

Dettai Mária

Motiváció az olasz nyelv tanulásában

– *Az irodalom motiváló hatása és módszertani lehetőségei* –

Olasz nyelv és irodalom tanárként, doktoranduszként öt éve kutatom az olasz mint idegen nyelv választásának okait, tanításának–tanulásának módszertani–glottodidaktikai körülményeit. Vizsgáltam a kezdeti motivációt, és azt is, hogyan lehet fenntartani a már meglévő motivációt, véletlenszerűnek tűnő, de mégis tervszerűen alkalmazott *extra-curriculumok* segítségével; miként lehet hangulatosabbá, derűsebbé, szituatívabbá tenni a tanórákat, ezzel is csökkentve az órai stresszt, és növelni a tanulás hatékonyságát, valamint a kommunikatívabb tudást. A motiváció-motiválás elengedhetetlen feltétele, alapvető komponense bármely tanulási folyamatnak, motiváció nélkül nincs tanulás, a demotiváltság leértékeli, majd végül teljesen kioltja az elsajátítás iránt érzett cselekvési vágyat.

Ebben a tanulmányban a *motivációt* mint a tanulás-tanítás kulcsfontosságú, energizáló tényezőjét tárgyaljuk, majd szűkítjük a problémát az *idegennyelv-tanulás*, illetve a *nyelvrorai motivációra*. Megvizsgáljuk az *irodalmi szöveg kiválasztásának dilemmáit*, majd egy irodalmi műhöz kapcsolódó *módszertani tanulmányt* mutatunk be olyan gyakorló idegen nyelvtanárok számára, akik szívesen hasznosítanák ezt a módszert pedagógiai gyakorlatukban.

MOTIVÁCIÓ

A motiválás, ösztönzés, a pedagógus munkájának egyik alappillére, kulcsfontosságú kompetenciája (FALUS 2005, 13). A képességek és teljesítmények közötti összekötő híd a motiváció, mely, mint közbülső változó, valamint az azt kísérő jelenség – a pozitív érzelem, az *emóció* – szükséges ahhoz, hogy a tanulás-tanítás folyamata eredményes legyen. „A tanulás motiválása nem más, mint egy kívánatos célállapot elérésére való késztetés, irányítás, koordinálás a tanuló tanulási tevékenységre való ösztönzése céljából.” (RÉTHYNE 2003, 80)

A motivációk megkülönböztetése céljából különböző dichotómiák születtek. Az *elsőleges motiváció* (*motivazione primaria*) akkor válik felismerhetővé, ha a tanuló érdeklődéssel, lelkesedéssel áll neki a tanulandó tantárgyhoz, témához. A *másodlagos motiváció* (*motivazione secondaria*) teret enged a külső hatásként megjelenő tényezőknek. A *kezdeti motiváció* (*motivazione iniziale*) elindít egy tanulási folyamatot a tanuló részéről, de hamar kifárad, kiüresedik az érdeklődése, míg végleg el is tűnik. A *tartós motiváció* (*motivazione permanente*) olyan okokat, célokat rejt magában, melyek hatással vannak a tanuló tanu-

lásba vetett hosszabb távon szükséges erőfeszítésének mértékére, kitartására (TITONE 1993, 125–126).

A tanulási motivációkat különböző szintekre oszthatjuk. Az első szint a *beépült, internalizált* motiváció, ami a szocializációs folyamat alatt alakul ki, épül bele a tanuló értékrendjébe. A motiváció jelen esetben a kötelességtudatból, becsületből születik, lelkiismereti okok állnak a háttérben. Kudarccs esetén büntudatot alakíthat ki a tanulóban. A *belső* (intrinsic) tanulási motiváció forrása a tevékenység okozta izgalom és öröm, a feladat megoldását az érdeklődés hajtja, a tanulók személyiségjegyei, illetve a tanulási szituáció sajátosságai alapján jön létre. Az előbbi két motiváció azonos fontosságú, nincs rangsorolási különbség közöttük. A *külső* (extrinsek) tanulási motiváció a külső jutalomért, elismerésért, jó érdemjegyért hajtja a tanulót, de ide soroljuk a negatív következmények elkerülése érdekében nyújtott tanulási tevékenységet is. A *presztízsmotiváció* az énérvényesítésért felel, a külső és belső motiváció között lokalizálható (RÉTHYÉ 2003, 116–119). Ahhoz, hogy sikeresen elő tudjuk mozdítani a tanulók belső motivációjának fejlődését, optimalizálódását, figyelembe kell vennünk egyéni tulajdonságjegyeiket, képességeiket, készségeiket. Annak ellenére, hogy a belső motiváció hatékonyabb lehet, és hosszabb ideig tarthat, nem szabad megfélemednünk a külső motiváció jelentőségéről sem, mint például a tanulócsoporthoz tartozás minősége, a tanóra hangulata, a tanulási környezet (iskolaépület, osztályterem, eszközök stb.) (RÉTHYÉ 2003, 82).

MOTIVÁCIÓ AZ IDEGENNYELV-TANULÁSBAN

Egy idegen nyelv elsajátítása egy soktényezős, összetett folyamat, ami vizsgálandó mind a tanuló mind a tanár aspektusából. A tanulók egyéni tényezőinek függvényében, melyek személyenként változhatnak, beszélhetünk az egyén nyelvtanulási motivációjának mértékéről és minőségéről, tanulási stratégiájának és stílusának hatékonyságáról, a nyelvtanuló nyelvsajátítási képességének és nyelvérzékének szintjéről, intelligenciájáról és személyiségi tényezőiről. A felsorolt tényezők közül egyik sem elhanyagolható, de ebben a dolgozatban idegen nyelv-tanulási szempontból a tanulók attitűdjei és motivációi kerülnek elsősorban kifejtésre (TÁNCZOS–MÁTH 2005, 43–47).

A *nyelvtanulási motiváció*: [...], dinamikusan, akár nyelvtanulási folyamatból nyelvtanulási folyamatba, befolyásolható, sőt a nyelvtanulók által is önszabályozható folyamat, amely nagymértékben függ a nyelvtanulás individuális különbségeitől, a nyelvtanuló egyes személyiségtényezőitől; a nyelvtanulással kapcsolatos attitűdöktől, a múltbeli nyelvtanulási tapasztalatoktól, a nyelvtanulási szorongástól.” (VÁLÓCZI 2002, 128)

A kutatók alapvetően két nyelvtanulási környezettípust különböztetnek meg egymástól: a *másodiknyelv-elsajátítási* és az *idegen nyelv-elsajátítási* kontextust. A másodiknyelv-elsajátítási kontextus jellemzője, hogy a tanuló a célnyelvet annak nyelvterületén, és annak kulturális közegében tanulja. Ebben az esetben az órán kívüli nyelvhasználat funkciója a leghangsúlyosabb. A másodiknyelv-elsajátítási motivációban az affektív tényezők a számottevők, mint például az elsajátítandó nyelvet beszélőkhöz fűződő attitűdök (DÖRNYEI

1991, 573–578). A másodiknyelv-elsajátítási motiváción belül az *integratív–instrumentális* motiváció bipolaritásán alapuló szociálpszichológiai paradigma Gardner és Lambert (1972), az idegennyelv-tanulási attitűdöt, motivációt kutató kanadai tudospár nevéhez fűződik. Az integrativitás az adott idegen nyelvhez és annak kultúrájához fűződő általános pozitív viszonyt jelenti. Ha egy tanuló integratív beállítódású, elképzei, hogy az ő második személyisége – mely egy új nyelv elsajátításával fejlődik, gazdagodik – egy olyan egyén, aki azon az adott nyelven – melyet tanul – olyan folyékonyan tud kommunikálni, hogy az számára semmilyen diszkomfort érzést nem okoz akkor, mikor az adott országban kell boldogulnia. Feltételezések születtek azzal kapcsolatban, hogy azok a diákok, akik az adott idegen nyelv, kultúra és a nyelvet beszélő ország lakosai iránt pozitív érzelmeket táplálnak, motiváltabbak, eredményesebbek a nyelvtanulás során. Integratív motivációs tényezőknek tekintjük a közvetlen kapcsolat megteremtésének célját az anyanyelvi beszélőkkel, a velük kapcsolatos pozitív attitűdöket, érzéseket, élményeket, melyek az adott országhoz kapcsolódnak, kultúrájuk mélyebb megismerésére irányulnak. Az *instrumentális* motiváció azt a funkcionális célrendszert fejezi ki, melyben a tanuló a hangsúlyt a nyelvtanulás gyakorlati értékeire helyezi, amikor prioritásként jelenik meg a haszon, a pénzkereseti lehetőség, a karrier, a presztízs, vagyis a nyelvtanulás, mintegy befektetésként szerepel (TÁNCZOS–MÁTH 2005, 43–47).

Az *idegennyelv-tanulási környezet* kizárólag az osztálytermi oktatásra korlátozódik, aminek jellemzője, hogy a tanulók nem állnak közvetlen kontaktusban az anyanyelvi beszélőkkel, nincsen elegendő benyomásuk, és hozzájuk fűződő élményük ahhoz, hogy attitűdök alakuljanak ki bennük az anyanyelvi beszélőkkel kapcsolatban, vagy ha mégis, akkor azok a benyomások még az osztálytermi nyelvtanulási környezeten kívül, korábban, vagy a tanulással egy időben, utazási vagy egyéb élményekből adódhatnak, illetve az őket tanító nyelvpedagógus által közvetített attitűdök, értékek mentén alakulhattak ki, befolyásolódhattak. Az idegennyelv-tanulási közegben nem lesz jelen az integratív motiváció ugyanabban a formában, mint a másodiknyelv-elsajátítási motiváció szegmensében, nagyobb hangsúlyt kapnak az instrumentális motívumok (DÖRNYEI 1991, 573–578).

Gardner és Lambert kutatópáros hipotézise az volt, hogy az integratív motivációtól vezérelt tanulók jobb tanulási eredményekre hivatottak, míg az instrumentális motiváció, mint hajtóerő nem tud eléggé ösztönző lenni a tanulás kimenetelének optimális eredményét illetően. A későbbi kutatások ezt a feltételezést megkérdőjelezték: mérték a különböző vágyaktól vezérelt tanulók által elért eredményeket, és azt tapasztalták, hogy az instrumentális motiváció, mint ösztönző erő is vezethet sikeres, hatékony tanuláshoz. Az említett kutatások óta az integratív és instrumentális motiváció már nem egymást kizáró fogalmakként jelennek meg a szakirodalomban, hanem egymás melletti, egymást erősítő alkotóelemekként (CSIZÉR 2007).

AZ IDEGENNYELV-ÓRAI MOTIVÁCIÓ

A kezdeti nyelvtanulási szándékok, motívumok megismerése, a kellő motiváció kialakítása–kialakítása után nyelvtanárként törekednünk kell arra, hogy a motivációt ébren is tudjuk tartani.

A folyamatos ösztönzés fenntartása érdekében ismernünk kell a nyelvórai motivációt befolyásoló tényezőket, mint például a tanulók személyiségjegyeit, a nyelvórai feladatok motivációs vonatkozásait, a nyelvtanár személyiségét, szakmai felkészültségét (VÁLÓCZI 2002,129).

A *személyiségtényezők* szerepet kapnak minden tanulási folyamatban, a nyelvtanulás területén is legalább ekkora jelentőséggel bírnak. Ha valaki az anyanyelvén sem igazán szeret megszólalni, mert gátlásos, introvertált típus, bármilyen idegen nyelven való kommunikálás sem lesz könnyű feladat számára, feltehetően túl kell lépnie saját személyiségjegyeinek határain, melyhez igen erős motiváció szükséges. A nyelvtanuló személyiségének *affektív* és *kognitív* tényezői befolyásolják a nyelvelsajátítás sikerességét. Az *affektivitás* az idegennyelv-tanulás esetében az adott nyelvhez, annak beszélőjéhez kapcsolódó attitűdben jelenik meg, a negatív, illetve pozitív érzések befolyásolják a motivációt. A *kognitív* faktorban a tanulók kompetenciái, intelligenciája, tanulási módszerei a meghatározóak, míg az *affektív* területen a pszichológiai és szociális tényezőkben rejlik a nyelvtanulás eredményessége. Optimális esetben a kognitív és affektív tényezők együttesen vannak jelen (VÁLÓCZI 2002, 12–15).

A nyelvórai motiváció komplex jelensége a *kognitív, affektív és szociális ösztönzők* által határozható meg. A *motivátorok* és az *ösztönzők* alapvető különbsége abban rejlik, hogy míg [...], A *motivátorok* konkrét megerősítők (pl. dicséret), az *ösztönzők* pedig a megerősítés ígéretét hordozzák (kompetenciák kialakulása)” (RÉTHYÉ 2003, 80).

A *kognitív ösztönzők* közé azokat a jelenségeket sorolhatjuk, amik újdonságot jelentenek egy tanuló számára: a tapasztalatszerzés, valamint azok a felmerülő kérdések, amik a megoldásukhoz problémamegoldó készségüket hívják elő. Idetartoznak a kreatív gondolkodásra ösztönző feladatok. Az *affektív ösztönzők* a személyiséggel, egyéni élményekkel, szubjektivitással kapcsolatosak, az emóciót előhozó szituációk, feladatok tartoznak ide. Olyan kommunikációt fejlesztő feladatokat is ide sorolhatunk, melyek a tanuló önkifejezését mozdítják elő. A *szociális ösztönzők* alatt az interaktivitást, illetve a társas hatást értjük. Az élőnyelvi kölcsönhatás, és spontán szituációk izgalmát magukban hordozó feladatokat soroljuk ide, amik a beszélgetés, információcsere előremozgatása érdekében gondolkodásra ösztönzik a tanulókat (VÁLÓCZI 2002, 130–131).

AZ IRODALOM MOTIVÁLÓ HATÁSA – AZ IRODALMI MŰ KIVÁLASZTÁSÁNAK DILEMMÁI

Korábbi kutatásaink azt igazolták, hogy az olasz nyelv tanulásával kapcsolatban olyan ösztönző motívumok játszanak szerepet, mint például a zene (könnyű, komoly), képzőművészet, sport, divat, gasztronómia és a design. A nyelv pusztán leíró jellegű tanulása a legtöbb tanuló számára nem kielégítő, a diákoknak igényük lenne az adott kultúra megismerésére is, ami egy megfelelően kiválasztott irodalmi mű olvasásán keresztül is megvalósítható.

Az idegennyelv-tanulás, -tanítás folyamatában különös körütekintéssel kell kiválasztanunk a tanulóinknak ajánlott irodalmi szöveget. A témaválasztás során figyelembe kell vennünk az életkori sajátosságokat, továbbá előtérbe helyezni a diákok érdeklődésének megfelelő alkotásokat. Célszerű, hogy az olvasmány műfaját tekintve inkább szépirodalmi legyen, ugyanakkor, a nyelvi nehézségét tekintve ne haladja meg a közepes szintet, tehát szótár használata nélkül is érthető legyen. Ily módon okozhat sikerélményt, és egyben kihívást is, így ösztönöz a teljes mű elolvasására. Az előbbi teljesség igényét mellőző felsorolásból is láthatjuk, milyen összetett problematikája van egy olyan idegen nyelven íródott irodalmi szöveg kiválasztásának, amely a művelődésen túl, az idegennyelv-tanulás, -tanítás hatékonyságának növelését is céljával tűzi ki.

Szépirodalom vagy lektúr? Sikerkönyv?!

A könyv, melyet az olasz nyelvtanítás irodalmi és módszertani eszközeként ajánlunk, Alessandro Baricco, a kortárs olasz próza egyik legsikeresebb és legkedveltebb szerzőjének eredetileg színpadra írt monológja, a *Novecento* (1994) (magyarul is ezen a címen jelent meg). A mű alapján készült 1998-ban *Az óceánjáró zongorista legendája* (*La leggenda del pianista sull'Oceano*) című film, Giuseppe Tornatore rendezésében.

Baricco művei jellegzetes darabjai annak a tendenciának, ami az utóbbi időben sikert sikerre halmoz a könyvpiacra, és aminek elemzésétől idegenkednek a kritikusok. A klasszikus vagy kortárs irodalmon nevelkedett műelemzők ezeket a műveket azzal szokták lesöpörni az asztalról, hogy még az sem bizonyos, egyáltalán *szépirodalommal* van-e dolgunk. *Lektúr!* – vágják a sikerszerzők fejéhez, akiknek a bélyeg nyilván nincs ínyükre, de a nyelvek tucatjain megjelenő többmillió példányszám valószínűleg feledteti azt a megrázkódtatást, amit a „komoly” irodalmi életből való kirekesztettség okoz.

Miért lehetne alkalmazható ez a könyv a tanításban?

A *Novecento* mind *irodalmi*, mind *nyelvtani* szempontból fontos lehet az olasz nyelvtanításban, az extra-curriculum egy részét alkothatja. A könyv terjedelme olasz nyelven mindössze hatvankét oldal, tehát iskolai olvasmányként sem megterhelő, a nyelvezete egy olasz tagozatos gimnázista számára is követhető. Baricco műveinek elemzése egyben kielégítheti azt az igényt is, hogy a tanulók a kortárs olasz prózával is megismerkedjenek, ne csupán a klasszikusokkal, illetve az olasz *magas művészet* alkotásaival.

Az olasz nyelv irodalmi szempontból

Baricco Novecentoja, vagy például a portugál bestseller szerző, Coelho sikerének fő titka alighanem hiánypótló szerepükben keresendő. Ezek a rövid terjedelmű, költői, romantikus, némiképp ezoterikus könyvek könnyen olvashatók, és az olvasóban azt a képzetet keltik, hogy bölcsességük, humanizmusuk segítséget nyújt hétköznapi életük gondjainak értelmezéséhez, megoldásához. Ha úgy tetszik, ezek a huszadik század meséi. A modern előképek valamelyest: Saint-Exupéry *Kishercege* és Maeterlinck *Kék madara*, bár azok vállaltan mesék, míg például Coelho *Az alkimista* című műve, Baricco Novecento és a *Selyem* című kisregényei inkább elbeszélésbe bújtatott meseszerű történetek. Ezek a művek olyan bölcsességeket kínálnak, melyek látszólag pótolják az összetettebb elemzéseket, de nem követelnek olyan figyelem-összpontosítást az olvasótól, mint amilyent a valóban nívós szerzők, miközben az olvasónak mégis olyan érzése, hogy igénytelen ponyvát olvasna. Ez a típusú bölcs mese folyamatosan felbukkan a szépirodalomban is.

A hazai oktatási rendszerben élesen különválnak az ismeretanyag, amelyet a szakemberek tantervbe illőnek tartanak, és az a kulturális környezet, amelyből a diákok mindennapjaik során tapasztalatokat merítenek. Miközben a gyerekek hollywoodi és japán rajzfilmekben, kommersz gyerekfilmekben, erőszakos videojátékokon, számítógépes és mechanikusan mozgatható horror-hősökön, az interneten nevelkednek, az iskola alig tud adni valamiféle segítséget ahhoz, hogy értelmezni tudják a mindennapi jelenségeket és azt az *értékrendet*, amelyet azok sugallnak. Szükségeseznek tűnik, hogy a gyerekek a kommersz jelenségek mellett legalább az iskolában találkozzanak azokkal az értékekkel, amelyekkel a mai világban esetleg nem hozná össze őket a sors. De legalább ilyen fontos lenne, hogy kialakuljanak bennük azok a kompetenciák, amelyek segítségével meg tudják különböztetni az értékest az értéktelentől, a pillanatnyilag szórakoztató kommersz alkotásokat azoktól, amelyek személyiségük gazdagodását is segíthetik.

A *siker*könyvek áthidalhatják azt a szakadékot, amely a valódi műalkotások és az értéktelen fércművek között húzódik. Ezeknek a műveknek a feldolgozása természetesen nem helyettesítheti a valóban értékes művek elemzését, de klasszikus elemzéssel is értelmezhető alapanyagként szolgálhatnak, s esetenként – talán nyelvi világuknak és a befogadók életkori sajátosságának is köszönhetően – jobban megszólítják a fiatalokat, mint a világirodalom sokszor kissé már „poros” klasszikusai.

Nyelvtani / nyelvtanítási szempontból

Nyelvtanárként az a feladatunk, hogy diákjaink nyelvtanulási képességeinek teljes táráat, vagyis az *írott, hallott szövegértést, írást, beszédet* fejlesszük, a tanulási folyamatot tervszerűen motiváljuk. A bevezetőben már említett módszertani ötlet egy toszkán egyetemi professzor asszonytól, Paola Michelitől származik. A Guerra Edizioni gondozásában megjelent *Tendenze Italiane* című módszertani füzet tizenhatodik számában a *La telecamera in classe* című tanulmányban, és a hozzá tartozó VHS kazettán mutatja be a szerző azt a két fázisban megvalósuló projektmunkát, melyet hallgatóival valósított meg Baricco Novecentoja alapján.

A tanulmány célja a munkafolyamat ismertetésén túl az, hogy az olaszt mint idegen nyelvet tanító nyelvtanároknak hasznos, módszertanilag megalapozott ismereteket nyújtson. A szerző kutatási területe az olasz mint idegen nyelv tanulásának-tanításának hatékonyságát szolgáló módszertan. Micheli az alkalmazott nyelvészet pragmatikus elemeit építi be munkájába. Kutatásainak fókuszában az *audiovizuális* szemléltetés áll, szemben a hagyományos, a tanuló az ismeretek passzív befogadjaként kezelő *nyelvtan-fordítás* módszerrel. A szerző írásaiban és szóbeli előadásaiban is hangsúlyozza az olasz kulturális kontextusok megismerésének fontosságát, az *értés* globalitásának jelentőségét, mely a sikerélményért felelős, és amit aztán követhet az *analízis*, *szintézis*, végezetül a *reflexió* (MICHELI 1999, 26–29).

Paola Micheli – Az írott szövegértés tanítási módszertana a Novecento segítségével, a projektmunka első fázisa

Személyi előfeltétele ennek a feladatnak egy olyan korosztály, mely inkább a középiskola utolsó szakaszában tanul (16–18 évesek), a nyelvtudás kritériuma pedig a B2-es szint. A szerző tanulmányának „a” fejezetében a hatvankét oldalas könyvet négy olvasási *munkafázisra* osztja. Az első ütemben hús, a későbbiekben háromszor tíz-tizenkét oldalt kell a diákoknak otthon önállóan elolvasniuk. Az olvasásra egy-egy hét áll rendelkezésükre. A szerző az írott szövegértés komplexitása miatt, *munkalapok* (*scheda di lavoro*) segítségével elemeire bontja az olvasási munkafázisokat. Minden eltelt hét végén, kis csoportokban, a tanórák keretében megoldásra kerül egy olyan munkalap, mely a feladott olvasmányrészlethez kapcsolódik. Ezek a munkalapok a következő tanulási célokat szolgálják:

- az írott szövegértés nem részletekben elvesző, inkább globális jellege;
- a szövegben található idiomatikus kifejezések felismerése, jelentésük elsajátítása;
- speciális morfoszintaktikai szerkezetek megértése, elsajátítása (legfőképpen a kötőmód használatának leggyakoribb formái), velük kapcsolatok reflexiók;
- az elolvasott részek írásban való értelmezése (önálló, otthoni, egyéni munka keretében), és vita formájában (páros, illetve csoportos munka az osztályban).

Egy munkafázishoz a fentiekben felsorolt célokat szolgáló négy *tevékenység* tartozik. A munkafolyamatok úgy épülnek fel, hogy közepesen nehéz feladattal kezdődnek, majd ezt követik az idiomatikus kifejezések, melyekhez számos esetben már elengedhetetlen a tanár segítő jelenléte. Ezek után például a kötőmódok, elő-utóidejűség és egyéb kritikus nyelvtani struktúrák felismerése és gyakorlása következik a szövegből kiragadott szemléltető mondatok alapján. Végezetül, az első, könnyebb feladat után, mely pusztán a globális értést hivatott ellenőrizni, a diákok írásos formában mesélik el saját szavaikkal az adott résztörténetet.

A tanulásszervezés munkaformái, a munkafázisok és az azokon belül található *tevékenységek* változatossága által kínált tanulási szituációk erősíthetik a csoportdinamikát, javíthatják az órai légkört, lehetőséget biztosíthatnak arra, hogy a diákok a tanulás-tanítás folyamatában folyamatosan motiválva legyenek mind kognitív, mind affektív, mind szociális szinten.

Paola Micheli – A hallott szövegértés, az írás és a beszéd produktumának tanítási módszertana a Novecento segítségével, a projektmunka második fázisa

A szerző tanulmányának „b” fejezetében arról számol be, hogy mi történt a könyv módszeres feldolgozása után, hogyan folytatódott a projektmunka. A diákok a saját tudásszintjüknek megfelelően, de már a korábbi négy munkafázisból tanultakat (pl. idiomatikus kifejezéseket) az ismereteikbe beépítve egy forgatókönyvet írtak, amiből filmparódiát gyártottak. A VHS-re rögzített filmet a néző, azaz a tanuló, először teljes egészében megnézheti. Majd, csakúgy mint a könyvnel, a szerző a tanulás-tanítás folyamatát megkönnyítve, a paródiafilmet négy részből álló módszertani egységre bontja, és élvezetes kvízzjáték-szerűen dolgozza fel. Egy szóbeli feladattal zárul a feladatsor; a diákok által átírt filmparódiát kell a tanulóknak saját szavaikkal elmesélni tanuló társaik előtt. A feladatsor fejleszti a hallott szövegértést, az írás és a beszéd produktumát. A feladat további hozadéka az, hogy lehetőséget kínál a tanulóknak az egymástól való tanulásra.

ÖSSZEGZÉS

A nyelvtanulás-tanítás komplexebb fejlődéséhez elengedhetetlen a kellőképpen motivált tanári, illetve tanulói magatartás. Általánosnak mondható napjainkban, hogy a diákok egyre kevésbé szeretnek olvasni még anyanyelvükön is, nemhogy idegen nyelven. A félreértés/értelmezés bizonytalanságot ébreszthet az olvasóban. Ezért szükséges a tervezett facilitátori segítség a nyelvtanár részéről akkor, amikor olvasnivalót kínál diákjai számára, és amikor egyéni, páros vagy csoportos munka keretében feldolgoztat egy témát. A fentiekben bemutatott tanulmány kiváló lehetőséget kínál azoknak a gyakorló olasz nyelvtanároknak, akik esetleg még nem tudják, hogyan lehet szisztematikusan feldolgozni egy irodalmi művet. Hiszen nem elég kiválasztani egy szöveget, feladni, majd megvitatni a diákokkal, hogy kinek hogy tetszett. Ahhoz, hogy egy idegen nyelven íródott irodalmi szöveget megszerettessünk diákjainkkal, segítségével megkönnyítsük a nyelvtan- és a szótanulást, fejlesszük a tanulók kommunikációs bátorságát, sokkal alaposabban megtervezett tanulási-tanítási tevékenységre van szükség. Arra, hogy a diákok egyszerre felfedezzenek-értelmezzenek-elemezzenek-alkossanak és nem utolsósorban előadjanak. A nyelvtanulás komplex folyamatának alapvető célja a nyelv tényleges használata, nem pusztán a vele kapcsolatos ismeretek felhalmozása.

IRODALOM

- CSIZÉR Kata (2007): A nyelvtanulási motiváció vizsgálata. www.ofi.hu/tudastar/csizer-kata [2011. február 6.]
- DÖRNYEI Zoltán (1991): Az idegennyelv-tanulási motiváció meghatározása. *Pszichológia*, 11. évf. 4. sz. 573–589.
- FALUS Iván (2005): Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. *Pedagógusképzés*, 3. évf. 1. sz. 5–16.
- GARDNER, R. – LAMBERT, W. (1972): *Attitudes and motivation in Second Language learning*. Newbury House, Rowley.
- MICHELI, Paola (1999): *Audiovisivi e didattica dell'italiano L2 Bibliografia ragionata*. Aida, Firenze.
- MICHELI, Paola (2006): La telecamera in classe. In.: Massimo Maggini – Paola Micheli (szerk.): *Tendenze Italiane* 16., Guerra Edizioni, Perugia, 39–63.
- RÉTHY Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- TÁNCZOS Judit – MÁTH János (2005): Attitűdbeli és motivációs sajátosságok az idegen nyelv tanulásában. *Iskolakultúra*, 15. évf. 12. sz. 43–47.
- TITONE, Renzo (1993): *Avamposti della glottodidattica contemporanea*. Guerra, Perugia.
- VÁLÓCZI Marianna (2002): Nyelvórai motiválás a felsőoktatásban. In Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.): *Iskolakultúra-könyvek* 12. Nyelvpedagógia, Iskolakultúra, Pécs. 128–135.
- VÁLÓCZI Marianna (2002): *Nyelvtanulási motiváció és nyelvórai motiválás a felsőoktatásban*. PhD-dolgozat. ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Doktori Iskola. Témavezető: Réthy Endréné.