

A SZÓBELI IDEGENNYELVTUDÁS ELLENŐRZÉSÉNEK KÉRDÉSÉHEZ*

Az idegennyelvű szóbeli kifejezőkészség, azaz a nyelvi kommunikációs készség teljesítményeinek felméréséhez, értékeléséhez tudvalevőleg még egész sor megoldatlan probléma kapcsolódik, amelyek többsége elsősorban a szóbeli kifejezőkészség lényegéből adódik. A valódi kommunikatív nyelvi teljesítmények tulajdonképpen alkotó teljesítmények. A tanulók és oktatók ennek ellenére naponta akarják, sőt kénytelenek felmérni fáradozásaik eredményét a beszédkészség fejlődésének területén is. Az oktatási gyakorlat megköveteli a teljesítmények megállapítását, értékelését még akkor is, ha azt, mint a szóbeli teljesítmények esetében, részben még kialakulatlan oktatási eszközökkel kell is végezni.

Az itt következő dolgozat a szóbeli kifejezőkészség mérésével kapcsolatos néhány kérdéshez vitaindító kíván lenni, elsősorban a gyakorló tanárok számára. Ezek a megjegyzések abból az oktatási és hospitálási tevékenységből származnak, amelyet a Herder Intézetben a külföldi hallgatók körében folytattunk.

Annak ellenére, hogy már régóta az aktív beszédkészség kialakítása jelenti az oktatás célját, mivel azt minden más nyelvi készség alapjának tartják, és sok tankönyv ennek következtében beszédközpontú szemlélettel íródott – a szóbeli teljesítmények értékelése az oktatási gyakorlatban problémát jelent. Sokszor forrása ez mind a tanulók, mind az oktatók elégedetlenségének.

A megfigyelések azt mutatják, hogy a szóbeli kommunikációs készséget – az íráskészséghez viszonyítva:

- ritkábban ellenőrzik,
- nem rendszeresen és nem folyamatosan ellenőrzik,
- nem vagy nem eléggé differenciáltan ellenőrzik és értékelik,
- egyes esetekben ellenőrzik ugyan, de nem elég konkrétan, sem szóbeli minősítéssel, sem osztályzattal nem értékelik,
- gyakran úgy értékelik, hogy annak semmiféle következménye nincs, ami azt jelenti, hogy az ellenőrzés során nyilvánvalóvá vált jó vagy rossz teljesítmény a továbbiakban az oktatási folyamatra semmiféle hatást nem gyakorol, az esetek többségében a szóbeli kommunikációs készség ellenőrzése csak 1-2 hallgatóra terjed ki, és az ellenőrzési tevékenység nem hat az ellenőrzésből kimaradó tanulók nyelvi-szellemi aktivitásának a fejlesztésére, majdnem kizárólag csak a tanár értékeli, és gyakran nem áll világos követelményrendszer, elérendő nyelvi cél az ellenőrzés előtt sem a diák, sem a tanár számára, s ennek alapján az esetlegesség, a szubjektivizmus lehetősége megnövekszik, gyakran az ellenőrzöttel sem közlik az elvárásokat, amelyeket vele szemben kitűztek,

: Zu Fragen der Kontrolle mündlichen fremdsprachigen Könnens (rövidítve közöljük).

– végezetül az ellenőrzés nem eléggé szerves része az oktatási folyamat egészének, nem kapcsolódik sem a gyakorlási célú, sem az új anyagközlő órákhoz.

Ha az említett hiányosságok okait vizsgáljuk, figyelembe kell vennünk, hogy a szóbeli ellenőrzés gazdaságtalanabb az írásbeli ellenőrzésnél, itt nem használnak oktatástechnikai eszközöket, sohasem lehet egyszerre teljes csoportot ellenőrizni.

Másodszor a kimondott szó felületessége megnehezíti a teljes megértést. Harmadszor a szóbeli teljesítmények összehasonlíthatósága és ezzel a mérhetősége annál csekélyebb, minél magasabb a teljesítményben az alkotó, a kreatív rész: annál nehezebbé válik egy részletekbe menő célszöveg vagy célkép mércévé történő kidolgozása.

Ezekkel a hátrányokkal szemben vannak előnyök is. Ezek azonban kevésbé látványosak, és ennek következtében kihasználatlanok maradnak. Közülük itt csak néhányat sorolunk fel.

– A szóbeli teljesítmény felmérése többoldalú, ill. részletesebb lehet, mint az írásbeli teljesítményé (feltételezve, hogy a szóban megválaszolendő kérdések száma nincs limitálva, mivel mindig megvan a lehetősége annak, hogy a vizsgáztatás során a vizsgázónak további, egyre inkább részletekbe menő kérdéseket tegyenek fel, visszakérdezzenek valamire, impulzust adjanak a vizsgázónak ahhoz, hogy további megnyilatkozásokat tegyen).

Ezáltal a szóbeli ellenőrzés egyértelműbb lehet, mint az írásbeli.

– Differenciáltabb lehet a feladat kitűzése is, jobban alkalmazkodhat a vizsgázó személyiségéhez. Az ellenőrzés folyamata ezáltal erősebben irányulhat az egyéni teljesítmények gazdagsága felé. A szóbeli ellenőrzés igazságosabb lehet, mint az írásbeli.

– Ezáltal az ellenőrzés személyiségserkentő hatása megnő. A rossz eredmény is stimulálhat, amennyiben a diák elismeri, hogy az osztályozás igazságos volt.

De nemcsak a szóbeli ellenőrzésnek az írásbeli ellenőrzéssel szembeni előnyei jelentik azt az okot, amiért érdemes több figyelmet szentelniük ennek a kérdésnek, hanem az is, sőt elsősorban az, hogy ez a követelmény a nyelv szociális és pszichológiai jelentőségén alapszik.

– A kommunikációs gyakorlatban a szóbeli nyelvi gyakorlat dominál. Méginkább áll ez a diák személyiségfejlődésére: a társadalom tagjai közötti szociális kapcsolatok elképzelhetetlenek olyan alapvető kommunikációs folyamatok nélkül, mint információfelvétel, információtovábbadás – állásfoglalás, értékelés, és mindez a szóbeli szférában.

Ami a felsőoktatás kommunikációs szféráit illeti, itt is mint mindenhol:

– a szellemi teljesítmények csak nyelvi teljesítmények útján realizálhatók és érhetőek el, mégpedig elsősorban a szóbeli nyelvi teljesítmények útján. Az olyan nyelvi tevékenységek, mint hallás, olvasás, írás, valamint a belső beszéd (normális esetben) nem fejleszthetők a báziskészség: a „külső” beszéd nélkül. Ez érvényes – mutatis mutandis – az idegennyelvi tevékenységre is.

Tapasztalataink azt mutatják, hogy az idegennyelv oktatás minősége javítható az ellenőrző-elemző tevékenység hatékonyságának növelésével, s különösen a szóbeli kifejezés területén történő ellenőrző-elemző tevékenység hatékonyságának a növelésével.

A továbbiakban szeretnénk néhány gondolatot kifejteni a hallgatók elé állított követelményekről, amelyek az idegen nyelv oktatásában a szóbeli kifejezőkészség ellenőrzésével vannak kapcsolatban.

A szóbeli ellenőrzést nagyobb számban és pontosabban kell megtervezni.

Mint a bevezetőben említettük, a gyakorlatban gyakran hiányzik a megfelelő számú osztályzat a beszédképességgel kapcsolatban, azaz a szóbeli szféra megfelelő mértékű teljesítményellenőrzése. Kétségtelen, hogy a 12 hetes intenzív kurzus alatt 2-3 osztályzata egy-egy hallgatónak nem nyújt biztos alapot egy olyan komplex nyelvi tevékenység értékeléséhez, mint a beszéd.

Elsősorban tehát mennyiségileg több ellenőrzésről lehet szó. A napi 5 órás nyelvoktatás során, amennyiben beszédközpontú tananyag áll rendelkezésre, ez a cél tökéletesen elérhető.

Ennek a célnak az eléréséhez fontos feltétel az, hogy az ellenőrzési lehetőségeket szervesen beépítsük a tanmenetbe. Már az első, az egy-egy nagyobb anyagrészt főbb vonásait meghatározó ütemtervben, majd később, a részletes tanmenetben, s végül a napra, ill. órákra lebontott óravázlatban megfelelő és kedvező metodikai-didaktikai helyet kell biztosítani a szóbeli kifejezőképesség ellenőrzésének. A hallgatóknak ki kell alakítani a szóbeli ellenőrzéshez való pozitív hozzáállást.

Az ellenőrzési tevékenységnek a hallgatóknak nemcsak teljes megértésre kell találnia, hanem aktív együttműködési készséget is ki kell váltania. Másféle hozzáállásra van szükség, mint amilyen az oktatás hétköznapijaiban szokásos.

Gyakran nem gondolunk arra, hogy nemcsak az értékelés eredményeiből fakadó további programok javítják a hallgatók nyelvi teljesítményeit, hanem maga az ellenőrzési folyamat is. Amennyiben lényeges tartalmat, nyelvi eszközöket, kommunikációs eljárásokat tartalmaz az ellenőrzés anyaga, úgy ez további bevézési hatást eredményez, amely annál nagyobb, minél világosabb a hallgatók előtt a tartalom fontossága, és minél jobban koncentrálja szellemi energiáit az ellenőrzés során. Ezen az úton érvényesül az ellenőrzés teljesítményserkentő, stimuláló hatása.

Végül a megértéshez és átéléshez szorosan kapcsolódik a hallgató készsége, az ellenőrzésben való aktív részvétele. A hallgatónak képesnek kell lennie arra, hogy

- alaposan és önállóan felkészüljön az ellenőrzésre,
- maga is értékelhesse önmagát, tehát meg kell ismertetni vele a célszöveget, az elvárásokat és az értékelés kritériumait, továbbá, hogy a hallgató az ellenőrzés értékeléséből fakadó további gyakorlatokat éppúgy, épp olyan aktívan végezze el, mint az ellenőrzésre való felkészülést.

Ilyen motivációval és így végrehajtva az ellenőrzések megszabadulhatnak a vizsgadrukktól és még mindennapi szokássá is válhatnak, mert végülis egy ennyire intenzív tréningprogram még a leggyengébb hallgatónál is kiválthat sikerélményt.

Az oktatást beszédközpontúan kell megtervezni

Annak, hogy a beszédellenőrzés túl kevés alkalommal történik, nem ritkán az a felfogás az oka, mely szerint csak egy hosszabb oktatási periódus után lehetséges a beszédképesség mérése. Az első leckénél, ill. az első hetekben kevés a nyelvi anyag, kevés témáról lehet beszélni, tehát az ellenőrzési lehetőség is kevés. Tapasztalataink szerint ez csak abban az esetben igaz, ha az oktatás nem eléggé beszédközpontú, amikor a nyelvi ismeretek oktatásába nem eléggé integrálják az aktív beszédképesség fejlesztését, amikor az óratípusok mereven el vannak választva egymástól, amikor tehát sok olyan óra van,

amelyek tervezése és kivitelezése nem járul hozzá a beszédkészség fejlesztéséhez, amelyek végső soron a beszédkészség fejlesztése a szövegek kikérdezésében merül ki. Ez a kérdés lényegében már az ellenőrzési fázis és az oktatás egyéb mozzanatainak kapcsolatát érinti, azt, hogy hogyan hat a gyakorlási fázis minősége az ellenőrzési fázis megtervezésére és fordítva, hogyan hat vissza az ellenőrzés a gyakorlási fázis megszervezésére.

Ezért érdemes tehát az oktatást kezdettől fogva beszédközpontúvá tervezni. Amennyiben ez sikerül, már nemcsak a lecke szövegei szolgálnak a beszédkészség fejlesztésének valamint ellenőrzésének kizárólagos alapjául.

Ha a gyakorlási fázis során a nyelvtani és lexikai struktúrák úgy állnak össze szerves egésszé, hogy azok értelmes szövegeket alkotnak, amely lehetővé teszi a hallgatók kommunikációs nyelvi tevékenységét, akkor hamarosan megnövekszik a szóbajóhető beszéd témák száma, amelyek dialógus vagy monológ formában a hallgatók által feldolgozhatók, és ezzel mindig új, sokféleképpen kombinálható ellenőrzést tesznek lehetővé.

Az ellenőrzést annyira variálhatóan kell megszervezni, amennyire csak lehet

Ismeretes, hogy a szóbeli kifejezőkészség ellenőrzése a teljes tanulócsoporthoz jelenlétében történik. Ha tízszer tesszük fel ugyanazt a kérdést, és rájuk tíz megközelítően azonos feleletet kapunk, ez a hallgató számára kevés stimuláló hatást jelent, és a teljesítmények egyre inkább memóriaellenőrzéssé válnak. Ezért fontos, hogy a már említett gyakorló és ellenőrzési folyamatokban a témák kombinációs lehetőségei mellett a kommunikációs feladatok is a lehetőség szerint variálhatók legyenek. Például a beszélőnek ill. a beszélgető partnereknek egy kommunikációs feladathoz továbbiakat lehet hozzáfűzni, ha a feladat másodszor kerül feldolgozásra. Ezáltal nő a beszéd aspektusok száma. A beszélgető partnerek új tényanyagokra vonatkoztatják a témát, tehát a beszélgetés tartalma kibővül stb.

A kommunikációs feladatoknak a tanár által történő variálása történhet verbális úton is, de társulhat hozzá vizuális oktatási anyagok használata is pl.:

- egyes képek variációi,
- képsorozatok variációi,
- az alapfóliákra helyezett kiegészítő fólia,
- mozgatható mágneses elemek a fólián vagy az applikációs táblán,
- néma oktatófilm stb.

Azoknak a hallgatóknak, akiket megfelelően előkészítettek, nagy élvezetet jelent a szövegek transzformációs, variációs lehetőségeinek a felfedezése, azok segítségével új szövegeknek, ill. témavariánsoknak a kialakítása, és a sokoldalú önkontroll lehetősége.

Közismerten nagy hatást gyakorol a hallgatókra, ha az ellenőrző kérdések megszerkesztésében részt vehetnek. Ezt nem szabad lebecsülni. A hallgatók életkori sajátosságai szerint az ellenőrzések játékos, ill. versenyszerű jelleget ölthetnek.

Csak néhány lehetőség a sok közül:

- adott témához vagy szituációhoz kérdéseket kell készíteniük egymás számára;
- a lehetséges válaszokat maguknak kell megformálni (gyengébb hallgatók az írásos jegyzeteket is segítségül hívhatják);
- a feleletekből adódó lehetséges új kérdéseket elő kell készíteni.

Ellenőrzési variációk:

1. A diákok párokba osztva párbeszédet folytatnak. A teljesítmény értékelésénél figyelembe kell venni, hogy írásképhez kötött vagy szabad beszélgetés folyik-e.

A különböző nehézségű feladatok (szabad, előkészített ill. spontán beszéd stb.) közötti arányokat az ellenőrzés és eredményeinek értékelése során megfelelő módon biztosítani kell.

A táblánál regisztrálja a tanár vagy egy diák, hogy hány választ alkottak összesen, és jelöli azokat, amelyek vagy tartalmilag vagy nyelviileg helyesek ill. hibásak voltak. Az előre megállapított elvárások alapján a csoport közösen értékelheti a teljesítményeket.

2. Adunk egy kis időt, hogy annyi választ alkossanak, amennyit csak tudnak.

Egy közbülső fokozat: nem adjuk meg előre az időt, az értékelésnél azonban mérjük, és a válaszok számával (csak a helyes válaszok számával) arányba hozzuk.

3. A beszélgetőpartnernek nemcsak a kérdésre kell felelnie, hanem meg kell próbálnia magának is annyi kérdést feltenni, amennyit csak lehet. Vagy mindenfajta kérdés megengedett, vagy bizonyos típusúak tilosak (pl. ilyenek: Te is? És Te?).

A több leckét átfogó ismétlések alkalmával (pl. vizsgák előtt) megbízhatjuk a hallgatókat azzal, hogy a már feldolgozott szövegekhez kérdéseket állítsanak össze, úgy, hogy azzal természetesen fontos szakmai ismereteket pl. a szaktárgyak anyagát reaktiváljuk, erősítjük meg. Eközben a hallgatók kartonokra vezethetik, hogy mely szakterületeken nem tudnak még elég jól kérdezni, ill. felelni.

Általában legyen adott a lehetősége annak, hogy a kevésbé jó teljesítmények kijavíthatók legyenek. A diákok kapjanak lehetőséget, hogy addig gyakoroljanak egymással vagy magnoval, miközben a tanár időről-időre javítja a hibáikat, míg elég biztosnak érzik magukat ahhoz, hogy önként megismételjék a kontrollt, amelyet a tanár a gyakorlati feladatoknak megfelelően variál.

Az ismertett variációnak egy másik közbülső fokozata az, hogy a kérdéseket papírszeletekre írjuk, és mindenki húz egyet, mint valamilyen társasjátékban. A kérdést húzhatja az is, aki a kérdést majd felteszi, de az is, aki rögtön válaszol rá. Ezek az írásbeli segítségék egyre csökkennek, de az is lehet, hogy azok helyett a kérdések helyett, amelyek megválaszolása már nem jelent nehézséget, újakat teszünk fel. Másik lehetőség az, hogy a dialógus idejét megrövidítjük, miközben a megválaszolandó kérdések száma változatlan marad.

A rossz ellenőrzési eredmények a következőkből is származhatnak.

– A szóbeli ellenőrzést nem jelezték előre, és így a hallgatóknak nem volt idejük a felkészülésre;

– Nem volt megfelelő az ismétlendő anyag megjelölése (pl. csak annyit közöltek, hogy „az 5. lecke”). A hallgatókat azonban nem tették képessé arra, hogy a leckék szövegeiből önállóan kiemeljék azokat az információkat ill. nyelvi eszközöket, amelyeket az új szövegbe át kell vinniük. Ezáltal csak arra lesznek képesek legjobban is, hogy reprodukálják a tankönyv szövegeit.

Az ellenőrzés tanulságait le kell vonni.

A bevezetőben beszéltünk arról, hogy az oktatási gyakorlatban a szóbeli ellenőrzésnek általában semmiféle következménye nincs. Ugyanakkor nem szorul magyarázatokra az, hogy az ellenőrzéseket azért végezzük, hogy a diák számára világossá tegyük tudás-szintjét, és teljesítményének javítására ösztönözzük. A szóbeli teljesítmény ellenőrzése

aligha töltheti be célját, ha úgy történik, hogy a diák egy témáról beszél, a tanár minden hibánál félbeszakítja, a helyes formát ismételteti, és végül a tanár anélkül, hogy a teljesítményt értékelné, folytatja az oktatómunkát tovább.

A fenti helyzet nem kitalált: a szóbeli ellenőrzés két fő hiányosságára világít rá:

- a hibás teljesítmények kevéssé effektív javítására,
- a következménynélküliségre, ami azt jelenti;
 - hiányzik a teljesítmény értékelése,
 - hiányoznak azok az intézkedések, amelyek a diákot képessé teszik ismereteinek kiegészítésére, nyelvtudásának javítására.

Ennek a cikknek a keretében csak utalhatunk arra, mivel a jelenségnek lélektani okai vannak, hogy a hallgató félbeszakításakor történő hibajavítás nem helyes. Ehhez járul még az is, hogy a javítgatásainkkal a mérési eredményeket is meghamisítjuk. Azonkívül sokszorosan beigazolódott, hogy az ellenőrzés során kijavított hibát a diák helyesen, de csak felületesen ismételte ill. ismétli.

A javítás majdnem egyáltalán nem marad meg az emlékezetében s ezért a hiba egészen rövid időn belül ismét előfordul. Hatékonyabb módszereknek bizonyultak a következők:

- a szóbeli teljesítményt magnóra kell venni,
- a tanár jegyezze fel a hibákat és azokat a helyes elemeket is, amelyek az értékeléskor különös súllyal esnek latba,
- rögzítsék a diákok maguknak egyéni teljesítménykomponenseiket (tartalmi, ill. nyelvi hibák, beszédtempó, logikai felépítés stb.).

Anélkül, hogy mélyebben foglalkoznánk az értékelési, javítási és gyakorlási folyamatok minden fázisával, ezúttal csak a következőket emeljük ki:

1. Eltekintve attól, hogy milyen időpontban milyen gyakorlatok keretében, milyen hibákat javítunk; attól, hogy egyénileg vagy az egész csoporttal javítunk és gyakorolunk, elsősorban mindig a pozitívumokat kell kiemelni a teljesítményekből, és meg kell dicséernünk a hallgatókat. Az oktatási gyakorlatban általában a hibák, a nem kielégítő teljesítmények állnak az értékelés középpontjában, és ezzel lemondunk fontos motivációs lehetőségekről.

2. Nemcsak a tanár, hanem a diákok számára is értékes eszközt jelenthetnek a hibakartonok, amelyek segítségével a hallgatók nyomon követhetik hibáik leküzdését. A tanárok hibakártyái tartalmazhatják:

- az egyes diákok legfontosabb ill. tipikus hibáit,
- az egész csoport legfontosabb ill. tipikus hibáit,
- az egyes diákok hibáinak összesítését, amelyek az összes ellenőrzés során gyűltek össze.

Ahhoz, hogy a hibakártyák segítségével a diákokat aktív közreműködésre készítsük, meg kell mutatnunk nekik, hogy milyen formában lehet a hibajegyzéket vezetni. Ehhez használatunk táblát, fóliát vagy magnófelvételt. A magnófelvételek segítségével a szóbeli teljesítmények tetszés szerint megismételhetők. A kritikus helyeknél addig időzhetünk, ameddig az szükséges, hogy a csoporttal a leggazdaságosabb formában vezethessük rá a hibakártyára a problémát.

3. Miután értékeltük és osztályoztuk a teljesítményt, azonnal gyakorlatokat kell csinálnunk a kijavított hibák helyes megoldásainak bevésésére. Ehhez ismét bő választék áll rendelkezésünkre, de közülük csak néhányat emelünk ki:

- a teljes szóbeli teljesítmény ismételt meghallgatása, megszakításokkal, a hibák írásban történő javításával.
- a hibás teljesítmények részletekbe menő, javított helyeinek ismételése,
 - az ellenőrzött hallgatóval,
 - az egész csoporttal,
 - önálló feladatként a diák számára,
 - az oktatásban többszöri visszakanyarodás a nyelvi rendszer jelenségeinek síkjára, amelyek a hibákhoz vezettek, vagy a nyelv működésbeli területén, az ismeretanyagok síkján, amelyek az ismeretbeli hiányosságokhoz vezettek.

Ezek a többszöri visszakanyarodások pl. a következőképpen realizálódhatnak:

- A nyelvtani ismeretek hiányosságainál az illető jelenség (pl. a mellékmondat vagy egy mellékmondat típusa a németben) egy egész oktatási napnak a nyelvtani vezérfonala lehet, függetlenül attól, hogy a tanmenet szerint arra a napra mi a nyelvi téma, az előre eltervezett nyelvi ismeretanyag. Az oktatási folyamat alkalmas helyein ki kell emelni az illető jelenséget, ismételni, tudatosítani és gyakorolni kell. Hasonlóképpen járhatunk el, ha a tudásanyagban mutatkozik hiányosság. Ha például a hallgatónak az ellenőrzés során nehézséget okoz az intenzív beszéd, akkor az iniciatív beszéd formái (kérés, felszólítás, kérdés stb.) váljanak egy óra vagy a tanítási nap, esetleg egy hosszabb időegység vezérmotívumaivá. Eközben vagy az ellenőrzött hallgató, vagy az egész csoport, vagy egy kisebb csoport mindig újból konfrontálható a kiválasztott jelenséggel. Az ilyen gyakorlatoknak a külső formája is változatos lehet. A tanári ráhatást felválthatják a verseny jellegű játékok pl. minden hallgató jegyzi, hogy a kiválasztott struktúra hányszor fordul elő adott időn belül a tanár vagy egy diák szóbeli megnyilatkozásában ill. az írott szövegben. Utána a legjobbakat bemutatjuk.

Mint a bevezetőben említettük az idegennyelvi beszédalkétség ellenőrzésével kapcsolatban sok elméleti és tapasztalati aspektus említetlen maradt, avagy csak felületesen nyert említést. Behatóbb tanulmányozás szükséges ahhoz, hogy ezt az első lépést, amely csak vitaindító kívánt lenni, újabbak kövessék.

(Fordította: Kovács Ferencné)