnünk, hogy *milyen segítségre számíthatnak a tanulók otthon*, a családban, pl. tudnak-e, tanulnak-e a szülők idegen nyelveket; a családban használják-e az adott idegen nyelvet, néznek-e idegen nyelvű TV csatornákat, járatnak-e idegen nyelvű folyóiratokat; utaznak-e a célnyelvi területre; vannak-e ismerőseik, rokonaik célnyelvi területen; vannak-e nyelvtanulást elősegítő szótárak, segédkönyvek, idegen nyelvű művek otthon?

Információt kell gyűjtenünk arról is, hogy mennyire kísérik figyelemmel a szülők gyermekük iskolai előmenetelét, nyelvtanulását. Meg kell ismernünk a szülők nyelvtanulásról alkotott elképzeléseit.

3. A „Rajtam múlik” program

A „Rajtam múlik” program egy *tanulói önállóságot elősegítő tanulás-módszertani program*. Összeállításakor, a tartalmi és módszertani elemek meghatározásakor támaszkodtunk a korábbiakban részletezett *tudományos kutatások eredményeire*; a jelenlegi *magyarországi nyelvoktatás sajátosságaira*, az azt meghatározó dokumentumokra; valamint *több évtizedes nyelvtanári gyakorlatunk tapasztalataira*.

Kiemelt célunk volt, hogy olyan programot dolgozzunk ki, mely megvalósítható *iskolai keretek között, tanórákba ágyazva*. Egyrészt a szakirodalom alátámasztotta, hogy ez a megközelítés biztosítja leghatékonyabban, hogy tanulóink egyre tudatosabbak legyenek, egyre hatékonyabb nyelvtanulókká váljanak (lásd 3.4.5, *Cohen*, 1998), másrészt ez a keret az, amelyik a lehető legtöbb tanuló bevonását eredményezheti. Így biztosíthatjuk tanulóink számára legszélesebb körben, külön tanfolyamok szervezése nélkül, hogy ne csak iskolai eredményességük javuljon, hanem a későbbi önálló nyelvtanulásra, nyelvtudásuk szinten tartására felvértezve fejezzék be az iskolás éveket.

A fentiekben leírtak összessége biztosította azt a keretet, melyben megfogalmaztuk a program főbb célkitűzéseit és alapelveit.

3.1 Célkitűzések

A program főbb céljai a következők:

1) a tanulók önállóságának és tudatosságának fejlesztése

A tanulók váljanak saját tanulásuk tudatos irányítóivá. Meg kell ismerniük önmagukat, a különféle tanulási módszereket, az önellenőrzés és önértékelés módjait, a célkitűzés és a tervezés különféle lépéseit. Ki kell fejleszteni bennük azt az igényt, hogy végiggondolják, megtervezzék munkájukat. Legyenek tudatában annak, hogy mit, miért és hogyan tesznek, hogyan és kitől kaphatnak segítséget.

2) a hatékony idegennyelv-tanuláshoz szükséges alapvető készségek kialakítása

Ezek a készségek egyrészt magukban foglalják az idegennyelv-tanulás speciális készségeit a következő területeken: beszédképesség, hallás utáni megértés, olvasásértés, írás, kiejtés,

szókincs, nyelvtan, fordítási készségek, másrészt a tanuláshoz, így a többi tárgy tanuláshoz is szükséges alapkészségek fejlesztéséhez is hozzájárulnak: megfigyelőképesség, figyelem, emlékezet, gondolkodás, problémamegoldás, lényegmegragadás, információszerzés és feldolgozás.

3.2 A „Rajtam múlik” program alapelvei

1) A tanulói felelősségvállalás elve

A közös munka során a tanuló tapasztalja meg, hogy nyelvtanulásának eredményessége nem külső tényezők kizárólagos függvénye, nem kizárólagosan „kívülálló erők”, pl. tanár, tankönyv, stb. által meghatározott folyamat, hanem ő maga is befolyásolhatja, irányíthatja azt – ezt fejezi ki a program jelmondata „Rajtam múlik!”

2) A tanulói aktivitás elve

A program biztosítja a tanulóknak minél nagyobb mértékű bevonását, hogy gyakorlati tapasztalatokat szerezhessenek. Fontos a tanulóknak aktív részvétele, hogy ne csak halljanak a különféle módszerekről, stratégiákról, hanem ki is próbálhassák azokat.

3) A fokozatosság elve

Fontos a fokozatosság elve. A nyelvtanulással párhuzamosan, lépésről-lépésre vezetjük be a program elemeit.

4) A rendszeresség, folyamatosság elve

Kiemelten fontos a rendszeresség, folyamatosság elve. A program csak akkor lehet eredményes, ha nemcsak kampányszerűen foglalkozunk az egyes kérdésekkel, hanem a program elemeit beépítjük a tanulás folyamatába, annak szerves részévé válnak. A tanuláshoz szükséges megfelelő készségek kialakulása, a szükséges ismeretek elsajátítása lassú folyamat, fokozatosan megy végbe. A programnak biztosítania kell ehhez a megfelelő kereteket.

5) A választási lehetőségek elve

Az eredményes nyelvtanulás nemcsak egy lehetséges módon mehet végbe. Lehetőséget kell biztosítanunk a tanulóknak arra, hogy minél több módszert ismerjenek meg, próbáljanak ki, s kiválaszthassák azokat, melyek számukra a leghatékonyabbak.

6) A rendszeres visszajelzés, értékelés elve

A rendszeres értékelés szerves részét alkotja a programnak. A tanulás tanulásának folyamatában a tanulóknak segítségre, rendszeres visszajelzésre, megerősítésre van szükségük előrehaladásukról, és időben fel kell tárni az esetleges problémákat. A tanár szerepe meghatározó. Irányítója, segítője a tanuló fejlődésének, arra törekszik, hogy a tanuló egyre önállóbbá váljon, s fokozatosan képes legyen átvenni az irányítást saját tanulási folyamata felett.

7) A tanári példamutatás elve

A tanár példamutatása, következetessége meghatározó tényező. A tanulóknak érezniük kell, hogy a tanár fontosnak tartja a programot, s egész tanítási gyakorlatát áthatják az abban megfogalmazott elvek. Szerepe kulcsfontosságú. Olyan légkört kell kialakítania, ahol a tanulók kísérletezhetnek, kipróbálhatják a különféle módszereket, megtalálhatják a nekik megfelelő megoldásokat. A program elején még ő irányít, de fokozatosan, egyre inkább a háttérbe vonul, egyre nagyobb teret adva a tanulói önállóságnak.

8) A feszültségtől mentes légkör elve

A program csak akkor lehet eredményes, ha oldott, feszültségtől mentes légkörben zajlanak a foglalkozások, azaz ha a tanulók bátran beszámolhatnak problémáikról, ha a feladatok nem alakítanak ki bennük gátlásokat, szorongást.

9) Az együttes bevezetés elve

A programot legcélszerűbb a nyelvtanulás kezdetén, a nyelvoktatással együtt bevezetni, mert így az nem külön programként jelenik meg, hanem a nyelvtanulás szerves, természetes részeként. Ugyanakkor a kezdeti bevezetés segíti a tanulókat a helyes nyelvtanulási szokások kialakításában, megalapozásában, elkerülve a hibás szokások kialakulását, melyeket később sokszor már igen nehéz megváltoztatni. Ha fel tudjuk kelteni érdeklődésüket a nyelvtanulás iránt, ha azt pozitív élményként élik meg, az kihat későbbi eredményeikre is.

10) Az iskolai keretek figyelembevételének elve

A program összeállítását meghatározza, hogy iskolai keretek között, a tanórába ágyazva, a tanórákhoz kapcsolódva legyen megvalósítható. Ez nem csak a tartalmi és módszertani kérdésekben döntő tényező, hanem az ütemezés, az időkeretek meghatározásakor is. A program bevezetése nem korlátozhatja a tantervi követelmények elsajátítását, nem mehet a tananyag elsajátításának rovására.

11) A szülők bevonásának elve

A szülők tájékoztatása, bevonása a programba kiemelkedő jelentőségű. Az év eleji szülői értekezleten ismertetjük a program célját, alapelveit, módszereit, s megkérjük őket, hogy támogassák a tanulókat abban, hogy elsajátítsák az önálló tanuláshoz szükséges ismereteket, készségeket, engedjék őket otthon próbálkozni a különféle módszerekkel, erősítsék önbizalmukat. Különösen fontos, hogy a szülők esetleges sikertelenségükből kiindulva, ne adjanak át negatív tapasztalatokat, negatív üzeneteket, pl. „Nekem sincs nyelvérzékem.”, „Az angol igeidőket nem lehet megérteni.”

3.3 A „Rajtam múlik” program tematikája, tartalmi elemei

A program tematikája egyfajta *kerettervként* szolgál. Magában foglalja azokat a tartalmi elemeket, melyeket a programnak tartalmaznia kell, de a program gyakorlati megvalósítását, részletes kidolgozását meghatározzák az abban részt vevő tanulók

sajátosságai (életkori sajátosságok, egyéni tulajdonságok, előzetes tudás, tanulási tapasztalatok, stb.), az oktatás szervezeti keretei, a csoport jellemzői, az iskolai környezet, az iskola által biztosított objektív feltételek (technikai felszereltség, könyvtár, Internet hozzáférés, stb.), a tankönyv tartalma és módszertani megközelítése, a pedagógus tapasztalatai, tanítási stílusa.

Az itt ismertetett program tehát ***egy általános útmutató, egy váz, amire ráépíthető a konkrét osztály, csoport programja.*** (A kutatásunk kapcsán kidolgozott részletes program az 5. fejezetben kerül bemutatásra.)

A tematika ***a program két fő célkitűzésének megfelelő csoportosításban*** (lásd 73. oldal) tartalmazza a tartalmi elemeket.

1) a tanulók önállóságának és tudatosságának fejlesztése

- Önmagunk megismerésének módszerei (milyen típusú nyelvtanuló, miért tanul, mi motiválja, mire fogja használni az adott nyelvet)

- A célkitűzés, a tervezés lépései
 - o a célok kiválasztása
 - o az előzetes tudás aktiválása
 - o saját hatékonyság felbecsülése
 - o a feladat nehézségének felmérése
 - o az érdeklődés aktiválása
 - o az idő és erő kifejtés tervezése, tanulási terv
 - o a megfelelő tanulási stratégiák kiválasztása

- Munkánk figyelemmel kísérésének módszerei
 - o erő kifejtés, kitartás észlelése
 - o idő felhasználás
 - o irányított megfigyelési módszerek, tanulási napló
 - o feljegyzési technikák
 - o a kapott eredmények értékelési módjai

- Az önellenőrzés és értékelés módszerei
- Érzelmi, motivációs stratégiák
 - o önmagunk biztatása, pozitív megerősítések
 - o önmagunk megjutalmazása, sikereink „megünneplése”
 - o a szorongás csökkentésének módszerei, relaxációs technikák
 - o negatív „programjaink” átalakítása
- Társas stratégiák
 - o a tanuló társakkal való együttműködés lehetőségei, módjai
 - o az anyanyelviekkel vagy a nyelvet magas szinten beszélőkkel való együttműködés
- A segítségkérés lehetőségei (Mikor, miért és kitől kérjük segítséget?)
- A tanóra szerepe a nyelvtanulás folyamatában
- Az otthoni tanulás
 - o tervezés, időbeosztás, a megtanulandók sorrendje, szünetek
 - o az optimális tanulási környezet biztosítása (bútorzat, világítás)
 - o felszerelések, segédeszközök
 - o a megfelelő módszerek stratégiák kiválasztása
 - o a segítségkérés lehetőségei
 - o az elvégzett munka ellenőrzésének, értékelésének módszerei
 - o a tervszerű ismétlés módszerei
- A házi feladat jelentősége
- A nyelvtanulás tanórán kívüli forrásai
 - o a tanórán kívüli nyelvgyakorlási lehetőségek megteremtése, keresése
 - o „self-access centre” (az önálló tanulást lehetővé tevő anyaggyűjtemény)

- segédanyagok, kiegészítő anyagok (könyv, CD, DVD, televízió, film, stb.)
Internet

2) a hatékony idegennyelv-tanuláshoz szükséges alapvető készségek kialakítása

- Szókincsfejlesztés
 - mikor tudunk egy szót (jelentés, a felidézés képessége, kiejtés, helyesírás, nyelvtani)
 - jellemzők, kollokációk, konnotáció)
 - aktív és passzív szókészletünk
 - a szótanulás módszerei
 - az új szavak feljegyzésének különféle módszerei (szótárfüzet vezetése)
 - a megtanult szavak rendszerezésének, ismétlésének, gyakorlásának módszerei
 - az önellenőrzés módszerei
 - nyomtatott szótár használata (kétnyelvű, egynyelvű, szinonimaszótár)
 - on-line szótárak
 - mit tegyünk, ha nem tudunk egy szót

- Nyelvtan
 - a nyelvtan funkciója
 - a nyelvtantanulás módszerei
 - az új anyag feljegyzésének különféle módszerei (nyelvtanfűzet vezetése)
 - a megtanult anyag rendszerezésének, ismétlésének, gyakorlásának módszerei
 - az önellenőrzés módszerei
 - a nyelvtankönyvek, nyelvtani gyakorlókönyvek használata
 - a nyelvtani struktúrák használatára példagyűjtemény összeállítása (tankönyv, életből vett szituációk, újságcikkek, irodalmi művek, filmek alapján)
 - az Internet nyújtotta lehetőségek – feladatsorok, tesztek

- Hallás utáni megértés

- a hallott szöveg megértésének stratégiái
 - a hallás utáni megértés fejlesztésének különféle lehetőségei, módszerei, feladattípusok
 - kompenzációs stratégiák (nehézségek leküzdése, áthidalása)
- Beszédkészség
 - a beszélt nyelv sajátosságai
 - a beszédkészség fejlesztésének különféle lehetőségei, módszerei, feladattípusok
 - kompenzációs stratégiák (nehézségek leküzdése, áthidalása)
- Olvasásértés
 - az olvasásértés fejlesztésének különféle lehetőségei, módszerei, feladattípusok
 - a szövegfeldolgozás módszerei (jóslás, kikövetkeztetés)
 - kompenzációs stratégiák (intelligens találgatás, az ismeretlen szavakkal való bánásmód, nehézségek leküzdése, áthidalása)
- Íráskészség
 - az írott szöveg fajtái, jellegzetességei
 - vázlatkészítési technikák
 - az íráskészség fejlesztésének különféle lehetőségei, módszerei, feladattípusok
 - kompenzációs stratégiák (nehézségek leküzdése, áthidalása)
- Kiejtés
 - a kiejtés, intonáció sajátosságai az angol nyelvben (hangrendszer, szóhangsúly, intonáció)
 - kiejtési jelek, fonetikai átírás
 - a kiejtés fejlesztésének különféle lehetőségei, módszerei, feladattípusok
- Fordítási készségek

3) az idegen nyelvek, a nyelvtanulás fontossága

- Mi az, hogy idegen nyelv? Miért fontos idegen nyelveket tanulni? Hol, mikor van szükség idegennyelv-tudásra?
- Az angol nyelv szerepe ma a világban. Miért fontos angolul tanulni?
- Mikor mondhatjuk, hogy valaki tud egy nyelvet?

A „Rajtam múlik” program **gyakorlati megvalósítására kidolgozott módszertani útmutatásunkat**, a program állandó elemeit és az alkalmazott módszereket **a kísérlet leírásakor ismertetjük**, egy konkrét példát nyújtva arra, hogy a kerettervre hogyan építhető fel egy adott csoport programja.

4. A kutatás

4.1 A kutatás célja és hipotézisei

A **kutatás célja** egy olyan oktatási program kidolgozása és kipróbálása, amely az iskolai nyelvtanulás folyamatában az angol nyelv eredményes tanulása mellett, azzal összekapcsolódva az önszabályozó tanulásban való fejlődést-fejlesztést is lehetővé teszi, és megalapozza az egész életen át tartó nyelvtanulást.

Feltételeztük:

1. A program alkalmas arra, hogy a tananyag elsajátítása mellett *a tanulókat elindítsa az önszabályozó nyelvtanuláshoz vezető úton az általános iskolai nyelvoktatás osztálytermi, tanórai keretei között*, függetlenül attól, hogy milyen tankönyvből tanulnak; hogy mennyi ideje tanulnak már angolul; hogy milyen a tanulók és a család kiinduló viszonya az angol nyelv tanulásához.

2. A program alkalmas arra, hogy *az alkalmazására vállalkozó tanároknak kellő szakmai útmutatást nyújtson* arra nézve, hogyan valósíthatják meg a gyakorlatban a program célkitűzéseit, bevezetése nem okoz számukra túlterhelést, hanem *növeli nyelvtanítási gyakorlatuk tudatosságát, és felszínre hozza szakmai kreativitásukat*.

A hipotéziseink alapján kutatásunkban a következő kérdésekre keressük a választ:

- a program tartalmi elemei milyen módon hozhatók összhangba a tanulók életkori sajátosságaival és a tantervi előírásokkal;
- milyen módszerekkel valósíthatók meg a program célkitűzései osztálytermi, tanórai keretek között;
- hogyan adaptálhatók a program elemei különféle tankönyvekhez, tananyagokhoz;
- milyen módon mérhető a program hatékonysága, eredményessége;

- a program ily módon való bevezetése valóban biztosítja-e a célkitűzések megvalósítását;
- milyen útmutatásra, segítségre van szükségük a program eredményes bevezetése érdekében az abban részt vevő tanároknak?

4.2 A kutatás módszerei

A fenti hipotézisek felülvizsgálatára számunkra a *kísérleti stratégia* alkalmazása tűnt célravezetőnek. (A pedagógiai kísérletről lásd részletesen: *Bábosik*, 2000:90-105.)

Tekintettel arra, hogy mind a független változó (a „Rajtam múlik” program bevezetése); mind a függő változó (a tanulók tudása, a tanulók változása az önszabályozó tanulás szempontjából) rendkívül összetett, s a pedagógiai hatásrendszer szempontjából alapvetően fontos folyamatváltozó maga is sokrétű, a *természetes kísérletet* választottuk, amelyet iskolakísérlet, fejlesztő megoldások bevezetése esetén ajánl a szakirodalom. Tekintettel a változók komplexitására (amely nem tette lehetővé a független változón kívüli tényezők változatlanságának biztosítását), a „Rajtam múlik” program kipróbálása során a kutatási - megbízhatóság érdekében másféle biztonsági megoldásokat kellett alkalmazni.

A megbízhatóság érdekében került sor az *egycsoportos összetett kísérlet* alkalmazására. *Egycsoportos*, mert a program alkalmazás folyamata, eredményei nem kerülnek összehasonlításra kontroll csoporttal, *ugyanannak a csoportnak a kiindulópontját hasonlítjuk össze a végponttal*, illetve ennek a csoportnak a folyamat változóját kísérjük figyelemmel. Azaz olyan csoport tanítási-tanulási folyamatával és eredményeivel, amely nem alkalmazza a programot, nem dolgoztunk. Nem lehetett ugyanis meghatározni, milyen alapon történjék a kontroll csoport kiválasztása. Kontroll csoport mesterséges létrehozásáról pedig - amelyben biztosan nem kerülnek elő a program elvei, nem szerepel a tartalom töredéke sem, stb. kutatásetikai szempontok miatt szó sem lehetett. Az egycsoportosságból adódó buktatókat azzal kívántuk ellensúlyozni, hogy a vizsgálati időszakban *két eltérő sajátosságokkal rendelkező kísérleti részcsoportot vizsgáltunk*

időben párhuzamosan, s a két részcsoporthoz kapott eredményeket nemcsak önmagukhoz képest vizsgáltuk, hanem össze is vetettük egymással.

Ugyancsak a megbízhatóságot szolgálta az alapos, *sokoldalú kutatómetodikai kontroll*, amelyet mind a kiinduló helyzethez, mind a folyamathoz, mind az eredményekhez kapcsolódóan alkalmaztunk.

A *kiinduló helyzet* (előzményváltozó) vizsgálatokból abból indultunk ki, hogy mindkét részcsoporthoz ötödikes gyerekekből áll, angol tanító tanáraik jól képzettek és motiváltak, a program elveivel egyetértenek, a megvalósítás tekintetében elkötelezettek, hiszen elvállalták a kísérletben való részvételt, az ezzel járó folyamatos többletterhékelt, az állandó szem előtt levést, sőt a program esetleges menet közbeni alakításában - ha a pedagógiai helyzet úgy hozza - az alkotó közreműködést is. Azonban *nem csak a hasonlóságokra, hanem a különbségekre is koncentráltunk*. Ezért ekkor került sor a kísérleti részcsoporthoz által használt *tankönyvek dokumentumelemzés módszerével történő vizsgálatára, az előzetes nyelvtanulásra és a családi háttérre vonatkozó információk kérdőíves felméréssel történő gyűjtésére*.

Az *előidézett változások* (folyamatváltozó) *nyomon követése és a változások összegezése* (következményváltozó) *alapján lehetséges az 1. és a 2. hipotézis felülvizsgálata*. Ennek során a *következő kutatási módszerek* alkalmazására került sor:

- a kísérleti csoportokban *tanító kollégák által végzett résztvevő folyamatos megfigyelés*, valamint *a magam által végzett megfigyelés*. A szelektív megfigyelés rögzítése jegyzőkönyvvel történt. A megfigyelési szempont a kísérlet aktuális teendőihez kapcsolódott, az önszabályozó nyelvtanulás szempontjának alárendelve;

- *részben strukturált interjú* a pedagógusokkal és a tanulókkal a kísérleti folyamatban való részvétel tapasztalatairól;

- a tanulók önszabályozó tanulás tekintetében való fejlődését tükröző *dokumentumok elemzése*;

- a tanulók nyelvi tudásának (ismeretek, jártasságok, készségek) változását tükröző **szóbeli és írásbeli produktumok elemzése**;

- a **kísérletet érintő megbeszélések** (a kísérletben tanító pedagógusokkal, a tanulókkal, a szülőkkel) **utólagos elemzése**.

A gyűjtött információkat - a minta kis száma ellenére - részben táblázatokba rendeztük, és kvantitatív összefüggéseikben elemeztük. Azonban **nagyobb jelentőséget szántunk a tartalmi elemzésnek**, az események, folyamatok értelmezésének, amelyek segítségével lehetőség nyílt az önszabályozó nyelvtanulás érdekében szervezett vagy éppen spontánul alakult pedagógiai történések, összefüggések természetének megismerésére. Tartalmi elemzéseinket minden esetben az önszabályozó tanulásra való megtanítás szempontjaiból vezettük le.

4.3 A kutatás jellemzői

4.3.1 A kísérleti évfolyamok

A programot a kutatásban részt vevő iskolákban **az 5. évfolyamon vezettük be**. Az 5. évfolyam kiválasztását a következők indokolták:

1) A program bevezetése a nyelvtanulás megkezdésével egy időben a legoptimálisabb. Ily módon a gyerekek a tananyag elsajátításával párhuzamosan, már a kezdetektől tudatosan figyelemmel kísérhetik tanulási folyamatukat, megismerhetik és begyakorolhatják a hatékony tanulási módszereket.

2) Az általános iskolákban a *Nemzeti Alaptanterv* alapján az élő idegen nyelvet a közoktatásban részt vevő minden diáknak a negyedik évfolyamtól kötelező tanulnia, de meghatározott feltételek teljesülésekor az iskolák a negyedik évfolyamot megelőzően is elkezdhetik a nyelvtanítást. (2003:31) A negyedik évfolyamot megelőző nyelvoktatás gyakran szakköri keretek között, játékos módszerekkel folyik, s nem kötelező a tanulók számára. Általában a negyedik évfolyamtól kezdődik a tantárgyi keretekbe illesztett, mindenki számára kötelező nyelvoktatás.

A fentiek alapján a program bevezetésének legoptimálisabb kezdőpontja a 4. évfolyam lenne, ugyanakkor az általános iskolai gyakorlatban, így a kutatásban részt vevő két iskola esetében is, a felső tagozatba lépéskor gyakori az osztályok átszervezése, a tanárváltás. Ezért döntöttünk úgy, hogy a programot kísérletképpen az 5. évfolyamtól kezdve vezetjük be.

A két iskolában nemcsak átszervezték az osztályokat, de mindkét csoport számára egy kezdő tankönyvet választottak azzal a céllal, hogy átismételjék, rendszerezzék, egy új anyagon keresztül mintegy újratanulják mindazt, amit a megelőző években tanultak. Ez azért is fontos volt, mert az átszervezés következtében eltérő idejű előzetes tanulmányokkal rendelkeztek a tanulók. A kezdő tankönyv így lehetőséget nyújtott arra, hogy a tanár a csoportot egy szintre hozza.

4.3.2 A kísérlet időtartama (2002-2004)

A kísérletet négy évre terveztük, de az általános iskolákban adódó problémák miatt azt az első két év után le kellett zárunk. A 6. évfolyam végén a tanulók egy jelentős részét a szülők hatosztályos gimnáziumokba írták át, így a létszámok csökkenése miatt mindkét általános iskolában össze kellett vonni osztályokat, illetve csoportokat – így ezek megváltozott összetétele miatt a kísérletet nem volt értelme folytatni.

A kétéves szakasz ugyanakkor elegendő tapasztalatot adott a kutatásban megfogalmazott hipotézisek vizsgálatára. A program egy több éves folyamaton keresztül kívánja megvalósítani célkitűzéseit, a tanulók önállóságának kialakítását. Ebben *a folyamatban az első két év meghatározó szerepet tölt be.* Ebben az időszakban alapozzuk meg, indítjuk be azokat a folyamatokat, melyek eredményeképpen a tanulók fokozatosan egyre önállóbbá válnak, megtanulnak eredményesen idegen nyelvet tanulni. Bevezetjük a program állandó elemeit, kialakítjuk a célok megvalósításához szükséges munkamódszereket, s a tanulók életkori sajátosságaihoz és nyelvtudásához igazodva segítjük tudatosságuk kibontakozását és a hatékony idegennyelv-tanuláshoz szükséges alapvető készségeik kialakulását. Ennek a folyamatnak az eredményei nyomon követhetők és értékelhetők.

4.3.3 A kísérletben részt vevő csoportok

A kísérletbe két budapesti általános iskola 5. osztályos csoportját vontuk be:

1) „A” Általános Iskola

Az iskola hagyományos szerkezetű, 8 osztályos budapesti általános iskola. 1984-ben épült egy XI. kerületi lakótelepen. Évfolyamonként általában három párhuzamos osztály van. Az idegen nyelvek csoportbontása csak a nagy létszámú osztályokban (25 fő felett) valósul meg.

A kísérletben részt vevő csoport létszáma: 16 fő. A csoportból 10 fő egy éve, 4 fő két éve, 2 fő három éve tanult megelőzően angolul.

2) „B” Általános iskola

Az iskola hagyományos szerkezetű, 8 osztályos budapesti általános iskola. 1988-ban épült egy XIII. kerületi lakótelepen. Évfolyamonként általában két párhuzamos osztály van. Az idegen nyelveket (angol-német) csoportbontásban tanítják.

A kísérletben részt vevő csoport létszáma: 12 fő. A csoportból 8 fő egy éve, 2 fő két éve, 2 fő három éve tanult megelőzően angolul.

4.3.4 A kísérletben részt vevő tanárok

1) Tanár - „A” Általános Iskola

1987-ben végezte el a Budapesti Tanítóképző Főiskolát, majd 1997-ben angol szakos diplomát szerzett a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen. A kísérlet kezdetekor már nyolc éve tanított angolt az iskolában.

2) Tanár - „B” Általános Iskola

1994-ben végzett az ELTE Tanárképző Főiskola Kara angol-matematika szakán. A kísérlet kezdetekor már kilenc éve tanított angolt, s már megkezdte tanulmányait a Szegedi Tudományegyetem angol kiegészítő szakán, ahol 2005-ben szerzett diplomát.

4.4 A kísérlet beindítását megelőző vizsgálatok, felmérések

A kísérlet beindítását megelőzően két fő vizsgálatot, felmérést végeztünk el a csoportokban:

1) *A tanulók és a család viszonya az angol nyelvhez*

A program kidolgozását meghatározó tényezők között kiemeltük **a családi háttér** szerepét. A végleges tematika elkészítésekor tudnunk kell, milyen segítségre számíthatnak a tanulók otthon, milyen lehetőségek állnak rendelkezésükre otthon nyelvtudásuk bővítésére, milyen a szülők, testvérek nyelvismerete.

2) *A csoportokban használt tankönyvek elemzése*

A program összeállításának előfeltétele az adott csoportban használt **tankönyv** elemzése, meg kell vizsgálnunk, hogy mekkora hangsúlyt fektet a tankönyv a tanulási készségek kialakítására és fejlesztésére; tartalmaz-e feladatokat, javaslatokat arra vonatkozóan, hogyan lehet eredményesen idegen nyelvet tanulni; olyan módon dolgozza-e fel a tankönyv a tananyagot, mely elősegíti a tanulók önállóságának kialakulását.

A tankönyvelemzéshez részletes **szempontrendszert dolgoztunk ki**.

4.4.1 A tanulók és a család viszonya az angol nyelvhez

A gyerekek körében *rövid kérdőív segítségével* a következő kérdésekre kerestük a választ:

- Milyen a gyerekek a viszonya az angol nyelvhez? Felismerik-e az angol nyelvtanulás fontosságát?
- Használják / használták-e már valamikor az angolt?
- A szűkebb család tagjai (szülők, testvérek) tanulnak / tanultak-e angolul?
- Milyen segédeszközök, szótárak állnak a gyerekek rendelkezésére otthon?
- Iskolán kívül találkozik-e rendszeresen az angol nyelvvel (különóra, angol nyelvű filmek / TV, számítógép használata)? (*1. sz. melléklet*)

A kérdőívek kiértékelése után az adatok pontosítása érdekében, a gyerekek egy részével egyéni beszélgetést folytattunk.

1) A felmérés eredményei

„A” Általános Iskola

a) A nyelvek rangsorában 13 fő az angol nyelvet tette az első helyre, mint azt az idegen nyelvet, amelyiket érdemes, hasznos tanulni, 3 fő az anyanyelvét tette az első helyre (2 fő orosz, 1 fő kínai). Az idegen anyanyelvű gyerekek közül ketten az angolt tették a második helyre, harmadik társuk a franciát.

Válaszuk indoklásakor a következő érveket sorolták fel:

- az angol világnyelv, bárhol lehet használni: 10 fő
- a jó álláshoz szükséges az angol nyelvtudás: 3 fő

- a nyelv tetszik a tanulónak: 2 fő
- a számítógép használatakor szükséges az angol nyelv ismerete: 2 fő
- választ nem indokolta: 1 fő

b) A családtagok nyelvismeretét a következő táblázat mutatja:

	apa	anya	testvér
nem beszél / tud angolul	8	8	
egy kicsit tud angolul	2	4	5
jól beszél /tud angolul	1	1	1
jól beszél / tud más idegen nyelven	4	1	
egy kicsit beszél / tud más idegen nyelven	1	2	5

c) Az otthoni szótárakra, angol nyelvű könyvekre vonatkozó adatok:

angol szótár	7 fő
angol zsebszótár	5 fő
angol nyelvű könyvek	2 fő
angol képes-, mesekönyv	5 fő

d) Iskolán kívüli gyakorlási lehetőségek felhasználása, különórák:

különóra	1 fő
angol nyelvű filmek	-
angol nyelvű TV csatornák (Cartoon Network)	4 fő
számítógépes játékprogramok	8 fő
Internet	-
utazás angol nyelvterületre	-

e) Az angol nyelvet a fentiekén túl iskolán kívül még nem használta a tanulók többsége (11 fő), egyszer segített külföldieknek (3 fő), nyaraláskor egy esetben beszélgetett angolul (1 fő), finn levelezőtársa van, akivel angolul levelezik (1 fő).

„B” Általános iskola

a) A nyelvek rangsorában 11 fő az angol nyelvet tette az első helyre, mint azt az idegen nyelvet, amelyiket érdemes, hasznos tanulni, 1 fő a spanyolt választotta.

Válaszuk indoklásakor a következő érveket sorolták fel:

- az angol világnyelv, bárhol lehet használni: 8 fő
- a nyelv tetszik a tanulónak: 2 fő
- a jó álláshoz szükséges az angol nyelvtudás: 1 fő

b) A családtagok nyelvismeretét a következő táblázat mutatja:

	apa	anya	testvér
nem beszél / tud angolul	4	4	-
egy kicsit tud angolul	-	1	5
jól beszél /tud angolul	3	1	1
jól beszél / tud más idegen nyelven	3	4	-
egy kicsit beszél / tud más idegen nyelven	1	1	1

c) Az otthoni szótárakra, angol nyelvű könyvekre vonatkozó adatok:

angol szótár	11 fő
angol nyelvkönyvek	2 fő
angol nyelvű könyvek	2 fő
angol képes-, mesekönyv	2 fő

d) Iskolán kívüli gyakorlási lehetőségek felhasználása, különórák:

különóra	-
szülővel külön angolul tanul	2 fő
angol nyelvű filmek	-
angol nyelvű TV csatornák (Cartoon Network)	7 fő
számítógépes játékprogramok	7 fő
Internet	-
utazás angol nyelvterületre	1 fő

e) Az angol nyelvet a fentiekén túl iskolán kívül még nem használta 4 fő; a tanulók többsége (6 fő) egyszer beszélgetett külföldiekkel utcán vagy nyaraláskor; otthon testvéreivel, szüleivel rendszeresen beszélget 2 fő (ikerpár).

2) A felmérés eredményeinek értékelése

A felmérés adatai alapján elmondható, hogy *mindkét csoport tanulói felismerik az angolnyelv-tanulás hasznosságát, fontosságát*. Az érvek között az angol nyelv világnyelv volta dominál.

A szülők, testvérek nyelvismerete a két csoportban eltérő. Az „A” általános iskolai csoportban csak egy család van, ahol mind az anya, mind az apa jól beszél angolul, s négy olyan család van, ahol mindkét szülő vagy legalább az egyik szülő tanult már vagy tanul, illetve egy kicsit tud angolul, a szülők nagy része (50%) egyáltalán nem beszél idegen nyelveket.

A „B” Általános Iskolában csak a szülők egy negyede (25%) nem beszél semmilyen idegen nyelvet, s bár angolul jól itt is csak három családban tud mindkét szülő vagy legalább az egyik szülő, de más nyelvek ismerete magasabb arányú, mint a másik csoportban.

A szülői nyelvismeret felmérése két okból fontos: az angol nyelvet ismerő szülőknek lehetőségük van arra, hogy hatékonyan segítsék gyermekük otthoni munkáját, másrészt az a szülő, aki már megtanult egy idegen nyelvet, rendelkezik nyelvtanulási tapasztalatokkal, melyekkel segítheti gyermeke előrehaladását.

Ugyancsak *jelentős az eltérés az otthon rendelkezésre álló segédkönyvek, illetve kiegészítő anyagok számában is*. Míg az „A” általános iskolai csoportban csak a csoport kevesebb, mint felének van megfelelő méretű szótára, segédkönyv pedig egyik családban sem áll rendelkezésre, addig a „B” Általános Iskolában minden családban van szótár.

Az iskolán kívül a gyerekek nagy többsége ritkán használja a nyelvet, a leggyakoribb a különféle angol nyelvű számítógépes játékok használata, melyek szókincse azonban csak szűk keretek között mozog.

Az angol nyelv aktív használatára, a beszéd-, vagy íráskészség fejlesztésére igen korlátozottak a rendelkezésre álló lehetőségek.

A felmérés adatainak ismerete lehetővé teszi, hogy segítséget nyújtsunk a tanulóknak otthoni munkájukban, illetve az önálló ismeretszerzés és gyakorlás feltételeinek megteremtésében. Amennyiben otthon nem állnak rendelkezésre a szükséges szótárak, segédkönyvek, Internet, stb., azokat az iskolában kell biztosítanunk, hozzáférhetővé tennünk.

4.4.2 A csoportokban használt tankönyvek elemzése

A program adott csoportra való adaptálásakor, a részletes ütemterv elkészítésekor az egyik legfontosabb lépés a tankönyv tananyag-feldolgozási felfogásának, módszereinek elemzése, annak feltárása, *elősegíti-e a tankönyv az önálló tanulási módszerek kialakulását*, s ha igen, milyen módon. Át kell tekintenünk azt is, tartalmaz-e a tankönyv feladatokat, ötleteket arra vonatkozóan, hogyan lehet eredményesen idegen nyelvet tanulni - ezek a módszerek megfelelnek-e a magyar tanulók sajátosságainak (a két nyelv eltérő jellege, nyelvoktatásunk szervezeti és tartalmi sajátosságai).

4.4.2.1 Szempontrendszer

Ahhoz, hogy ezt az elemzést elvégezzük, pontos szempontrendszert kell kidolgoznunk. A szempontrendszernek fel kell ölelnie a két fő területet: *segíti-e a tankönyv a hatékony idegennyelv-tanuláshoz szükséges alapvető készségek kialakítását*, illetve *fejleszti-e a tanulók önállóságát és tudatosságát, segíti-e önértékelésük kialakulását?*

A szempontrendszer kidolgozásában segítségünkre volt *Ellis és Sinclair* (1989) „*Learning to Learn English*” című műve, mely bemutatja *Dickinson és Carver* (1980) modelljét, mely *a tanulók önállóságra való felkészítésének 3 fő területét jelöli meg:*

- 1) pszichikai felkészítés – olyan tevékenységek, amelyek magabiztosságot alakítanak ki a tanulóknak, melyek elérik azt, hogy bátran kísérletezzenek a nyelvvel, bátran használják azt önállóan;
- 2) módszertani felkészítés – olyan feladatok, amelyek során megtanulják azt a nyelvet, amelyet D és C metanyelvnek nevez, mely a nyelv, illetve a nyelvtanulás fogalmainak meghatározására szolgál, illetve megtanulják átgondolni, hogy mit miért teszünk, pl. mi a szerepe a drilleknek, a pármunkának a nyelvtanulásban;
- 3) gyakorlatszerzési lehetőségek abban, hogy választhassanak, dönthessenek arról, hogy bizonyos dolgokat, hogyan dolgozzanak fel, gyakoroljanak, stb. (*Ellis & Sinclair, 1989:7*).

Ellis és Sinclair kidolgozott egy hét kérdésből álló rendszert a tanulók számára a hatékony tanuláshoz szükséges alapvető készségek kialakítására, s ezen rendszeren belül részletes segítséget nyújt a nyelvtanulóknak arra, hogyan fejlesszék tudásukat a következő területeken: szókincsbővítés, szótanulás; nyelvtanulás; hallás után megértés fejlesztése; beszéd-készség; olvasásértés és íráskészség. Ez a könyv elsősorban felnőtt nyelvtanulók számára készült, de átgondolt rendszere, a ***hét kérdésből álló szempontrendszer*** nagy segítséget nyújthat egy gyermekeknek kidolgozandó program elkészítésében, illetve a különféle anyagok elemzésében. A hét kérdés a következő:

1. Hogy viszonyulsz az adott területhez? Szeretsz-e az adott területtel foglalkozni? Könnyen vagy nehezen megy?
2. Rendelkezel-e az adott területhez kapcsolódó megfelelő háttérismeretekkel, tudással?
3. Mennyire megy neked, mennyire vagy jó egy adott területen? Hogyan mérheted fel tudásodat, hogyan értékelheted az eredményeket?
4. Mi a következő lépés? Milyen reális célokat tűzhetsz ki a helyzet értékelése alapján? Hogyan tervezheted meg munkádat?

5. Milyen módszerrel szeretsz tanulni? Milyen technikákat, módszereket használhatsz az adott területen? Hogy mérheted fel ezek eredményességét?

6. Hogyan alakíthatod ki, növelheted magabiztosságodat az adott területen? Milyen technikák segíthetnek ebben?

7. Hogyan tervezd, szervezd tanulásodat az adott területen? (*Ellis & Sinclair, 1989:15-16*)

Tankönyvelemzési szempontrendszerünk összeállításakor ezt a két fő megközelítést vettük alapul, de kiegészítettük egy nagyon fontos részterülettel – nyújt-e segítséget a tankönyv a tanulók önálló, munkájához, a tanórákra való felkészüléshez? A vizsgált területek a következők:

1) Nyújt-e a tankönyv az adott területhez kapcsolódó háttérismereteket?

2) Bemutat-e a tankönyv technikákat, módszereket, választási lehetőségeket arra, hogy bizonyos dolgokat hogyan dolgozzanak fel, gyakoroljanak? Segíti-e a tanulókat abban, hogy felmérjék a különféle módszerek eredményességét?

3) Segíti-e őket abban a tankönyv, hogy hogyan mérjék fel, mennyire eredményesek egy adott területen, illetve, hogy hogyan értékelhetik a kapott eredményeket?

4) Kapnak-e útmutatást arra a tanulók, hogy hogyan tervezhetik meg munkájukat, hogyan tűzhetnek ki reális célokat önmaguk számára?

5) Nyújt-e segítséget a tankönyv a tanulóknak abban, hogy megtanulják, hogyan alakíthatják ki önbizalmukat, növelhetik magabiztosságukat egy-egy területen?

6) Segíti-e a tankönyv a tanulók tudatosságának kialakulását, tartalmaz-e olyan feladatokat, melyek során a tanulók átgondolhatják, hogy mit miért tesznek, milyen szerepe van a különféle tevékenységeknek a nyelvtanulásban?

7) Tartalmaz-e a tankönyv útmutatást a tanulók eredményes otthoni munkájának elősegítésére? Segíti-e a tankönyv a tanulók tanórán kívüli munkáját, órákra való felkészülését?

8) Ad-e a tankönyv útmutatást arra nézve, hogy a tanulók problémák esetén milyen módon, illetve kitől kaphatnak segítséget?

9) Elősegíti-e a tankönyv a tanulók önálló ismeretszerzését, tartalmaz-e azt elősegítő feladatokat?

A kérdésekre a választ a tankönyv részletes elemzésével kaphatjuk meg. Meg kell vizsgálnunk, milyen módon dolgozza fel a tankönyv a tananyagot, hogyan tervezi, strukturálja a tanulási folyamatot, milyen tevékenységformákat, feladattípusokat alkalmaz, s azok milyen módon és mennyire segítik elő a tanulók önállóságának kialakulását.

A tankönyveket a kilenc szempont alapján átfogóan elemeztük, majd részletesen megvizsgáltuk, hogy a tankönyv mit nyújt az *Ellis és Sinclair* által elkülönített hat fő területen, illetve az általunk külön vizsgált hetedik területen, a kiejtés terén, mely több területhez (szókincs bővítés, beszéd-készség, hallás utáni megértés) is kapcsolódik.

A kísérlet beindításakor nem volt lehetőségünk már szabad tankönyvválasztásra. Mindkét csoportban az iskolában rendszeresített tankönyveket használták, a „B” Általános Iskolában a *Project*, az „A” általános iskolai utcai iskolában az *Apple Pie* tankönyvesaládot.

4.4.2.2 Project 1 (Hutchinson, 1999, OUP)

A Project című angol nyelvkönyvsorozat ma Magyarországon **a legelterjedtebb tankönyv** az általános iskola felső tagozatán. (Petneki, OKI, 2002)

A *Project* című tankönyv bevezetését elsősorban az általános iskola 5. osztályában ajánlják. A könyv a nemzetközi piacra készült, de ez egy régebbi sorozat, a *Project English* felújított változata. Az új sorozat készítésekor kikérték a felhasználó országok, így

Magyarország véleményét is. Így a tankönyv jelentősen megrövidült, alkalmazkodva a helyi alacsonyabb óraszámokhoz, megpróbálták figyelembe venni a NAT előírásait, és külön angol-magyar szószedettel és nyelvtani magyarázattal látták el. A nyelvtani magyarázatokat angolul készítették el, s csak a fordításra kérték fel az adott ország közreműködőjét. Terjedelmi okok miatt kevés lehetőség volt arra, hogy érvényesüljenek a magyar gyerekek igényei, s kifejeződhessenek a két nyelv közötti sajátosságok, de egy-két ponton lehetőség nyílt erre is.

A tankönyv ismertetője, melyet a borítón is olvashatunk, a tankönyv főbb jellegzetességei között sorolja fel: az önálló tanulás stratégiájának kialakítását, melyet a tankönyv *Progress diary* (Haladási napló) és a munkafüzet *Progress check* (Haladás ellenőrzés) elemei segítenek. Témánk szempontjából sokat ígérő ez a megfogalmazás.

A tanári kézikönyvben is ***külön kitérnek a szerzők a tanulók tanulási készsége fejlesztésének és a tanulói tudatosság kialakításának fontosságára*** (Woodbridge & Hutchinson, 1999:6). Alapvető feladatnak tartják, hogy segítsük a tanulókat abban, hogy egyre eredményesebbé váljanak mind a tanórán, mind azon kívül. A tanárok számára ***öt fő módszert határoznak meg*** arra nézve, hogyan segítsék elő tanítványaik fejlődését ezen a területen:

1. Bátorítsuk tanulóinkat arra, hogy a már meglévő tudásanyaguk, illetve a nyelvi környezet alapján maguk próbáljanak rájönni, pl. az új szavak jelentésére, nyelvtani szabályokra, a hallottak vagy olvasottak megértésére!
2. Tanítsuk meg tanítványainkat arra, hogyan használhatják ki a különféle rendelkezésre álló forrásokat, pl. a tankönyv nyelvtani összefoglaló fejezetét, szószedetét, a nyomtatott szótárakat, illetve, hogy a tanult szavakat milyen módon jegyezzék fel!
3. A tankönyv *Progress diary* (Haladási napló) és a munkafüzet *Progress check* (Haladás ellenőrzés) fejezeteinek felhasználásával bátorítsuk őket arra, hogy mérjék fel előrehaladásukat. Segítsük őket az esetlegesen felmerülő problémák megoldásában!

4. Nyugtassuk meg tanítványainkat, hogy a hibák természetes és hasznos velejárói a nyelvtanulásnak! Arra bátorítsuk őket, hogy nyugodtan „vállaljanak kockázatot”, bátran használják a nyelvet, még akkor is, ha várhatóan hibáznak majd!

5. Alakítsunk olyan oldott, vidám, kihívásokat rejtő légkört, amely elősegíti az angolhoz és a nyelvtanuláshoz való pozitív tanulói hozzáállás kialakulását! (*Woodbridge & Hutchinson, 1999:6-7*)

Bár a tanári kézikönyv nem nyújt módszertani útmutatót arra nézve, hogy milyen módon valósítsák meg a tanárok ezeket az elveket, mégis fontos előrelépést tesz azzal, hogy ezeket megfogalmazza, s külön fejezetben emeli ki.

A Project 1 részletes elemzése

1) Nyújt-e a tankönyv az adott területhez kapcsolódó háttérismereteket?

A tankönyv *a nyelvről, a nyelvtudás összetevőiről igen kevés információt nyújt* a tanulóknak. Az egyetlen kivétel a nyelvtan területe. A magyar nyelvű összefoglaló kitér az adott nyelvtani struktúra funkciójára, felhívja a figyelmet a kivételekre, kiemeli a hasonló szerkezetek közötti különbségeket – elősegíti a tudatos nyelvhasználatot.

2) Bemutat-e a tankönyv technikákat, módszereket, választási lehetőségeket arra, hogy bizonyos dolgokat, hogyan dolgozzanak fel, gyakoroljanak? Segíti-e a tanulókat abban, hogy felmérjék a különféle módszerek eredményességét?

Általánosságban megállapíthatjuk, hogy a tankönyv nem mutat be különféle módszereket, technikákat, *csak egyfajta megközelítési módot nyújt*. Nincs választási lehetőségük a tanulóknak.

A négy készséget változatos módon, többféle feladattípus beiktatásával gyakoroltatja a tankönyv és a munkafüzet, de nem adnak útmutatót arra nézve, hogy ezeket a feladatokat milyen stratégiák felhasználásával oldhatják meg a

tanulók eredményesen, illetve, hogy a tanórán kívüli nyelvhasználat során, a való életben milyen stratégiákra lesz szükségük.

3) Segíti-e őket abban a tankönyv, hogy hogyan mérjék fel, mennyire eredményesek egy adott területen, illetve, hogy hogyan értékelhetik a kapott eredményeket?

A tanári kézikönyvben *a szerzők kiemelik, hogy a haladás nyomon követése és értékelése a tankönyv szerves részét alkotja* (Woodbridge & Hutchinson, 1999:7).

A rendszeres értékelésnek két fő célját határozzák meg:

- hogy motiváljuk és bátorítsuk a tanulókat azért, hogy nyomon követhetik előrehaladásukat;
- hogy a tanulók egyéni fejlődésének diagnosztikus mérésével visszajelzést adjunk mind a tanárnak, mind a tanulóknak, és hogy rámutassunk, milyen területeken van szükségük nagyobb odafigyelésre.

A tankönyv *a következő lehetőségeket nyújtja az értékelésre:*

a) *Progress diary* (Haladási napló): Az első leckében a *Progress diary*-t a „*Now You Know ...*” (Most már tudod ...) összefoglalás helyettesíti minden egységnél, később szerepét átveszi a *Progress diary* minden lecke (10 oldal) után. A *Progress diary* felsorolja azokat a főbb nyelvtani egységeket, amelyeket a lecke elvégzése során elsajátíthattak a tanulók, néha, de nem mindig, a témaköröket is.

A kérdés állandó – Mit tudsz ezekről a dolgokról? Keress rájuk példát az elvégzett leckében! Majd felhívja a figyelmet a munkafüzetben található felmérésre, a *Progress checkre* (Haladás ellenőrzés).

b) A *Progress check* szókinszre vonatkozó, kiejtési, nyelvtani és néha olvasásértései vagy íráskészséget mérő feladatokat tartalmaz két oldalon. Ez 3-5 feladatot jelent.

c) A tanári kézikönyv minden lecke után egyoldalas, s a kétleckénkénti összefoglalás után egy-egy kétoldalas tesztet, összesen kilenc felmérést tartalmaz.

Az ezekben található feladatok nem nyújtanak átfogó felmérést az egyes leckék anyagáról, sokszor tartalmazznak mechanikus, szinte csak másolást igénylő feladatot.

d) A munkafüzet is nyújt lehetőséget arra, hogy a tanulók képet kapjanak előrehaladásukról. A benne levő feladatok egyrészt gyakorlási lehetőséget biztosítanak a tanult tananyag elmélyítésére, másrészt egyben felmérési lehetőséget is, sikerült-e elsajátítani az anyagot. A feladatok elsősorban az elsajátított szókinccset és a nyelvtani anyagot ölelik fel. Jellegéből adódóan a munkafüzet mechanikus feladatokkal, irányított módon gyakoroltatja a helyesírást, a nyelvtani szerkezeteket és a mondatalkotást. A szövegértés gyakorlására is találunk minden leckében feladatot. Az önálló szövegalkotásra, a tanulók saját gondolatainak megfogalmazására csak két feladatban van lehetőség, amikor a tanulóknak saját magukról, illetve családjukról kell rövid leírást készíteniük.

Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy ***a szerzők által megfogalmazott célkitűzések a gyakorlatban csak részben valósulnak meg.*** Hiányzik az átgondoltság és a tudatosság. Bár a *Progress diary* részben összefoglalja, hogy mi az a tananyag, amit a lecke elvégzése után tudni kell; felhívja a figyelmet az ismétlésre, és a *Progress checkel* biztosít egyfajta tudásszintfelmérést, de ez csak egy részterület, s ezt a részterületet is csak részben fedi le, hiszen az anyagrészek felsorolásában nem következetes, a felmérés pedig végképp nem átfogó jellegű.

A munkafüzet, illetve az abban található *Progress check* feladatai megoldásának ellenőrzéséhez szükség van tanári segítségre. A tankönyv a felmérés után nem nyújt visszajelzést, nem ad segítséget az értékelésre, illetve a továbblépésre.

4) Kapnak-e útmutatást arra a tanulók, hogyan tervezhetik meg munkájukat, miként tűzhetnek ki reális célokat önmaguk számára?

Munkájuk megtervezéséhez a tankönyv nem nyújt segítséget, útmutatást a tanulóknak. Az egyetlen kivétel ez alól a projektfeladat, mely minden lecke után segíti a leckében feldolgozott tananyag elmélyítését, alkotó módon való

felhasználását. Az utasításban megkapják a feladat elkészítésének lépéseit, s segítségképpen mintamondatokat, javasolt szókincsgyűjteményt is tartalmaz a könyv. Ez a fajta feldolgozás mintául szolgálhat hasonló jellegű feladatok elkészítéséhez.

5) Nyújt-e segítséget a tankönyv a tanulóknak abban, hogy megtanulják, hogyan alakíthatják ki önbizalmukat, növelhetik magabiztosságukat egy-egy területen?

A tankönyv külön nem ad tanácsokat, ötleteket, de **feladatrendszerével segíti az önálló nyelvhasználat, az önbizalom kialakulását**. A nyelvtanulás kezdeti fokától fontos az, hogy a gyerekek megtapasztalhassák, hogy a nyelv nem egyszerűen egy megtanulandó tananyag, ismerethalmaz, hanem kommunikációs eszköz. Segítségével ki tudjuk fejezni gondolatainkat szóban vagy írásban egy adott nyelven, illetve megérthetjük mások gondolatait. Elejétől fogva fontos tehát, hogy olyan helyzeteket teremtsünk, melyekben erre lehetőségük van a gyerekeknek – ne csak betanult mondatokat ismétljenek, hanem kifejezhessék saját gondolataikat, beszélhessenek vagy írassanak saját magukról, **bátran kísérletezhessenek a nyelvvel**.

Erre a *Project 1* **kétfajta lehetőséget nyújt**:

a) Egy-egy témakörnél megkérdezi a gyerekek véleményét, pl. „What’s your favourite day?” (Melyik a kedvenc napod?), vagy egy adott mintapárbeszéd alapján kell társukkal párban hasonló párbeszédet alkotniuk, pl. „Interview a partner about his / her day.” (Készíts interjút társaddal napirendjéről!)

Ezek nagyon jó feladatok, de sajnos a tankönyv nem használ ki minden lehetőséget.

b) A projectfeladatok nagyon jó lehetőséget biztosítanak arra, hogy a gyerekek a tanult szókincs és nyelvtan felhasználásával saját világukról írjanak, készítsenek tablót vagy leírást.

6) Segíti-e a tankönyv a tanulók tudatosságának kialakulását, tartalmaz-e olyan feladatokat, melyek során a tanulók átgondolhatják, hogy mit miért tesznek, milyen szerepe van a különféle tevékenységeknek a nyelvtanulásban?

A nyelvről, elsősorban **a nyelvtanról való együttgondolkodáshoz nyújt segítséget** a könyv. Egyrészt a magyar nyelvű nyelvtani összefoglaló a munkafüzetben, másrészt a könyv is tesz fel az átgondolást segítő kérdéseket, amikor az új nyelvtani anyagot bemutatja.

A nyelvtanulásról, a különféle tevékenységek szerepéről a nyelvtanulásban nincs szó a tankönyvben.

7) Tartalmaz-e a tankönyv útmutatást a tanulók eredményes otthoni munkájának elősegítésére? Segíti-e a tankönyv a tanulók tanórán kívüli munkáját, órákra való felkészülését?

A tankönyv nem ad tanácsokat, ötleteket a tanulóknak otthoni munkájukhoz, sem a házi feladatok elvégzéséhez. Ugyanakkor **három olyan fontos jellemzője van** a tankönyvnek, **mely segíti a tanulókat tanórán kívüli munkájukban:**

- a magyar nyelvű nyelvtani összefoglaló, mely közérthetően megfogalmazott magyarázatokkal, jól kiválasztott példákkal segíti a nyelvtani anyag megértését;
- a leckénkénti angol-magyar szószedet, mely ábécé sorrendben tartalmazza a szavakat, és megadja azok kiejtését is a fonetikai jelek felhasználásával;
- a kétnyelvű utasításlista, mely segíti a tanulókat abban, hogy megértsék, mi a feladat.

Az elemzés alapján megállapítható, hogy a 8. és 9. szempontban megfogalmazott kérdésekre (Ad-e a tankönyv útmutatást arra nézve, hogy a tanulók problémák esetén milyen módon, illetve kitől kaphatnak segítséget? Elősegíti-e a tankönyv a tanulók önálló

ismeretszerzését, tartalmaz-e azt elősegítő feladatokat?) egyértelműen nemmel válaszolhatunk. Ezek a területek a tankönyvben nem jelennek meg.

4.4.2.3 Apple Pie 1 (Littlewood, Lemarchand Garden & Fein, 1997, Heinemann)

Az *Apple Pie* nyelvkönyvsorozat nemzetközi piacra készült, bevezetését a kiadó az általános iskola felső tagozatára ajánlja.

A tanári kézikönyv bevezetőjében a szerzők megfogalmazzák általános célkitűzéseiket:

- az autentikus kommunikáció légkörének kialakítása az osztályban;
- a tanulók megtanítása az utasítások követésére, a tananyag felhasználására, idejük megtervezésére és arra, hogy figyeljenek;
- a tanulási folyamat, illetve a feladatok céljainak tudatosítása a tanulóknál. (*Littlewood, Lemarchand Garden & Fein, 1997a:3*)

A megfogalmazott célok között tehát megjelennek az önállóságra való nevelés elemei, de a szerzők nem részletezik, hogyan, milyen módon képzelik el ezen célok megvalósítását a gyakorlatban. Erre csak a tankönyv elemzésével kaphatunk választ.

Az Apple Pie 1 részletes elemzése

1) Nyújt-e a tankönyv az adott területhez kapcsolódó háttérismereteket?

A tankönyv a nyelvről, *a nyelvtudás összetevőiről kevés információt tartalmaz.* Egyetlen *kivétel az olvasásértés képességének területe.* Minden lecke után külön részként jelenik meg a „*Reading Time*” (Olvassunk!) fejezet, mely nemcsak különféle feladatokkal fejleszti a tanulók olvasásértését, hanem lépésről lépésre megtanítja őket arra, hogy a valós életben milyen helyzetekben, milyen típusú szövegeket, műveket olvasunk, s ezeknek mik a jellemzőik.

2) Bemutat-e a tankönyv technikákat, módszereket, választási lehetőségeket arra, hogy bizonyos dolgokat, hogyan dolgozzanak fel, gyakoroljanak? Segíti-e a tanulókat abban, hogy felmérjék a különféle módszerek eredményességét?

A *Project 1*-hez hasonlóan, az *Apple Pie* sem mutat be különféle módszereket, technikákat, csak **egyfajta megközelítési módot nyújt**. Nincs választási lehetőségük a tanulóknak.

A négy készség kialakítására, gyakorlására változatos lehetőséget biztosít a tankönyv, de a tanulók nem kapnak útmutatást arra nézve, hogy milyen stratégiákat lehet használni a különféle területeken. Az egyetlen kivétel itt is az olvasásértés fejlesztése. A „*Reading Time*” fejezetben a tanulók megtanulják, hogy a különféle szövegtípusoknak, olvasási céloknak megfelelően milyen stratégiákat célszerű választani; mit tehetnek, ha valamilyen nehézségük adódik; pl., hogyan következtethetnek az idegen szavak jelentésére szövegkörnyezetből vagy az illusztrációk felhasználásával.

3) Segíti-e őket abban a tankönyv, hogy miként mérjék fel, mennyire eredményesek egy adott területen, illetve, hogyan értékelhetik a kapott eredményeket?

A tankönyvben minden leckében, egy kékszínű téglalapban angol nyelven (*Remember / Emlékezz!*) kiemelik a szerzők azokat a nyelvtani szerkezeteket, példamondatokat, amelyeket a továbbhaladáshoz a tanulóknak tudniuk kell.

A lecke végén sárgaszínű téglalapban angol nyelven (*Now you know how to .../ Most már tudod, hogyan*) hívják fel a figyelmet azokra a nyelvi funkciókra, melyeket az adott leckében elsajátítottak a tanulók, pl. „Most már tudod, hogyan kell köszönni ismerősöknek. Most már be tudsz mutatkozni, és el tudod mondani, milyen nemzetiségű vagy. Most már meg tudod kérdezni valakitől, hogy hívják, illetve milyen nemzetiségű?” (*Littlewood, Lemarchand Garden & Fein, 1997b:11*)

A két kis téglalapban kiemelt, meghatározott anyag szolgálhat az értékelés alapjául.

A munkafüzet feladatai is segítenek a tanulóknak abban, hogy felmérjék, mennyire sikerült elsajátítaniuk az adott lecke anyagát. A *Project 1*-hez hasonlóan az *Apple Pie 1* munkafüzetében is elsősorban a szókincs, a nyelvtani szerkezetek, illetve a helyesírás állnak a feladatok középpontjában.

A *munkafüzetben* minden lecke végén egy rövid, angol nyelvű táblázatot találunk, melyben *a tanuló bejelölhetik, hogy az ott felsorolt nyelvi anyagot elsajátították-e*, pl.:

Now you know how to ...	Yes	No
1) Say hello to a friend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Give your name and nationality.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Ask a new student what his / her name is.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Ask a new student what his / her nationality is.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Littlewood, Lemarchand Garden & Fein, 1997c:11)

Problémát jelenthet a tanulóknak, hogy mind a könyv, mind a munkafüzet értékelő rovatai angol nyelven, a gyerekek által ismert szókinccsen túlmutatóan fogalmazzák meg, írják le a leckében tanultakat.

A munkafüzet feladatainak ellenőrzésében, az értékelő rovatok megértéséhez is *szükség van tanári segítségre*. Sem a tankönyv, sem a munkafüzet nem nyújt visszajelzést, nem ad segítséget az értékeléshez, illetve arra nézve, ha nem megy valami, hogyan pótolhatja a tanuló hiányosságait, milyen módon gyakorolhatja még a tananyagot.

A tanári kézikönyv nyolc kidolgozott teszttel (minden második lecke után) segíti a tanár értékelő munkáját.

4) Kapnak-e útmutatást arra a tanulók, hogy hogyan tervezhetik meg munkájukat, hogyan tűzhetnek ki reális célokat önmaguk számára?

Annak ellenére, hogy a szerzők főbb céljaik között sorolják fel, hogy megtanítsák a tanulóknak, hogyan tervezzék meg idejüket, sem a tankönyvben, sem a munkafüzetben **nem találunk erre vonatkozó feladatokat.**

5) Nyújt-e segítséget a tankönyv a tanulóknak abban, hogy megtanulják, hogyan alakíthatják ki önbizalmukat, növelhetik magabiztosságukat egy-egy területen?

Az *Apple Pie 1*, a *Project 1*-hez hasonlóan **feladatrendszerével segíti az önálló nyelvhasználat, az önbizalom kialakulását.** Nagy hangsúlyt fektet arra, hogy a tanulóknak legyen lehetőségük alkotó módon használni a nyelvet.

6) Segíti-e a tankönyv a tanulók tudatosságának kialakulását, tartalmaz-e olyan feladatokat, melyek során a tanulók átgondolhatják, hogy mit miért tesznek, milyen szerepe van a különféle tevékenységeknek a nyelvtanulásban?

A tanári kézikönyvben **a szerzők fontos feladatként határozták meg a tanulási folyamat, illetve a feladatok céljainak tudatosítását a tanulóknak.** Ez az alapelv kétféle módon jelenik meg a tankönyvben.

Egyrészt a leckék végi kis sárga táblázat a különféle funkciók felsorolásával tudatosítja a tanulóknak, hogy a feladatok elvégzése során, mit tanultak, mi a tanulás eredménye. Másrészt a „*Reading Time*” fejezetekben bemutatott stratégiák kipróbálására és végiggondolására készíti a tanulókat, ezzel is tudatosítva, mit miért csinálnak.

7) Tartalmaz-e a tankönyv útmutatást a tanulók eredményes otthoni munkájának elősegítésére? Segíti-e a tankönyv a tanulók tanórán kívüli munkáját, órákra való felkészülését?

A tankönyv *nem ad tanácsokat, ötleteket a tanulóknak otthoni munkájukhoz*, sem a házi feladatok elvégzéséhez. A tankönyv végén található kiegészítő anyagok sem segítik a tanulók önálló munkáját. A nyelvtani összefoglaló nem tartalmaz magyarázatokat, csak példamondatokat sorol fel. A szólista leckénként tartalmazza a szavakat ábécé sorrendben, de sem magyar jelentésüket, sem fonetikai átírásukat nem tartalmazza.

A 8. és 9. szempontban megfogalmazott kérdésekre (Ad-e a tankönyv útmutatást arra nézve, hogy a tanulók problémák esetén milyen módon, illetve kitől kaphatnak segítséget? Elősegíti-e a tankönyv a tanulók önálló ismeretszerzését, tartalmaz-e azt elősegítő feladatokat?) ebben az esetben is egyértelműen nemmel válaszolhatunk. Ezek a területek az *Apple Pie 1*-ben sem jelennek meg.

Mindkét csoportra jellemző volt, hogy a vizsgált két év első tanévében nem fejezte be a tankönyv 1. kötetét, hanem annak feldolgozása áthúzódott a következő tanévre - az *Apple Pie 1*-t két tanéven keresztül használták, a *Project* második kötetét a második félévben kezdték el.

Mivel a tankönyvcsalád további kötetei ugyanarra az elvre épülnek, mint az 1. kötet, kutatásunk szempontjából nem tartalmaznak újabb elemeket. Az 1. kötet elemzése egyben a 2 kötet jellemzőit is tükrözi.

4.5 A kísérlet során alkalmazott módszerek

A program bevezetése előtt:

a) A kísérletben részt vevő tanárok számára rövid, *négyórás felkészítést* tartottunk, melyben ismertettük a kutatás célját, a „Rajtam múlik” program elméleti hátterét, alapelveit, tartalmi elemeit, az alkalmazott módszereket, munkaformákat, s ahol kézhez vehették a kerettematikát. (3.3. fejezet)

b) A részt vevő tanárokkal együtt elvégeztük a választott *tankönyvek elemzését*, s véglegesítettük *az első év programját*.

c) Elvégeztük a tanulók körében a tanulók és *a család angol nyelvhez való viszonyát értékelő rövid felmérésünket*. A felmérést szükség esetén egyéni interjúkkal egészítettük ki, hogy pontosabb válaszokat kapjunk, s jobban megismerjük a tanulókat.

d) A felmérés eredményeit kiegészítettük a tanulók előzetes nyelvtanulási tapasztalataira vonatkozó információkkal (Hány éve tanul angolul? Milyen keretek között? Melyik tankönyvből tanult?, stb.).

Az *iskolavezetés, illetve a szülői munkaközösség hozzájárulását kértük* a „Rajtam múlik” program bevezetéséhez.

A kísérlet folyamán:

1) A kísérletben részt vevő tanárok számára *havonta közös megbeszélést tartottunk*, melynek témái a következők voltak:

- az eltelt időszak tapasztalatainak összegzése;
- az esetlegesen felmerülő problémák elemzése, megoldási módok keresése;
- az elkövetkező időszak feladatainak meghatározása;
- az adott feladat módszereinek részletes kidolgozása, a szükséges segédanyagok elkészítése.

A megbeszélésről *rövid írásos emlékeztetőt készítettünk*, mely egyrészt újra felhívta a figyelmet a programból adódó rendszeres feladatokra, másrészt részletes útmutatót adott az elkövetkező hónapra. (minta emlékeztető – 4. sz. melléklet)

2) A *tanulók munkájának, fejlődésének nyomon követésére* a következő módszereket alkalmaztuk:

- tanulók megfigyelése tanulási szituációban (tanóra, napközi foglalkozás), illetve csoportos megbeszélések során;
- tanulók munkáinak (nyelvtanulási napló, önértékelési lapok, felmérések, dolgozatok, házi feladatok) elemzése, értékelése;

- egyéni beszélgetések a fent említett munkák elemzése után, az esetlegesen felmerülő problémák esetén, illetve minden félév végén az eltelt időszak értékelésére, a továbblépés lehetőségeinek feltárására.

3) Minden *félév végén értékeltük az eltelt időszakot*, felmértük a kísérletben részt vevő tanárok tapasztalatait. Módszerként a részben strukturált interjút választottuk. Egy előzetesen összeállított kérdéssor adta a beszélgetés fonalát, mely elsősorban nyitott kérdéseket tartalmazott, hogy lehetőséget adjunk az egyéni tapasztalatok, vélemények részletes kifejtésére. (5. sz. melléklet)

Az év közben, illetve a félév végi értékelések során szerzett tapasztalatok alapján már menet közben módosítottuk a programot, illetve beépítettük azokat a program végleges változatába.

4) A *tanév elején szülői értekezletet tartottunk*, ahol tájékoztattuk a szülőket a programról, s kértük őket, hogy támogassák gyermekeiket, segítsék nyelvtanulásukat. Beszéltünk az otthoni tanulás optimális feltételeiről, az önálló nyelvtanulás lehetőségeiről.

5. A kísérletben részt vevő csoportok tematikája, és az alkalmazott módszerek részletes ismertetése

Ahogy arra a 3. fejezetben utaltunk a „Rajtam múlik” program gyakorlati megvalósításának alapelveit és módszereit a kísérletben részt vevő csoportokban végzett munka bemutatásán keresztül ismertetjük. Részletesen kifejtjük a program állandó elemeit, a feldolgozandó témákat, majd azt, hogy hogyan vezetjük be ezeket az elemeket a kísérleti csoportokban.

A programot *a nyelvoktatás megkezdésével egy időben vezetjük be*. A tanórákba ágyazva, a tananyaghoz kapcsolódva történik a program állandó elemeinek feldolgozása, a különféle nyelvtanulási módszerek, stratégiák elsajátítása, a célkitűzés, tervezés, önellenőrzés, önértékelés módjainak begyakorlása. Az órákba beépítjük a feldolgozandó témákat, illetve egy-egy nagyobb téma feldolgozására külön órát szánunk.

Az előzetes felmérések, a tankönyv elemzése után kidolgozzuk az adott csoport tematikáját.

Így történt ez kísérleti csoportjainkban is. Először csak egy évre készítettük el a részletes tematikát. A második évben, az első évben bevezetett állandó elemek fenntartása mellett, az első évben szerzett tapasztalatok felhasználásával, kiegészítettük a programot, illetve igazodva a tanulók tudásszintjéhez, újabb elemeket vezettünk be. A tematika leírásában külön megjelöltük a hatodik évfolyamon megjelelő új elemeket, módszereket.

5.1 A bevezető szakasz

A program bevezetésekor, a tanév elején egy rövid, *három-négy tanórából álló intenzívebb szakasszal* indítunk. Ekkor nyitjuk meg közösen *Nyelvtanulási naplónkat*, azt a külön füzetet, amelyben tanulás-módszertani ismereteinket gyűjtjük össze.

A bevezető szakasz témái:

1. Idegen nyelvek, a nyelvtanulás fontossága

a) Mi az, hogy idegen nyelv? Milyen idegen nyelveket ismernek? Miért fontos idegen nyelveket tanulni? Milyen nyelveket tanulnak általában az emberek? Miért azokat? Hol, mikor van szükség idegennyelv-tudásra? Melyik nyelv tetszik nekik, s miért?

b) Az angol nyelv szerepe ma a világban. Miért fontos angolul tanulni? Hol találkozhatunk az angollal a mindennapi életben? Tetszik-e az angol, miért? Van-e kedvenc angol szava; melyik - miért? Miben hasonlít, illetve tér el a magyartól? Vannak-e közös szavak?

c) Mi a nyelvtudás? Mikor mondhatjuk azt, hogy valaki tud egy nyelvet?

Módszerek:

- csoportos megbeszélés
- Projekt készítése az angol nyelvről (pl. tábló)
- „Bizonyítékgyűjtés”
 - az angol nyelv megjelenése környezetünkben
 - miért fontos angolul tanulni (álláshirdetések, stb.)

2. „Rajtam múlik.”

Mit jelent a program jelmondata? Mit tehetek azért, hogy eredményes nyelvtanuló legyek?

Módszer:

- csoportos megbeszélés

3. Az eredményes tanulás feltételei, módszerei

a) Nyelvtanulás az iskolában. Órai munka.

Milyen szerepet tölt be a tanóra a nyelvtanulás folyamatában? Miért fontos aktívan részt venni az órán – „kihasználni minden percet”? Hogyan tudom kihasználni a tanóra nyújtotta lehetőségeket?

b) Otthoni tanulás

Milyen körülmények között a legeredményesebb a tanulás? Milyen felszerelésre van szükségem? Hogyan osszam be az időmet? Milyen sorrendben tanuljak? Milyen módszerekkel lehetek eredményes? Milyen gyakran és hogyan ismétljek? Mit tegyek, ha valamilyen problémám van?

c) A házi feladat

Milyen szerepet tölt be a házi feladat a nyelvtanulás folyamatában? Hol, mikor végezzem el a házi feladatot?

d) A segítségkérés lehetőségei

Mit tehetek, ha valamilyen problémám van? Kitől, hogyan kérhetek segítséget?

Módszer:

- csoportos megbeszélés

A bevezető szakasszal természetesen csak *megkezdjük a témák feldolgozását*, majd az aktuális feladatokhoz kapcsolódva *rendszeresen vissza-visszatérünk azokra*.

5.2 A program állandó elemei

A program állandó elemei közé azok a területek tartoznak, melyek *mindennapi munkánk középpontjában állnak*, melyekkel rendszeresen, kiemelt figyelemmel foglalkozunk. Ezek a következők:

1. a gyerekek tanulási stílusának megismerése, önismeretük fejlesztése. Az önellenőrzés és önértékelés képességének kialakítása;
2. a tanóra szerepének tudatosítása;
3. az otthoni tanulás lehetőségeinek kiaknázása, a házi feladat jelentőségének tudatosítása;
4. a célkitűzés és tervezés lépéseinek elsajátítása;
5. az önbizalom kialakítását elősegítő elemek, érzelmi, motivációs stratégiák kialakítása;
6. módszerek, stratégiák, fejlesztő technikák megtanítása, értékelése, szerepük tudatosítása;

7. az önálló nyelvgyakorlás lehetőségeinek megismerése;
8. a társas stratégiák elsajátítása;
9. az angol nyelvhez való kötődést erősítése.

A program részeként kidolgoztuk az állandó elemekben megfogalmazott ***céljaink megvalósítását segítő módszereket, tevékenységformákat***, melyeket a következőkben ismertetünk.

5.2.1 A gyerekek tanulási stílusának megismerése, önismeretük fejlesztése. Az önellenőrzés és önértékelés képességének kialakítása

Ahhoz, hogy a tanulók nagyobb felelősséget vállalhassanak, önállóvá váljanak, szükség van arra, hogy minél reálisabb képet alakítsanak ki magukról, tanulási stílusukról. Fejlődjön önismeretük és önértékelésük. Ebben segítséget nyújtanak számukra a közös és egyéni megbeszélések, a különböző felmérések és játékos tesztek, el kell sajátítaniuk az önmegfigyelés különféle módszereit, a feljegyzési technikákat, meg kell tanulniuk, hogyan értékelhetik a kapott eredményeket. Ebben a folyamatban hasznos szerepet tölt be a nyelvtanulási napló, melyben feljegyezhetik a megfigyelés során szerzett tapasztalataikat, illetve az azokból adódó következtetéseket.

Az önismeret fejlesztésének módszerei a programban:

- A) az önmegfigyelés módszereinek elsajátítása;
- B) az eredmények rendszeres, értékelő áttekintése, az önértékelés fejlesztése;
- C) önismereti tesztek, felmérések.

A) Az önmegfigyelés módszereinek elsajátítása

A tanév során, mind a tanórákon, mind otthonra a tanulók rendszeresen kapnak önmegfigyelési feladatokat, melyek vonatkozhatnak egy-egy rövidebb időszakra, pl. egy-egy feladat elvégzésének idejére vagy egy tanórára, de átöllelhetnek hosszabb időszakot is, pl. egy-két hetet is.

A feladatok előtt *közösen meghatározzuk az önmegfigyelés célját, kialakítjuk, megbeszéljük annak szempontjait, módjait és a feljegyzési technikákat.* Ilyen feladat lehet:

nyelvtanulási módszerek, kipróbálása, eredményességük megfigyelése, feljegyzések készítése, pl. különféle szótanulási módokhoz kapcsolódóan – Hány szót tudtam megtanulni ezzel a módszerrel? Mennyi idő alatt tanultam meg a szavakat? Vissza tudtam-e idézni őket egy óra múlva, másnap, vagy egy hét után, stb.

- a *tanórai munka figyelemmel kísérése* egy-egy szempontsor alapján. A szempontokat óra elején rögzítjük, értelmezzük, megbeszéljük az alkalmazható módszereket és feljegyzési technikákat, majd óra végén megbeszéljük a tapasztalatokat.
 - időfelhasználás (Tudtam-e végig koncentrálni? Hányszor kapcsoltam ki? Miért? Mi zökkentett ki?)
 - tanórai aktivitás (Mennyire voltam aktív az órán? Hányszor jelentkeztem? Hányszor szólaltam meg angolul?)
 - tevékenységformák, feladattípusok (Értettem-e a feladatot? Könnyen ment-e? Mi volt a feladat célja? Mit gyakoroltam elvégzése közben? Mi okozott nehézséget?)
 - nyelvtanulási módszerek gyakorlati alkalmazása (Mennyire volt számomra eredményes az adott módszer? Szívesen alkalmaztam-e?)

Egy-egy szempont alapján egymás után több órán végzünk megfigyeléseket, hogy a tanulók gyakorlatot szerezzenek az adott szempont szerinti értékelésben.

- *az otthoni tanulás figyelemmel kísérése*
 - időbeosztás (Mennyi időre volt szükségem? Reális volt-e időbeosztásom?)
 - házi feladat (Értettem-e a feladatot? Mi volt a feladat célja? Mit gyakoroltam elvégzése közben? Mi ment könnyen? Mi okozott nehézséget? Elég volt-e a házi feladat az adott anyag begyakorlására?)
 - nyelvtanulási módszerek gyakorlati alkalmazása (Mennyire volt számomra eredményes az adott módszer? Szívesen alkalmaztam-e?)

- nehézségek leküzdése (Adódott-e valamilyen probléma? Hogyan tudtam megoldani? Kinek vagy minek a segítségét vettem igénybe?)
- *egy-egy feladat megoldásának figyelemmel kísérése*, pl. Mi volt a feladat célja? Mit tanultam elvégzése közben? Könnyen megértettem-e? Volt-e valamilyen nehézségem?
- *egy hosszabb időszak figyelemmel kísérése*, pl. Mennyit foglalkoztam az angollal? Mennyi időt töltöttem az iskolai felkészülésre? Milyen más módon foglalkoztam az angollal? Milyen új szavakat, kifejezéseket tanultam eközben? Mit gyakoroltam eközben, milyen készségem fejlődött?
- *az önálló ismeretszerzés figyelemmel kísérése*
 - tanórán kívüli tevékenységek (Milyen más módon foglalkoztam az angollal?)
 - nyelvtudásom bővülése (Milyen új szavakat, kifejezéseket tanultam eközben? Mit gyakoroltam eközben, milyen készségem fejlődött?)

A megfigyelési feladatokat mindig követi *közös értékelő megbeszélés*, ahol a tanulók beszámolhatnak tapasztalataikról, azokat a tanár segítségével, majd később egyre önállóbban értékelhetik, s megfogalmazhatják a tapasztalatokból adódóan a továbblépés lehetőségeit, az esetleges problémák megoldásának módjait.

A kísérleti csoportokban az első félévben a tanulók *egy-egy rövidebb időszakra kapnak önmegfigyelési feladatokat*. A megfigyelésükről naplójukban megadott szempontok alapján feljegyzéseket készítenek, majd ezeket az órán közösen értékeljük, szükség esetén egyéni beszélgetéseket folytatunk.

A második félévben tovább folytatjuk a rövidebb, egy-egy szempontot felölelő önmegfigyelési feladatok beiktatását, ugyanakkor *a félév folyamán egy hosszabb* (két hetes) *időszak figyelemmel kísérésére kérjük a tanulókat*, annak részletes dokumentálására, hogy az adott időszakban, mennyit foglalkoztak az angollal, mennyi időt töltöttek az iskolai felkészülésre, milyen más módon foglalkoztak a nyelvvel, s eközben milyen mértékben fejlődött nyelvtudásuk.

Módszerek:

- csoportos megbeszélések
- egyéni megbeszélések
- tanulók feljegyzéseinek elemzése

B) Az eredmények rendszeres, értékelő áttekintése

A rendszeres értékelés igen fontos szerepet tölt be a programban. Funkciója kettős, egyrészt, hogy a tanulók ***viisszajelzést, megerősítést kapjanak előrehaladásukról***, hogy felismerjék eredményeiket, feltárhassák az esetleges problémákat, s meghatározhassák a továbblépés irányát. Másrészt segítenie kell az értékelésnek abban, hogy a tanulók ***tudatos irányítójává váljanak saját tanulási folyamatuknak, fejlődjön önértékelésük***. Az ellenőrzés, értékelés módszereinek elsajátításával átlássák, megértsék, milyen folyamatok, milyen eredményekhez vezethetnek, az elért eredményeket milyen szempontok alapján, milyen módszerekkel értékelhetik reálisan.

Az értékelés fókuszában két terület áll:

- a tanulók előrehaladása, eredményei az idegen nyelv tanulásában;
- a tanulók fejlődése az önálló tanulási módszerek elsajátítása terén.

Módszerek:

1) Csoportos megbeszélés

- A tanórák végén
Cél, hogy a tanulók felismerjék a tanórák jelentőségét nyelvtanulási folyamatukban. Tudatosodjon bennük, hogy az egyes tevékenységek milyen szerepet töltenek be, milyen területet, mely készséget fejlesztenek.
- Tanulási módszerek, stratégiák megismerése, gyakorlása után
Cél, hogy a tanulók megtanulják, hogyan ismerhetik fel az egyes módszerek, stratégiák hatékonyságát; legyen lehetőségük tapasztalataik megosztására, az esetleges problémáik felvetésére.

- Felmérések előtt és után
Cél, hogy a tanulók hatékonyan felkészülhessenek a felmérésre. Megtanulják, hogyan ellenőrizhetik tudásukat, értékelhetik eredményeiket, illetve sikertelenség esetén hogyan pótolhatják hiányosságait.
- Tanév végi értékelés az Európai Nyelvtanulási Napló önértékelő lapjainak (társalgás, folyamatos beszéd, hallás utáni értés, írott szöveg értése, írásbeli kifejezés) felhasználásával.

Az első év végén megismerkedünk a Napló önértékelő lapjainak felépítésével, az abban megfogalmazott követelményekkel (A1 szint), melyeket aztán minden évben felhasználunk az év végi értékeléshez. A minta alapján összegyűjtjük, megfogalmazzuk, mit tudunk az adott területen, mit tanultunk az adott tanévben.

A közösen kidolgozott lista jó alap az év végi rendszerezéshez, illetve a következő tanév elején az ismétléshez.

2) A tanulók írásbeli önértékelése

- Tanórákat követően, tanegységek lezárásakor, illetve félév végén.
Cél, hogy áttekintsék, az adott időszakban hogyan fejlődtek, milyen eredményeket értek el, milyen problémáik adódtak. Ugyanakkor átgondolják az eredményekből adódó továbblépés lehetőségeit, megfogalmazzák jövőre vonatkozó terveiket.
- Felmérések előtt és után
A csoportos megbeszéléseket kiegészítve, az egyéni önértékelés mélyebb átgondolást tesz lehetővé, különösen a problémákkal küzdő tanulók esetében.
- Tanulási napló
A tanulók hosszabb időn keresztül, pl. 1 hét, rendszeres feljegyzést készítenek nyelvtanulásukról, értékelve is a különféle tevékenységformákat, pl. feljegyzik, mit tanultak, mit gyakoroltak az adott napon; mi az, ami jól ment, stb.

3) Egyéni beszélgetések

Az egyéni beszélgetéseknek kiemelkedően fontos szerepe van a programban. Itt nyílik lehetőség arra, hogy *személyre szabottan nyújtson segítséget*, adjon tanácsot a tanár. A csoportos oktatás keretei között azonban erre korlátozottak a lehetőségek. A program során a tanár évente kétszer, a féléves és év végi értékelés után folytat értékelő megbeszélést egyénileg minden tanulóval. A beszélgetés alapjául a tanulók által írásban készített értékelés szolgál, és egyrészt lehetőséget nyújt a tanárnak arra, hogy jobban megismerje a tanuló gondolatmenetét, realisabb képet kapjon előrehaladásáról, másrészt elősegíti a tanulók tudatos önértékelésének kialakulását

A beszélgetés eredményeképpen az alsóbb évfolyamokon *a tanár és a diák közösen fogalmazza meg a kitűzendő célokat*, közösen készíti el az elkövetkezendő időszakra vonatkozó tervet. A tanuló döntése alapján ez a terv készülhet szerződéses, illetve rajzos formában.

Megfogalmazhatjuk a célokat egy-egy mondatban, melyeket a tanulók beírhatnak a nyelvtanulási naplóba, vagy kiskártyára, kitűzhető lapokra írhatnak, mely gyakran a szemük elé kerül, s közvetíti az abban megfogalmazott üzenetet.

Természetesen a tanár vagy a tanuló máskor is kezdeményezhet egyéni beszélgetést. Fontos, hogy a tanulók tudják, számíthatnak a tanár segítségére.

4) A tanár írásos értékelése

A tanulók féléves és év végi írásos értékelésére a tanár írásban részletesen válaszol a tanulóknak, kiegészítve azt saját meglátásaival, a tanuló addigi munkájának értékelésével, tanácsaival.

5) Rendszeres ellenőrzés (szóbeli feleletek, röpdolgozatok, témazáró dolgozatok)

A rendszeres ellenőrzés, a kapott eredmények értékelése egyrészt visszajelzést ad a tanulóknak előrehaladásukról, másrészt mintát is ad arra, hogyan, milyen szempontok alapján mérhetik fel tudásukat. A felmérések után közösen kielemezzük a felmérés feladatait, az értékelés szempontjait.

Kidolgoztuk a rendszeres (órák utáni, leckék végi, félévi) **visszajelzések, értékelések szempontjait.** A szempontok nemcsak az elvégzett munka, egy adott időszak értékelését szolgálják, hanem segítenek újabb célok kitűzésében, a következő szakasz megtervezésében, az esetleg felmerülő problémák megoldására szolgáló korrekciós lehetőségek feltárásában:

1) Óra végi rövid értékelés	Ma mit tanultunk? Hogyan? Amikor ezt vagy azt a feladatot végeztük, illetve játszottunk, mi volt a cél? (Mit gyakoroltunk?) Mennyire tudjuk? Mit kell még gyakorolni? Mi lesz a következő lépés? Mi tetszett az órán? Miért? Mi volt a leghasznosabb? Miért? Mi ment kicsit nehezebben? Miért? Miért fontos a házi feladat? Mit fogunk vele gyakorolni? Mit csináltam én az órán / miben fejlődtem? Mit tanultam meg? Hány új szót tanultam? Hányszor szólaltam meg? Volt-e problémám? Tudtam-e figyelni vagy néha kikapcsoltam? (Mikor? Miért?)
2) Egy téma, tananyag egység befejezésekor	Mit tanultam az elmúlt időszakban? Miben fejlődtem? Mi az, ami nagyon jól megy? Mi megy nehezebben? Mit nem értek? Mi segíthet? Hogyan gyakorolhatom a nehezebben menő részeket?

3) Felmérések előtt	<p>Mi a felmérés pontos anyaga? Mit kell átnézniem?</p> <p>Hogyan készülhetek fel rá?</p> <p>Mennyi idő kell a felkészüléshez?</p> <p>Milyen sorrendben tanuljak?</p> <p>Hogy mérhetem fel, hogy mit tudok? Mi az, ami nagyon jól megy? Mi megy nehezebben? Mit nem értek?</p> <p>Mi vagy ki segíthet? Milyen kiegészítő-, illetve segédanyagok állnak rendelkezésemre?</p> <p>Hogyan gyakorolhatom a nehezebben menő részeket?</p> <p>Mennyire készültem fel? Mennyire tudom az anyagot?</p>
4) Felmérések után	<p>Megbeszélés: reálisan mértem-e fel, mennyit tudok?</p> <p>Mi lehetett a hiba?</p> <p>Mi ment könnyen?</p> <p>Mi nem ment? Hogyan lehet gyakorolni?</p>
5) Félévi / év végi értékelés	<p>Mit tanultam az elmúlt időszakban?</p> <p>Miben fejlődtem?</p> <p>Mi az, ami nagyon jól megy?</p> <p>A legjobb munkám.</p> <p>Mi megy nehezebben? Mit nem értek?</p> <p>Mi segíthet?</p> <p>Mit tervezek a következő félévre?</p> <p>Mit próbálok meg elérni?</p> <p>Mit helyezek a középpontba?</p> <p>Milyen segítségre lesz szükségem?</p> <p>Milyen módon fejleszthetem nyelvtudásomat a nyári szünetben?</p>
6) Év végi értékelés	<p>Az Európai Nyelvtanulási Napló önértékelő lapjainak (társalgás, folyamatos beszéd, hallás utáni értés, írott szöveg értése, írásbeli kifejezés) felhasználásával.</p>

A rendszeres értékelés segít abban is, hogy időben *felismerjük a tanulási nehézségeket*, s a tanulókkal *közösen dolgozzunk ki azokra megoldási javaslatokat*. Ezeket írásba is foglalhatjuk, sokszor csak egy-egy mondatban megfogalmazva, pl. „Rendszeresen vezetem

a szótárfüzetemet.”, „Minden nap gyakorlom a szavakat.” vagy „Mindig elkészítem a házi feladataimat.”

C) Önismereti tesztek, felmérések

A tanulók tanulási stílusának megismerésére különféle felméréseket, nyelvkönyvekben található játékos teszteket is felhasználunk. Az általunk használt két legfőbb felmérés:

- tanulási stílus teszt az érzékszervi modalitás, társas helyzet és reagálási típus kimutatására (2. sz. melléklet, *Szitó*, 1987.)
- tanulási stílus teszt az érzékszervi modalitás kimutatására (3. sz. melléklet, *A. J. Berghuis*, 2000.)

A felmérések után megbeszéljük a különféle típusok jellemzőit, s azt, hogy a különféle típusok számára ***milyen nyelvtanulási módszerek lehetnek eredményesebbek.*** A felmérések értékelése is lehetőséget ad arra, hogy újra és újra beszélgessünk nyelvtanulásunkról, s átgondoljuk, mit, hogyan teszünk, hogyan lehetnénk eredményesebbek.

5.2.2 A tanóra szerepének tudatosítása

A tanulók többségének a nyelvtanulás lehetősége csak az iskolában adott. Nem járnak különórákra, ritkán vagy sosem jutnak el a célnyelvi országokba. Számukra különösen fontos, hogy kihasználják az iskolai nyelvoktatás, a tanórák nyújtotta lehetőségeket. Fel kell ismerniük a tanóra szerepét a nyelvtanulás folyamatában. Meg kell tapasztalniuk, hogyha aktívan vesznek részt az órán, fejlődik nyelvtudásuk. Meg kell figyelniük, át kell gondolniuk, hogy a különféle tanórai tevékenységek végzése során mit tanulnak, milyen készségük fejlődik.

A program bevezetésétől kezdve hangsúlyt fektetünk arra, hogy ***a tanulók ismerjék fel a tanóra szerepét a nyelvtanulás folyamatában, tanulják meg, hogyan tudják kihasználni az abban rejlő lehetőségeket.***

Ezt a folyamatot elősegítik a tanórához kapcsolódó megfigyelési feladatok, az óra végi rövid értékelések, illetve az egyéni beszélgetések.

A megfigyelés, az értékelés fő területei:

- Mit tanultam a mai órán? Miben fejlődtem?
- Hány szót, kifejezést, milyen nyelvtani ismereteket sajátítottam el?
- Melyik készségem fejlődött az órán?
- Hogyan fejlesztettem kiejtésemet?
- Mit tanultunk, gyakoroltunk az egyes feladatok elvégzésekor?
- Hogyan használtam ki az időt? Tudtam-e végig koncentrálni? Hányszor kapcsoltam ki? Miért? Mi zökkentett ki?
- Mennyire voltam aktív az órán, hányszor jelentkeztem?
- Hogyan használhattam volna ki jobban az óra nyújtotta lehetőségeket?

Módszerek:

- megfigyelési feladatok
- óra végi rövid értékelések
- egyéni beszélgetések

5.2.3 Az otthoni tanulás lehetőségeinek kiaknázása. A házi feladat jelentőségének tudatosítása

A tanórák mellett az otthoni tanulás, az órákra való felkészülés időszaka, a házi feladat elkészítése nyújt lehetőséget a tanulóknak nyelvtudásuk elmélyítésére, bővítésére. Otthon a tanulók nagy része egyedül dolgozik, ezért különösen fontos megtanulniuk, hogyan tanulhatnak eredményesen önállóan, a tanár direkt irányítása nélkül.

A *megfelelő tanulási környezet kialakítása* (bútorzat, világítás) nem minden esetben megoldható, de fontos, hogy minden tanuló számára megkeressük az adott körülmények közötti lehető legoptimálisabb megoldást.

Nem minden tanulónak állnak rendelkezésre az otthoni tanuláshoz *szükséges segédeszközök*. Ilyen esetekben az iskolai könyvtáron keresztül biztosíthatjuk a segédkönyveket, szótárakat.

Az *otthoni tanulás megtervezését, a helyes időbeosztás kialakítását* közös előkészítéssel, önmegfigyelési feladatokkal, a nyelvtanulási napló használatával segíthetjük. Beszéljük meg a tanulókkal, hogy egy-egy tanóra után hogyan célszerű felkészülni a következő órára, készítsünk közösen tanulási tervet, mely tartalmazza a megtanulandók sorrendjét, az időbeosztást, a tervezett szünetek idejét, de azt is, hogy milyen módszerekkel célszerű átismételni, megtanulni, esetleg kiegészíteni az óra anyagát. Tervezzük meg azt is, *hogyan ellenőrizhetik a tanulók azt, hogy ténylegesen elsajátították-e az anyagot*, hogyan „kérdezhetik ki” önmagukat, illetve mit tegyenek, ha azt tapasztalják, hogy további gyakorlásra van szükségük. Gyűjtsük össze, állítsuk össze közösen azokat a feladatokat, melyek ezt lehetővé teszik. Gondoljuk át együtt, milyen lehetőségeik vannak a segítségkérésre esetleges problémáik esetén.

A terv végrehajtása közbeni tapasztalataikról számoljanak be nyelvtanulási naplójukban, majd közösen elemezzük és értékeljük azokat a következő órán.

Az ilyenfajta felkészülésnek különösen a kezdeti időszakban van nagy jelentősége. Később, amikor a tanulók már gyakorlatot szereztek ezen a területen, nincs szükség ilyen részletes előkészítésre, inkább csak egyéni korrekcióra.

Különösen fontos *a házi feladat jelentőségének tudatosítása*. Gyakori tapasztalat, hogy a tanulók a házi feladatot óra után rögtön vagy a következő óra előtti szünetben írják meg, vagy másolják le egymásról.

A jól átgondolt házi feladat nemcsak megnöveli a tanulással töltött idő keretét, de „hozzájárul a tanuló felelősségének, önállóságának fokozásához.” (Falus, 2003:287) Célja, hogy elmélyítse, gyakoroltassa a tanórán feldolgozott tananyagot, illetve lehetőséget biztosítson a tanult ismeretek gyakorlatban való felhasználására, ezért fontos, hogy a tanulók kihasználják a házi feladat nyújtotta lehetőségeket.

A *házi feladat szerepének tudatosítása* kiemelt feladatunk, fontosságának megértését segítik a közös megbeszélések, s a hozzá kapcsolódó feladatok:

- a házi feladat szerepének, fontosságának megértése
 - Mi egy-egy feladat célja?
 - Mit gyakorolunk, melyik készségünk fejlődik egy-egy feladat elvégzése közben?

- a házi feladat közös kialakítása
 - Mit tanultunk ma?
 - Hogyan lehetne ezt gyakorolni?

- a házi feladat elvégzése közben szerzett tapasztalatok
 - Értettem-e a feladatot?
 - Azt gyakoroltam-e, amit terveztem gyakorolni?
 - Elég volt-e a házi feladat az adott anyag begyakorlására?
 - Mi ment könnyen?
 - Mi okozott nehézséget?

Az egyéni különbségek figyelembevételével adhatunk differenciált házi feladatot a tanulóknak, illetve biztosíthatjuk azt a lehetőséget, hogy amennyiben szükségük van további gyakorlásra, kaphassanak, választhassanak kiegészítő feladatokat.

A következő órán beszéljük meg a tanulók házi feladat elvégzése közben szerzett tapasztalatait. Hatékonyak érezték-e a feladatot, voltak-e problémáik?

Módszerek:

- csoportos megbeszélések
- tervekészítési feladatok
- a tanulási napló vezetése a tapasztalatokról
- minta házi feladat összeállítása
- szülői értekezlet

5.2.4 A célkitűzés és tervezés lépéseinek elsajátítása

Az iskolai keretek között kevesebb lehetőségük van a tanulóknak arra, hogy külön célokat tűzzenek ki, hosszabb távra tervezzenek. Ezek a keretek is lehetőséget nyújtanak azonban arra, hogy a tanulók kisebb, rövidebb távú célokat fogalmazzanak meg, és megtanulják, hogyan valósíthatják meg az általuk kitűzött célokat, és sajátíthatják el a tervezés lépéseit.

A rendszeres értékelés alapján megfogalmazhatják a tanulók saját maguk számára a továbblépés lehetőségeit, kidolgozhatják a felmerülő problémák egyénre szabott megoldását, pl. ha a tanulónak nehezen megy a helyesírás, célul tűzheti annak javítását, s meghatározhatja, hogy milyen lépésekben, milyen időbeosztással, milyen módszerekkel fejleszti tudását.

Tanulási tervet készíthetnek a tanulók egy-egy önálló feladat, projekt elkészítése előtt, végiggondolva a tervezés különféle lépéseit: a célok kiválasztása, az előzetes tudás aktiválása, a saját hatékonyság felbecsülése, a feladat nehézségének felmérése, az érdeklődés aktiválása, az idő és erő kifejtés tervezése, a megfelelő tanulási stratégiák kiválasztása.

Tapasztalataikat rögzíthetik nyelvtanulási naplójukban, így azok alapul szolgálhatnak a későbbi feladatok megtervezésekor.

Készíthetnek a tanulók tervet a nyári szünetre, nyelvtudásuk megőrzésére, továbbfejlesztésére, az iskolán kívüli lehetőségek kihasználására.

A kísérleti csoportokban a tanév során lehetőséget biztosítunk arra, hogy a tanulók **kisebb, rövidebb távú célokat fogalmazzanak meg**, tanulják meg, hogyan valósíthatják meg az általuk kitűzött célokat, illetve ismerjék meg a tervezés lépéseit.

A tervezett feladatok:

- az otthoni munka megtervezése;
- az önértékelés alapján, a továbblépés lehetőségeit, a felmerülő problémák megoldását megfogalmazó egyéni tanulási terv készítése;

- egy-egy önálló feladat, projekt elkészítése előtti tervekészítés;
- nyári szüneti terv készítése nyelvtudásuk megőrzésére, továbbfejlesztésére;
- terv készítése az iskolán kívüli lehetőségek kihasználására:
 - Hogyan bővíthetem szóincsemet?
 - Hogyan javíthatok kiejtésemen?
 - Hogyan fejleszthetem hallás utáni, illetve beszédképességetem?

Módszerek:

- csoportos és egyéni megbeszélések a tervezés előkészítésére és értékelésére
- csoportos és egyéni tervekészítés
- a tanulási napló vezetése a tapasztalatokról

5.2.5 Az önbizalom kialakítását elősegítő elemek, érzelmi, motivációs stratégiák kialakítása

Ahhoz, hogy minél magabiztosabbá váljanak, kialakuljon önbizalmuk, a tanulóknak minél több pozitív megerősítésre van szükségük, amit elsősorban eredményeikből, a sikeres feladatmegoldásból nyerhetnek. Ha megtapasztalják, hogy az eredményekre befolyással vannak, hogy a siker nagymértékben tőlük függ, önmagukba vetett hitük megerősödik, s ez növeli hatékonyságukat. A rendszeres visszajelzés, értékelés szerepe ebben a folyamatban nagyon fontos.

Első év - 5. évfolyam:

A legfontosabb, hogy az órán olyan légkört teremtsünk, ahol ***a tanulók minden szorongás nélkül beszélhetnek tapasztalataikról***, esetleges problémájukról. Ismerjék fel, hogy a sikerek, de a kudarcok is velejárói a tanulási folyamatnak. Tanulják meg, hogyan dolgozhatják fel, értékelhetik ezeket a helyzeteket, hogyan léphetnek tovább.

Ezt a folyamatot elősegítendő az első évben a következő elemeket vezetjük be:

- ***a sikerek, az elért eredmények „megünneplésére”***
 - portfolió összeállítása (a tanulók legjobban sikerült munkáinak, felméréseinek,

projektjeinek, s egyéb írásbeli munkáinak összegyűjtése),

- kiállítás az osztályteremben a tanulók projektjeiből,
- faliújság a versenyeken, vetélkedőkön szerzett oklevelek bemutatására.

- **az önbizalom növelésére**

- pozitív megerősítések megfogalmazása (kiskártyák, kitűzhető lapok), melyeket naponta többször elolvashatnak, átgondolhatják az „üzenetet”, pl. „Egyre bátrabban szólalok meg angolul.”, „Könnyen megjegyzem az új szavakat.”

- **relaxációs technikák bevezetése**

Hasznos segítséget nyújtanak a tanulóknak a **különbéle relaxációs technikák, gyakorlatok**, melyeket az otthoni tanulás során alkalmazhatnak, de beiktathatjuk őket a tanórába is, hogy megtanulják, hogyan töltődhetnek fel energiával, friss szellemi erővel, hogyan pihenhetik ki magukat.

- pihentető módszerek, ellazulási technikák
- zenehallgatás és tanulás kapcsolata
- északapcsoló agytorna gyakorlatok (*Dennison & Dennison, 1993*)

Módszerek:

- csoportos és egyéni megbeszélések, foglalkozások
- a tanulási napló vezetése a tapasztalatokról
- portfólió készítése
- kiállítás szervezése

Második év - 6. évfolyam:

Mentális mozi

Nyugalmat teremtve magunk körül kényelmesen elhelyezkedünk, behunyjuk szemünket, néhány mély levegőt veszünk és ellazulunk. Ezután elképzeljük magunkat, ahogy nagyszerűen beszéljük a nyelvet különféle helyzetekben. Minél érzékletesebben és érzelmekkel átszőve képzeljük el a képeket. képzeletben látjuk a többiek arcát, amint beszélünk hozzájuk, érezzük, mennyire közel tudunk kerülni egymáshoz azáltal, hogy jól

megértjük egymást. Érezzük jól magunkat! A gyakorlat végén egyszerűen csak engedjük el a képeket, térjünk vissza a jelenbe, és nagyot nyújtózzunk. (Polyánki, 2004. 34.)

5.2.6 Módszerek, stratégiák, fejlesztő technikák megtanítása, értékelése, szerepük tudatosítása

A különféle módszereket, stratégiákat bemutatjuk, lehetőséget biztosítunk a tanulóknak, hogy kipróbálhassák azokat, majd közösen értékeljük, megbeszéljük, hogy az egyes módszerek miért voltak jók vagy kevésbé jók számukra. A jól bevált technikák gyakori ismétlésével, begyakorlásával megerősítjük azok használatát. Lehetőséget kell biztosítanunk arra is, hogy a tanult módszereket saját igényeiknek megfelelően módosíthassák, adaptálhassák.

Fontos, hogy a tanulók rendszeresen beszélgessenek, beszélhessenek az általuk kipróbált módszerekről, stratégiákról, hogy *átgondolhassák*, „*mit csinálnak, s miért*”, *s kialakuljon tudatosságuk*. Az értékelés alapjául szolgálhatnak saját feljegyzéseik, a rendszeres naplóvezetés a módszerek kipróbálásának tapasztalatairól. A nyelvtanulás kezdetén ez történhet játékos formában, pl. rajzokkal „Kedvenc feladatomban”, vagy „Kedvenc stratégiáim.”

A beszélgetések során nemcsak a közösen tanult stratégiák értékelésére kerül sor, hanem arra is lehetőségük van a tanulóknak, hogy elmondják saját ötleteiket, bemutassák társaiknak az általuk kidolgozott, kidolgozott módszereket.

A tanórán végzett tevékenységek jelentőségének felismerésében segít a rendszeres óra végi értékelés, amikor megbeszéljük, az adott tevékenység végzésével, mit tanultunk, mit gyakoroltunk, mit fejlesztettünk, miért is végeztük el az adott feladatot, illetve értékeljük, hogy saját magunk számára mennyire volt hasznos. (Tetszett a feladat? Szívesen végezted? Hasznos volt-e? Miért? Hogy ment?)

A fenti elvek alapján a stratégiák elsajátíttatása a kísérleti csoportokban a következő módon történik:

- a tanulási módszerek, stratégiák bemutatása (tanóra)

- a tanulási módszerek és stratégiák kipróbálása, különféle szituációkban való alkalmazása (tanóra, otthoni tanulás)
- a tanult, illetve önállóan kialakított módszerek, stratégiák elemzése, a szerzett tapasztalatok összegzése, egymással való megosztása, a felmerülő problémák megoldásának lehetőségei, okainak feltárása (osztály, illetve kiscsoportos megbeszélések, egyéni tanácsadás)

Módszerek:

- csoportos és egyéni megbeszélések, foglalkozások
- a tanulási napló vezetése a tapasztalatokról
- rajzos stratégia bemutató „Kedvenc feladatom.”, vagy „Kedvenc stratégiáim.”

5.2.6.1 Szókincsfejlesztés

Ebbe a csoportba azok a módszerek tartoznak, melyek segítségével a tanulók eredményesen elsajátíthatják az új szavakat, illetve önállóan bővíthetik szókincsüket. A feldolgozott témákról, a tanult módszerekről nyelvtanulási naplókban készítünk feljegyzéseket.

Feldolgozandó témák:

- ***mikor tudunk egy szót*** (jelentés, felidézés képessége, kiejtés, helyesírás, nyelvtani jellemzők, kollokációk, konnotáció, aktív és passzív szókészletünk)
- ***a szótanulás módszerei***

Első év - 5. évfolyam:

- szólista
A megtanulandó szavakat kis papírlapra írjuk, mely lehetővé teszi, hogy bárhol, bármikor elővehetjük.
- csúsztatásos / letakarásos módszer
- LOOK - THINK - COVER - WRITE - CHECK (nézd – gondold át – takard le – írd le – ellenőrizd) módszer

- szókártyák
Kis kártyákat készítünk, melyek egyik oldalán van az angol szó és fonetikai átírása, másik oldalán pedig jelentése magyarul vagy rajzban kifejezve, definíciója angolul.
- asszociációs módszer – képek, hangzás szerinti kapcsolatkeresés
- rímpárok alkotása, keresése
- csoportosítás – jelentés, kezdőbetű, szófaj, szótagszám, témák szerint
- témakártyák
Egy-egy témakör szókincsét gyűjtjük össze, lista vagy diagram formában.
- cédulázás / címkézés
A megtanulandó szavakat kis lapokra írjuk, majd a lakás több pontján kitűzzük, vagy felragasztjuk, hogy a nap folyamán többször elolvashassuk, láthassuk. Használjunk különböző méretű és színű lapokat!
- mondatalkotás az új szóval
- többszörös artikuláció
Az új szóval a tankönyvi példa alapján mondatot alkotunk, saját gondolataink kifejezésére.
- vándorkártyás módszer
„A szobában 5-7 helyet jelölünk ki, ahol a szavakat kis ragasztós cédulákon elhelyezzük. Sorban végigmegyünk, és hangosan felolvassuk őket. Később összeszedjük őket egy papírra, és így ejtjük ki őket. Végül pedig úgy, hogy képzeletben járunk körbe, és az egyes helyeknél állva mondjuk ki a szavakat.”
(Polyánki, 2004. 34.)
- memóriajáték
Szókártya-párokat készítünk, majd lefordítva az asztalra helyezzük őket, s párosával felfordítjuk, ha egymáshoz tartozó kártyákat fordítunk fel, megtarthatjuk. Az nyer, akinek több párja van a játék végére. A kártya-párok lehetnek: angol szó – magyar jelentése, angol szó és jelentésének rajza, főnév és rendhagyó többes száma, stb.
- mai kedvenc szavaim
„Készítsünk egy kis táblát (lehet parafából vagy papírból A4-es méretben) és írjuk rá: „Mai kedvenc szavaim:” Helyezzük el olyan helyre, ahol naponta többször elhaladunk (hűtőszekrényre, ajtóra, falra, fürdőszobába, stb.). Minden

nap válasszunk ki 3-7 szót és írjuk fel jelentésükkel együtt öntapadós cédulákra. Táblánkra felragasztva őket rendszeresen ismételtethetjük őket, amikor csak arra járunk. Amit megtanultunk, levesszük. Másnap új szavakkal folytathatjuk.” (Polyánki, 2004. 43.)

A szavak megjegyzését elősegíti, ha többféle módon ejtjük ki azokat, pl. különféle érzelmekkel, így öt különféle módon rögzítjük emlékezetünkben az információt. (Polyánki, 2004. 25. alapján)

- zene – mondóka

Könnyebben megjegyezhetők a szavak, ha ismétlésükkor valamilyen ismert vagy általunk szerzett dallamra ismétljük őket, vagy valamilyen mondókát, ritmikus sort alkotunk belőlük.

- tanítsd meg mindenkinek

Minden tanuló egy-egy szókátyát kap, melynek egyik oldalán az új témakörbe tartozó szó van a fonetikai átírásával együtt, a másik oldalán pedig a szó jelentését ábrázoló rajz vagy kép. Először a csoport fele jár körbe-körbe, és megtanítja egyenként a többieknek az új szót úgy, hogy felmutatja a képet, többször kimondja az új szót, majd lediktálja, elbetűzi társának, majd a csoport másik fele következik. A feladat végén a tanár a képek felmutatásával átismétli a szavakat, s játékos formában felmérjük, ki hány szót tanult aznap, hány szóra emlékszik.

Második év - 6. évfolyam:

- projekciós stratégia

„Képzeld el, hogy a fejedben egy fényképezőgép. Szemeink pedig a fényképezőgép lencségei. Mentális képeket készítünk. A megtanulandó szavakra koncentrálunk, majd egy sima felületet keresünk az egyik falon. Különleges kameránk segítségével kivetítjük a fejedben lévő képeket a falra. Közben hangosan kiejtjük a szavakat. Egyszerre 3-5 szóval érdemes foglalkozni.” (Polyánki, 2004. 30.)

- történetalkotás az új szavakkal

Hogy könnyebben megjegyezzük az új szavakat, próbáljunk meg velük történetet alkotni, majd többször meséljük el a történetet magunkban a tükör előtt, vagy társunknak, családtagjainknak.

- a megtanulandó szavak csoportosítása

Segít a szavak megjegyzésében, ha átgondoljuk, mi szerint lehetne csoportosítani őket, csoportokat alkotunk, a csoportokat elnevezzük, majd átgondoljuk, lehetne-e egy újabb szempont szerint csoportosítani őket.

- ***az új szavak feljegyzésének különféle módszerei (szótárfüzet vezetése)***

A szótárfüzet vezetése a tanár útmutatása alapján alapvetően egységes a csoportban, mintát nyújtva a későbbi önálló feljegyzési módszerek kialakításához. A szótárban a szavakat, fonetikai átírásukat, magyar jelentésüket vezetik a gyerekek. Egy-egy nehezebb szerkezet esetén példamondatokat is megadnak. A szavak mellett feljegyzik a rendhagyó többes számú alakokat, illetve a helyesírás szempontjából nehézségeket okozó alakokat (pl. lie – lying).

A szótárfüzet vezetésében a tanulók alkalmazhatnak különféle színeket, helyettesíthetik vagy kiegészíthetik a szójelentését rajzokkal is.

- ***a megtanult szavak rendszerezésének, ismétlésének, gyakorlásának módszerei***

Első év - 5. évfolyam:

A szótanuláskor felsorolt módszerek nagy része jól alkalmazható ismétléskor, gyakorláskor:

- szókártyák, témakártyák
- szólista
- csúsztatásos / letakarásos módszer
- csoportosítás
- cédulázás / címkézés
- memóriajáték

- szódoboz
A tanuló ábécében gyűjti a szókétyákat vagy témák szerint. Ez lehetővé teszi a rendszeres ismétlést, ugyanakkor szemmel látható szókincsének bővülése.
- szókincs-fa
Füzetünkben vagy az osztályban a falújságra rajzolhatunk egy sok-sok ágú fát. Amikor megtanultunk egy-egy szót, egy falevélen rátűzzük az egyik ágra. Így láthatjuk, hogy már mennyi szót tudunk. Készíthetünk fát egy-egy témához, vagy például egy adott szófajhoz, pl. melléknevek, igék.
- dobd el módszer
A megtanulandó szavakat kis cédulákra írjuk, a tanulók párban dolgoznak, egyikük mondja a szó magyar jelentését vagy angol definícióját, s ha partnere kitalálja a szót, látványosan eldobja a cédulát. Az a pár nyer, akiknek először sikerül eldobni az összeset.
- feladatkészítés önmagunk és társaink számára
A gyerekek rendszeresen készítenek önmaguk és társaik számára rejtvényeket, keresztrejtvényeket, rajzos feladatsorokat, melyek során gyakorolhatják, átismételhetik a tanult szavakat.
- „self-access centre” (az önálló tanulást lehetővé tevő anyaggyűjtemény) felhasználása
A tanár és a tanulók által közösen létrehozott anyaggyűjtemény, mely olyan gyakorló sorokat, feladatokat tartalmaz, melyeket a gyerekek bármikor elővehetnek, s átismételhetik, gyakorolhatják a tanult szavakat, illetve felmérhetik, ellenőrizhetik tudásukat.
- írnok módszer
- tanuló párok alkotása
A gyerekek alkalmi vagy állandó tanuló párokat alkotnak, s rendszeresen kikérdezik egymást, közösen gyakorolnak.
- társasjáték
A tanult szavak képi megfelelőjét társasjáték táblát alkotva felragasztjuk egy kartonlapra, amikor az adott képre lépünk angol megfelelőjét mondjuk. Ha nem tudjuk a szót, vissza kell lépünk oda, ahol a dobás előtt álltunk. Az nyer, aki először ér a célba.

A helyesírás gyakorlására is jól használható, ebben az esetben a mezőre érve el kell betűznünk a szót.

- titkosírás

A tanult szavak gyakorlására, a helyesírás fejlesztésére csoport titkosírást alkotunk. A gyerekek egymás számára titkosírásban adják meg a szavakat, amit a többieknek kell megoldaniuk.

- képszótár készítés

Egy-egy témakör átismétlésére készíthetünk képszótárt – kisebb „könyvecskét” vagy plakátot.

A helyesírás tökéletesítése és a hallás utáni megértés javítása érdekében gyakorolhatunk úgy is, hogy társunkkal felváltva diktálunk egymásnak szótárfüzetünkéből vagy tankönyvünkéből. Ha egyedül gyakorolunk, felvehetjük magnóra az adott szöveget, vagy használhatjuk a nyelvkönyvhöz tartozó hanganyagot. (*Polyánki*, 2004. 16.)

- stoptábla / akasztófa

A helyesírás gyakorlására jól bevált játék. Játshatjuk csoportban, de párban is. A tanár vagy az egyik tanuló gondol egy szóra, és annyi vízszintes vonalat húz a táblára vagy papírra, ahány betűből áll az általa kigondolt szó. A többiek felváltva betűket mondanak, és ha a betű szerepel a szóban, akkor a tanár vagy a szót kigondoló tanuló beírja azt a megfelelő vonalra. Ha nem, akkor lépésről-lépésre megrajzolja a stoptáblát, majd betűnként a STOP szót. Ha a stoptábla megrajzolása előtt sikerül kitalálniuk a szót a játékosoknak, ők nyernek. Ha nem, a szó kitalálója nyer. Használhatjuk a gyerekek által jól ismert akasztófa rajzot is.

- elnyújtott ismétlés

- lyukas mondat

A szavakat úgy ismétljük, illetve gyakoroljuk, hogy a szavakkal mondatokat alkotunk, majd úgy olvassuk fel azt, hogy kihagyjuk belőle a szót, melyet éppen gyakorolunk. Társunknak ki kell találnia, mi volt a szó.

Második év - 6. évfolyam:

- társasjáték

Az első évből ismert módszert már kibővítve alkalmazzuk. Amikor az adott képre lépünk, mondatot alkotunk a szóval, a főnévvel használható igét (pl. have breakfast), vagy a szó szinonimáját, ellentétes értelmű párját mondjuk.

A megtanult szavakat először egy nagyon rövid idő után próbáljuk meg felidézni. Ha sikerül, akkor növeljük a várakozási időt. Ha megint sikerül, újra növeljük a szünetet a következő próbálkozás előtt. Ha hibázunk, az időt újra lerövidítjük.

- témakör fa, diagram vagy háló

Összegyűjtjük az egy-egy témakörhöz tartozó szavakat, majd csoportosítva, alcsoportokra bontva ábrázoljuk őket.

- mit tegyünk, ha nem tudunk egy szót

Első év - 5. évfolyam:

- a tankönyvi anyag feldolgozása során

A Project 1-ből tanuló csoport könnyebb helyzetben van, hiszen a tankönyv tartalmaz egy leckénkénti angol-magyar szószeret, mely ábécé sorrendben tartalmazza az adott lecke szavait. Itt az elsődleges feladat, hogy a tanulók megismerjék a szószeret felépítését, és gyakorlatot szerezzenek használatában.

Az Apple Pie nem tartalmaz ilyen szólistát, ezért meg kell tanulniuk az angol-magyar szótár használatát, ezen a szinten a zsebszótár alkalmazása a célravezető, mert könnyen áttekinthető és kezelhető.

A program a második félévben vezeti be a zsebszótár használatát. A tanulók megismerik a szótár felépítését, gyakorolják használatát.

Mindkét csoportban hasznos kiegészítő feladat az ábécé gyakorlása, hogy a tanulók könnyebben megtalálják a szavakat.

- önálló munka során (projekt készítése, gondolataink kifejezése)

Az önálló munka során mindkét csoportban jelentkezhethet az a probléma, hogy a tanulók olyan szóval találkoznak, melyet nem ismernek. Ezért a Project 1 csoportban is megismerkednek a gyerekek a második félévben az angol-magyar zsebszótár használatával.

Az önálló munka során, amikor a tanulók a tananyaghoz kapcsolódva saját gondolataikat próbálják megfogalmazni, szükségük lehet a magyar-angol szótár használatára is. A nyelvi szint, illetve a tananyaghoz kapcsolódó feladatok erre kevés lehetőséget nyújtanak, de mégis egy alapvető szótárismeret hasznos lehet a tanulók számára, ezért a második félévben mindkét csoportban megismerkedünk a magyar-angol szótárakkal, felépítésükkel. Ez a fajta megközelítés még nem jelenti a szótárhasználat begyakorlását, de bepillantást nyújt a szótár felhasználási lehetőségeibe.

A szótárhasználaton túl a tanulóknak meg kell tanulniuk azokat a szöveg-feldolgozási technikákat is, amelyekkel egy-egy szó jelentésére szövegkörnyezetből, az adott téma ismeretéből vagy szituációból következtethetnek a szó jelentésére (lásd. olvasásértés).

A felsoroltakon kívül a tanulók támaszkodhatnak a tanár, illetve a nyelvet ismerő családtagjaik segítségére is, de ki kell alakítanunk bennük azt az igényt, hogy először próbálkozzanak meg önállóan a probléma leküzdésével, s csak utána forduljanak másokhoz segítségért, illetve mind a tanár, mind a szülő segítségnyújtása során ne egyszerűen mondja meg a szó jelentését, hanem mutassa meg a tanulóknak, hogyan találhattak volna rá a jelentésre önállóan.

- másokkal való interakció során

A tanulók sajátítsák el a segítségkérés módjait, pl. *How do you spell „travelled”?* (Hogy kell írni azt a szót, hogy „travelled”?) / *How do you pronounce this word?* (Hogy ejtjük ki ezt a szót?) / *How do you say „könyv” in English?* (Hogy mondjuk angolul, hogy könyv?), stb.

Második év - 6. évfolyam:

A kétnyelvű szótárak (angol-magyar, magyar-angol) használatának begyakorlása

- **ismerd meg szótárodat!**

- Milyen a szótár felépítése?
- Hogy határozza meg a jelentést? Ad-e példákat?
- Hogy mutatja be a kiejtést? Ad-e fonetikai átírást?
- Nyújt-e nyelvtani információt? pl. szófaj, elöljárók, phrasal verbs?
- Ad-e ellentétes értelmű szavakat?
- Milyen rövidítéseket, jelzéseket használ? Mik azok jelentése?
- Vannak-e benne hasznos mellékletek? Pl. rövidítések, rendhagyó igék.

- **ismerkedj meg a szótár útmutató fejezetével!**

Olvasd el a magyarázatot, a példákat, majd keress mindegyik mintára egy másik példát a szótárban!

- **mit fontos tudnom egy szóról?**

- le tudom-e írni?
- ki tudom-e ejteni?
- el tudom-e választani?
- tudom-e, milyen szófaj?
- tudom-e hogyan lehet helyesen használni egy mondatban?
- tudok-e olyan kifejezéseket, melyekben a szó szerepel?
- ismerem-e ellentétes értelmű párját, szinonimáit?
- tudom-e, hogy melyik beszédstílushoz tartozik? (pl. slang)
- tudom-e, hogy pozitív vagy negatív asszociációt okoz?

Gyakorlatok

Ismerkedés a szótárral

- **ábécé**

- Nézzük meg:
- Mi lehet az első szó, illetve az utolsó szó a szótárban?

- Melyik betűvel kezdődik a legtöbb angol szó?
- Hány oldal egy-egy betű a szótárban?
- Melyik betűnél van nyitva a szótár? (A tanár kinyitja valahol a szótárt, a tanulók megpróbálják meghatározni, melyik betűnél van nyitva.)
- Milyen szó lehet az oldalon, ha a szavak pl. *lilac* és *limit*?

- **szótárhasználat**

- A szótárad segítségével javítsd ki a megadott szavak helyesírását!
- Milyen magánhangzó van a következő szavakban? Melyik fonetikai jel jelöli kiejtését?
- Nyelvtani információk, pl.: Mi a következő igék múlt idejű alakja?
Mi a következő főnevek többes száma?
Milyen elöljáróval állhat a megadott szó?
- Hány különféle jelentése van a következő szavaknak?
- Melyik jelenésével szerepel a megadott mondatban?
- Szóképzés: Milyen szavakat alkothatunk a megadott szavakból?
- Van-e egy megadott szótárlapon olyan szó, amelyik pl. mértékegységet jelöl, vagy egy adott szó szinonimája, vagy aminek ugyanaz a múlt ideje, mint a jelen ideje, stb.
- Igaz vagy hamis? Pl. egy adott szó görög eredetű; egy adott szó lehet ige is, főnév is; a megadott szó többes száma ...; a megadott szó azt is jelentheti, hogy ..., stb.
- Ki a gyorsabb? Ki találja meg előbb a megadott szó jelentését?
- Alkoss mondatot vagy rövid történetet, melyben egy adott szó összes jelentése szerepel, pl.: *Can you watch a watch? Where do flies fly?*

5.2.6.2 Nyelvtan

Ebbe a csoportba azok a módszerek tartoznak, melyek segítségével a tanulók elsajátíthatják a szükséges nyelvtani ismereteket, felismerhetik azok funkcióját a nyelvben, s eredményesen alkalmazhatják azokat a gyakorlatban.

A feldolgozott témákról, a tanult módszerekről nyelvtanulási naplókban készítünk feljegyzéseket.

Feldolgozandó témák:

- ***a nyelvtan funkciója*** (szabályok rendszere, amely segít az idegen nyelvű szöveg megértésében és megalkotásában).
- ***a nyelvtanulás módszerei***
 - szabálmegfogalmazás önállóan
Bátorítsuk a tanulókat, hogy a tankönyvi példák alapján önmaguk próbálják megfogalmazni a szabályszerűségeket. Ezt a Project 1 tankönyv kérdésekkel is segíti, de az Apple Pie 1-ben megtalálható „Remember” táblázatokba kigyűjtött példamondatok is lehetővé teszik.
 - perszonalizáció
A nyelvtani példamondatokat mindig a tanulók saját tapasztalataikhoz, életükhöz kötődve fogalmazzák meg, „szóljanak róluk”! (Pl. a *can* segédige esetén, azt írják le példamondatként, mi az, amit ők tudnak.)
 - a nyelvtani struktúrák használatára példagyűjtemény összeállítása
A tanult nyelvtani szerkezetekhez példamondatokat gyűjtenek a tanulók a tankönyvből, illetve a saját magukról alkotott mondatokból. Ezt a példagyűjteményt a „self-access centre”-ben, illetve a faliújságon helyezzük el. Később kiegészítjük azokkal a mondatokkal, melyekkel a tanulók az önálló munkájuk (pl. filmekben, zeneszámokban) során találkoztak.
- ***az új anyag feljegyzésének különféle módszerei***
A tanár segítségével megtanulják a tanulók, hogy egy-egy nyelvtani anyagrész elsajátításakor mit érdemes feljegyezni ahhoz, hogy megértsék, megtanulják, majd később hatékonyan átismételhessék azt.
- ***a megtanult anyag rendszerezésének, ismétlésének, gyakorlásának módszerei***
 - A „self-access centre” használata
Az anyaggyűjteményben található feladatsorok, nyelvtani gyakorlókönyvek önálló felhasználásával átismételhetik, begyakorolhatják az anyagot.

- feladatkészítés önmagunk és társaink számára
A gyerekek rendszeresen készítenek önmaguk és társaik számára feladatsorokat, melyek során gyakorolhatják, átismételhetik a tanult nyelvtani szerkezeteket.
- nyelvtanklub („Grammar Club”)
A tanórákon bizonyos időközönként (pl. hetente, az egyik óra első 15 percében) „nyelvtanklubot” rendezünk, ahol a tanulóknak lehetőségük van arra, hogy felvessék problémáikat, elmondják, mit nem értenek. A tanulók elsősorban egymásnak nyújtanak segítséget, magyarázzák el a szabályokat, így újra átgondolják azokat, s tudatosodik használatuk.
- mondatkártyák
Az egy-egy nyelvtani szabályt bemutató, magában foglaló példamondatokat kis kártyákra írjuk, s így könnyedén elővehetjük, átismételhetjük. Segítségképpen a kártya másik oldalára felvezethetjük a mondat jelentését magyarul.
- cédulázás / címkézés
A példamondatokat vagy egy-egy megtanulandó szabályt (pl. a kérdés szórendje) egy-egy lapra írjuk, s azt feltűzzük egy olyan helyen a lakásban, ahol gyakran látjuk, és elolvashatjuk
- társasjáték
A társasjáték mezőibe kérdőszavakat írunk. Amikor az adott négyzetre lépünk, a megadott kérdőszóval kell kérdést alkotnunk. A kérdőszó mellé írhatunk egy-egy személyes névmást vagy főnevet is. Ebben az esetben mindkét szót fel kell használni a kérdésalkotáskor.
Ha hibázunk, vissza kell lépnünk oda, ahol a dobás előtt álltunk. Az nyer, aki először ér a célba.
- cipős doboz
Cipős dobozokba gyűjtjük a különféle nyelvtani területekhez tartozó példamondatokat. A cipős doboz egyik végén kis címke jelzi magyarul, hogy milyen példamondatokat tartalmaz az adott doboz, pl. „tud”, a másik végén angolul található ugyanez a szó: „can”. A dobozban kis kártyákon példamondatokat helyezünk el, a kártya egyik oldalán magyarul, a másikon angolul.

Ha valakinek problémája adódik, pl. nem tudja, hogyan fejezze ki angolul, hogy valaki valamit tud, odamehet a dobozhoz, s elolvashatja a példamondatokat. Segítségükkel megalkothatja saját mondatát. (Szekeres Szilvia ötlete alapján)

- mit tegyünk, ha nem tudunk, nem értünk valamit

A *Project 1*-ben található nyelvtani összefoglaló nagyon jó segítséget nyújthat a tanulóknak, ha valamit nem értenek. Meg kell tanulniuk, milyen módon használhatják azt hatékonyan. Az *Apple Pie* összefoglalója kevésbé jól használható.

Mindkét csoportban, a „self-access centre”-ben célszerű elhelyezni egy-egy nyelvtankönyvet. Sajnos ezen korosztály számára magyar nyelven ilyen nem áll rendelkezésre. Ugyanakkor a gyakorlókönyvek között található olyan, amely példamondataival áttekinthető magyarázatot nyújt (Seidl, 1992, Murphy, 1990, Nelson, 1996).

Segítségkérésre jó alkalom a „Grammar Club”, illetve a tanár által meghatározott korrepetálási lehetőségek.

5.2.6.3 Hallás utáni megértés

A hallás utáni megértés fejlesztése **akkor hatékony, ha a tanulók minél több különféle szituációban fejleszthetik készségüket**, ha a feladatok igazi célokat állítanak a tanulók elé, és ha segítünk a tanulóknak abban, hogyan oldhatják meg azokat (Underwood, 1989:21).

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanulók gyakorta félelemmel tekintenek a hallás utáni feladatokra. Ha megtanulják, hogyan lehet eredményesen megoldani ezeket, ha minél több sikerélményhez jutnak, magabiztosabbá válnak, csökkenhet a gyakorta tapasztalt szorongásuk.

A hallás utáni megértés fejlesztésére **elsősorban a tankönyv hanganyaga és feladatai** állnak rendelkezésre. Mint azt láttuk, mindkét tankönyv változatos módon, többféle feladattípus beiktatásával fejleszti a hallás utáni megértést, de nem adnak útmutatást arra

nézve, hogy ezeket a feladatokat milyen stratégiák felhasználásával oldhatják meg a tanulók eredményesen, illetve, hogy a tanórán kívüli nyelvhasználat során, a való életben milyen stratégiákra lesz szükségük.

A *másik, talán a legfontosabb forrás a tanár*. Az angol nyelvű óravezetés, az óra anyagához, egy-egy témakörhöz kapcsolódó személyes beszélgetések segítik a hallás utáni megértés fejlesztését.

Feldolgozandó témák:

- a hallott szöveg megértésének stratégiái, kompenzációs stratégiák

A hallás után megértés alapvető készségei:

1. előre következtetés, hogy miről lesz szó, miről fognak beszélni;
2. ismeretlen szavak és kifejezések kikövetkeztetése;
3. a témáról való előzetes tudás aktiválása;
4. a lényeges információk kiemelése, a lényegtelenek elvetése;
5. a lényeges információk megőrzése (jegyzetelés, összegzés);
6. a beszélt nyelv sajátos elemeinek felismerése;
7. a nyelv kohéziós eszközeinek felismerése (kötőszavak);
8. a különféle intonációs szerkezetek jelentésének ismerete;
9. a beszélő szándékából, attitűdjéből következő információk megértése. (Willis, 1980:134)

Magnós feladatok feldolgozásának módja:

A tankönyv feladatainak végrehajtása előtt megbeszéljük a következőket:

- mi pontosan a feladat,
- mire következtethetünk a kapott információk, a szereplők, a szituáció ismeretében,
- mit tudunk már erről a helyzetről, témáról,
- mire kell figyelni, milyen információt kell kiszűrni,
- mi segíthet a feladat megoldásában, milyen technikákat célszerű felhasználni,
- mit jegyezzünk fel, és hogyan a feladat megoldása közben?

A feladat elvégzése után:

- újra meghallgatjuk az anyagot vagy részeit, közösen elemezzük a beszélt nyelv sajátosságait, az intonáció szerepét,
- a nehézséget okozó részeket újra meghallgatva megpróbálunk közösen megoldást találni (lényeges információk kiemelése, következtetés a szó jelentésére szövegkörnyezetből, stb.)
- a hallott anyagot írásban megkapják a tanulók, s közösen elemezzük a szöveget (kohéziós eszközök), a beszélt nyelv sajátosságait.

A feladat megoldása után megbeszéljük:

- mennyire volt eredményes a feladat megoldása,
- mi segített,
- mi okozott nehézséget,
- mi tehetne volna hatékonyabbá a feladat megoldását?

A tanár vagy más idegen nyelven beszélő személy megértése

Az órán a tanárral, illetve a tanuló társakkal folytatott kommunikáció a leggyakoribb. A magnós anyag feldolgozásához képest két újabb stratégia ismerete szükséges:

- pontosítás, megerősítés kérése
Ha nem értek valamit, hogyan jelezhetem, kérdezhetek vissza?
- nem nyelvi kulcsok felhasználása
A beszélő által használt metakommunikációs eszközök megfigyelése, értelmezése.

Módszerek:

- csoportos és egyéni megbeszélések
- feljegyzések a nyelvtanulási naplóban (önmegfigyelés, tapasztalatok összegzése)
- játékos kommunikációs gyakorlatok (visszakérdezés, pontosítás kérése)
- pozitív megerősítések megfogalmazása kis kártyákra (pl. Egyre jobban megértem, ha a magnón angolul beszélnek.)

- ***a hallás utáni megértés fejlesztésének különféle lehetőségei, módszerei***

Már ezen a nyelvi szinten is több lehetőség nyílik a hallás utáni megértés fejlesztésére a tanórán kívül:

- a tankönyvi anyag óra utáni többszöri meghallgatása, hogy minél inkább hozzászokjanak az angol nyelvhez,
- zeneszámok hallgatása szöveggel együtt, hogy összekapcsolódjon a hallott és az írott szöveg, s segítse a megértést,
- jól ismert, magyar nyelven már látott angol nyelvű filmek megnézése felirattal DVD-n.

5.2.6.4 Beszédkészség

Ahhoz, hogy beszédkészségük kialakuljon, két egymást kiegészítő területen kell fejleszteniük tanulóinkat. Gyakorlatot kell szerezniük a nyelv különféle elemeinek (nyelvtan, szókincs) használatában, de lehetőséget kell kapniuk arra is, hogy megfogalmazhassák saját mondanivalójukat angolul. ***El kell jutniuk arra a szintre, amikor már nemcsak megadott mintákat utánoznak, hanem képesek arra is, hogy szabadon fejezzék ki gondolataikat az adott idegen nyelven*** (Byrne, 1994:10).

Mivel a tanulóknak kevés lehetőségük van arra, hogy a nyelvet az iskolán kívül gyakorolják, a tanórán kell minél több alkalmat teremteniük arra, hogy tanulóink részt vehessenek igazi kommunikációs helyzetekben.

Mindkét tankönyv változatos feladatokon keresztül fejleszti a tanulók beszédkészségét, de kevés lehetőséget biztosítanak az önálló nyelvhasználatra.

Feldolgozandó témák:

- ***a beszélt nyelv sajátosságai*** (mondatszerkezetek, gyakran használt kifejezések, intonáció, metakommunikációs eszközök)

Módszerek:

- csoportos megbeszélések
- szövegelemzés

- *a szóbeli kommunikációhoz kapcsolódó stratégiák*

(Weaver, Alcaya, Lybeck & Mougel ötlete alapján - Cohen 1998.)

A beszéd előtt:

- relaxáció, pozitív önerősítő mondatok, a siker vizualizálása
- tervekészítés
 - Fogalmazd meg a célt!
 - Idézd fel a témához kapcsolódó ismereteidet!
 - Idézz fel hasonló helyzeteket, feladatokat, keress hasonló tankönyvi párbeszédet!
 - Következtess előre: mi fog történni, mit mond majd a másik!
 - Gondold át a szükséges szókinccset, nyelvtani szerkezeteket!
 - Mérd fel a nehézségeket: mit teszel majd, ha nem tudsz egy szót?
 - Rendszerezd gondolataidat, tervezd meg, próbáld el a beszélgetést!

Beszéd közben:

- Ha ideges, feszült vagy: alkalmazz relaxációs technikákat, biztasd magad!
- Próbáld angolul gondolkodni!
- Figyeld magad, próbáld meg kijavítani hibáidat, de ne félj a hibáktól!
- Figyelj a partneredre, légy segítőkész!
- Ha nem értesz valamit: kérj magyarázatot, pontosítást, ne add fel!
- Ha nehézséged támad: alkalmazz kompenzáló technikákat!

Beszéd után:

- Dicsérd meg magad!
- Értékelj a beszélgetést, beszélj meg társaddal, tanároddal!
- Keresd meg a problémákat!
- Tervezd meg, mit módosítasz legközelebb!
- Keresd ki a szavakat, amiket nem tudtál!
- Vezess naplót tapasztalataidról! (Cohen, 1998:153-155)

Módszerek:

- csoportos és egyéni megbeszélések
- játékos kommunikációs feladatok
- tanulási napló vezetése

- ***kompenzációs stratégiák (nehézségek leküzdése, áthidalása)***

- mutogatással, mozdulatokkal kísérés
- a mondanivaló átfogalmazása
- szinonima vagy körülírás használata

Módszerek:

- csoportos és egyéni megbeszélések
- játékos kommunikációs feladatok

- ***a beszédképesség fejlesztésének különféle lehetőségei, módszerei***

Első év - 5. évfolyam:

- „Speak English!”
Ösztönözzük a tanulókat arra, hogy az angol órákon beszéljenek minél többet angolul, próbálják angolul megfogalmazni a gondolataikat.
- „Classroom English”
Az órákon gyakran használt kifejezéseket közösen fogalmazzuk meg angolul, írjuk le a füzetbe, majd rajzos formában tegyük ki az osztályteremben.
- „Handy phrases”
A tanulókkal közösen gyűjtünk össze a beszélgetésekben gyakran előforduló kifejezéseket, példamondatokat. Forrásként szolgálhatnak a filmek, Tv-műsorok is.
- cédulázás / címkézés
-A gyakran előforduló kifejezéseket egy-egy lapra írjuk, s azt feltűzzük egy olyan helyen a lakásban, ahol gyakran látjuk, és elolvashatjuk.
- Az új szavakat írjuk fel a lapokra, s ahányszor meglátjuk őket, alkossunk velük egy mondatot.

- Egy-egy összefüggő szöveg esetén (pl. napirend elmesélése, a család bemutatása) a kulcsszavakat ragasszuk ki szerte a lakásban, s ha meglátjuk, mondjunk vele egy mondatot, magyarázzuk el, mondjuk ki hangosan.

- „English time”

Biztassuk a tanulókat arra, hogy társaikkal, angolul tudó vagy tanuló családtagjaikkal a tanórán kívül is beszéljenek angolul. Jó lehetőség erre az óráközi szünet, illetve tűzzenek ki úgynevezett „English time”-ot, amikor csak angolul beszélnek. Ez az időszak lehet napi 10-15 perc, vagy vacsora közben.

- tükörmódszer

A tervezett összefüggő szöveget, párbeszédet a tanulók tükör előtt gyakorolják, mondják el.

- hangfelvétel készítés

A tervezett összefüggő szöveget, párbeszédet vegyünk fel kazettára, és többször hallgassuk meg, mondjuk együtt a felvétellel, majd próbáljuk meg önállóan elmondani, eljátszani, vagy miután felkészültünk, megtanultuk, amit mondani szeretnénk, vegyünk fel, s elemezzük, hogyan sikerült.

- társasjáték

A tanult szavakat vagy azok képi megfelelőjét társasjátéktáblát alkotva felragasztjuk egy kartonlapra, amikor az adott mezőre lépünk, mondatot alkotunk az adott szóval. A táblán elhelyezhetünk kérdőjelmezőket is. Aki erre a mezőre lép, húz egy kérdőjeles kártyát, amin egy-egy kérdés olvasható, melyre válaszolni kell.

A mezőkben elhelyezhetjük egy-egy összefüggő szöveg (pl. napirend) kulcsszavait is. Ilyenkor a saját napirendjükhöz kapcsolódva kell az adott szóval mondatot alkotniuk a tanulóknak. Ha hibázunk, vissza kell lépnünk oda, ahol a dobás előtt álltunk. Az nyer, aki először ér a célba.

- identitásfelvétel

Gondoljunk egy valós vagy egy kitalált személyre, akinek az általunk tanult nyelv az anyanyelve. Határozzuk el, hogy 5-10 percre belebújunk a bőrébe. Úgy viselkedhetünk, járhatunk, cselekedhetünk és beszélhetünk, ahogyan ő tenné. Az idő lejártával ismét legyünk önmagunk. Tekintsünk vissza a feladatra és tudatosítsuk, hogy mely vonásokat akarjuk magunknak megőrizni (pl.

gesztikulálás, mélyebb hang, lassúbb beszéd, szófordulatok stb.) Később tudatosan használjuk fel ezeket. (*Polyánki, 2004. 1.*)

- modellezés

Figyeljük meg nyelvtanárunkat vagy egy olyan személyt, aki az adott nyelven jól beszél. Nézzük meg közlőről, milyen gesztusai, arcjátékai, jellegzetes vonásai (hangja, testtartása, mimikája, kézmozgása, stb.) vannak, miközben az adott nyelven beszél. Utánozzuk. Tudatosítsuk a javulást. (*Polyánki, 2004. 6.*)

Módszerek:

- csoportos és egyéni megbeszélések
- játékos kommunikációs feladatok, szerepjátékok
- nyelvi játékok (guessing games)

Második év - 6. évfolyam:

- vitatáblázat

Kisebb (3-4 fős) csoportban játszunk. Egy 6 oszlopból álló táblázatot készítünk. A felső sort megszámozzuk. A második sorba 1-től 5-ig különféle témákat írunk be, a hatodikat üresen hagyjuk (ez szabad témaválasztásra ad lehetőséget). Dobókockával dobunk egyet. A dobott számnak megfelelő oszlopban szereplő témáról (pl. *My day. / My family. / My friend. / Our house.*) kell mondanunk 3 mondatot. Ezután jön a következő személy, ő is dob és beszél. Ha többször dobjuk ugyanazt a számot, és ugyanarról a témáról kell beszélnünk, nem ismételtük az előző körben mondottakat. (*Polyánki, 2004. 40. alapján*)

- vándorkártyás módszer

Az ismert módszert alkalmazzuk történetek, különféle témakörök feldolgozásakor. A szobában elhelyezzük a történet kulcsszavait, illetve egy adott téma szavait (pl. *My day. / My family. / Our house.*) kis ragasztós cédulákon elhelyezzük. Sorban végigmegyünk, és egy-egy mondatot mondunk az éppen előttünk álló szóval. Később összeszedjük őket egy papírra, és így

meséljük el a történetet, vagy beszélünk egy adott témáról. (*Polyánki, 2004. 34. alapján*)

5.2.6.5 Kiejtés

Feldolgozandó témák:

- *a kiejtés, intonáció sajátosságai az angol nyelvben* (hangrendszer, szóhangsúly, intonáció)

Módszerek:

- csoportos megbeszélések
- tankönyvi feladatok
- magnós anyagok elemzése
- játékos intonációs gyakorlatok

- *kiejtési jelek, fonetikai átírás megismerése*

Különösen az önálló tanulás szempontjából fontos, hogy a tanulók ismerjék, s az otthoni tanulás során használják a kiejtési jeleket. A tanulóktól csak a kiejtési jelek felismerését kérjük, nem várjuk el, hogy szavakat ők írjanak át fonetikusán.

A *Project 1* megadja a szöszedetben a szavak kiejtését, így azt használhatják a tanulók. Az *Apple Pie 1*-ből ez sajnos hiányzik, de a fejezetekbe beépítve az *Apple Pie 1* is fokozatosan megismerteti a tanulókat a fonetikai átírással.

A kísérlet során mindkét csoportban a tanév elején megtanítottuk a kiejtési jeleket. Az *Apple Pie* csoportban a szavak kiszótározásakor a tanulók a tanár segítségével szótárfüzetükbe írták fel a szavak kiejtését.

Módszerek:

- játékos gyakorlatok (ismerd fel-, mondd ki -, írd le -, párosítsd össze -, csoportosítsd feladatok, rejtvények) az átírás felismerésére
- tankönyvi feladatok

- ***a kiejtés fejlesztésének különféle lehetőségei, módszerei, feladattípusok***

- hangos tanulás
Tanulás közben többször hangosan mondjuk ki a szavakat, tanuljunk tükör előtt.
- hangfelvétel készítés
 - A megtanulandó szavakat vegyük fel kazettára, és többször hallgassuk meg.
 - Olvassuk fel, mondjuk el a tankönyvben található párbeszédet, szövegeket, vegyük kazettára, majd hasonlítsuk össze a tankönyv hangfelvételével.
- „papagájmódszer”
Válasszunk ki egy színészt, akit többször is megnézünk különféle filmekben. Szótanulás közben utánozzuk kedvenc színészünket, játsszuk el, hogyan mondaná a szót az adott színész, utánozzuk szájartását.
- modellezés (lásd. beszédképesség fejlesztése)
- TV- bemondó
Kartonpapírból készítünk egy TV-készüléket (de lomtalanításkor beszerezhetünk egy üres TV dobozt is). A tanulók e doboz mögött mint TV bemondók, hírolvasók mondják el, olvassák fel a tankönyv szövegeit ügyelve a helyes kiejtésre.
Előadhatjuk bábokkal a tankönyv párbeszédeit is.
- angol nyelvű filmek
A jól ismert, magyar nyelven már látott angol nyelvű filmeket felirattal nézzük meg, utánozzuk a filmben elhangzó mondatokat, beszédfordulatokat.

5.2.6.6 Olvasásértés

Az *Apple Pie 1* kiemelt hangsúlyt fektet az olvasásértés fejlesztése. A „*Reading Time*” fejezetben a tanulók megismerkednek a különféle szövegtípusokkal, az azok feldolgozásához felhasználható stratégiákkal. A tankönyv az olvasásértés fejlesztésére átgondolt, nagyon jól kidolgozott lehetőséget nyújt.

A *Project 1* is változatos feladatokkal gyakoroltatja az olvasásértést, de a feldolgozott szövegtípusok köre szűkebb, elsősorban tankönyvi párbeszédre, képregényekre, s néhány leíró szövegre épít. A feldolgozáshoz nem nyújt segítséget.

Feldolgozandó témák:

- az írott szöveg fajtái, jellegzetességei

A tanulók ezen a nyelvi szinten elsősorban a tankönyv szövegeivel találkoznak, melyek az Apple Pie 1 „Reading Time” fejezetének egy-két illusztrációját leszámítva, nem a mindennapi életből vett, autentikus anyagok, hanem a tankönyvszerző által írt egyszerűsített, a tanítandó nyelvi anyagot bemutató szövegek. Így ezek nem alkalmasak a való életben előforduló írott szövegfajták bemutatására. A tanulók nyelvi szintje sem teszi lehetővé még autentikus anyagok felhasználását. Ezek bevezetése a nyelvtanulás egy későbbi szintjén indokolt.

- az olvasott szöveg megértésének stratégiái, kompenzációs stratégiák

Az olvasásértés alapvető készségei:

1. előfeltételezés, hogy miről szól a szöveg;
2. a témáról való előzetes tudás aktiválása;
3. a szöveg felépítésének, szerkezetének felismerése;
4. a nyelv kohéziós eszközeinek felismerése (kötőszavak);
5. a különféle nyelvtani szerkezetek szerepének felismerése (pl. igeidők);
6. kulcsszavak keresése;
7. ismeretlen szavak és kifejezések szövegkörnyezetből való kikövetkeztetése;
8. a lényeges információk kiemelése, a lényegtelenek elvetése;
9. a lényeges információk megőrzése (jegyzetelés, összegzés);
10. a szerző szándékából, attitűdjéből következő információk megértése. (Willis, 1980:142 alapján)

Az ismeretlen szó szövegkörnyezetből való kikövetkeztetésének lépései:

1. próbáld kimondani, hátha akkor felismered;
2. nézd meg a szerkezetét, toldalékok, szótő, hátha rájössz a jelentésére;
3. próbáld kitalálni jelentését a szövegkörnyezetből;

4. nézd ki a szótárból, ha még mindig bizonytalan vagy!

Módszerek:

- tankönyvi feladatok feldolgozása a fenti szempontrendszer alapján
- játékos gyakorlatok ismeretlen szavak szöveggörnyezetből való kikövetkeztetésére

- ***az olvasásértés fejlesztésének különféle lehetőségei, módszerei***

Ezen a szinten az olvasásértés fejlesztésében a tankönyv nyújtotta lehetőségekre támaszkodunk.

5.2.6.7 Íráskészség

Ezen a szinten még csak **rövidebb írásbeli feladatokat kapnak** a gyerekek. Ilyen lehet, amikor összefüggően kell írniuk önmagukkal kapcsolatos témákról (pl. önmagukról, családjukról, napirendjükéről) vagy képeslapot, rövid levelet, pl. bemutatkozó levelet írnak barátjuknak.

Feldolgozandó témák:

- ***az írott szöveg jellegzetességei***

- az írott szövegre jellemző mondatszerkezetek
- a fogalmazás felépítése, szerkezete
- a magánlevél formai követelményei
- a képeslap jellemzői

Módszerek:

- fogalmazás-, képeslap-, levélminta elemzése

- ***az írásos feladat elkészítésének stratégiái***

- a mintaszöveg tanulmányozása
- a téma szókincsének átisméltése, összegyűjtése
- vázlatkészítés, a téma felépítésének átgondolása
- az elkészült írásmű ellenőrzése (tartalom, nyelvtan, szókincs, helyesírás)

Módszerek:

- csoportos megbeszélés – egy-egy feladat közös előkészítése és elkészítése
- egy-egy minta közös elemzése, ellenőrzése a megadott szempontok alapján

- ***az íráskészség fejlesztésének különféle lehetőségei, módszerei, kompenzációs stratégiák***

- „leveled érkezett”

A levélforma begyakorlására rövid üzeneteket írunk társainknak, családtagjainknak.

- szavak a zsákban

A mondatalkotás szabályait gyakorolhatjuk párban vagy kiscsoportban úgy, hogy a leckéhez tartozó szavakat egy-egy kis kártyára írjuk, majd elhelyezzük egy zacskóban vagy kisebb zsákban. Felváltva húzunk egy-egy szót a zsákból, amivel egy megadott időn belül mindenkinek kell írnia egy mondatot. Ezeket felolvassuk, értékeljük.

A játék bonyolultabb változata, amikor két vagy több szót húzunk, s a tanulók által írt mondatnak az összes kihúzott szót tartalmaznia kell.

5.2.7 Társas stratégiák elsajátítása

Az idegen nyelvi órákon gyakran alkalmazzuk a páros és csoportmunka különféle változatait, elsősorban azért, hogy növeljük a beszéd-készség fejlesztésének lehetőségeit. Ezen feladatok végzése közben azonban nemcsak a tanulók nyelvtudása fejlődik, hanem a tanulók *tapasztalatot szerezhetnek abban is, hogyan működhetnek együtt társaikkal.*

- ***tanulótársakkal való együttműködés a tanórán: páros és csoportmunka***

A páros és csoportos munka előkészítésekor gondoljuk át közösen a tanulókkal:

- mi pontosan a feladat;
- mi a célja, mit gyakorolunk elvégzésével;
- hogyan használhatjuk ki legjobban a szervezési módban rejlő lehetőségeket;
- hogyan működhetünk együtt társainkkal;
- milyen legyen a munkamegosztás.

A feladat elvégzése után gyűjtsük össze tapasztalataikat, elemezzük az adott szervezési mód előnyeit és hátrányait, beszéljük meg az esetleges problémákat:

- sikerült-e megvalósítani a kitűzött célt;
- mit tanultunk a feladat elvégzése során;
- mennyire volt sikeres a társakkal való együttműködés;
- min változtathatnánk legközelebb;
- milyen problémák adódtak, mi lehetne ezek megoldása.

- ***a tanuló társakkal való együttműködés a tanórán kívül***

Tanulópárokat, csoportokat szervezünk. A párok, csoportok közösen:

- átismételhetik, gyakorolhatják a tananyagot;
- ellenőrizhetik tudásukat, „kikérdezhetik” egymást;
- készíthetnek együtt gyakorló feladatsorokat, rejtvényeket;
- szervezhetnek „English time” időszakokat;
- elkészíthetik közösen a projektfeladatokat (*Project 1*).

- ***együttműködés a nyelvet magas szinten beszélőkkel***

Kevés esélyük van arra a tanulóknak, hogy megtapasztalhassák, hogyan használhatják ki az anyanyelvi beszélőkkel vagy a nyelvet magas szinten beszélőkkel való együttműködésben rejlő lehetőségeket. Ugyanakkor, ha a szülők vagy nagyobb testvérek között van az adott idegen nyelvet jól beszélő, az osztályban bevezetett „angol percekhez” hasonlóan otthon is megszervezhetik a nyelvgyakorlás lehetőségeit, amikor a családtagok közösen fejlesztik, vagy gyakorolják nyelvtudásukat. A szülői értekezleten erre felhívjuk a figyelmet, és ötleteket adunk a megvalósításra:

- közösen ellenőrizhetik tudásukat, „kikérdezhetik” egymást;
- szervezhetnek „English time” időszakokat;
- közösen bővíthetik nyelvtudásukat különböző források (DVD filmek, Internet) felhasználásával.

- ***a kérdésfelvetés stratégiájának elsajátítása***

A tanárral való együttműködés során, illetve a tananyagon keresztül sajátítsák el a tanulók azokat a stratégiákat, melyekre majd szükségük lesz aktív nyelvhasználatuk során:

- pontosítás, megerősítés kérésének módjai;
- hibajavítás kérése.

Módszerek:

- kifejezések gyűjtése
- játékos kommunikációs feladatok
- a nyelvet magas szinten beszélők megfigyelése

5.2.8 Az önálló nyelvgyakorlás lehetőségeinek megismerése

Annak érdekében, hogy később önállóvá válhassanak, már az iskolai nyelvoktatás kötött keretei között meg kell tapasztalniuk, meg kell tanulniuk a tanulóknak, hogyan fejleszthetik, bővíthetik nyelvtudásukat önállóan, milyen lehetőségek állnak rendelkezésükre, milyen forrásokat vehetnek igénybe, s hogyan használhatják ki ezeket a lehető leghatékonyabban.

Ismerjék meg a rendelkezésre álló kiegészítő anyagokat, segédkönyveket. Hozzunk létre az iskolában egy úgynevezett „*self-access centre*”-t, egy az ***önálló tanulást lehetővé tevő anyaggyűjteményt***, melyben szótárak, gyakorlókönyvek, munkafüzetek, fénymásolható gyakorlatsorok találhatóak, melyeket a gyerekek bármikor elővehetnek, s átismételhetik, gyakorolhatják a tanult szavakat, illetve felmérhetik, ellenőrizhetik tudásukat.

Bátorítsuk a gyerekeket arra, hogy ők maguk is készítsenek gyakorlófeladatokat. A ***tanulók által készített feladatoknak kiemelkedő szerepe van*** nyelvtudásuk fejlesztésében. Készítésekor aktív módon kell újra átgondolniuk a feladat alapjául szolgáló tananyagot, elmélyülnék ismereteik. Ugyanakkor ezek a gyakorlatsorok személyesebbé is teszik a nyelvgyakorlást, a tanulók izgatottan várják, és lelkesen oldják meg a társaik által készített feladatokat.

Első év - 5. évfolyam:

- A tananyag tanórán kívüli gyakorlására, átismétlésére mindkét csoportban létrehozunk a „*self-access centre*”-t, melyben fénymásolható gyakorlatsorokat, a tanulók által a tananyag gyakorlására készített feladatokat, rejtvényeket, szó- és mondatkártyákat helyezünk el, melyekkel önállóan vagy párban, illetve kiscsoportban dolgozhatnak. A gyakorlatsorok megoldása is megtalálható a gyűjteményben, hogy a gyerekek leellenőrizhessék megoldásukat. Ahogy előrehaladunk a tananyagban, a gyűjtemény anyagát folyamatosan bővítjük.

A gyűjtemény anyagát irattartó papucsekben és lefűzhető dossziékban helyezük el, így az könnyen mozgatható. Állandó helyéül a könyvtár olvasótermét választottuk, ahol minden gyerek hozzáférhet.

- Közösén *összegyűjtjük a tanórán kívüli nyelvgyakorlási lehetőségeket* (televízió, DVD-filmek, zenehallgatás, számítógépes játékok, Internet), s megbeszéljük, hogyan használhatjuk ki ezeket a lehetőségeket nyelvtudásunk bővítésére.

A faliújságon állandó rovatot nyitunk, ahol bemutatjuk a tanórán kívüli nyelvgyakorlási lehetőségeket, és azt, mit tanultunk ezeket a lehetőségeket felhasználva. Beindítjuk a „Word of the Week” rovatot, annak bemutatására, milyen érdekes szót vagy kifejezést tanultunk a héten a külső források felhasználása során.

- Bátorítjuk tanulóinkat, hogy *induljanak levelező versenyeken, pályázatokon*, melyek lehetőséget nyújtanak nyelvtudásuk bővítésére.

2) Kapjanak a tanulók rendszeresen olyan feladatokat, melyeket nem a tankönyvre támaszkodva kell megoldani, pl. projekt, kutató – vagy gyűjtőmunka, hogy *gyakorlatot szerezzenek a külső források felhasználásában*.

Második év - 6. évfolyam:

A második évben olyan feladatokat is kapnak a tanulók, melyek a tananyaghoz kapcsolódnak, de megoldásukhoz a tanulóknak **külső forrásokat** (pl. ismeretterjesztő anyagok, Internet) **is igénybe kell venniük**, hogy gyakorlatot szerezzenek azok felhasználásában. Ilyen gyűjtőmunka feladat, projekt:

Project 1

- Homes in Britain and the USA (Brit és amerikai otthonok)
- A School in Britain and the USA (Brit és amerikai iskolák)
- Shopping in Britain (Vásárlás Nagy-Britanniában)
- Meals in Britain. (Étkezések Nagy-Britanniában)
- The USA (Az Egyesült Államok)

Apple Pie 1

- Homes in Britain and the USA (Brit és amerikai otthonok)
- A School in Britain and the USA (Brit és amerikai iskolák)
- The Royal Family (Az uralkodó család)
- Sightseeing in London (London nevezetességei)
- London Zoo (A londoni állatkert)
- Christopher Columbus

5.2.9 Az angol nyelvhez való kötődést erősítő elemek

A nyelvtanulással nemcsak egy új nyelvet sajátítanak el a tanulók, hanem **megismerkednek egy másik, az angol esetében több nép kultúrájával, szokásaival, életével** is. A tankönyv nyújtotta lehetőségeket a következőkkel egészíti ki a program:

- **projekt készítése** (gyűjtőmunka, tabló):
 - az angol nyelv megjelenése életünkben (feliratok, címkék, üzletnevek, stb.)
 - az országokról, ahol az angol hivatalos nyelv (Nagy-Britannia, Egyesült Államok, Ausztrália)
 - népszokásokról; ünnepekről (Halloween, Karácsony, Valentin-nap)

- zenéről (népszerű énekesek, együttesek)
 - irodalmi, művészeti alkotások
- **„Bizonyítékgyűjtés”**
Nyelvtanulási naplónkban, illetve a faliújságon gyűjtjük az anyagokat:
- az angol nyelv megjelenése környezetünkben
 - miért fontos angolul tanulni (pl. álláshirdetések)
- **„Kedvenc szavaink”**
A faliújságon állandó rovatot indítunk, ahol havi rendszerességgel felírjuk, kinek, mi a kedvenc szava.
- **„English Corner”**
A tanteremben angol sarkot rendezünk be, ahol olyan anyagokat gyűjtünk össze, melyek egyrészt az angol nyelv környezetünkben való megjelenését dokumentálják, másrészt az angol nyelvterületek életét mutatják be.

Arra biztatjuk a tanulókat, hogy otthon is rendezzenek be angol sarkot, ahol helyezték el angol könyveiket, szótáraikat, esetleges tárgyi emlékeiket (pl. utazásról ajándéktárgyak); tűzzék ki legjobban sikerült munkáikat.

6. A kutatás eredményei

A hipotézisekben megfogalmazott kérdésekre a választ a „Rajtam múlik” program bevezetése során szerzett tapasztalatok összegzésével, elemzésével kaphatjuk meg. Ebben a munkában *legfőbb forrásként a részt vevő tanárok által összegyűjtött, személyes megfigyelésükön alapuló, a tanórák után, a tanulók megfigyelése során, illetve a tanulókkal folytatott egyéni megbeszélések közben és után készített feljegyzéseik szolgáltak.* Ezek megismerésére lehetőséget biztosítottak a havonkénti közös megbeszélések, illetve a félévenkénti tanári interjúk.

Az interjú módszereként a *részben strukturált interjút* választottuk, melyben egy előzetesen összeállított, *elsősorban nyitott kérdéseket tartalmazó kérdéssor* alapján értékeltük az adott időszakot (5. sz. melléklet).

Az interjú kérdései felölelik a „Rajtam múlik” program bevezetésének és gyakorlati megvalósulásának minden területét, és *két fő kérdéscsoportot* alkotnak:

- a „Rajtam múlik” program gyakorlati megvalósítása;
- a tanulók fejlődése a két év során.

Az év végi interjúkat kiegészítettük minden tanév végén egy, *a tanulók körében végzett kérdőíves felméréssel*, melynek célja az volt, hogy felmérjük, *milyen módszereket használnak rendszeresen* a tanulók. (6. sz. melléklet)

A felmérés és a tanári interjúk eredményeinek közös elemzését indokolja az, hogy a kérdőív szorosan kapcsolódik a tanári interjú II/1. kérdéséhez, annak kiegészítésére állítottuk össze.

Az eredmények azt mutatják, hogy *a két tanár véleménye az esetek nagy részében megegyezik, tapasztalataik összecsengenek.* Ennek az oka egyrészt az, hogy hasonló körülmények között, hasonló iskolában dolgoznak; másrészt a kísérlet munkamódszerei, a team munka, a havonkénti közös megbeszélések nagymértékben meghatározták a program gyakorlati megvalósulását, kialakítottak egyfajta egységet.

Az interjúk és a felmérések alapján *a következő tapasztalatokat, eredményeket fogalmazhatjuk meg:*

6.1 A „Rajtam múlik” program gyakorlati megvalósítása

Ez a kérdéscsoport a program állandó elemeinek megvalósításával és a nyelvtanulási napló vezetésével kapcsolatos tapasztalatokat gyűjti össze, illetve azt vizsgálja, hogyan illeszthető a program az iskolai keretek közé, a tantervi követelményekhez, és bevezetése milyen speciális feladatokat jelent a tanárnak.

6.1.1 A „Rajtam múlik” program állandó elemei

Mindkét csoportban az a tapasztalat alakult ki, hogy *a „Rajtam múlik” program állandó elemei sikeresen beépíthetők a tanítási folyamatba.*

Az első lépés, *a bevezető szakasz*, melyet az első év második hetében iktattunk be, jelentős fontosságúnak bizonyult. Az életkori sajátosságoknak megfelelő módszereknek, a játékos feladatoknak *sikerült felkelteniük a tanulók érdeklődését a program iránt*. A tanulók elfogadták, hogy hozzátartozik a nyelvtanuláshoz az is, ha arról tanulnak, hogyan lehetnek eredményes nyelvtanulók.

A bevezető szakaszban bevezetett témákat, munkamódszereket az első félév során fokozatosan kibontottuk, elmélyítettük. Mindkét csoportban az a megközelítési mód vált be, hogy egy-egy új tevékenységforma, módszer bevezetésére (pl. szótanulás módszerei) egy-egy egész órát szántunk, majd többször visszatértünk rá, amikor azt a tananyag lehetővé tette.

1) A gyerekek tanulási stílusának megismerése, önismeretük fejlesztése. Az önellenőrzés és önértékelés képességének kialakítása

A tanulók *rövid, egy-egy önmegfigyelési szempontot magában foglaló, önmegfigyelési feladatokat kaptak* mind az órai, mind az otthoni tevékenységük figyelemmel

kísérésére. A tapasztalatok azt mutatták, hogy az első időszakban nehézséget okozott számukra megfigyelésükről adekvát feljegyzéseket készíteni, ezért a megfigyelési szempontokat még konkrétabban, még célirányosabban kellett megfogalmaznunk, feljegyzéseiket kérdőívyszerű, egyszerű bekarikázást igénylő megfigyelési lapokkal segítettük. (minta önmegfigyelési lap – 7. sz. melléklet)

Az önmegfigyelési feladatok előkészítésének pontosításával, a feladatok közös értékelésének munkamódszerével sikerült mintát, modellt nyújtanunk a tanulóknak, és így leküzdenünk ezeket a nehézségeket.

A tanulók kiemelkedő lelkesedéssel végezték az önálló ismeretszerzésük figyelemmel kísérésére irányuló feladatokat. Mindkét csoportban nagy buzgalommal gyűjtötték a „bizonyítékokat”, újabb és újabb szavakat.

2) Az eredmények rendszeres, értékelő áttekintése, az önértékelés fejlesztése

Az egy-egy tanegység utáni, *felmérések előtti értékelésekre* mindkét tanár nagy hangsúlyt fektetett. A tanulókkal közösen megbeszélték, és a füzetben rögzítették, mit tanultak az adott időszakban, hogyan ellenőrizhetik tudásukat, hogyan készülhetnek fel. A tapasztalatok alapján ez a fajta felkészülés, különösen az első félévben, egy-egy tanórát vett igénybe.

Ugyancsak egy-egy órát vett igénybe a felmérések közös értékelése, illetve a továbblépés, a hiányosságok pótlása lehetőségeinek közös megbeszélése.

A tanulók félév és év végén megadott kérdésekre válaszolva *írásos önértékelést* készítettek. Ezt az első félévben mindkét csoportban egyéni megbeszélésekkel egészítettük ki. Mindkét tanár nagyon hasznosnak ítélte meg ezeket a beszélgetéseket. Úgy érezték, hogy nagyon sok újat megtudtak a tanulókról, jobban megismerték őket. Ugyanakkor az egyéni beszélgetések megszervezése több nehézséget is okozott. Nehéz volt a tanítási időn kívülre időt egyeztetni a tanulókkal, és több hetet vett igénybe, mire minden tanulóval sikerült beszélgetniük.

Ezért a második félévtől kezdve a tanár írásban válaszolt a tanulók önértékelésére, leírta véleményét a tanuló addigi fejlődéséről, reflektált a tanuló önértékelésében megfogalmazott gondolataira, tanácsokat adott a továbblépésre, a problémák megoldására.

Az írásos önértékelést szükség esetén egyéni beszélgetéssel egészítette ki, ügyelve arra, hogy a tanév folyamán legalább egyszer minden tanulóval egyénileg is elbeszélgessen.

Nagyon hasznosnak ítélték a kísérletben részt vevő tanárok a **tanév végi értékelést** az Európai Nyelvtanulási Napló önértékelő lapjainak felhasználásával. Úgy látták, hogy a közösen kidolgozott lista nemcsak az év végi rendszerezést segítette, hanem lelkesítőleg hatott a tanulókra is, látták, hogy mennyi mindent tanultak az előző tanévben.

A „B” Általános Iskolában a tanulók minden tanév végén **rajzos „diplomát” kaptak** arról, hogy sikeresen elvégezték a tanév anyagát. A visszajelzések szerint a gyerekek nagy örömmel fogadták ezeket, kitették otthon szobájuk falára, vagy megőrizték portfóliójukban. (8. sz. melléklet)

3) A tanóra szerepének tudatosítása

Ebben a folyamatban mindkét tanár hasznosnak találta a tanulóknak adott **megfigyelési feladatokat** és **az óra végi rövid értékeléseket**, amikor a tanulókkal közösen beszéltek meg, mi is az adott tanóra szerepe a nyelvtanulás folyamatában, és hogyan lehet kihasználni az abban rejlő lehetőségeket.

4) Az otthoni tanulás lehetőségeinek kiaknázása. A házi feladat jelentőségének tudatosítása

Mindkét tanár fontosnak ítélte meg az otthoni tanulás előkészítését. Úgy ítélték meg, hogy a bevezető szakaszt követően is rendszeresen vissza kell térniük erre a témára a tanórákon. Kiemelten foglalkoztak a **helyes időbeosztás** és **a tanulás helyes sorrendjének kialakításával**. Ennek érdekében az első félévben a tanórák végén az

adott házi feladathoz kapcsolódva megbeszélték a gyerekekkel, hogyan készüljenek fel a következő órára. Később havonta, kéthavonta újra visszatértek a kérdésre.

Különösen hasznosnak ítélte meg ezen a területen mindkét tanár az első év eleji szülői értekezletet. Úgy érezték, **sikerült a szülők nagy részét meggyőzniük a program fontosságáról**. Ezt mutatták később a fogadóórák tapasztalatai is. A szülők többször kértek segítséget, tanácsot ezen a területen.

5) A célkitűzés és tervezés lépéseinek elsajátítása

Mindkét csoportban sikeresen bevezették a program első két évre kidolgozott feladatait. A tanulók **gyakorlatot szereztek kisebb, rövidebb távú célok megfogalmazásában, az otthoni munka megtervezésében, egy-egy önálló feladat, projekt előkészítésében**, illetve egyéni tervet készítettek a nyári szünetre nyelvtudásuk megőrzésére, továbbfejlesztésére.

6) Az önbizalom kialakítását elősegítő elemek, érzelmi, motivációs stratégiák kialakítása

A program idevonatkozó elemeit mindkét csoportban eredményesen beépítették mindennapi tevékenységükbe. **A tanulók nagy része aktívan vett részt a csoportos megbeszéléseken, beszámolt tapasztalatairól, problémáiról**. A visszahúzódnak, nehezen megnyíló gyerekeket a tanárok nem erőltették. Velük egyéni megbeszéléseket folytattak.

Az önértékelések után a tanulók mindkét csoportban **pozitív megerősítéseket fogalmaztak meg** önmaguk számára, kiskártyákat készítettek.

A tanulók összegyűjtötték legjobban sikerült munkáikat, **összeállították portfóliójukat**. Az osztályteremben rendszeresen **kiállították közös projektjeiket**. Az egyik csoport („B” Általános Iskola) tanulói levelező versenyen vettek részt eredményesen. Oklevelüket elhelyezték a faliújságon, s az iskolában is jutalmat kaptak.

A **pihentető módszerek**, agytornagyakorlatok bevezetésével a két csoportban eltértek a tapasztalatok. Az egyik csoportban („A” általános iskola) szívesen végezték a ezeket a gyerekek, míg a másikban („B” Általános Iskola) nevetségesnek érezték őket. Ebben a csoportban is beszéltek a különféle technikákról, a tanár biztatta a tanulókat, hogy otthon próbálják ki, de nem erőltette azokat az órán.

7) Módszerek, stratégiák, fejlesztő technikák megtanítása, értékelése, szerepük tudatosítása

A **különbéle stratégiák, módszerek tananyagba ágyazott bemutatása, gyakorlása mindkét csoportban eredményesnek bizonyult**. A tanulók szívesen próbálták ki azokat, és örömet számoltak be tapasztalataikról. Egy-egy terület (pl. szókincsfejlesztés) feldolgozására a tanárok először egy-egy külön órát szántak, majd több órán át visszavisszatértek a módszerekre, kipróbálták azokat a tananyaghoz kötődve.

A tanulókkal közösen **létrehozták a csoport „self-access centre”-ét**. Először a tanár által alkotott gyakorlósorokat, szókétyákat használták gyakorlásra, később a tanulók is készítettek feladatokat. A tapasztalatok azt mutatták, hogy ezeket a feladatokat szívesen készítették és oldották meg a gyerekek – különösen szerették a rejtvényeket, titkosírási feladatokat.

A tanév elején közösen készítettek el a **szódobozt a tanult szavak tárolására** és az első **társasjátékot a szókincs gyakorlására**. A tanulók mindkét csoportban szívesen gyakoroltak a társasjátékokkal, és nagy élvezettel készítettek újabbakat.

Az anyaggyűjteményt az egyik iskolában a csoport napközis termében, a másikban a könyvtárban helyezték el, hogy mindenki könnyen hozzáférhessen tanítási időn kívül is.

Vizsgáljuk meg részletesen a különféle területeken szerzett tapasztalatokat:

▪ szótanulás

Mindkét csoportban használták a tanulók **szótárfüzetet**, melynek vezetését a tanár útmutatása alapján kezdték meg. Egy-egy bejegyzés magában foglalta a szót angolul és magyar jelentését.

Az *Apple Pie* tankönyvet használó csoportban fokozatosan bevezették a **kiejtési jeleket**, és először a nehezebb kiejtésű szavak mellett, majd minden szó után feljegyezték kiejtését is. A Project 1-t használó csoportban, ahol a tankönyv tartalmazza a fonetikai átírást, csak a nehezebb vagy a tankönyvi listában nem szereplő szavak mellé írták fel a szó kiejtését.

A második félévtől kezdve a szavak mellé **példamondatokat is feljegyezték**, mintát adva a szó használatára.

Mindkét csoportban biztatta a tanár a tanulókat, hogy egészítsék rajzokkal a bejegyzéseket, illetve használjanak különféle színeket. Ez a módszer elsősorban a lányok érdeklődését keltette fel, ők szívesen díszítették szótárfüzetüket.

▪ **a szótanulás, a szókincs gyakorlásának módszerei**

A gyerekek **szívesen próbálkoztak a különféle módszerekkel**, és önállóan is alkalmazták őket. Az első év végén végzett felmérés eredményei alapján **a tanulók az alábbi megoszlásban használták a különféle módszereket tanórán kívüli munkájukban:**

Módszer	„A” Általános iskola	„B” Általános iskola
szólista	9	5
csúsztatásos / letakarásos módszer	14	11
szókétyák	7	5
asszociációs módszer	1 (ritkán)	-
rímpárok alkotása, keresése	1 (ritkán)	-
cédulázás / címkézés	6	7
vándorkártyás módszer	2	1
többszörös artikuláció	3	1
zene – mondóka	3	2
„self-access centre” rendszeres használata	14	10
magnóhasználat (alkalmanként)	5	4

A második év végén megismételt felmérés eredményei:

Módszer	„A” Általános iskola	„B” Általános iskola
szólista	11	8
csúsztatásos / letakarásos módszer	14	11
szókétyák	7	6
asszociációs módszer	1 (ritkán)	-
rímpárok alkotása, keresése	-	-
cédulázás / címkézés	7	8
vándorkártyás módszer	2	2
többszörös artikuláció	2	1
zene – mondóka	2	2
„self-access centre” rendszeres használata	14	11
magnóhasználat (alkalmanként)	7	6
projekciós stratégia	3	2
történetalkotás az új szavakkal	4	2
a megtanulandó szavak csoportosítása	3	3
elnyújtott ismétlés	8	6

Mindkét évben *megfigyelhető a szólista, a csúsztatásos módszer és cédulázás dominanciája*, illetve a második évben előtérbe került a magnóhasználat, a „B” Általános Iskolában a szólisták használata, de többen alkalmazták az újonnan tanult módszereket is, elsősorban az elnyújtott ismétlést.

A társakkal való közös gyakorlás során *az első évben a legnépszerűbb a társasjáték, a memórijáték és a titkosírási feladatok voltak. A második évben a szókétyákkal való gyakorlás, az írnokmódszer és a memórijáték voltak a leggyakrabban használt módszerek.*

A „B” Általános Iskolában *készítettek szókinccsfát* – első évben az igéket gyűjtötték, a második évben pedig témakörönként újabb fát indítottak, s azt a témakör feldolgozása után is kint hagyták a teremben, így állandóan a tanulók szeme előtt volt, s év végére a több kis fa mutatta, milyen sok szót tanultak abban az évben. (9. sz. melléklet)

- *mit tegyünk, ha nem tudunk egy szót*

Mindkét csoportban év elején *megtanulták a tanulók azokat a kifejezéseket, mondatmodelleket, melyekkel segítséget kérhetnek*, s ezeket mondatbuborékban

elhelyezték a tanteremben, hogy bármikor láthassák őket, amikor szükségük van rájuk. (10. sz. melléklet)

Az első év második félévében mindkét csoportban **megkezdtek a szótárakkal való ismerkedést**, az ábécé gyakorlását. A második év első félévében külön 3 tanórát szántak az angol-magyar szótár megismerésére, és az ahhoz kapcsolódó gyakorlatokra, majd rendszeresen kaptak a tanulók a tananyaghoz kapcsolódó kisebb feladatokat. A második félévben ugyanilyen terv szerint vezették be a magyar-angol szótár használatát.

- **nyelvtan**

Mindkét csoportban sikeresen bevezették a programban meghatározott módszereket, kiemelt hangsúlyt fektettek a personalizációra. A második félévben **közösen kezdték meg a nyelvtani struktúrák használatát bemutató példagyűjtemény összeállítását**. A gyűjteményt a „self-access centre”-ben helyezték el.

A szókincs gyakorlásához hasonlóan, a nyelvtani ismeretek elmélyítésére is **aktívan használták a tanulók a „self-access centre” anyagait**. A „B” Általános Iskolában nagyon hatékonynak bizonyult a „cipős doboz” módszer. Több doboz készült (tud / folyamatos jelen idő / egyszerű jelen idő / nekem van / múlt idő), és ezeket mind a tanórán, mind tanórán kívül rendszeresen használták a gyerekek. (11. sz. melléklet)

Különösen hasznosnak bizonyult a **nyelvtanklub** bevezetése. Mindkét csoportban az új nyelvtani anyag bevezetése és gyakorlásának megkezdése után a tanóra elején 5-10 percet szántak arra, hogy a tanulók felvethessék problémáikat, segíthessenek egymásnak.

Az első év végén végzett felmérés eredményei alapján **a tanulók az alábbi megoszlásban használták a különféle módszereket tanórán kívüli munkájukban:**

Módszer	„A” Általános iskola	„B” Általános iskola
„self-access centre” rendszeres használata	13	11
mondatkártyák	6	5
cédulázás / címkézés	7	8

A második év végén megismételt felmérés eredményei:

Módszer	„A” Általános iskola	„B” Általános iskola
„self-access centre” rendszeres használata	14	11
mondatkártyák	8	8
cédulázás / címkézés	6	7

Az eredmények is *mutatják a „self-access centre” népszerűségét*, a mondatkártyák használatának kismérvű emelkedését, illetve azt, hogy a szótanulásban jól bevált cédulázós módszert, többen rendszeresen alkalmazzák a nyelvtani anyag elsajátításakor is.

- *hallás utáni megértés*

A hallott szöveg megértésének stratégiái, kompenzációs stratégiák kialakítása mindkét csoportban *a tankönyv magnós feladatainak feldolgozása során* történt. A második félévben, amikor már hosszabb hallás utáni megértést elősegítő feladatok álltak a tanárok rendelkezésére, egy külön órát szántak arra, hogy megbeszéljék, milyen stratégiákkal oldhatják meg a tanulók ezeket a feladatokat, illetve milyen módon fejleszthetik hallás utáni megértésüket a tanórán kívül. *Játékos kommunikációs feladatokkal* gyakorolták a másokkal folytatott kommunikáció során alkalmazható technikákat.

A második évben *rövid DVD-filmrészletek megtekintésével* közösen megbeszéltek, hogyan használhatják fel a feliratos filmeket nyelvtudásunk, hallás utáni megértésük fejlesztésére.

Mindkét tanár kiemelt hangsúlyt fektetett a minél teljesebb körű angol nyelvű óravezetésre, melyet metakommunikációs eszközökkel egészítettek ki. A

tapasztalatok azt mutatták, hogy a tanulóknak nem okozott nehézséget a tanár megértése, természetesnek tartották az angol nyelvű óravezetést.

A tanárok bátorították a tanulókat arra, hogy hallgassák meg az otthoni felkészülés során is a tankönyv anyagát. Ennek érdekében egy-egy hanganyagot elhelyeztek a „self-access centre”-ben is. A technikai nehézségek miatt, pl. magnó biztosítása, illetve a magnóhasználathoz szükséges külön terem hiánya, ez a módszer egyik csoportban sem vált be.

Azon tanulók közül is, akiknek otthon lehetőségük volt rendszeres magnóhasználatra, csak kevesen használták azt a napi felkészülésben: 5 fő („A” általános iskola), 4 fő („B” Általános Iskola).

- ***beszédkészség***

A beszédkészség fejlesztése stratégiáinak kialakítása, a kompenzációs stratégiák elsajátítása mindkét csoportban ***a tankönyv anyagának feldolgozása során*** történt. Egy-egy feladat előtt a tanár irányításával megbeszélték, hogyan, milyen módszerekkel célszerű megoldani azt, majd a feladat után értékelték tapasztalataikat.

A tanárok bátorították a tanulókat arra, hogy ***az órákon beszéljenek minél többet angolul***. A teremben rajzos felhívó táblát helyeztek el „Speak English!” felirattal, s ha valaki magyarul fogott bele mondandójába, rámutattak a feliratra. (12. sz. melléklet) Ha a tanulónak nehézségei támadtak gondolata megfogalmazásában, a tanár, illetve a tanulók segítségével közösen megalkották az angol mondatot. Az így megfogalmazott mondatokat, ***az órákon gyakran használt kifejezéseket rajzos formában kitették az osztályteremben***. (13. sz. melléklet)

A tapasztalatok azt mutatták, hogy a gyerekek nagy része szívesen próbálkozott, kihívásnak tekintette a feladatot. Az egyik csoportban („B” Általános Iskola) játékos verseny indult be, hogy kinek a mondata kerül ki a falújságra.

Tolmácsversenyt indítottak, s a legjobban szereplő tanulók megkapták a „The best interpreter” (A legjobb tolmács) jelvényt is.

Az első év végén végzett felmérés eredményei alapján a tanulók **az alábbi megoszlásban használták a különféle módszereket tanórán kívüli munkájukban:**

Módszer	„A” Általános iskola	„B” Általános iskola
„Handy phrases”	3	4
cédulázás / címkézés	7	8
tükör módszer	9	10
identitásfelvétel / modellezés (alkalmanként)	4	6
„English time” (társakkal)	4	8
„English time”(családtagokkal)	2	2

A második év végén megismételt felmérés eredményei:

Módszer	„A” Általános iskola	„B” Általános iskola
„Handy phrases”	8	10
cédulázás / címkézés	7	8
tükör módszer	8	10
identitásfelvétel / modellezés (alkalmanként)	6	6
vándorkártyás módszer	6	8
„English time” (társakkal)	6	8
„English time”(családtagokkal)	2	2

Az eredmények azt mutatták, hogy **a különféle módszerek alkalmazásában mindkét csoportban növekedés mutatható ki**, mely arra vezethető vissza, hogy a nyelvi anyag kibővülésével a tanulók már egyre inkább képesek önállóan használni a nyelvet, másrészt a tanórákon is többet gyakorolták már a különféle módszereket.

- **kiejtés**

Mindkét csoportban sikeresen bevezették a fonetikai jeleket, és rendszeresen gyakorolták azok felismerését. A tanárok tapasztalatai, illetve az ahhoz kapcsolódó felmérés, melyben azt vizsgáltuk, hogy a tanulók helyesen ejtik-e a megtanult szavakat, azt mutatták, hogy a tanulók eredményesek ezen a területen.

Az első év végén végzett felmérés eredményei alapján *a tanulók az alábbi megoszlásban használták a különféle módszereket tanórán kívüli munkájukban:*

Módszer	„A” Általános iskola	„B” Általános iskola
hangos tanulás	9	7
hangfelvétel készítés	4	2
„papagájmódszer”	6	4
angol nyelvű filmek nézése felirattal	2	4

A második év végén megismételt felmérés eredményei:

Módszer	„A” Általános iskola	„B” Általános iskola
hangos tanulás	12	9
hangfelvétel készítés	3	2
„papagájmódszer”	8	6
angol nyelvű filmek nézése felirattal	8	9

Az eredmények azt mutatták, hogy a nyelvtudás bővülésével *ezen a területen is növekszik a különféle módszerek használatának gyakorisága*. Egyetlen kivétel a hangfelvétel készítésének módszere. A tanulók a módszer nehézségével magyarázták azt, hogy nem, vagy csak ritkán használják azt.

- ***olvasásértés***

Ezen a szinten az olvasásértés fejlesztésében *a tankönyv nyújtotta lehetőségekre támaszkodtunk*. Az előzetes tankönyvelemzéssel összhangban a tapasztalatok is azt mutatták, hogy az *Apple Pie I* „Reading Time” fejezetei jó lehetőséget biztosítanak a tanulók olvasásértésének fejlesztésére, a különféle stratégiák kialakítására. A *Project I* a szövegtípusok szűkebb köre miatt erre kevesebb lehetőséget biztosít, de az alapvető stratégiák elsajátítására (pl. ismeretlen szó szöveggörnyezetből való kikövetkeztetése, mondatszerkezetek elemzése) ezek a feladatok is adtak lehetőséget.

- ***írás-készség***

Az írásos feladat elkészítésének alapvető stratégiáit mindkét csoportban sikeresen bevezették, és *a tankönyvi lehetőségeket kihasználva gyakoroltatták*, elsődleges

hangsúlyt helyezve a mondatalkotás szabályaira, majd a második évben a rövidebb írásbeli feladatokra (fogalmazás, képeslap, levél)

8) Társas stratégiák elsajátítása

A tanórán mindkét csoportban **rendszeresen alkalmazták a páros munkát lehetővé tevő feladatokat, ritkán alkalmaztak csoportos munkát**. Az első félévben, amikor először végeztek ilyen jellegű feladatokat, azok előkészítésekor röviden megbeszélték azok célját, a szervezési módban rejlő lehetőségeket, majd elvégzésük után közösen értékelték a tapasztalatokat. Később már csak alkalmanként éltek a részletes előkészítés és megbeszélés módszerével, akkor, ha egy újabb feladattípust vezettek be, vagy ha valamilyen problémát tapasztaltak a tanulók közös munkavégzésében, együttműködésében.

A tanárok tapasztalatai azt mutatták, hogy a gyerekek **szívesen dolgoztak párban, megértették a szervezési módban rejlő lehetőségeket**. A tanárok ennek magyarázatát egyrészt abban látták, hogy közösen megbeszélték, elemezték, értékelték az ilyen feladatokat, másrészt abban, hogy már a nyelvtanulás kezdetétől kezdve rendszeresen alkalmazták azokat a tanórákon, így a tanórai munka szerves részévé váltak.

Az órán a tananyaghoz kapcsolódva **játékos kommunikációs feladatokon keresztül** sajátították el, gyakorolták be azokat a stratégiákat (pontosítás, megerősítés, illetve hibajavítás kérése), melyekre majd szükségük lesz aktív nyelvhasználatuk során. A tanult kifejezések gyűjteményét a „self-access centre”-ben helyezték el.

A tanárok bátorították a tanulókat, hogy a tanórán kívül **alkossanak alkalmi vagy állandó tanulópárokat**, gyakoroljanak közösen, kérdezzék ki egymást, szervezzenek „English time” időszakokat. A tapasztalatok azt mutatták, hogy a napközis tanulók körében gyakoribb volt a közös munka, a többiek esetében ez inkább csak az óra előtti szünetben való ismétlésre korlátozódott. Nehézséget okozott a délutáni közös munka megszervezése (idő, hely egyeztetése).

A „B” Általános Iskola tanulói mindkét évben 3-4 fős csoportokkal indultak egy, az általános iskolák számára meghirdetett levelező versenyen, mely nemcsak lehetőséget nyújtott nyelvtudásuk bővítésére, hanem az együttműködés kialakítását, gyakorlását is szükségessé tette.

9) Az önálló nyelvgyakorlás lehetőségeinek megismerése

- **„Self-access centre”**

Mindkét csoportban létrehozták a „self-access centre”-t, és ahogy azt a felmérés már ismertetett eredményei mutatják, a gyerekek rendszeresen használták az ott elhelyezett anyagokat. Lelkesen készítettek feladatokat.

- **„Word of the Week” rovat**

A faliújságon megnyitották a „Word of the Week” rovatot, ahol bemutatták, milyen érdekes szót vagy kifejezést tanultak az adott héten a külső források felhasználása során. A tanulók nagy lelkesedéssel vetették bele magukat a gyűjtőmunkába, de aktivitásuk később lecsendesedett. Így a rovatot „Word of the Month”-ra módosították, és csak havonta egyszer újították meg az anyagot.

- **Önálló kutatómunka, projekt**

A második évben először csak kisebb gyűjtőmunka feladatot kaptak a gyerekek (pl. képek gyűjtése brit, illetve amerikai otthonokról; brit iskolák nevének gyűjtése). A tapasztalatokat csoportosan elemezték, gyakorlati ötleteket adva egymásnak.

A második félévben a feladatok kibővültek (pl. információgyűjtés brit üzletekről: elnevezés, nyitvatartási idő, osztályok, árak; információgyűjtés a londoni állatkertről: részei, nyitvatartási idő, belépőjegyek), majd mindkét csoportban kaptak a tanulók önálló projektfeladatot (Az uralkodócsalád. / London nevezetességei).

10) Az angol nyelvhez való kötődést erősítő elemek

- **„English Corner”**

A tanteremben mindkét csoportban külön faliújságot helyeztek el a gyerekek által gyűjtött anyagok, projektek bemutatására, illetve az angol nyelv tanulásával

kapcsolatos információk, ötletek bemutatására. Itt kapott helyet a „Kedvenc szavaink” rovat is.

A faliújság anyagának összeállítása, megújítása a tanulók aktív és rendszeres részvételével történt.

- **projekt készítése (gyűjtőmunka, tábló)**

Mindkét csoportban lelkesedéssel gyűjtötték a bizonyítékokat arról, miért fontos angolul tanulni, illetve az angol nyelv környezetünkben való jelenlétéről. Ugyancsak szívesen vettek részt a projektek elkészítésében. A kész alkotásokat tábló formájában helyezték el a tanteremben.

6.1.2. A felhasznált módszerek

A tapasztalatok azt mutatják, hogy *az alkalmazott módszerek megfelelnek a tanulók életkori sajátosságainak*. A gyerekek aktívan vettek részt a csoportos megbeszéléseken, szívesen számoltak be tapasztalataikról. Lelkesedéssel vettek részt a különféle gyűjtőmunkákban, projektkészítésben, illetve rejtvények, gyakorló feladatsorok összeállításában.

Nagyon *hasznosnak bizonyultak az egyéni megbeszélések*, mind a tanulók, mind a tanárok számára. A tanulók igényelték volna a gyakoribb beszélgetéseket, de erre a már említett idő- és szervezési problémák miatt csak korlátozottan volt lehetőség.

A *nyelvtanulási napló* vezetése elsősorban a lányok körében volt népszerű. Ők szívesen egészítették ki, díszítették a leírtakat rajzokkal.

A különféle feladatokat változó színvonalon teljesítették. A tanulók egy része szívesebben nyilvánult meg szóban, ők inkább tehernek élték meg a naplóvezetési feladatokat. A feljegyzéseket, a féléves önértékelést „összecsapták”, gyorsan le akarták tudni. Ezekben az esetekben a tanárok arra kérték a tanulókat, hogy mindenképp végezzék el a feladatot, de megelégedtek a vázaltszerű, rövidebb feljegyzésekkel.

Az első évben jellemzőek voltak a rövid, vázlatos megfogalmazások, később, ahogy gyakorlatot szereztek tapasztalataik megfogalmazásában, bejegyzéseik egyre konkrétabbak, átfogóbbak lettek. (lásd 178. oldal)

A tervezett módszerek megfelelő előkészítéssel megvalósíthatók osztály-, illetve tanórai keretben. Ennek előfeltétele a feladatok, tevékenységformák tananyaghoz, a tanulók életkori sajátosságaihoz való illesztése, a körütekintő tervezés.

6.1.3 A „Rajtam múlik” program iskolai keretek között

1) A program és a tantervi követelmények

Mindkét tanár arról számolt be, hogy *a program bevezetése módosította a tananyag feldolgozásának ütemét*, hiszen a program anyagával bővült a tananyag, *de ez a tantervi előírások megvalósítását nem befolyásolta*. Év elején a tanmenet elkészítésekor beépítették a bevezető szakasz óráit, a különféle területekhez kapcsolódó egy-egy bevezetőórát, és a program elemeit figyelembe véve határozták meg haladási tervüket.

Arról számoltak be, hogy *az előzetes tervtől való eltérésük nem volt nagyobb mértékű, mint más csoportokban, és az eltérés nem vezethető vissza a program bevezetésére*.

2) A programból adódó speciális tanári feladatok

A program bevezetésével *a tanár feladatköre kibővül, az egy-egy csoportra fordított idő növekszik*. A különféle tevékenységformák tanórai bevezetése, a rendszeres értékelési feladatok mind a hosszú távú, mind a tanóránkénti felkészülésben nagyobb átgondoltságot, pontosabb előkészítést, a tanórán pedig a tervhez jobban igazodó, fegyelmezettebb munkát igényelnek. Ez különösen fontos a program állandó elemeinek rendszeres alkalmazása terén. Úgy kell megtervezni, levezetni az órát, hogy a tanár ne fusson ki az időből, legyen ideje, pl. óra végi értékelésre vagy az otthoni munka, a házi feladat előkészítésére.

Az első évben a segédanyagok, szemléltetőeszközök elkészítése is időigényes feladat, de ezek zöme változtatás nélkül felhasználható későbbi csoportokban.

Külön időt igényelnek az egyéni beszélgetések, a tanulási naplók bejegyzéseinek figyelemmel kísérése, a félévi önértékelésre adott tanári válaszok elkészítése.

Az első félévben elsősorban a tanárok készítették el a „self-access centre”-ben található gyakorlósorokat, mintakártyákat is. Később ebbe a munkába egyre jobban bekapcsolódtak a tanulók, de ilyenkor is szükség volt tanári ellenőrzésre.

Nehéz meghatározni pontosan, hogy mennyi külön időt igényel a program a tanároktól, de a részt vevő tanárok úgy határozták meg, hogy *az első félévben hetente körülbelül egy - másfél óra pluszmunkát jelentett a program, később ez az idő csökkent.* Az állandó elemek kidolgozásával és bevezetésével pedig, különösen a második évben, ez az idő átlagosan félórára csökkent.

Az egyéni beszélgetések és az önértékelésekre adott tanári válaszok elkészítése félévenként és tanulónként másfél órát jelentettek.

A kísérletben részt vevő tanárok arról számoltak be, hogy a havonkénti közös megbeszélések nagymértékben segítették munkájukat, hatékonyabbá tették az órákra való felkészülésüket. A program kiterjedt bevezetése esetén azonban nincs lehetőség a rendszeres személyes konzultációra, ezért *elengedhetetlenül fontos egy részletes tanári kézikönyv és segédanyag elkészítése és közreadása.*

6.2 A tanulók fejlődése a két év során

A második rész kérdései arra keresik a választ, hogy a kutatás két éve alatt a tanár megfigyelései, a csoportos és egyéni megbeszélések, illetve a tanulói produktumok elemzése alapján, *milyen fejlődés tapasztalható a tanulóknál a tanulási módszerek ismerete, alkalmazása, az önbizalom kialakulása, az önértékelés, célkitűzés és önálló ismeretszerzés területén.*

A tanulók fejlődésének megítélésében a kísérletben elsősorban a tanárok megfigyelésére, a tanulói produktumok elemzésére hagyatkozhatunk. Nehéz a változás mértékét biztonságosan minősíteni, nincs viszonyítási alapunk arra nézve, hogy a különféle területeken milyen eredményeket értek volna el ugyanezek a tanulók, ha nem vesznek részt a programban.

Amennyiben elfogadjuk, hogy a tanulók önállóvá válása egy többéves, összetett folyamat, ***a kísérlet két éve még túl rövid ahhoz, hogy egyértelmű következtetéseket vonjunk le a program eredményességéről. Ugyanakkor már ezen rövid időszak alatt is jól megfigyelhetők különféle tendenciák a tanulók egyéni fejlődésében.***

1) A tanulási módszerek ismerete, alkalmazása

A program első két évében számos tanulási módszert, technikát ismertek meg a tanulók. A program állandó elemei bevezetésének értékelése során részletesen ismertettük a különféle módszerek használatára irányuló felmérésünket. Az eredmények azt mutatták, hogy ***a tanulók nagy része rendszeresen alkalmazza a programban tanultakat otthoni munkája során.***

A kísérletben részt vevő tanárok arról számoltak be, hogy a csoportos megbeszéléseken ***a második év végére a tanulók egyre reálisabban voltak képesek elemezni, értékelni a különféle módszereket, egyre több önálló ötletük volt.***

A tanórai feladatoknál (képességfejlesztő feladatok) ***egyre hatékonyabban alkalmazták a tanult technikákat, önbizalmuk erősödött, szorongásuk nagymértékben csökkent.*** Megtapasztalták, hogy a tanórán közös munka folyik; a tanár szívesen fogadja az önálló kezdeményezéseket; a hibákat, az esetleges sikertelenséget a tanulási folyamat velejárónak tekinti, és segít a megoldások kidolgozásában, a nehézségek leküzdésében.

2) Önértékelés

A kísérletben részt vevő tanárok tapasztalatai azt mutatták, hogy mind a szóbeli, mind az írásbeli értékelés során ***a tanulók egyre reálisabban ítélték meg saját munkájukat, egyre konkrétan fogalmazták meg eredményeiket, problémáikat.***

Ez jól látszott az írásbeli önértékelések elemzésekor. Míg az első évben a tanulók nagy része csak általánosságokat fogalmazott meg, pl. „Szerintem, jól megy az angol.” „Az angol könnyű.”, „ A nyelvtan nehéz.” vagy „Nem értem a magnót.”, a második év végére a bejegyzések részletesebbé, elemzőbbé váltak, pl. „Az igeidőket értem, de a kérdés szórendjét gyakran eltévesztem.” vagy „Nehezen értem a magnót, ha többen beszélgetnek.”. (minta önértékelés – 14. sz. melléklet)

Az első év második félévétől kezdve minden témazáró felmérés előtt megkértük a gyerekeket, hogy **röviden írják le, hogyan sikerült a felkészülésük az adott dolgozatra**, hogy ítélik meg, mennyire lesznek sikeresek: mennyire mennek jól a felmérésben megjelenő részterületek, pl. szavak, nyelvtan, illetve milyen osztályzatra számítanak.

Ahhoz, hogy a tanulók fel tudják mérni, mennyire sajátították el a felmérésben megjelenő tananyagot, **tisztában kell lenniük mind a követelményekkel, mind az értékelést meghatározó szempontrendszerrel**. Ezért a dolgozat előtt közösen rögzítettük a felmérés pontos anyagát, és megbeszéltük, hogy mikor mondhatjuk azt, hogy „tudunk” egy adott anyagrészt, illetve, hogy milyen szempontok alapján történik majd az értékelés.

A dolgozat után, **az elért eredmény ismeretében pedig közösen kiértékeljük, mi lehetett a várt és az elért eredmény közötti eltérés oka**, illetve hogyan mérhették volna fel pontosabban, hol tartanak az adott anyagrészben.

Ezek az értékelések, illetve a dolgozat utáni összegzések segítették a gyerekeket abban, hogy megtanulják értékelni előrehaladásukat, illetve, hogy helyesen értelmezzék a követelményeket.

Az eredmények egyértelmű fejlődést mutattak ki a második év végére. **A tanulók egyre pontosabban, reálisabban értékelték felkészültségüket**. Még a második évben is jellemzőbb volt, hogy jobb jegyre, jobb teljesítményre számítottak, de **a várt és az elért eredmények közötti különbség csökkent**.

Igaz az, hogy az osztályzatok a legkörültekintőbb előkészítés mellett sem mindig tükrözik objektíven a tanulók tudását, mégis ezt választottuk a viszonyítás egyik alapjaként, mint a szülők és a tanulók által is jól ismert értékelési formát. A követelményrendszer és az értékelés kritériumainak pontos meghatározásával hozzásegítettük a tanulókat ahhoz, hogy **megértsék, milyen szerepet töltenek be a felmérések tanulási folyamatukban, hogyan lehet azokra eredményesen és egyre tudatosabban felkészülni.**

„A” általános iskola	5. osztály			6. osztály					
	1.	2.	3.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
felmérés									
pontosan a kapott osztályzatra számított	5	5	6	7	8	9	8	11	9
egy jeggyel jobb osztályzatra számított	4	5	4	5	5	4	5	3	5
egy jeggyel rosszabb osztályzatra számított	2	3	3	2	3	2	3	1	1
két jeggyel jobb osztályzatra számított	4	3	2	1	-	1	-	1	1
két jeggyel rosszabb osztályzatra számított	1	1	1	-	-	-	-	-	-

„B” Általános iskola	5. osztály			6. osztály				
	1.	2.	3.	1.	2.	3.	4.	5.
felmérés								
pontosan a kapott osztályzatra számított	3	4	4	5	6	6	7	6
egy jeggyel jobb osztályzatra számított	3	3	4	4	3	5	4	5
egy jeggyel rosszabb osztályzatra számított	3	2	3	2	2	1	1	1
két jeggyel jobb osztályzatra számított	2	2	1	1	1	-	-	-
két jeggyel rosszabb osztályzatra számított	1	1	-	-	-	-	-	-

3) Célkitűzés, tervezés

A tanulók önértékelésük elkészítése után, megfogalmazták céljaikat, terveiket, a továbblépés lehetőségeit. Célkitűzéseikben is megfigyelhető a tendencia, hogy **egyre konkrétan, árnyaltabban fogalmazzanak.**

Míg az első évben egyszerűbb bejegyzéseket találunk, pl. „Többet fogok tanulni.”, „Aktívabb leszek az órán.”, a második évben a célkitűzések árnyaltabbak, pl. „Hangosan tanulom a szavakat.”, „Az órákon megpróbálom angolul elmondani, amit szeretnék.”.

Otthoni munkájuk, a felmérésekre való felkészülés megtervezésekor is érezhető, hogy egyre inkább átlátják a tervezés értelmét, gyakorlati jelentőségét. A „fogalmazásszerű”

megközelítést a célirányosabb, a végrehajtás közben jobban felhasználható módozat váltja fel. (15. sz. melléklet)

4) Otthoni munka, házi feladatok

Ezen a területen nehéz az összehasonlítás. Mindkét csoportban viszonylag ritka volt az az eset, amikor a tanulók nem készítettek házi feladatot. A tanárok arról számoltak be, hogy ezeken az évfolyamokon a többi csoportjukban is jellemző az, hogy a gyerekek rendszeresen elkészítik leckéjüket. A tanárok ezt a tanulók életkori sajátosságaira, a csoportokban kialakított követelményrendszerükre, elvárásaikra vezették vissza. Másrészt ezen a nyelvi szinten a házi feladat mennyisége is relatíve kisebb, a tanulók minden különösebb nehézség nélkül felkészülhetnek a következő órára.

Az elkészített házi feladatok, illetve az otthoni felkészülés minőségében jelentkeztek különbségek. Ezekre a problémákra az önértékelések kapcsán végzett egyéni beszélgetések során minden esetben kitértek a tanárok. Egyes tanulók esetében, hogy megelőzzék a lemaradást, külön egyéni beszélgetéseket, korrepetálásokat iktattak be.

5) Órai aktivitás

A tanárok arról számoltak be, hogy a tanulók általában lelkesen, aktívan dolgoznak az órákon. Ez azonban ezeken az évfolyamokon a többi csoportjukban is jellemző a tanulók életkori sajátosságaiból, a tananyag jellegéből adódóan.

A második évben azt figyelték meg, hogy **a rendszeres tanóra értékelésnek köszönhetően a tanulók aktivitása minőségében megváltozott**. Egyre többször észlelték azt, hogy a tanulók bizonyos feladatokban, pl. hallásutáni megértést fejlesztő magnós gyakorlatok, beszédkézséget fejlesztő pármunka feladatok, nagyobb odafigyeléssel, a tanult technikák tudatosabb alkalmazásával vesznek részt.

Több alkalommal idézték a tanulók egymásnak a közös beszélgetéseken elhangzottakat, pl. „Speak English!” (Beszélj angolul!) vagy „Minden perc fontos.”- amikor valaki késett, vagy valamilyen más módon hátráltatta az órát.

6) *Önálló ismeretszerzés*

Az önálló ismeretszerzésre ezen a szinten a különféle **gyűjtőmunkák és projektek** nyújtanak lehetőséget. Ezeket fokozatosan vezettük be. A kezdetektől fogva élvezettel, **lelkesen vettek részt a tanulók ezekben a feladatokban**. Megismerkedtek az önálló ismeretszerzést lehetővé tevő különféle lehetőségek (segédkönyvek, tankönyvek, szótárak, televízió, filmek, Internet) alapvető használatával – de ezek még csak a kezdeti lépések.

Fontosnak tartjuk, hogy a tanulók életkori sajátosságaira, nyelvi szintjére és érdeklődésére épülő feladatok sikerélményhez juttatták a tanulókat, mely elősegítheti a későbbi önálló munkához való pozitív hozzáállást.

7) *Önbizalom, magabiztosság*

A tanárok arról számoltak be, hogy a tanulók önbizalma, magabiztossága a program két évében láthatóan növekedett. Ugyanakkor hasonló fejlődés tapasztalható más csoportjaikban is. Általános célkitűzésük, hogy szorongásmentes, aktivitást serkentő légkört alakítsanak ki. Figyelemmel kísérik a tanulók fejlődését, és amennyiben szükséges, más csoportokban is egyéni foglalkozással, tanácsadással segítik tanulóikat, bátorítják őket. Kiemelt figyelmet fordítanak a tanulók önbizalmának fejlesztésére.

Kiemelték azonban, hogy a programban részt vevő csoportjaikban **az önbizalom megnyilvánulásának más minőségét figyelték meg**. A csoportos és egyéni megbeszélések, a pozitív megerősítések megfogalmazása segítséget nyújtott a tanulóknak abban, hogy pontosabban mérjék fel, milyen szerepük volt az eredmények kialakulásában; mélyebben átéljék sikereiket; kudarc esetén pedig ne álljanak le, hanem a továbblépés lehetőségeit keressék. Fejlődött önértékelésük, gyakorlatot szereztek a tanórai és az otthoni tevékenységük értékelésében, tudatosságuk, és ezzel párhuzamosan magabiztosságuk is erősödött.

8) A tanuló társakkal való együttműködés

A tanárok pozitív tapasztalatokról számoltak be két területen is. Egyrészt **a tanórákon, a különféle pár- és csoportmunkákban a tanulók aktívan vettek részt**. Míg más csoportjaikban gyakori volt az, hogy a gyerekek csak ímmel-ámmal dolgoztak tanári irányítás nélkül, vagy hamar átváltottak magyar nyelvre, a kísérletben részt vevő csoportokban a tanulók megbízhatóbban hajtották végre a feladatokat, kevesebb volt a probléma. Ezt arra vezették vissza, hogy a csoportos megbeszéléseken közösen végiggondolták, milyen szerepet is játszanak ezek a munkaformák a tanulási folyamatban.

A másik fontos eredmény a tanórán kívüli tanulói együttműködésben mutatkozott. Ezekben a csoportokban **több tartós tanulópár alakult**, akik együtt készültek, gyakoroltak az órák előtt, illetve közösen készítettek feladatokat a „self-access centre” számára.

6.3 A kapott eredmények összegzése

Az itt bemutatott eredmények és tapasztalatok azt mutatják, hogy megfelelő előkészítéssel, a tanulók, a tanulói csoport sajátosságainak és a tankönyv nyújtotta lehetőségek figyelembevételével, **a „Rajtam múlik” program iskolai keretek között bevezethető, célkitűzései megvalósíthatók**.

A kísérletben részt vevő **mindkét tanár hasznosnak és eredményesnek ítélte meg a „Rajtam múlik” program bevezetését**. Bár mindketten eddig is hangsúlyt fektettek a tanulók önállóságának fejlesztésére, úgy ítélték meg, hogy a program keretet adott munkájuknak ezen a területen, rendszeressé, átgondolttá tette azt. De nemcsak az ő munkájuk vált összpontosítottabbá, tudatosabbá, hanem a program a tanulók figyelmét is ráirányította saját tanulási folyamatukra, arra, hogy tervezzék meg, gondolják át tanórai és otthoni munkájukat.

A program bevezetésének egyik jelentős eredménye volt, hogy a kísérletben részt vevő tanárok nemcsak kísérleti csoportjaikban, hanem **többi csoportjukban is bevezették a program több elemét**, elsősorban a nyelvtudás kialakításának, továbbfejlesztésének, rendszerezésének különféle módszereit, stratégiáit.

7. Összegzés – a további kutatások iránya

7.1 A kutatás eredményei

Dolgozatunk célja az volt, hogy a szakterületen folyó kutatások eredményeinek felhasználásával, a magyarországi helyzet elemzésével kidolgozzunk egy olyan speciális programot, mely az iskolai nyelvoktatás keretei között, a tanórákba ágyazva megtanítja a tanulókat idegen nyelvet tanulni, elősegíti önállóságukat a nyelvtanulás hatékonyságának növelése és az egész életen át tartó tanulás előkészítése érdekében, hogy az iskola befejezése után képesek legyenek fenntartani, továbbfejleszteni nyelvtudásukat, illetve önállóan elsajátíthassanak egy újabb idegen nyelvet.

A szakirodalom, az Európában és az Egyesült Államokban folyó kutatások eredményei, illetve tapasztalatai (*Benson 2001, Bialstock 1985, Chamot & Kupper 1989, Chamot & O'Malley 1994, Chamot & Rubin 1994, Cohen 1998, Cotterall 1995b, Dickinson 1987, 1992, Dickinson & Wenden 1991b, 1995, Ellis & Sinclair 1989, Flavell 1977, Holec 1981, Huang & van Naerssen 1987, Kohonen 1987, 1989, Little 2003, Littlewood 1996, McDonough 1999, Oxford 1990, 1994, Oxford & Nyikos 1989, Rubin 1981, 1987, 1996, Wenden 1991a, Wenden & Rubin 1987*) megerősítettek: ahhoz, hogy a tanulók eredményes nyelvtanulókká váljanak, ki kell alakítanunk önállóságukat, fejlesztenünk kell tanulási stratégiáikat.

A megfogalmazott célok elérése érdekében **kidolgoztunk egy, a tananyagba épülő, a tanórai munkához szorosan kapcsolódó, az önálló tanulási módszerek kialakítását célzó programot, a „Rajtam múlik” programot**, mely magában foglalja:

- **a program előkészítésének lépéseit** (tanulók családi háttérének, tanulási körülményeinek megismerése, a csoportban használt tankönyv elemzésének módszerei, a tanmenet elkészítésének szempontjai);

- **a program tartalmi elemeit** (feldolgozandó témák, kialakítandó készségek, elsajátítandó technikák, módszerek);

- a program céljainak megvalósítására *javasolt módszereket, szervezési módokat, szervezeti formákat*;

- a tanulói munka nyomon követésének, *a program eredményessége felmérésének módszereit*.

Egy kétéves kísérleti időszak alatt azt vizsgáltuk, hogy a „Rajtam múlik” program bevezethető-e, illetve milyen módon vezethető be az iskolai nyelvoktatásba. A kísérlet tapasztalatai és eredményei alapján *az előzetesen megfogalmazott kérdésekre* (lásd 82. oldal) *a következő válaszokat adhatjuk*:

1. A „Rajtam múlik” program *igazodik a tanulók életkori sajátosságaihoz*. Az alkalmazott módszerek megfelelő ütemezéssel, játékos formában valósítják meg a program célkitűzéseit.

2. A „Rajtam múlik” program *alapvető célkitűzései összhangban állnak a Nemzeti Alaptanterv előírásaival*, mely hangsúlyozza a tanulói önállóság megteremtésének fontosságát. Megfelelő előkészítéssel, tervezéssel a program bevezetése nem hátráltatja az idegennyelv-oktatásra vonatkozó tantervi előírások megvalósítását, hanem kiegészíti, a tanulói eredményesség elősegítésével támogatja azt.

3. A választott módszerek, munkaformák *lehetővé teszik a „Rajtam múlik” program bevezetését osztálytermi, tanórai keretek között*. Ennek előfeltétele az év eleji, illetve az órák előtti átgondolt tervezés, a megfelelő időbeosztás és tevékenységforma-választás, a csoport és a tanulók egyéni sajátosságainak figyelembevétele.

4. A „Rajtam múlik” program *jól adaptálható a különféle tankönyvekhez, illetve tananyagokhoz*. Az általunk kidolgozott szempontrendszer alapján elvégzett előzetes tankönyvelemzés lehetővé teszi, hogy felmérjük, mit nyújt a tankönyv ezen a területen, mire összpontosít, mi hiányzik, és ennek ismeretében dolgozzuk ki a végleges programot. A tankönyvek ily módon való elemzése megfelelő támpontot nyújthat a tanárnak már a tankönyvválasztáskor is.

5. Már *a kétéves kísérleti időszak alatt is képet kaptunk a „Rajtam múlik” program hatékonyságáról, eredményességéről.* Az értékelés alapjául a tanulók megfigyelése, az egyéni beszélgetések során szerzett információk, a tanulói önértékelések, illetve a különféle felmérések eredményeinek elemzése szolgáltak. Ezek a módszerek alkalmasak bizonyultak a szerzett tapasztalatok értékelésére, a továbblépés irányának meghatározására.

6. A két év eredményeinek összegzésekor, a tanári interjúk anyagának elemzésekor megállapítottuk, hogy a „Rajtam múlik” program ily módon való bevezetése közelebb visz célkitűzéseink megvalósításához. *Számos területen megfigyelhető, kimutatható a tanulók fejlődése.*

7. A tanároktól kapott visszajelzések alapján elmondható, hogy az általunk kidolgozott szakmai anyag (a „Rajtam múlik” program tartalmi elemei, alapelvei és módszerei) és a részletes tematika *megfelelő útmutatást nyújtottak a tanárok számára* a program eredményes bevezetéséhez. Ugyanakkor lehetőségük volt arra, hogy a saját egyéniségükhöz, tanítási stílusukhoz igazíthassák a javasolt módszereket, és *megvalósíthassák saját ötleteiket*, melyek közül többet beépítettünk a program végleges változatába.

A két éves időszak során tehát igen pozitív visszajelzést kaptunk a „Rajtam múlik” program hatékonyságáról. *Az átfogóbb következtetések levonásához azonban szükség van további kutatásokra, felmérésekre, a program szélesebb körű kipróbálására.*

7.2 A továbblépés lehetőségei

A kísérlet során szerzett tapasztalatok és a kapott eredmények alapján megfogalmazhatjuk *a további kutatások lehetséges irányát:*

- A „Rajtam múlik” program több, *különféle feltételek között működő csoportban való kipróbálása* széleskörű tapasztalatokat nyújtana a bevezetéséhez szükséges feltételekről, az alkalmazható módszerekről, illetve a program eredményességéről; átfogóbbá, megalapozottabbá tenné az értékelést.

- A kísérletben *részt vevő tanulók követéses vizsgálata* lehetővé tenné annak felmérését, hogy az iskola befejezése után, az intézményes nyelvoktatás megszűntével kimutatható-e a „Rajtam múlik” program hatása, képesek-e önállóan fenntartani nyelvtudásukat, használják-e a tanult stratégiákat.

- A „Rajtam múlik” program szélesebb körű elterjedésének elősegítésére szükség van egy *részletes tanári kézikönyv összeállítására és kiadására*, mely lehetővé teszi azt, hogy a tanár egy külső személy közreműködése nélkül is kialakíthassa és bevezethesse saját programját. A kézikönyv a jelen disszertáció összefoglalásaként ismertetné a program létrejöttének indokait, meghatározó alapelveit; és egy alaposan kidolgozott tartalmi és módszertani útmutatót nyújtana a tanároknak.

- Mind az iskolai bevezetést, mind a tanulók egyéni fejlesztését előmozdítaná egy tanulóknak szóló munkafüzet, *egy nyomtatott „Rajtam múlik napló” kidolgozása*, mely kiegészítené az iskolai munkát, és lehetővé tenné az önálló ismeretszerzést azon tanulók számára, akik iskolájukban nem vesznek részt ilyen programban.

- A tanulói önállóság kialakítása csak felkészült tanárok irányítása mellett mehet végbe. Ezért fontos, hogy *a nyelvtanárképzésben, a leendő nyelvtanárok képzésében kapjon nagyobb hangsúlyt* a „tanulás tanulása”, az önértékelés, az önálló ismeretszerzés módszereinek ismerete és átadási képessége, a felkészülés és felkészítés lehetőségei az egész életen át tartó tanulásra és az Európai Nyelvtanulási Napló alkalmazása.

Kutatásunk és a kétéves kísérlet eredményei alapján igazoltnak tekintjük feltételezésünket: az általunk kidolgozott és kipróbált program bevezetése elősegíti az önszabályozó tanulás kialakítását, megalapozza az egész életen át tartó tanulást, és segítséget, módszertani útmutatót nyújt az iskolákban dolgozó nyelvtanárok számára arra nézve, hogyan fejleszthetik tanulóikat ezen a területen.

Bibliográfia

Abraham, R.G. & Vann, R.J. (1994): *Metacognition in the cloze performance of nine Lebanese ESL learners*. Paper presented at the Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics, Baltimore.

Bábosik I. (2000) A pedagógiai kísérlet. In: Falus I. (szerk.) *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. pp. 90 – 105. Műszaki Könyvkiadó, Budapest

Bandura, A (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman, New York

Barkóczy I. & Putnoky J. (1967): *A tanulás és motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest

Baron, J (1994): *Thinking and deciding*. Cambridge University Press, New York

Benson, P. (2001): *Teaching and Researching, Autonomy in Language Learning*. Pearson Education Ltd, Harlow

Berghuis, A.J. (2000-2006): *Tanulási stílusom – tanulási stílus teszt az érzékszervi modalitás kimutatására*, www.berghuis.co.nz/abiator/lsi/1sitest1.html, 2000-2006. alapján

Bloor, M. & Bloor, T. (1988): Syllabus Negotiation: The basis of Learner Autonomy. In A. Brookes & P. Grundy (Eds.). *Individualization and Autonomy in Language Learning*. ELT Documents, 131. Modern English Publications and the British Council, pp. 62-74., London

Blumenfeld, P. – Mergendoller, J. & Swarthout, D. (1987): Task as a heuristic for understanding student learning and motivation. *Journal of Curriculum Studies*, 19, pp.135-148.

Boekaerts, M. (1993): Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, 30, pp.195-200.

Boekaerts, M. (1996): Coping with stress in childhood and adolescence. In M. Zeidner & N. S. Endler (szerk.) *Handbook of coping. Theories, research, applications*. pp. 452-484. Wiley, New York

Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2000): Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (szerk.), *Handbook of self-regulation* (13. fejezet, pp. 417-450.) Academic Press, San Diego, CA

Boud, D. (Ed.). (1988): *Developing Student Autonomy in Learning (2nd Edition)*. Kogan Page, New York

Breen, M.P. & Candlin, C. (1980): The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1/2, pp. 89-112.

Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995): Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, pp. 245-281.

- Bialystok, E. (1985): The compatibility of teaching and learning strategies. *Applied Linguistics*, 6, pp. 255-262.
- Byrne D. (1994): *Teaching Oral English*. Longman, Harlow
- Campbell, C. & Kryszewska, H. (1992): *Learner-based Teaching*. Oxford University Press, Oxford
- Cantor, N. & Kihlstrom, J. F. (1987): *Personality and social intelligence*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ
- Chamot, A.U. & Kupper, L. (1989): Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22/1, pp. 13-21.
- Chamot, A.U. & O'Malley, J.M. (1994): *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Language Learning Approach*. Addison Wesley, Reading, MA
- Chamot, A.U. & Rubin J. (1994): 'Comments on Janie Rees-Miller's „A critical appraisal of learning training: theoretical basis and teaching implications”:Two readers react', *TESOL Quarterly*, 28 (4) pp. 771-6.
- Chapman, M., Skinner E. A. & Baltes, P. B. (1990): Interpreting correlations between children's perceived control and cognotive performances: Control, agency, or means-ends beliefs? *Developmental Psychology*, 26. pp. 246-253.
- Cohen, A. D. (1998): *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Longman, London
- Cohen, A. D. & C. Hosenfeld. (1981): Some uses of mentalistic data in second language research. *Language Learning*, 31, pp. 285-313.
- Commission of the European Communities (2000): A Memorandum on Lifelong Learning Brussels, 30.10.2000. *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. Letölthető EU-dokumentumok magyarul (www.oki.hu/eudok.asp)
- Corno, L. (1989): Self-regulated learning: A volitional analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (szerk.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*, pp. 111-114. Springer-Verlag, New York
- Corno, L. (1993): The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22, pp. 14-22.
- Cotterall, S. (1995a): Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. *System* 23/2, pp. 195-205.
- Cotterall, S. (1995b): Developing a course strategy for learner autonomy. *English Language Teaching Journal*, 49/3, pp. 219-227.
- Cotterall, S. (1999): Key variables in language learning: what do learners believe about them? *System* 27, pp. 493-513.

Council of Europe (1992): *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification* – Report on the Rüschnikon Symposium. Council of Europe, Strasbourg

Council of Europe (1993): *Learning and Teaching Modern Languages for Communication: Project No. 12*, Council of Europe Press, Strasbourg

Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe, Strasbourg

Council of Europe (2001): *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines* Council of Europe, Strasbourg

Csapó B. & Vidákovich T. (szerk.) (2001): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Darabos Zs. (2001): *Kalauz az Európai nyelvtanulási naplóhoz*. Nodus Kiadó, Veszprém.

Dennison P.E. & Dennison G.E. (1993): *Észkapcsoló Agytorna*. Agykontroll gmk, Budapest

Dickinson, L. (1987): *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.

Dickinson, L. (1992): *Learner Autonomy 2: Learner Training for Language Learning*. Authentik, Dublin

Dickinson, L. & Carver, D. (1980): "Learning how to learn: steps towards self-direction in foreign language learning in schools. *ELTJ*, Vol. 35, 1 pp. 1-7.

Dickinson, L. & Wenden, A. (Eds.). (1995): Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning. Special issue of *System*, 23/2.

Doyle, W. (1983): Academic work. *Review of Educational Research*, 53, pp. 159-199.

Dörnyei Z. (1996): Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, 2/4. pp. 3

Eccles, J. S. (1983): Expectancies, values, and academic behaviours. In J. T. Spence (szerk.), *Achievement and achievement motives*, pp. 75-146. Freeman, San Francisco.

Ellis, G. & Sinclair, B. (1989): *Learning to Learn English: a course in learner training*. Teacher's book. Cambridge: Cambridge University Press, Cambridge

Európai nyelvtanulási napló (2001): KÁOKSZI / Európa Tanács, Nodus Kiadó, Veszprém

European Commission (Európai Bizottság) (1997): Learning Modern Languages At School In The European Union. *Élő nyelvek iskolai tanítása az Európai Unióban*. Office For Official Publications Of The European Communities, Luxemburg EURYDICE Oktatási EU-dokumentumtár <http://www.oki.hu>

- European Community (1995): White Paper on Education and Training, Teaching and Learning towards the Learning Society. *Fehér könyv az oktatásról és képzésről*. Tanítás és tanulás. Munkaügyi Minisztérium 1996. www.sulinet.hu/iksola/feherkonyv.doc
- Falus, I. (szerk.) *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Finch, A.E. (2000): A Formative Evaluation of a Task-based EFL Programme for Korean University Students. Unpublished Ph.D. Thesis. Manchester University, U.K. www.finchpark.com/afe/index.htm
- Flavell, J. (1977).: *Cognitive development*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ
- Foersterling, F. (1985): Attributional retraining: A review. *Psychological Bulletin*, 98, pp. 495-512.
- Hill, K. & Wigfield, A. (1984): Test anxiety: A major educational problem and what can be done about it. *Elementary School Journal*, 85, pp. 105-126.
- Hobfoll, S. E., Jackson, T. & Mackenzie, J. (2000): Communal aspects of self-regulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (szerk.), *Handbook of self-regulation*, pp. 275-300. Academic Press, San Diego
- Holec, H. (1980): Autonomy and foreign language learning. Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues. Council of Europe, Nancy
- Holec, H. (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon, Oxford (First published [1979], Strasbourg: Council of Europe.)
- Holec, H. (Ed.). (1988): *Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application*. Council of Europe, Strasbourg
- Huang, X.H. & Van Naerssen, M. (1987): Learning strategies for oral communication. *Applied Linguistics*, 8/3.
- Hunt, J., Gow, L. & Barnes, P. (1989): Learner self-evaluation and assessment - a tool for autonomy in the language learning classroom, in V. Bickley (Ed.). *Language Teaching and Learning Styles Within and Across Cultures*, pp. 207-17. Institute of Language in Education, Education Department, Hong Kong
- Hutchinson, T. (1999): *Project 1*, Oxford University Press, Oxford
- Karabenick, S. & Sharma, R. (1994): Seeking academic assistance as a strategic learning resource. In P. R. Pintrich, D. R. Brown & C. E. Weinstein (szerk.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*, pp. 189-211. Erlbaum, Hillsdale, NJ
- Kohonen, V. (1987): *Towards Experiential Learning of Elementary English 1. A Theoretical Outline of an English and Finnish Teaching Experiment in Elementary learning*. University of Tampere, Tampere

Kohonen, V. (1989): Experiential language learning - towards second language learning as learner education. Bilingual Research Group Working Papers. University of California, Santa Cruz, CA.:

Kohonen, V. (1992): Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. In D. Nunan (Ed.). (1992a) *Collaborative Language Learning and Teaching*. pp. 37-56. Cambridge University Press, Cambridge

Kollár, K. N. & Szabó, É. (szerk.) (2004): *Pszichológia pedagógusoknak* Osiris, Budapest

Kozéki B. (1973): *Az idegen nyelvek tanulására való alkalmasság pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest

Krapp, A., Hidi, S. & Renninger, K. A. (1992): Interest, learning and development. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (szerk.), *The role of interest in learning and development*, pp. 3-25. Erlbaum, Hillsdale, NJ

Kuhl, J. (1984): Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. In B. Maher & W. Maher (szerk.) *Progress in experimental personality research*, 13. kötet, pp. 99-171. Academic Press, New York

Lazar A. (1980): *Motivációs helyzetek, tanulási eredmények*. Tankönyvkiadó, Budapest

Legutke, M & Thomas. H. (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. Longman, Harlow

Little, D. (1991): *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Authentik, Dublin

Little, D.(2003): Learner autonomy in the foreign language classroom: taking account of all the roles and agencies involved in secondary education. in. Little, D., Ridely J. & E. Ushioda *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*, pp. 3-5., Authentik, Dublin

Littlewood B., Lemarchand Garden, F & Fein, K.J. (1997a): *Apple Pie 1 Teacher's Book*, Heinemann,Oxford

Littlewood B., Lemarchand Garden, F & Fein, K.J. (1997b): *Apple Pie 1 Student's Book*, Heinemann,Oxford

Littlewood B., Lemarchand Garden, F & Fein, K.J. (1997c): *Apple Pie 1 Workbook*, Heinemann,Oxford

Littlewood, W. (1996): "Autonomy: an anatomy and a framework. *System*, 24/4, pp. 427-435.

McDonough, S. (1999): 'Learner Strategies', *Language Teaching*, 32 pp. 1-18.

- Molnár, É. (2002a): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 102/1. pp. 63-77.
- Molnár, É. (2002b): Az önszabályozó tanulás, *Iskolakultúra*, 2002/9. pp. 3-16.
- Murphy R. (1990): *Essential Grammar in Use*. Cambridge University Press, Cambridge
- Naiman, N., Frölich, M., Stern, H.H. & Tolesco, A. (1978): *The Good Language Learner*. Research in Education series, No. 7, Ontario Institute for Studies in Education, Ontario
- Nelson P.L. (1996): *Grammar is Great* Heinemann, Oxford
- Nelson, T. & Narens, L. (1990): Metamemory: A theoretical framework and new findings. In. G. Bower (szerk.) *The psychology of learning and motivation*, 26. kötet, pp. 125-141. Academic Press, New York
- Nelson-Le Gall, S. (1981): Help-seeking: An understudied problem solving skill in children. *Developmental Review*, 1 pp. 224-246.
- Nelson-Le Gall, S. (1985): Help-seeking behavior in learning. *Review of research in education*, 12. kötet, pp. 55-90. American Educational Research Association, Washington DC
- Nemzeti Alaptanterv (NAT) (2003): A Kormány 243/2003. (XII.17.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, 2004. január 5., www.okm.gov.hu
- Newman, R. (1991): Goals and self-regulated learning: What motivates children to seek academic help? In. M. L. Maehr & P. R. Pintrich (szerk.) *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*, 7. kötet, pp. 151-183. JAI Press, Greenwich, CT
- Newman, R. (1994): Adaptive help-seeking: A strategy of self-regulated learning. In. D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (szerk.) *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, pp. 283-301. Erlbaum, Hillsdale, NJ
- Newman, R. (1998a): Adaptive help-seeking: A role of social interaction in self-regulated learning. In. S. Karabenick (szerk.) *Strategic help-seeking: Implications for learning and teaching*, pp. 13-37. Erlbaum, Hillsdale, NJ
- Newman, R. (1998b): Students' help-seeking during problem solving: Influences of personal and contextual goals. *Journal of Educational Psychology*, 90, pp. 644-658.
- Nisbett, R. (1993): *Rules for reasoning*. Erlbaum, Hillsdale, NJ
- Nunan, D. (1988): *The Learner-centred Curriculum*. Cambridge University Press, Cambridge
- Nunan, D. (Ed.). (1992): *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge

O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge

O'Malley, J.M., Chamot, A., Stewner-Manzares, G., Kupper, L. & Russo, R. (1985): Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly* 19/3, pp. 557-584.

Oxford, R.L. (1986): *Strategy Inventory for Language Learning. Various Versions*. Oxford Associates, Tuscaloosa, AL

Oxford, R.L. (1989): Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17/2, pp. 235-247.

Oxford, R.L. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House, Englewood Cliffs, NJ

Oxford, R.L. (1994): *Language learning strategies: An update*. CAL – Center for Applied Linguistics, www.cal.org/resources/digest/oxford01.html

Oxford, R.L. & Nyikos, M. (1989): Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73/3, pp. 291-300.

Pearson, P.D. & Dole, J.A. (1987): Explicit comprehension instruction: a review of research and a new conceptualization of learning. *Elementary School Journal*, 88, pp.151-165.

Peterson, C., Maier, S. & Seligman, M. (1993): *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. Oxford University Press, New York.

Petneki K. (2002): *Az élő idegen nyelv tantárgy helyzete az általános iskolai kérdőíves felmérés alapján*. A tanulás és tanítás helyzete, Tantárgyak helyzete. OKI, www.oki.hu, tudástár

Pintrich, P. R. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (szerk.), *Handbook of self-regulation* (14. fejezet, pp. 451-502.) Academic Press, San Diego, CA

Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990): Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 33- 40.

Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996): *Motivation in education: Theory, research and applications*. Prentice Hall Merrill, Englewood Cliffs, NJ

Politzer, R. (1983): An exploratory study of self-reported language learning behaviors and their relation to achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, 6/1, pp. 54-65.

Polyánki B. (2004): *Az idegen nyelv tanulásának stratégiái*. Tanulási Stratégiák Bt., Bicske

- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995): *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Erlbaum, Hillsdale, NJ
- Rees-Miller, J. (1993): 'A critical appraisal of learning training: theoretical basis and teaching implications', *TESOL Quarterly*, 27 (4) pp. 679-689.
- Rees-Miller, J. (1994): 'Comments on Janie Rees-Miller's „A critical appraisal of learning training: theoretical basis and teaching implications”: The author responds', *TESOL Quarterly*, 28 (4) pp. 776-81.
- Réthy E. (2001): A tanulási motiváció elemzése. In Csapó B. & Vidákovich T. (szerk.) *Neveléstudomány az ezredfordulón*. pp.153 –161. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Réthy E. (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás, *Iskolakultúra*, 2002/2., pp. 3-12.
- Rivers, W.M. (1975): *A Practical Guide to the Teaching of French*. Oxford University Press, New York
- Rosca, Al. (1943): *Motivele actiunilor umane*. Editura Institutului de psihologie al Universitatii din Cluj, Sibiu
- Rubin, J. (1975): What the 'good learner' can teach us. *TESOL Quarterly* 9, pp. 41-51.
- Rubin, J. (1981): The study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 1, pp.117-131.
- Rubin, J. (1987): Learner Strategies: theoretical assumptions. Research history and typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice-Hall, Cambridge
- Rubin, J. (1989): The language learning disc. In W. F. Smith (ed.) *Modern technology in foreign language education*. Lincolnwood, National Textbook.
- Ryan, A. & Pintrich, P. R. (1997): "Should I ask for help? " The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, pp. 329-341.
- Schiefele, U. (1991): Interest, learning and motivation. *Educational Psychologist*, 26. pp. 299-323.
- Schneider, W. & Pressley, M. (1977): *Memory development between 2 and 20*. Erlbaum, Mahweh, NJ
- Schunk, D. H. (1989): Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (szerk.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*, pp. 83-110. Springer-Verlag, New York
- Schunk, D. H. (1991): Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26. pp. 207-231.

Schunk, D. H. (1994): Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (szerk.) *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Erlbaum, Hillsdale, NJ

Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1994): *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Erlbaum, Hillsdale, NJ

Sherer, G. & Wertheimer, M. (1964): *A Psycholinguistic Experiment in Foreign Language Teaching*. Mc Graw Hill, New York

Seidl J. (1992): *Grammar One*. Oxford University Press, Oxford

Skinner, E. A. (1995): *Perceived control, motivation, and coping*. Sage, Thousand Oaks, CA

Stern, H (1975): 'What we can learn from the good language learner?' *Canadian Modern Language Review*, 31. pp. 304-18.

Szekeres Sz. (2003): Féléves kutatási csoport beszámoló, kézirat.

Szénásiné Steiner R. (2001): Hatékony tanulási módszerek kialakítása az idegen-nyelv tanulásban. (A tanulás tanulása) *A tankönyv szerepe, a tankönyvek nyújtotta lehetőségek*. Konferencia előadás, ELTE, Neveléstudományi doktori iskola

Szitó I. (1987): *Tanulási stílus kérdőív*. in A tanulási stratégiák fejlesztése. Iskolapszichológia 2. ELTE, Budapest és szito-imre.uw.hu/kérdőívek

Tyron, G. (1980): The measurement and treatment of test anxiety. *Review of educational research*, 50. pp. 343-372.

Underwood M. (1989): *Teaching Listening*. Longman, Harlow

Urbán, R. (2004): Érzelmek. In. Kollár, K. N. & Szabó, É. (szerk.) *Pszichológia pedagógusoknak* Osiris, Budapest

Vann, R.J. & Schmidt, H.H. (1993): Using student notes to assess reading strategies. Paper presented at the 27th Annual Convention and Exposition of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Atlanta.

Wall & Miller (1962): Motivation and Countermotivation. In Skard, A. G. & Husen, T. (szerk.) *Child and Education* (= Proceedings of the XIV International Congress of Applied Psychology Vol. III), Munksgaard, Copenhagen

Weaver, S., Alcaya, C, Lybeck, K. & Mougél, P. (1994): Speaking strategies. Speaking Strategies Experiment, NLRC/CARLA, University of Minnesota, November 1994. in Cohen, A. D. (1998): *Strategies in Learning and Using a Second Language*. pp. 153-155, Longman, London

Weiner, B. (1986): *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag, New York

- Weiner, B. (1995): *Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. Guilford, New York
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. (1986): The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (szerk.) *Handbook of research on teaching and learning*. (pp. 315-327.) Macmillan, New York
- Wenden, A. L. (1991a): *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ
- Wenden, A. L. (1991b): *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice Hall, Hemel Hempstead
- Wenden, A. & Rubin, J. (Eds.). (1987): *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice-Hall, Cambridge
- Wigfield, A. & Eccles, J. (1992): The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Development Review*, 12. pp. 265-310.
- Wigfield, A. (1994): Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6. pp. 49-78.
- Williams, M. & Burden, R. (1997): *Psychology for Language Teachers*. Cambridge University Press, Cambridge
- Willis J. (1992): *Teaching English through English*. Longman, Harlow
- Winne, P. (1995): Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30. pp. 173-187.
- Wolters, C. (1998): Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, pp. 224-235.
- Woodbridge T. & Hutchinson T. (1999): *Project 1, Teacher's Book*, Oxford University Press, Oxford
- Young, R. (1986): *Personal Autonomy: Beyond Negative and Positive Liberty*. Croom Helm, London
- Zeidner, M. (1998): *Test anxiety: The state of the art*. Plenum, New York
- Zimmerman, B. J. (1986): Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 16, pp. 307-313.
- Zimmerman, B. J. (1989): A social cognitive view of self-regulated learning and academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), pp. 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1990): Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25. pp. 3-17.

Zimmerman, B. J. (1995): Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 29. pp. 217-221.

Zimmerman, B. J. (1998a): Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33. pp. 73-86.

Zimmerman, B. J. (1998b): Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (szerk.) *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19.) Guilford, New York

Zimmerman, B. J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (szerk.), *Handbook of self-regulation* (2. fejezet) Academic Press, San Diego, CA

Zimmerman B. J. és Martinez-Pons, M. (1986): Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23. pp. 614-628.

1. sz. melléklet – tanulói felmérés (5. évfolyam)

Név:

Osztály:

1) Véleményed szerint, melyik idegen nyelvet érdekes, hasznos tanulni? Rangsorold a következő nyelveket: 1-es a legfontosabb, 9-es a legkevésbé fontos nyelv legyen!

..... francia német angol orosz spanyol

..... latin kínai olasz görög

2) Miért hasznos számunkra az a nyelv, melyet az 1. helyre tettél?

3) Melyik nyelv tetszik neked a legjobban? Miért?

4) Te angolul tanulsz. Miért?

5) Hol tudod használni az angolt?

6) Használod-e, használtad-e már valamilyen formában az angolt iskolán kívül?

7) Beszéltél-e már valakivel angolul iskolán kívül? Mikor? Kivel?

8) Iskolán kívül tanulsz-e angolul vagy más idegen nyelvet? Melyiket? Hogyan?

- 9) Mit gondolsz? Később, amikor felnőtt leszel, hogyan tudod majd hasznosítani angoltudásodat?
- 10) Szüleid, testvéreid milyen nyelven tudnak vagy tanulnak?
- 11) Van-e otthon angol szótárak? Milyen?
- 12) Vannak-e otthon angol nyelvű könyveitek? Milyenek?
- 13) Szoktál-e angol nyelvű TV csatornákat, filmeket nézni? Melyiket?
- 14) Használ-e angol nyelvű számítógépes programokat vagy az Internetet?
- 15) Voltál-e már olyan országban, ahol az emberek angolul beszélnek? Hol?

2. sz. melléklet

Tanulási stílus kérdőív (Szitó, 1987:39-40 és [szito-imre.uw.hu/kérdőívek](http://szito-imre.uw.hu/kerdoivek))

Név :..... Osztály :.....

Olvasd el figyelmesen az alábbi mondatokat! Döntsd el, hogy az öt válasz közül melyik jellemző rád és azt a számot írd be a kipontozott helyre! Itt nincsenek helyes vagy helytelen válaszok. Csak a saját véleményed fontos.

- 1 = Egyáltalán nem jellemző rám.
 - 2 = Nem jellemző rám.
 - 3 = Nem tudom eldönteni, igen is, nem is.
 - 4 = Jellemző rám.
 - 5 = Nagyon jellemző rám.
- A 3-as választ csak ritkán használd!

- 1. Ha látom is és hallom is a megtanulandó szöveget, nagyon könnyen megjegyzem.
- 2. Hangosan szoktam elolvasni a tananyag szövegét, amikor felkészülök.
- 3. Szívesebben tanulok az osztálytársammal vagy a barátommal, mint egyedül.
- 4. Nagyon hasznos számomra, ha a tanár ábrákat mutat be a táblán vagy az írásvetítőn, amikor magyaráz.
- 5. Ha ábrát készítek jobban megértem a leckét, mintha csak olvasom.
- 6. Jól tudok úgy tanulni, ha csak némán olvasva átveszem a leckét.
- 7. Szívesebben töltöm az időmet rajzolással, festéssel, mint sportolással vagy mozgást igénylő játékkal.
- 8. Gyakran előfordul, hogy szóban elismétlem, felmondom magamnak a leckét.
- 9. Ha leírom magamnak azt a szöveget, amit meg kell tanulnom, akkor könnyebben megjegyzem, mintha csak látom vagy hallom.
- 10. Nem szeretem azokat a feladatokat, amiken törnöm kell a fejemet.
- 11. Nyugtalanít, ha tanulás közben csend van körülöttem.
- 12. Jobban kedvelem azokat a feladatokat, ahol kézzel fogható dolgokkal, tárgyakkal kell foglalkozni, mint ahol csak rajzok, ábrák vagy szövegek vannak.
- 13. Jobban megy nekem az olyan feladat, ahol valamilyen mozdulatot kell megtanulnom, mint ahol szövegeket kell megérteni.
- 14. Jobb, ha a tanár magyarázatát meghallgatom, mintha a könyvből kellene megtanulni az anyagot.
- 15. A szabályokat szóról szóra bevágom.

- 16. Ha ábrát készítek magamnak, jobban megértem a leckét, mintha más által készített rajzot nézegetnék.
- 17. Amikor a tanár felszólít és kérdez tőlem valamit, gyakran előbb válaszolok, minthogy át tudnám gondolni, mit is mondok.
- 18. Szeretem, ha kikérdezik tőlem, amit megtanultam.
- 19. Ha vannak képek, ábrák a könyvben, könnyebb a tanulás.
- 20. Ha megbeszélem valakivel a tananyagot, akkor könnyebben megtanulom.
- 21. Teljes csendben tudok csak tanulni.
- 22. Amikor új dolgokat tanulok, jobban szeretem, ha bemutatják, mit kell csinálnom, mintha szóban elmondják, mit kell tennem.
- 23. Ha valaki elmondja nekem a leckét, sokkal könnyebben megértem, mintha egyszerűen csak elolvasom.
- 24. Egyedül szeretek tanulni.
- 25. Tanulás közben nagyon zavaró, ha beszélgetnek körülöttem.
- 26. Akkor tanulok könnyen, ha közben szól a rádió, TV vagy a magnó.
- 27. Akkor vagyok biztos egy felelésnél, ha szóról szóra megtanulom a leckét.
- 28. Gyakran előfordul, hogy megtalálom a számtanpélda megoldását, de nem tudom elmagyarázni és bebizonyítani, hogyan jutottam el a megoldáshoz.
- 29. Szívesebben bemutatom, hogyan kell valamit csinálni, minthogy elmagyarázzam.
- 30. Gyakran előfordul, hogy olyan dolgokat is megtanulok, amiket nem nagyon értek.
- 31. Amikor egy számtanpéldát megoldok, szinte minden lépést meg tudok indokolni, hogy miért tettem.
- 32. A tanári magyarázat nem sokat jelent nekem, a könyvből mindent meg tudok tanulni.
- 33. Több olyan dolgot tudok csinálni, amit nehéz lenne szavakkal elmagyarázni /kézügyességet igénylő feladatok/.
- 34. Mozdulatokat könnyebben megjegyzek, mint képeket vagy ábrákat.

Tanulási stílus kérdőív értékelése

Auditív: 2 ,6n ,8,14,23,32n (6)

Vizuális: 4 ,5 ,19,22,29 (5)

Mozgásos: 7n ,9 ,12,16,33,34 (6)

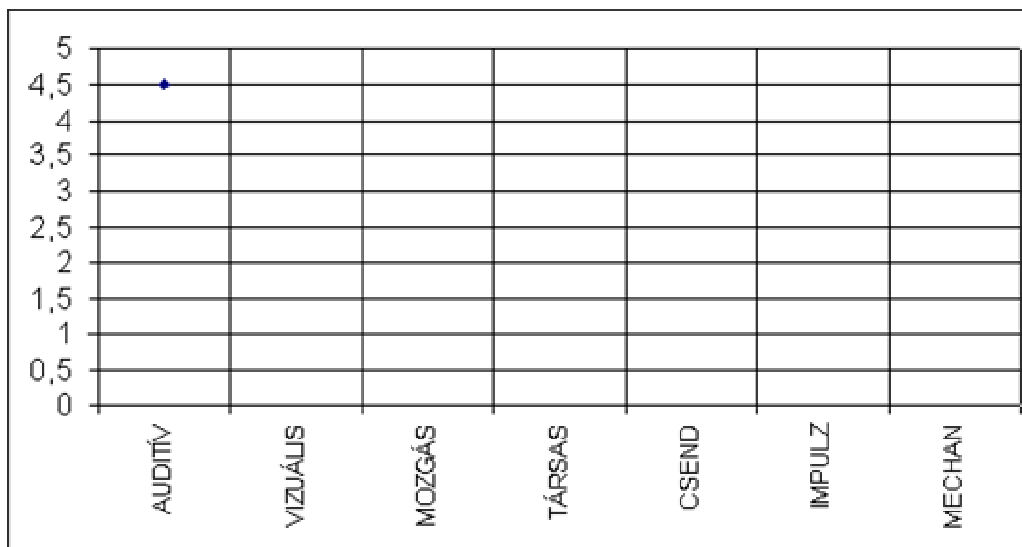
Társas: 3 ,18 ,20,24n (4)

Csend: 11n ,21 ,25,26n (4)

Impulzív: 1n ,13 ,17,28,31n (5)

Mechanikus: 10 ,15 ,27,30 (4)

Az n betűvel jelzett tételekhez tartozó értéket kivonjuk 6-ból. A tételekhez tartozó értékeket összeadjuk és átlagoljuk, vagyis elosztjuk a tételek számával. A kapott értékek összehasonlíthatók és koordináta-rendszerben ábrázolhatók:



3. sz. melléklet

Tanulási stílusom (A.J. Berghuis, www.berghuis.co.nz/abiator/lsi/1sitest1.html, 2000-2006. alapján)

Olvasd el a következő mondatokat, majd jelöld be, mennyire jellemző rád az állítás!

R – ritkán, N – néha, Gy – gyakran

Kérdés	R	N	Gy
1. Könnyebben megjegyzek valami újat vagy nehezet, ha beszélek róla (inkább, mintha olvasnék róla)			
2. Jobban szeretem, ha az új vagy nehéz ismereteket poszterekkel, könyvekkel vagy filmen mutatják be.			
3. Könnyebben megjegyzek valami újat vagy nehezet, ha leírom.			
4. Könnyebben megjegyzek valami újat vagy nehezet, ha közben posztereket, modelleket készíthetek vagy valamilyen kreatív (alkotó) feladatot kapok.			
5. Könnyebben megtanulok valami új vagy nehéz tevékenységet, ha valaki elmondja, hogyan kell csinálni.			
6. Könnyebben megtanulok valami újat vagy nehezet, ha közben készíthetek valamit, használhatom a kezeimet.			
7. Jobban tudok figyelni, ha látom az illetőt, aki valami számomra újról, nehézzől beszél vagy valami újat, nehezet mutat be.			
8. Könnyen, világosan el tudom mondani valakinek, hogy valamit hogyan kell csinálni.			
9. Ha írok, rányomom a ceruzát a papírra, és érzem, a betűk formáját és összekötődését, ahogy írom őket.			
10. Szeretem, ha a tanárom előadása közben táblát, írásvetítőt vagy posztereket használ, amikor új vagy nehéz dolgokat tanít.			
11. Ha nem tudom, hogyan kell leírni egy szót, hangosan elbetűzöm, hogy úgy jól hangzik-e.			
12. Könnyebben megjegyzek valami újat vagy nehezet, ha sokszor leírom.			
13. A füzeteim elég rendetlenek.			
14. Zavar tanulás közben, ha valami szól (rádió, stb.)			
15. Szeretek tanulás közben bekapni egy-két falatot.			

Kérdés	R	N	Gy
16. Dolgozatírás közben képzeletben magam előtt látom a tankönyvemet, füzetemet.			
17. Gyakran tartok szünetet tanulás közben.			
18. Szívesebben meghallgatom az új anyagot, s úgy tanulom meg, mint olvasva.			
19. Jól mennek a képből megjelenő rejtvények (pl. kirakós játék, összerakós feladatok, labirintusok).			
20. Tanulás közben szeretek valamivel játszódzni.			
21. Ha valami újat vagy nehezét olvasok, könnyen elkalandozom.			
22. Szívesen tanulom az új anyagot, hogy felolvasom az anyagot.			
23. Szeretek sportolni, mozogni.			
24. Ha egy új vagy nehéz problémát kell megoldanom, testmozgással vagy tárgyak felhasználásával próbálkozom.			
25. Ha másoknak utasítást adok, szívesen belemegyek az apróbb részletekbe is.			
26. Ha egy új vagy nehéz problémát kell megoldanom, rajzolással, vázlatkészítéssel próbálkozom.			
27. Ha utasításokat kell adnom, a lehető legrövidebben teszem.			
28. Ha valaki valamit magyaráz nekem, szívesen hallgatom, de gyakran félbeszakítom és elmondom gondolataimat.			
29. Ha meg kellene jegyeznem különféle dolgok nevét, szívesen felállnék és megérinteném őket.			
30. Olvasás közben gyakran mocorgok, kedvem van szinte eljátszani az olvasottakat.			

4. sz. melléklet

Emlékeztető - november

Rendszeres feladatok

- 1) Óra végi rövid értékelés – Ma mit tanultunk? Hogyan?
Amikor ezt vagy azt a feladatot végeztük, illetve játszottunk, mi volt a cél? (Mit gyakoroltunk?)
Mennyire tudjuk? Mit kell még gyakorolni?
Mi lesz a következő lépés?

Mi tetszett az órán? Miért?
Mi volt a leghasznosabb? Miért?
Mi ment kicsit nehezebben? Miért?

Miért fontos a házi feladat? Mit fogunk vele gyakorolni?
- 2) Felmérések előtt
(Írásban füzetben) Mi a felmérés pontos anyaga? Mit kell átnézni?
Mennyi idő kell a felkészüléshez?
Hogyan készülhetek fel rá?
Hogy mérhetem fel, hogy mi megy, s mi nem megy? Mi segíthet?

Kis papíron a dolgozat óráján, a dolgozat előtt: Hogy érzi, mennyire készült fel? Mennyire tudja az anyagot?
(beszedjük a papírt, majd kiosztjuk a dolgozatot)
- 3) Felmérések után **Megbeszélés: reálisan mérte-e fel? Mi lehetett a hiba? Mi nem ment? Hogy lehet gyakorolni?**
- 4) Szótározás kiejtési jelekkel, mintamondatokkal
- 5) Nyelvtan füzet Új nyelvtan - lehetőleg szituációval, magyartól való eltéréseket kiemelve, saját magára vonatkozó példamondattal.

ÚJ feladatok:

1) Nyelvtanulás naplóba – otthoni tanulás

- hol, milyen körülmények között tanuljunk, világítás, csend, felszerelések, segédeszközök előkészítése;
- mikor kezdjük hozzá;
- terv készítés:
 - mi az anyag, mit kell megtanulni;
 - időbeosztás (milyen sorrendben, mennyi idő kell hozzá, szünetek, pihenés megtervezése);
 - mire van szükség;
 - módszerek kiválasztása;

- tanulás utáni értékelés - hogy mérhetjük fel tudásomat;

- ha nem megy, hol nézhetünk utána, kitől kérhetünk segítséget;
- ismétlés (másnap reggel vagy egy másik tárgy tanulása után visszatérni)

2) Értékelés - Egyéni beszélgetés – november közepén

Minta

Név:

Időpont:

Eredmények:

(Mi az, aminek örülsz?)

Mit végeztél el jól?

Mi volt az, amin keményen dolgoztál és eredményt értél el vele?

Ki vagy mi segített?)

Tervek és célok:

(Mit tervezel a jövőre nézve?)

Mit próbálsz meg elérni?

Min fogsz keményen dolgozni, hogy eredményt érh el benne?

Milyen segítségre lesz szükséged?)

Aláírás (tanuló/ tanár)

3) Szótanulás módszerei

a) Mikor tudok egy szót? (füzetbe)

- tudom ,mit jelent;
- tudom, hogy kell kiejteni (kiejtést mindig írd mellé, húzd alá a hangsúlyos szótagot, hangosan tanul!);
- tudom, hogy kell leírni;
- tudom, róla – szófaj, nyelvtani jellemző (többes szám, múlt idő, megszámlálhatatlan vagy sem, milyen szavakkal használhatom, kik használják, stb.)
- írd vele mondatot!

b) Szókártya / mondatkártya (füzetbe)

Mire jó – hogyan gyakorolhatok vele?

Tudásodat úgy ellenőrizheted, hogy végigmész az idegen szavakon, és mondod magadban anyanyelvi vagy idegen nyelvi megfelelőjüket. Valahányszor elakadsz, vagy elbizonytalanodsz, a kártyát megfordítva megnézheted a helyes választ. Ha egy szót már kifogástalanul tudsz, vedd ki a csomagból (pl. ha tudod, tegyél rá pipát, ha már öt pipa van – vedd ki!)

Gyakorolhatsz osztálytársaddal párban vagy csoportosan is. Versenyezhetek is – valaki húz egy szót a kártyacsomagból, ha tudja, megtarthatja, ha nem, a csomag aljára teszitek. Az nyer, akinek a végén több kártyája van.

c) Letörölős (órán)

Az új szavak (max. 8-10 szó!) felírása után a gyerekek kórusban olvassák a szavakat angolul, majd a tanár az angol jelentések közül egyet letöröl, újra olvassák a listát, majd még egyet, majd még egyet letöröl, amíg minden angol szó el nem fogy – közben mindig a táblát (nem a füzetet nézik), és hangosan olvassák a listát, de már csak a magyar jelentést látják.

Utána a tanár kikérdezi a szavakat úgy, hogy rámutat egy-egy szóra (már nem sorrendben) és a gyerekek az adott szó angol jelentését mondják. Majd egy önként jelentkező elmondhatja a szavakat (sorrendben, majd a tanár rámutatásával össze-vissza).

4) Otthoni szótanulás módjai 1 (füzetbe)

a) Csúsztatásos

A szavakat többször elolvassuk hangosan angolul és magyarul, majd ha már úgy érezzük, hogy megjegyeztük őket, egy kis papírlappal letakarjuk az angol oszlopot, s mondjuk az első szót angolul, majd lejjebb csúsztatjuk a lapot (de csak egy szónyival), s ezáltal ellenőrizzük, hogy tényleg jól mondtuk-e, így gyakoroljuk, amíg minden szót nem tudunk.

Fordítva is kikérdezzük a szavakat – most a magyar jelentés oszlopot takarjuk le.

A helyesírás gyakorlására is jó ez a módszer – az angol oszlopot letakarjuk, s egy kis lapra sorban leírjuk a szavakat, majd elvesszük a papírt és ellenőrizzük, hogy jól írtuk-e le a szavakat.

(Először ezt egy órán próbáljuk ki új szavak tanulásakor, hogy mindenki pontosan értse, mi a feladat.)

b) Szólista kis papíron

Szótanulásra vagy ismétlésre. A megtanulandó szavakat egy kis papírlapra írjuk, s a szünetekben, buszon, stb. átismételjük.

c) Cédulázás

Ha egy szót vagy annak helyesírását nehezen jegyezzük meg, készítsünk egy A4-es lapra szókétyákat és tűzzük ki a lakás vagy szobánk számos pontján, hogy a nap folyamán többször is a szemünk elé kerüljön, amíg meg nem jegyezzük.

5. sz. melléklet

A félév végi és év végi tanári interjú kérdései

I. A „*Rajtam múlik*” program gyakorlati megvalósítása

A) A program állandó elemei

Beépíthetők-e a program állandó elemei a tanórákba?

1) Milyen módszereket, feladatokat, tevékenységformákat alkalmaztak a tanulók tanulási stílusának megismerésére, önismeretük fejlesztésére?

2) Milyen módszereket alkalmaztak az önellenőrzés és önértékelés képességének kialakítására?

Milyen megfigyelési szempontok önmegfigyelési feladatokat kaptak a tanulók ebben az időszakban az órán / otthon?

Hogyan teljesítették a tanulók ezeket a feladatokat? Milyen tapasztalatokat szereztek a tanulók előrehaladásával kapcsolatban?

Akadtak-e nehézségek ezen a területen? Ezeket milyen módon orvosolták?

Milyen szaktárgyi felmérések voltak az elmúlt időszakban? Milyen módon mérték fel az eredményeket? Hogyan készítették elő a felméréseket? Hogyan értékelték közösen a kapott eredményeket? Hogyan határozták meg a továbblépés, az esetleges hiányosságok pótlásának lehetőségeit?

Melyek az írásos félévi önértékelések, illetve az azokhoz kapcsolódó egyéni megbeszélések, tapasztalatai?

Melyek a tanév végi értékelésnek, az Európai Nyelvtanulási Napló önértékelő lapjainak felhasználásának tapasztalatai?

3) Milyen módszereket, feladatokat, tevékenységformákat alkalmaztak annak érdekében, hogy a tanóra szerepét tudatosítsák a tanulóknál?

Milyen megfigyelési feladatokat adtak?

Melyek az óra végi közös értékelések tapasztalatai?

4) Milyen módszereket, feladatokat, tevékenységformákat alkalmaztak az otthoni tanulás lehetőségeinek kiaknázására, a házi feladat jelentőségének tudatosítására, a hatékony otthoni tanulás módszereinek elsajátítására?

Hogyan készítették elő az otthoni feladatokat?

Hogyan viszonyultak a szülők a program bevezetéséhez? Milyen visszajelzéseket kapott a tanár a szülői értekezleteken, fogadóórákon?

5) Milyen módszereket, feladatokat, tevékenységformákat alkalmaztak a célkitűzés és tervezés lépéseinek elsajátítására? Milyen rövidebb távú célokat fogalmaztak meg a tanulók iskolai, illetve otthoni munkájukra vonatkozóan?

6) Milyen módszereket, feladatokat, tevékenységformákat alkalmaztak az önbizalom kialakítását elősegítő elemek, érzelmi, motivációs stratégiák kialakítására? Melyek a csoportos, illetve egyéni beszélgetések tapasztalatai?

Mi került bele az elmúlt időszakban a tanulók portfóliójába, milyen eredményekre büszkék?

7) Milyen módszereket, stratégiákat, fejlesztő technikákat vezettek be az elmúlt időszakban? Milyen feladatokat, tevékenységformákat alkalmaztak a különféle módszerek elsajátítására, szerepük tudatosítására?

A kiemelt területek:

- szótanulás, a szókincs gyakorlásának módszerei, a szótárfüzet vezetése
- nyelvtan
- hallás utáni megértés
- beszédképesség
- kiejtés
- olvasásértés
- írásképesség

8) Milyen módszereket, feladatokat, tevékenységformákat alkalmaztak a tanuló társakkal való együttműködés, a társas stratégiák kialakítására? Alkalmaztak-e páros vagy csoportos munkát? Hogyan készítették elő, kísérték figyelemmel, majd értékelték az elvégzett feladatot? Hogyan beszéltek meg a kapott tapasztalatokat?

Alakultak-e tanulópárok? Melyek működésük tapasztalatai?

9) Milyen módszereket, feladatokat, tevékenységformákat alkalmaztak az önálló nyelvgyakorlás lehetőségeinek megismerésére?

Milyen hatékonysággal működött a „self-access centre”? Milyen feladatok kerültek bele?

Milyen feladatokat készítettek a tanulók?

Milyen önálló kutatómunkát, projekt feladatot kaptak a tanulók? Melyek a tapasztalatok?

Milyen hatékonysággal működött a „Word of the Week” rovat?

10) Milyen módszereket, feladatokat, tevékenységformákat alkalmaztak az angol nyelvhez való kötődés megerősítésére?

B) Felhasznált módszerek

Megfelelnek-e program által javasolt módszerek a tanulók életkori sajátosságainak?

Mennyire aktívan vettek részt a tanulók a különféle foglalkozásokon, csoportos, egyéni beszélgetéseken, egyéni feladatokban?

Milyen gyakorisággal vezették a tanulók nyelvtanulási naplójukat? Mi került bele az elmúlt időszakban? Melyek a naplóvezetés tapasztalatai?

C) A „Rajtam múlik” program iskolai keretek között

1) Teljesíthetők-e a tantervi követelmények a program bevezetése mellett? Mennyiben befolyásolta a program a tananyag feldolgozásának ütemét?

2) Milyen speciális feladatot jelentett a tanárnak a program bevezetése?

Mennyi időt igényelt az ebből adódó feladatok, tevékenységformák előkészítése, a segédanyagok, szemléltetőeszközök elkészítése, a kapott eredmények értékelése, a tapasztalatok összegzése?

Milyen külön feladatot rótt a tanárra a program a tervezésben, a tanmenet elkészítésekor, illetve a tanórák megtervezésekor?

Hány külön tanórára volt szükség a félév során? Mennyi időt vett igénybe egy-egy tanórán a program megvalósítása?

II. A tanulók fejlődése

A tanár megfigyelései, a csoportos és egyéni megbeszélések, illetve a tanulói produktumok elemzése alapján, milyen fejlődés tapasztalható a tanulóknál a következő területeken:

1) Tanulási módszerek ismerete, alkalmazása

Alkalmazzák-e a tanult módszereket? Vannak-e önálló ötleteik, javaslataik?

2) Az önértékelés területén

Mennyire reálisan ítélik meg a tanulók saját munkájukat, ismerik fel eredményeiket, esetleges problémáikat?

4) Célkitűzés, tervezés területén

Képesek-e reális, rövidtávú célok megfogalmazására?

5) Otthoni munka, házi feladatok

Elkészítik-e rendszeresen a házi feladatot? Felkészülnek-e az órákra? Milyen az otthoni munka minősége?

6) Órai aktivitás

Megfigyelhető-e változás a tanórai aktivitás területén?

7) Az önálló ismeretszerzés területén

Mennyire használják ki a tanulók a különféle (segédkönyvek, tankönyvek, szótárak, televízió, filmek, Internet) lehetőségeket?

Használják-e a „self-access centre” anyagait?

Szívesen vesznek-e részt a gyűjtőmunkákban, projektekben?

Vannak-e önálló kezdeményezéseik?

8) Önbizalom, magabiztosság megerősödése

Milyen előrelépés tapasztalható ezen a területen a tanulók órai, illetve otthoni munkájában?

Milyen hatással van ez eredményességükre?

9) Tanulótársakkal való együttműködés

Hogy vált be a páros és csoportmunka alkalmazása az órákon?

Alakultak-e, s működnek-e a tanulópárok?

6. sz. melléklet

Év végi tanulói felmérés

1) Első év - 5. évfolyam

Név:

Módszer	Használsz-e? ✓	Milyen gyakran?*
Új szavak tanulásakor, ismétléskor		
szólista		
csúsztatásos / letakarásos módszer		
szókártyák		
asszociációs módszer		
rímpárok alkotása, keresése		
cédulázás / címkézés		
vándorkártyás módszer		
többszörös artikuláció		
zene – mondóka		
„self-access centre” rendszeres használata		
magnóhasználat (alkalmanként)		
Új nyelvtan tanulásakor, gyakorlásakor		
„self-access centre” rendszeres használata		
mondatkártyák		
cédulázás / címkézés		
Hogy bátrabban szólalj meg angolul		
„Handy phrases”		
cédulázás / címkézés		
tükör módszer		
identitásfelvétel / modellezés (alkalmanként)		
„English time” (társakkal)		
„English time”(családtagokkal)		
A helyes kiejtés megtanulására		
hangos tanulás		
hangfelvétel készítés		
„papagájmódszer”		
angol nyelvű filmek nézése felirattal		
a tankönyv anyagának otthoni meghallgatása magnón		

* Milyen gyakran?

- 1 – rendszeresen (amikor új szavakat vagy nyelvtant tanulsz szinte mindig / „English time” – hetente, kéthetente)
 2 – alkalmanként (ritkán, de előfordul)
 3 – soha

2) Második év - 6. évfolyam

Név:

Módszer	Használok-e? ✓	Milyen gyakran?
Új szavak tanulásakor, ismétléskor		
szólista		
csúsztatásos / letakarásos módszer		
szókártyák		
asszociációs módszer		
rímpárok alkotása, keresése		
cédulázás / címkézés		
vándorkártyás módszer		
többszörös artikuláció		
zene – mondóka		
„self-access centre” rendszeres használata		
magnóhasználat (alkalmanként)		
projekciós stratégia		
történetalkotás az új szavakkal		
a megtanulandó szavak csoportosítása		
elnyújtott ismétlés		
Új nyelvtan tanulásakor, gyakorláskor		
„self-access centre” rendszeres használata		
mondatkártyák		
cédulázás / címkézés		
Hogy bátrabban szólal meg angolul		
„Handy phrases”		
cédulázás / címkézés		
tükör módszer		
identitásfelvétel / modellezés (alkalmanként)		
„English time” (társakkal)		
„English time”(családtagokkal)		
A helyes kiejtés megtanulására		
hangos tanulás		
hangfelvétel készítés		
„papagáj módszer”		
angol nyelvű filmek nézése felirattal		
a tankönyv anyagának otthoni meghallgatása magnón		

* Milyen gyakran?

- 1 – rendszeresen (amikor új szavakat vagy nyelvtant tanulsz szinte mindig / „English time” – hetente, kéthetente)
- 2 – alkalmanként (ritkán, de előfordul)
- 3 – soha

7. sz. melléklet

Önmegfigyelést segítő megfigyelési lap minta

Óra végi értékelőlap angol nyelvből

Dátum: 2003. október 13.

Ezen az órán tanultam angolul

0-3 (4-7) 8-10 11-13 több új szót.

Ezen az órán tanultuk angolból, hogy

hogy azt mondani, az én dalom, a te dalod, az a dala.

Ezen az órán

0-szor 1-4-szer 5-8-szor 9-12-szer (többször) szóltam meg angolul, mert előadtuk a DJ-s párbeszédet.

Az volt a problémám órán, hogy

nem értem meg a hármast feladatot a komputern.

Nagyon tetszett az órán az, amikor

én lehettem a DJ.

Szerintem fejlődtem abban, hogy

jobb lett a memóriám és szövegszerű beszédem, meg tudom mondani a dalokból angolul azt, hogy a DJ-es párbeszéd, hogy az a feladat.

Óra végi értékelőlap angol nyelvből

Dátum: 2003. XI. 24

Ezen az órán tanultam angolul

0-3 4-7 8-10 (11-13) több új szót.

Ezen az órán tanultuk angolból, hogy

hogyan kell tagadni azt, hogy nekem van, neki van.

Ezen az órán

0-szor 1-4-szer 5-8-szor 9-12-szer (többször) szóltam meg angolul.

Az volt a problémám órán, hogy

nehéz eldönteni, hogy ha ő neki nincs, akkor használni kell.

Nagyon tetszett az órán az, amikor

hallgattuk a feljegyzést, mert a Mit nagyon nice volt.

Szerintem fejlődtem abban, hogy

jobban tudok mondani dolgokat, és el tudom mondani azt is, hogy a 3-as feladatokban lévő dolgok közül nekem van-e valamilyen vagy nincs.

Oklevél a félév eredményes elvégzéséről

DIPLOMA



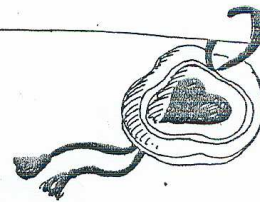
To ... *Sára Tóth*
who is a great student and has
successfully completed

PROJECT 2

..... *Silvia Szekeres*

teacher

13 June 2004



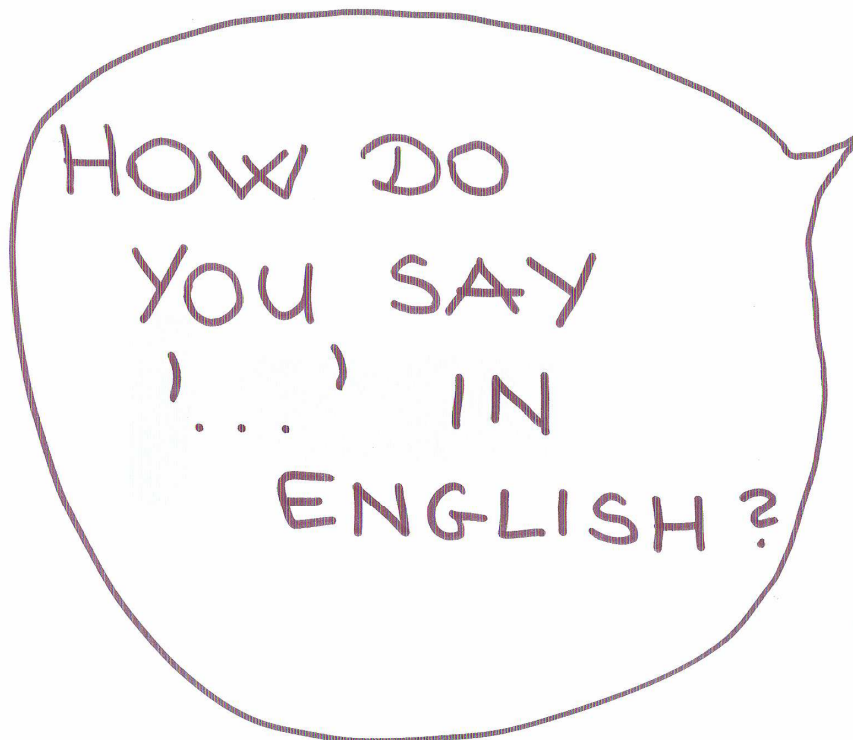
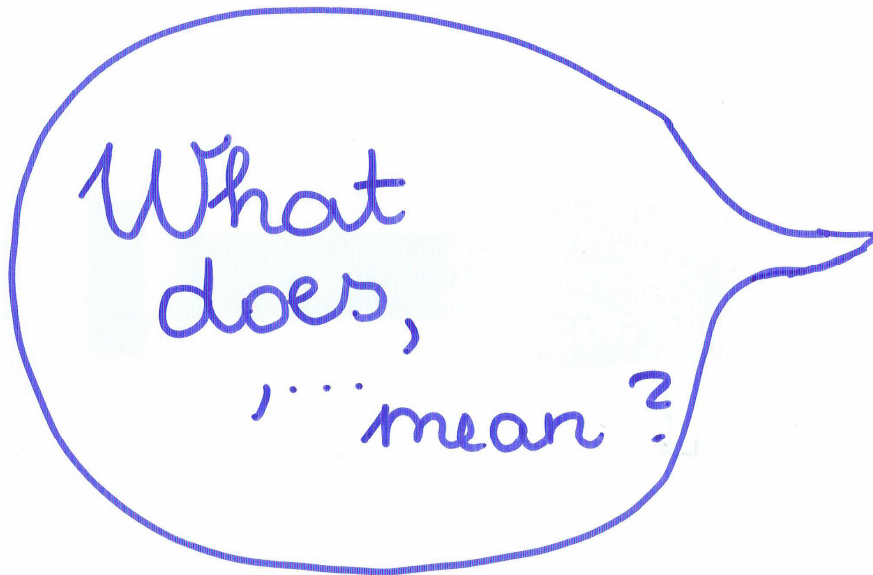
9. sz. melléklet

Szókincsfa



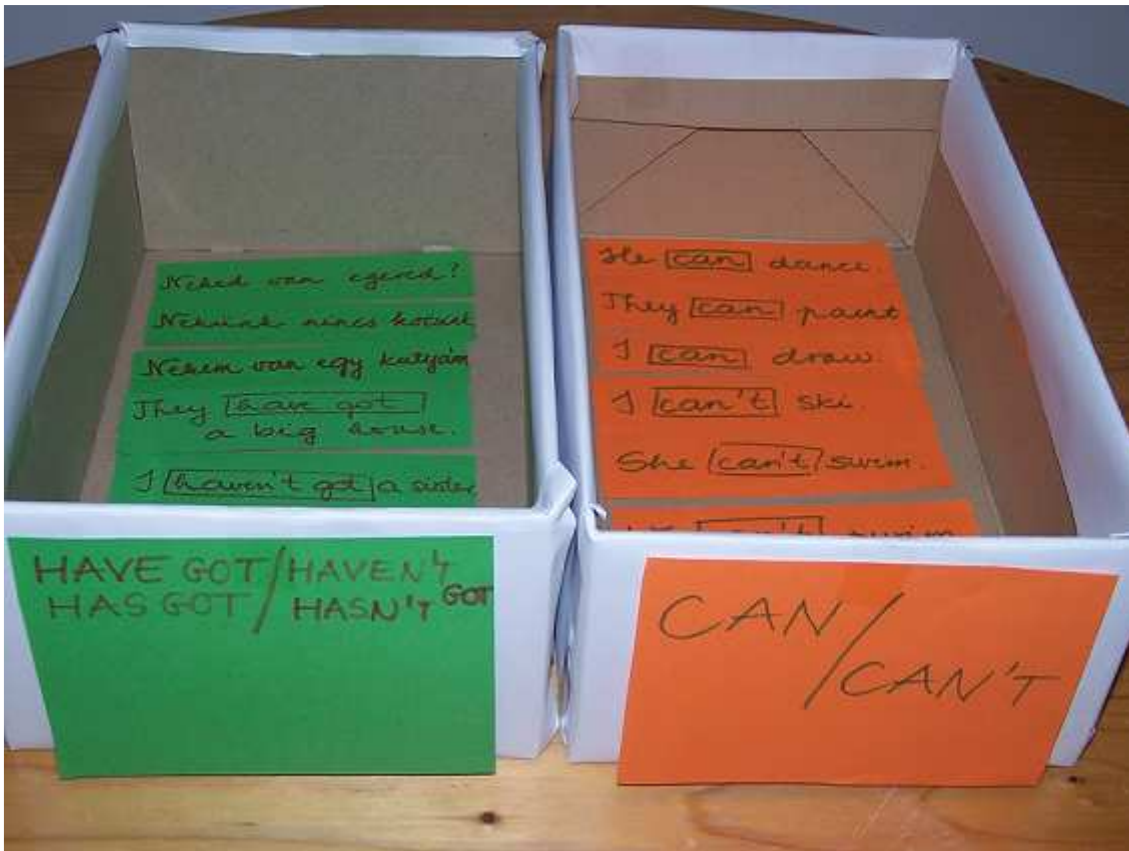
10. sz. melléklet

Segítségkérés – mondatbuborék



11. sz. melléklet

Cipős doboz



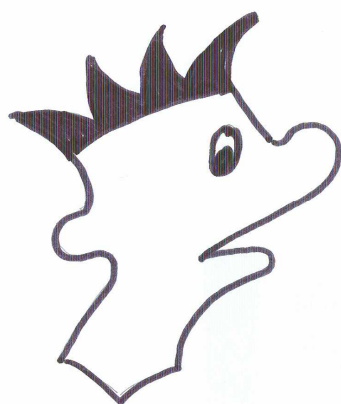
12. sz. melléklet

„Speak English” tábla



13. sz. melléklet

Órai kifejezések



CAN YOU
GIVE
ME A
PEN?

I'm sorry,

I'm late.



14. sz. melléklet

Önértékelési minták

1.) Fordításban, írásban és legyőztem fejlődtem sokat.

2.) Et szeretlek úgy tanulni, hogy rajzolok egy képet, ami kapcsolódik a szemléltetéshez, majd a rajzra leírom a szemléltetés mindenféle anyagát és és magyarul is, megtanulom, majd felvonom anyagot.

3.) Et nagyon olvasást - ha tévesen olyan elhírdés elől az egész, hogy nem úgy

1. A nyelvem megy jobban, mert sokat segített a nyelvterület és a példamondásokat is megtanultam.

2. A ragasztás módszerem nagyon jól bevált. A rajzomban a falra és a zselésnyomra ragasztom a szavakat, hogy mindig legyen. Amióta így tanulom a szavakat, a kedvük is jobban sikerülhet.

3. Nehézem megy még a hangos olvasás. Kérszótöltő a magánzó olvasást, meghallgatom magam.

① Semmi sem megy könnyen, de nagyon szeretem az anyagot.

② A nyelvem úgy tanulom, hogy egy papíra írom-írom felírom egy onlapka angolul és magyarul pedig írom-írom magyarul és utána összehívom őket. Vagy a magyar nyelvet írom, amit tudok, aláírnom angolul.

③ Fordítási módszerem, de a népszerűsége nem.

1. Az olvasmányokat és a magyárt is jobban megértem, mert már több röt tudok, s így több röt, mondatot megértek.
2. A cörintataisos módszent szeretem a legjobban, mert az vált be. A ragasztásos is jó játék, de mindig elfelejték ráhézni a papírra, vagy elfelejttem, hogy hova ragasztottam őket.
3. A srakát jobban kell tanulnom és az olvasást is kell gyakorolnom - szorgalmasabbnak kéne lenni.

15. sz. melléklet

Tanulói tervek – dolgozatra való felkészülés

2003.

Eldőször is annyiszor olvasom át a mondatokat amíg meg nem tanulom őket. Utána leírom magyarul a gyakorlófüzetembe és mellé meg angolul. Ha van benne hiba, akkor újra leírom. Mindennap ezt fogom a legfőbb angol leckéimnek tekinteni.

Az angol felmérőre egy-két órát fogok készülni és lehet hogy még többet is. Először is minden mondatot ké fogok írni olyan 5-ször, 6-szor persze persze csak kis részeket és kis részeket fogok ellenőrizni. Ha ezzel megleszek előlvasom kb. 20-szor és utána majd letakarom az angol felet és gondolatomból fogom elmondani. Ha iszlami nem megy újra át fogom olvasni. Mindezek után majd meg fogom kérni anyu-pámát, hogy kérdezze ki, hogy ötöre várom a felmérő eredményét.

Holnap egy felmérő lesz erre. 3 órát fogok tanulni a mondatot nagyon nehéz ezért sokat kell tanulnom hogy ötös legyen mivel ma egész nap tanulnom kell. Azt hiszem hogy kicsit ebéd után kimegyek levegőzni, hogy az agyam jobban fogjon. És hamar lefekszem.

2004.

At kell nézni:

- present continuous - 63. oldal
- present simple - 65. oldal
- családtagok - 60. oldal
- különlék - 61. oldal
- házi munka - 64. oldal
- ennyibe kerül - 66. oldal
- ruhadarabok - 67. oldal

1. átnézem a szótárfüzétet - csoporttal közös módszerrel
2. újra elolvatom a könyvben az olvasmányokat
3. újra megoldom a füzetben a feladatokat
4. átnézem a példamondatokat
5. megkérem anyutámat kérdezzen ki
6. leírom a szavakat és a mondatokat magyarul, majd melléírom angolul

1. Megtanulom az új szavakat - csoporttal közös módszerrel
2. Átnézem, amit az órán vettünk - elolvatom a könyvet és a füzetet
3. Megírom a házi feladatot a munkafüzetben
4. Megtanulom a párbeszédet - leírom a kulcsszavakat
5. Kikérdezem magam a kulcsszavakkal
6. Felvandom a tükör előtt
7. Átnézem a szavakat - leírom magyarul, melléírom angolul. Amit nem tudtam többször leírom a füzetbe

Óra előtt Kátival eljártuk a párbeszédet a szünetben.