

Doktori (PhD) értekezés tézisei

**Assessment of Young EFL Learners
in the Hungarian Educational Context**

Angolul Tanuló Diákok Értékelése a Magyar Általános
Iskolákban

Hild Gabriella

Témavezetők: Dr. Nikolov Marianne, DSc

Dr. Lugossy Réka

Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar

Nyelvtudományi Doktori Iskola

Alkalmazott Nyelvészeti Program

2014

Az értekezés témája és céljai

Világszerte, így hazánkban is, elterjedt tendencia, hogy a gyerekek egyre fiatalabb életkorban kezdenek el egy idegen nyelvet tanulni, ami többnyire az angol (Nikolov és Mihaljevic Djigunovic, 2006). Edelenbos, Johnstone, és Kubanek (2006, 8. o.) elemzése szerint a korai nyelvtanítás célja nem csupán az idegen nyelv elsajátítása, hanem egy szélesebb értelemben vett hovatartozás érzés kialakítása, illetve annak bemutatása, hogy milyen lehetőségei, jogai és kötelességei vannak a többnyelvű Európa polgáraként a gyerekeknek. A hatékony korai nyelvi programok jelentőségét tovább növeli az a tény, hogy a későbbi nyelvtanulás alapjai is itt alakulnak ki (Commission of the European Communities, 2003, 7. o.). Hasonló következtetéseket fogalmaz meg Nikolov (2004, 29. o.), amikor azt állítja, hogy a „szükséges feltételek bármelyikének hiányában inkább későbbre kell halasztani az idegen nyelvi program beindítását, mivel a korai negatív hatások nem csak a célnyelv iránti hozzáállásra lehetnek rossz hatással, hanem általában a nyelvtanulástól is elmeget a gyerekek kedve.”

Az alsó tagozatos tanulók lassan haladnak az új nyelv elsajátításával, ezért a sikeres nyelvtanulás érdekében a motiváció felébresztése és fenntartása különösen meghatározó ebben az életkorban. A kutatási eredményekből tudjuk, hogy az eszközjellegű motiváció, amely felnőtt korban tölt be fontos szerepet és a nyelvvizsgák teljesítésével kapcsolatos, nem befolyásolja a gyerekek órai motivációját. Azonban az érdekes, önmagukban (intrinszik) motiváló és kognitív szintjüknek megfelelő feladatok, valamint a sikerélmény, és ha a tanuló látja, hogy milyen sokat fejlődött és gyakorlással azt is elérheti, ami eddig nem ment neki megalapozza a további tanulási motivációt. Ennek érdekében a nyelvtanároknak rendszeresen adatokat kell gyűjteniük diákjaik nyelvi fejlődéséről, és az így kapott információk alapján alakítani a tananyagot. Nagyon lényeges a tanári visszacsatolás is, amikor a tanulók is megtudják, hogy melyek az erős és gyenge pontjaik. A diagnosztikus mérés ezeknek a követelményeknek a teljesítésében nyújt segítséget a tanároknak (Nikolov és Szabó, 2012). A diagnosztikus értékelés során a cél nem a diákok teljesítményének osztályozása, hanem nyelvtudásuk hiányosságainak feltérképezése, majd a diagnózisnak megfelelően képességeik fejlesztése (Nikolov és Szabó 2012). Nagyon fontos eleme ennek az értékelési formának a diákok részletes és informatív tájékoztatása a tudásukról, azaz a visszajelzés. Matricák, piros pontok vagy osztályzatok kiosztása nem meríti ki ez utóbbi kategóriát, és a kutatások is alátámasztják, hogy nem eredményeznek javulást a tanulók tudásában (Garrison, Chandler és Ehringhaus 2009). Az értékelést követően szintén lényeges elem a gyakorlás lehetőségének a

megteremtése, hiszen csak így juthat el a tanuló a számára megfelelő szintre. A diagnosztikus mérés másik alapvető sajátossága a tanulók bevonása az értékelési folyamatba. Ez jelentheti a saját illetve társaik teljesítményének az értékelését. A kutatások azt mutatják, hogy a diákok motiváltsága mindkét esetben jelentősen megnövekedik (Garrison, Chandler és Ehringhaus 2009).

Annak ellenére, hogy az alsó tagozatban a tanári értékelés kulcsfontosságú, mind a nemzetközi, mind a hazai tanulmányok között kevés azoknak a száma, amelyek ezzel a témával foglalkoznak. Magyarországon nem végeztek olyan kutatást, amelynek elsődleges célja a nyelvtanárok osztálytermi értékelésének vizsgálata lett volna. Dolgozatom ezt a hiányt igyekszik pótolni. Az értekezés két tanulmányra épül, melyek az Európai Unió által támogatott TÁMOP 3.1.9 projekt egy-egy fázisát mutatják be. A projekt célja egy olyan angol feladatbank összeállítása volt, amely 6 és 12 éves tanulók diagnosztikus értékelésére alkalmas, kipróbált és validált eszközöket tartalmaz. Az első fázisban 12 általános iskolai angol nyelvtanárt kértünk meg arra, hogy a kiküldött kritériumoknak megfelelően jellemezzenek tíz angol feladatot, amelyeket az első hat évfolyamon gyakorlatukban sikerrel használnak diákjaik nyelvtudásának mérésére. A következő lépésben, az előző fázis eredményeire építve 18 feladatot állítottunk össze. Összesen 18 általános iskolai nyelvtanárt kértünk fel, hogy diákjaik nyelvtudás- és képességszintjéhez igazodva válasszanak ki nyolc feladatot, azokat próbálják ki, és a megadott kritériumok szerint értékeljék őket. Az utolsó fázisban az addig összegyűjtött adatok alapján kidolgozott diagnosztikus tesztek kerültek kipróbálásra. Dolgozatom első tanulmánya az első fázis eredményeit mutatja be. A második tanulmány a harmadik fázisban elvégzett, egy általános iskolai angol nyelvtanár és öt hetedik osztályos diákjának esetbemutatásán keresztül nyújt betekintést a tanári osztálytermi értékelés magyarországi gyakorlatába.

1. sz. táblázat. A disszertáció felépítése

Bevezetés

- Témaválasztás indoklása
- Célkitűzések

I. Szakirodalmi áttekintés

1. fejezet: Kutatások a korai nyelvoktatás témakörében

- A kritikus periódus elméleti magyarázatai: neurológiai, kognitív és affektív
- Idegen nyelvi kontextusban is igaz a 'minél fiatalabb a tanuló annál jobb' nézet?

2. fejezet: A korai nyelvtanuló és tanára

- Bevezetés
- A korai nyelvtanuló
 - Kognitív folyamatok
 - Tanulási stratégiák
 - Írás- és olvasáskészség
 - Sebezhetőség
 - Motiváció
 - Szorongás
 - Fizikai jellemzők
 - Szociokulturális háttér
 - Konklúzió
- A nyelvtanár
 - Tanári szakértelem
 - Tanári hitvallás
 - Konklúzió

3. fejezet: Korai nyelvoktatás Magyarországon

- Bevezetés
- Háttér
- Szabad nyelvválasztás
- Tantervek
- Az általános iskolai nyelvtanárok végzettsége
- A nyelvtanárok módszertani tudása és nyelvi felkészültsége
- Korai nyelvtanítású programok minősége és hatékonysága
- Konklúzió

4. fejezet: A korai nyelvtanulók nyelvtudásának mérése

- Bevezető
- Diagnosztikus tesztelés
- Dinamikus mérés
- Érvényesség és megbízhatóság a dinamikus mérés során
- A nyelvtudás konstruktuma
- A kritériumorientált tesztek
- A korai nyelvtanulókat tanító tanárok osztálytermi értékelési gyakorlata
- A korai nyelvtanulók értékelésének alapelvei
- Konklúzió

II. Két empirikus tanulmány a korai nyelvtanulók osztálytermi értékeléséről a magyar általános iskolákban

5. fejezet: Háttér a kutatásokhoz

- Kutatás kontextusa
- Résztevők ismertetése
- Kutatásmódszertan ismertetése
- Konklúzió

6. fejezet: Általános iskolai nyelvtanárok nézetei arról, hogy milyen feladatok alkalmasak a korai angol nyelvtanulók tudásának mérésére

- Az eljárás
- Eredmények
- Az eredmények tárgyalása

7. fejezet: Magyar hetedik osztályos nyelvtanulók tudásának mérése az angol mint idegen nyelv kontextusában: Egy angol nyelvtanár és diákjainak esettanulmánya

- Az eljárás
- Eredmények
- Az eredmények tárgyalása

8. fejezet: Konklúzió és további kutatási irányok

- A tanulmányok összefoglalása
- A vizsgálatok korlátai
- Implikációk

A disszertáció két fő részre és ezen belül nyolc fejezetre oszlik (lásd fent 1 sz. táblázat). Az első részben (1-4. Fejezet) a kutatásaimhoz kapcsolódó elméleti háttérrel mutatom be. Az első fejezet áttekintést ad a korai nyelvtanulással kapcsolatos kutatásokról. Ennek a fejezetnek az első része a kritikus periódus hipotézise mellett és ellene szóló neurológiai, kognitív és affektív érveket tárgyalja. Ezt követően arra keresem a választ, hogy vajon idegen nyelvi környezetben is helytálló a 'minél fiatalabb a nyelvtanuló annál jobb' nézet. A második fejezet a korai nyelvtanulás két legfontosabb szereplőjét a korai nyelvtanulót és a tanárát mutatja be. A fejezet első része a korai nyelvtanulók azon sajátosságaira világít rá, amelyek idegen nyelvi fejlődésük szempontjából a legfontosabbak, és amelyek mentén nyelvtudásuk fejleszthető és mérhető. A második részben először azt vizsgálom, hogy milyen követelményeket kell teljesítenie az alsó tagozatos idegen nyelv tanítóknak diákjaik sikeres nyelvtanulása érdekében. Ezt követően bemutatom, hogy a tanárok hitvallása mennyiben befolyásolja osztálytermi gyakorlatukat. Mivel a disszertáció mindkét empirikus tanulmányának résztvevői magyar oktatási intézményekből jöttek, a harmadik fejezet vázolja a korai idegennyelv-oktatás magyarországi helyzetét. A negyedik fejezet összefoglalja azokat a legfontosabb szempontokat, amelyeket a korai nyelvtanulók teljesítményének értékelése során szem előtt kell tartani. Ennek a fejezetnek az első része a nyelvtudás mérés két kurrens vonulatát a diagnosztikus mérést és a dinamikus tesztelést mutatja be. Ezt követően kitérek a megbízhatóság, az érvényesség és a nyelvtudás konstrukciójának problémájára. Mivel a két empirikus tanulmány során használt diagnosztikus mérőeszközök a kritériumorientált tesztek csoportjába tartoznak ez utóbbi témát is röviden vázolólok. Az negyedik fejezet végén a korai nyelvtanulók nyelvtudásának mérését vizsgáló empirikus kutatások eredményeiről számolok be.

A disszertáció második része négy fejezetből áll (5-8 Fejezet). A ötödik fejezet a két kutatást helyezi el a kontextusban, és információt nyújt a résztvevőkről, valamint a kutatómódszertanról. A hatodik fejezet tartalmazza az első feltáró jellegű, kvalitatív tanulmányt, amely a már említett EU projekt első fázisának eredményeiről számol be. Összesen 12 általános iskolai, angol nyelvtanár és azok diákjai vettek részt ebben a fázisban. A kutatás célja annak bemutatása volt, hogy az általános iskolában az angol nyelvet tanítók milyen feladatokat használnak a diákok nyelvi fejlődésének a mérésére. Az adatokat angol nyelvű kérdőív segítségével gyűjtöttem, és az elemzésekhez leíró statisztikát és a kérdőívek tematikus elemzését alkalmaztam. A hetedik fejezet mutatja be a második, kvalitatív esettanulmányt, amely az EU projekt harmadik fázisában került kivitelezésre. Itt került sor az első tanulmányban felmerülő kérdések további vizsgálatára. Az esettanulmányban egy jó

nevű, pécsi általános iskola angol nyelvtanára és öt hetedik osztályos diákja vett részt. A céloom az volt, hogy közelebbről bemutassam, hogyan értékeli a nyelvtanár a tanulókat, hogyan történik az órai visszacsatolás, és az EU projekt második fázisában a tanár és a diákok által kipróbált szóbeli feladatok hogyan működnek

2 sz. táblázat: A kutatás kérdései, adatgyűjtő eszközei és az elemzés módszerei

	Kutatási kérdések	Adatgyűjtő eszközök	Az elemzés módszerei
<p>Első kutatás <i>Általános iskolai nyelvtanárok nézetei arról, hogy milyen feladatok alkalmasak a korai angol nyelvtanulók tudásának mérésére</i></p> <p><u>Résztvevők:</u> 12 angol nyelvtanár</p>	<p>1) Milyen tesztfeladatokat használnak a tanárok a diákok idegen nyelvi fejlődésének mérésére az angol órákon?</p> <p>2) Hogyan értékeli a tanárok a diákok angol nyelvtudását?</p>	<p>Angol nyelvű kérdőív</p> <p>Angol nyelvű kérdőív</p>	<p>Leíró statisztika A kérdőívek tematikus elemzése</p> <p>Leíró statisztika A kérdőívek tematikus elemzése</p>
<p>Második kutatás <i>Magyar hetedik osztályos nyelvtanulók tudásának mérése az angol mint idegen nyelv kontextusában: Egy angol nyelvtanár és diákjainak esettanulmánya</i></p> <p><u>Résztvevők:</u> 1 tanár 5 hetedik osztályos tanuló</p>	<p>1) Milyen szóbeli feladatokat használ a tanár a diákok nyelvtudásának mérése során?</p> <p>2) Hogyan értékeli a tanulók teljesítményét és hogyan ad visszajelzést a tanár?</p> <p>3) Mi volt a véleménye a résztvevő tanárnak és tanulóinak az EU projekt harmadik fázisában általuk kipróbált diagnosztikus tesztekéről?</p> <p>4) Hogyan értékelte a tanár a diákokat miközben a diagnosztikus tesztek oldották meg a kipróbálás során?</p> <p>5) Hogyan működnek a szóbeli diagnosztikus tesztek?</p>	<p>Félig-strukturált interjúk</p> <p>Félig-strukturált interjúk</p> <p>Félig-strukturált interjúk</p> <p>Félig-strukturált interjúk</p> <p>Félig-strukturált interjúk Hang- és képfelvételek a diákokról, miközben a szóbeli feladatokat oldják meg</p>	<p>Az interjúk tematikus elemzése</p> <p>Az interjúk tematikus elemzése</p> <p>Az interjúk tematikus elemzése</p> <p>Az interjúk tematikus elemzése</p> <p>Az interjúk és a hang- és képfelvételek tematikus elemzése</p>

Az adatgyűjtés során a tanárral és a diákokkal félig-strukturált interjúkat készítettem, hang és képfelvételeket készítettem arról, ahogyan a résztvevő tanulók megoldják a szóbeli feladatokat, és két tanórárt figyeltem meg. Az így kapott adatokat tematikusan elemeztem. A

nyolcadik fejezet összefoglalja a dolgozat eredményeit, és vázolja a vizsgálatok korlátait és implikációit.

A két vizsgálat kutatási kérdései, adatgyűjtő eszközei, és az adatok elemzésének módszerei a 2. sz. táblázatban találhatóak. A következőkben a két kutatás lényeges eredményeit ismertetem részletesebben.

A kutatás eredményei

Az első kvalitatív tanulmány az EU projekt első fázisának eredményeit mutatja be. Ebben a fázisban 12 általános iskolai angol nyelvtanár vállalta, hogy beszámol arról, hogyan értékeli diákjaik nyelvi fejlődését, és milyen feladatokat használnak erre a célra az első hat évfolyamon. A válaszadókat megkértük, hogy válasszanak ki, majd egy angol nyelvű kérdőívben megadott kritériumok alapján, jellemezzenek tíz angol feladatot, amelyeket az első hat évfolyamon gyakorlatukban sikerrel használnak diákjaik nyelvtudásának mérésére. A kérdőív olyan kérdésekre, mint például milyen készségeket és részkészségeket mérnek a feladatok, hogyan teljesítenek a legjobb, a közepes és a leggyengébb tanulók, vagy milyen népszerű a diákok körében az adott feladat, kereste a válaszokat. A résztvevők által összesen beküldött 119 feladat nagy eltérést mutatott mind a minőséget mind a megadott kritériumokat illetően.

A válaszadók által kiválasztott feladatokat illetően az eredmények egyezést mutatnak korábbi, a magyar korai nyelvoktatást vizsgáló kutatások megállapításaival (Morvai, Öveges és Ottó, 2009; Nikolov, 2003, 2008). Az eredmények azt mutatták, hogy a résztvevő tanárok módszertani és a gyerekek életkori sajátosságaira vonatkozó ismeretei hiányosak. Sok esetben a beküldött feladatok, például verseny, parti játékok, kreatív feladatok, nem voltak alkalmasak értékelésre. Mivel az általános iskola első hat évfolyamára járó diákoknak az olvasás és az írás még anyanyelvükön is sokszor problémát okoz, az idegen nyelvi tananyagban szóbeli tevékenységeknek kell túlsúlyban lenniük (Curtain és Dahlberg 2004). Ily módon az értékelés során is fontos, hogy a beszédértést és beszédkészséget mérő feladatokon legyen a hangsúly. A kapott eredmények azonban ennek az ellenkezőjét mutatták. A tanárok által beküldött feladatok többsége olvasás és/vagy íráskészséget mér, és több mint fele egyszerre kettő vagy három készséget is mér. A részkészségek elemzésekor az is kiderült, hogy néhány esetben a megkérdezettek az adott készséghez nem illő részkészséget jelöltek meg (pl. intonáció/kiejtés – olvasás/írás, konkrét információ beszédértés – beszéd-/olvasás-/írás készség). Ezek az adatok két problémát is jeleznek. Az egyik, hogy a tanároknak sok esetben nehézséget okozott

megállapítani, hogy pontosan melyik készséget és részkészséget méri az adott feladat. A másik, hogyha egyszerre több készséget is mér egy feladat, akkor nem lehet pontosan beazonosítani, hogy mely területeken vannak a tanulónak problémái, következésképpen, mit kell még fejlesztenie. Másik hiányosság, amelyre a kutatás rávilágított, hogy a feladatok, amelyek a résztvevő tanárok szerint a korai nyelvtanulók tudásának mérésére alkalmasak, többségében frontális vagy egyéni munkára épültek. Ezeknek a munkaformáknak a hátránya, szemben a pár vagy csoport munkával, hogy nem teszik lehetővé, hogy a jobb képességű tanulók segítsenek, és ily módon biztonságérzetet adjanak gyengébb társaiknak, ami hátráltathatja ez utóbbi tanulócsoport előrehaladását. A korai nyelvtanulók másik jellemzője, hogy a számukra érdekes, az idegen nyelv használatára ösztönző tevékenységeken keresztül tudják igazán megmutatni nyelvtudásukat (McKay, 2006, 47. o.). Ennek megfelelően a válaszadók által beküldött feladatok jelentős része magas pontszámot kapott a népszerűségi skálán a diákoktól. Azonban akadt olyan is a feladatok között, amely nem nyerte el a tanulók tetszését; ily módon alkalmatlan volt nyelvtudásuk mérésére. Az adatok elemzése alapján elmondható, hogy résztvevő tanároknak nehézséget okozott olyan kategóriák, mint például feladat, feladat nehézségi foka, készségek és részkészségek, alkalmazása, amelyekkel nyelvtanárokként tisztában kellene lenniük.

Ami a tanárok által alkalmazott értékelési eljárásokat illeti, az eredmények megegyeznek más, hasonló nemzetközi tanulmányok eredményeivel (Butler, 2009; Edelenbos és Kubanek-German, 2004; Rea-Dickins és Gardner, 2000). A résztvevő tanárok nehezen tudták a tanulók nyelvtudásának szintjét meghatározni, és különbséget tenni a legjobb, a közepes és a gyenge teljesítmény között. Az értékelési folyamat leírása során pontos kritériumok helyett homályosan megfogalmazott gyakorlatokról számoltak be. Arra a kérdésre, hogy hogyan értékelik a tanulók teljesítményét a feladatokban, a válaszadók leggyakrabban azt említették, hogy milyen módon díjazzák a legjobb tanulókat. Ez a gyakorlat motiválja a jó diákokat, de figyelmen kívül hagyja a gyengébbeket, akik így joggal hihetik, hogy az ő eredményük említésre sem méltó, azaz negatív visszajelzést kapnak, aminek következtében elbátortalanodnak, elbizonytalanodnak. Ezen túl problémát jelent, hogy mivel a tanár semmilyen konkrét információt nem adott a teljesítményükről, így azt sem tudták meg, hogy mely területeken vannak még hiányosságaik. Ez a gyakorlat a gyengébb tanulók motivációjának jelentős visszaeséséhez vezethet. Sok esetben a válaszadók nem említették a díjazáson kívül egyéb értékelést. Azonban, ha a jutalmazást nem egészíti ki a tanárnak a tanuló teljesítményéről nyújtott pontos visszajelzése, akkor ez önmagában, még ha segít is a motivációt fenntartani, esetleg növeli is azt, nem vezet a nyelvtudás terén

javuláshoz. A válaszokból az is kiderült, hogy a feladatok ellenőrzését és javítását ritkán követte gyakorlás. Ha azonban a diákoknak nincs lehetősége a gyakorlásra, valószínűleg nem fognak javulást tapasztalni a tudásukban, és ez is a motiváció elvesztéséhez vezethet. A gyakorlás lehetőségének megteremtése azért is lényeges, mert a diagnosztikus mérésnek az értékelésen kívül a fejlesztés is alapvető feladata (Garrison, Chandler és Ehringhaus 2009). A pontozás elengedhetetlen része a nyelvtanulók értékelésének (McKay 2006). Azonban ennek alkalmazására nagyon kevés utalás volt található a válaszokban. Az önértékelés és a társak értékelése a diákokat saját tanulásukkal szemben érzett tudatosságra és felelősségre ösztönzi (McKay 2006), ezért különösen nagy a jelentőségük a korai nyelvtanulás esetében. Ennek ellenére igen kis számban említették a résztvevők az értékelés folyamatának leírásakor ezeknek a technikáknak az alkalmazását. A válaszok arra is engedtek következtetni, hogy a tanárok követték a tradicionális gyakorlatot, amelyben a tanulás/tanítás és az értékelés két egymástól elkülönülő folyamat (assessment of learning), és ennek megfelelően az értékelés során a diákok az esetek nagy részében nem kaptak segítséget. Ez a gyakorlat szembe helyezkedik az utóbbi évek egyre elterjedtebb elképzelésével (assessment for learning), amely szerint a tanárnak segítséget kell adnia az értékelés során is, ha szükség van rá, hogy a tanulók tudásuk legjavát tudják nyújtani.

A dolgozatom második tanulmánya az első kutatás során felmerülő kérdéseket vizsgálta közelebbről egy jó nevű általános iskola angol nyelvtanára, Anikó, és öt hetedik osztályos tanulójának, Robi, Béla, Balázs, Anett és Lili, esetén keresztül. A cél annak feltárása volt, hogy 1) milyen szóbeli feladatokat használ a tanár a gyerekek nyelvtudásának mérése során, 2) hogyan értékeli a diákokat és hogyan ad visszajelzést a teljesítményükről, 3) mi volt a véleménye a résztvevő tanárnak és tanulóinak az EU projekt harmadik fázisában általuk kipróbált diagnosztikus tesztekéről, 4) hogyan értékelt a tanár a diákokat miközben a diagnosztikus tesztek oldották meg a kipróbálás során, és 5) hogyan működnek a szóbeli diagnosztikus tesztek. Az eredmények jól illeszkednek az első kutatás megállapításaihoz. A tanár módszertani tudásának számos hiányosságára derül fény. A korai nyelvtanuló figyelmét rövid, változatos, érdekes és önmagukban motiváló feladatokkal lehet lekötni. Az is fontos ebben az életkorban, hogy a feladatok elvégzése során a hangsúly a jelentésen és nem a nyelvtani szabályokon van (McKay 2006). Az adatok elemzése ezzel szemben arra mutatott rá, hogy Anikó óráin gyakoriak voltak a nyelvtani gyakorlatok, kontextusból kiemelt szavak számonkérése illetve tanulása, és a tankönyvi illetve ahhoz hasonló feladatok monoton ismétlése. Noha a pár és csoportmunka sok szempontból hatékonyabb korai nyelvtanulók esetében, és Anikó is tisztában volt vele, hogy diákjai jobban szeretnek társaikkal közösen

dolgozni, óráira a frontális, kérdés-válaszra épülő osztálymunka volt a jellemző. Anikó úgy vélte, hogy a tanulók beszédképességét legjobban memorizált szövegek felmondásával lehet mérni. Mivel a nyelvhelyességnek nagy jelentőséget tulajdonított, akár a kreatív nyelvhasználat rovására is, csak a „jobb képességű” diákok esetében fogadta el az eredeti szövegtől való eltérést. Anikó úgy gondolta, hogy a diákok egyéni képességeinek és igényeinek a kielégítése sok időt vesz igénybe. Ezért az órákat egy „átlag gyerek” igényeihez igazította. Ez azt jelentette, hogy például gyakorlás során az egész csoport ugyanazt a feladatot oldotta meg függetlenül attól, hogy kinek volt rá igazán szüksége. Ezzel a gyakorlattal szemben az egyik diák is megfogalmazta ellenérzését, amikor azt mondta, „akik tudnak haladni azoknak, nem kéne ott kullogniuk. Azzal a gyerekekkel félreül, a többiek meg csinálnak valami feladatot”.

A tanári értékelést illetően is egyeznek az esettanulmány eredményei az első kutatás megállapításaival. Hasonlóan az órai munkához az értékelés során a hangsúly a nyelvi formán és nem a jelentésen volt. A diákok szóbeli értékelése során a tanár számára fontosabb volt, hogy minősítse a diákok teljesítményét, minthogy részletes visszajelzést adjon arról, hogy mi tudnak és mit nem. Anikót úgy tűnt jobban érdekli, hogy mi az amit a diákjai nem tudnak, és hány nyelvtani hibát vétenek a feladatok elvégzése során, mint az, hogy mennyit tanultak és fejlődtek; ezt a hozzáállást a visszajelzései is tükrözték. A korai nyelvtanulók esetében fontos, hogy a tanár rendszeresen részletes visszajelzést adjon a nyelvtudásukról és arról, hogy mennyit fejlődtek, így segítve a motiváció fenntartását. Anikó esetében a tanulók ilyen részletes információkat elsősorban a félév vagy az év végén kaptak. Az adatok azt is mutatták, hogy az értékelés során Anikó nem előre meghatározott kritériumok alapján értékelte a tanulókat, amiből az is következett, hogy a gyerekek nem mindig értették a tanári visszajelzést, mert túl általános és homályos volt. Anikó esetében is jellemző volt, hogy az órán csak a legjobb teljesítményt nyújtó gyerekeket dicsérte meg és adott nekik piros pontot, míg a gyengébbek teljesítményéről nem esett szó. Úgy vélte, hogy a segítség nyújtás a diákok tudásának felmérése során nem megengedett. Anikó nem támogatta az ön- és a társak értékelését sem, mert úgy gondolta, hogy a gyerekek inkább a jelentésre koncentrálnak, és figyelmen kívül hagyják a nyelvhelyességet. Ezzel szemben, ahogyan ő maga fogalmazta, „ahol én értékelem az ott rendben van”.

Anikó a korábban általa és hetedikes diákjai által kipróbált diagnosztikus tesztekéről csupán néhány általános gondolatot fogalmazott meg. Véleménye szerint a diákok könnyen meg tudták oldani a feladatokat. Anikónak csupán azokkal a feladatokkal voltak problémái, ahol egynél több megoldás is lehetséges volt. Nehézséget okozott számára a válaszok

pontozása a képleírás esetében, ahol a tanulók egyszerre több ötlettel álltak elő. Anikó úgy vélte, hogy azok a tesztek jók, ahol csak egy jó megoldás létezik, hiszen azoknak a számát könnyen össze lehet adni és máris megvan az érdemjegy. Annak ellenére, hogy ő maga is belátta, hogy a diagnosztikus tesztek sokkal átfogóbb képet nyújtanak a diákok nyelvi képességeiről, továbbra is olyan tesztfeladatokat részesített előnyben ahol az értékelés “egyértelmű” volt. Anikó válaszaiból kiderült, hogy kevés időt töltött a tanári útmutatóban részletesen leírt értékelési szempontok tanulmányozásával; ezért nehézségekbe ütközött, amikor ezeket alkalmaznia kellett a diákok értékelése során. Az adatok elemzése arra is rávilágított, hogy Anikó ragaszkodott a normatív és holisztikus tesztelési módokhoz, hűen a magyar oktatási tradíciókhoz, és ezért nehezebbre esett a diagnosztikus mérés. Ez utóbbi mérési módnak azonban különösen fontos szerepe van a korai nyelvtanulók esetében. Mivel a gyerekek nyelvelsajátítása lassú folyamat, motivációjuk fenntartása érdekében lényeges, hogy rendszeresen felmérjük mennyit fejlődtek, így mutatva meg nekik, hogy milyen sokat tudnak és, hogy a kemény munka megérte az erőfeszítést.

A szóbeli feladatok, amelyeket kipróbáltam a résztvevő hetedikes diákokkal, alkalmasnak bizonyultak ennek a korcsoportnak. Néhány kivétellel a tanulóknak tetszettek a feladatok és az, hogy szabadon használhatták az angol nyelvet. Elmondásuk szerint a képleírást leszámítva nem szoktak hasonló feladatokat órán megoldani. A képleírás esetében is azonban az órán a hangsúly egy-egy nyelvtani szerkezetnek a gyakorlásán volt nem a szabad nyelvhasználaton. Az adatokból az is kiderült, hogy a diákoknak eleinte szokatlan volt saját maguk és társaik értékelése; de hamar belejöttek, és szívesen mondták el véleményüket a saját és osztálytársaik teljesítményéről. A próba igazolta Anikó fenntartását e két utóbbi értékelési módszerekkel kapcsolatban: a diákokat valóban jobban érdekelte, hogy megértik-e azt, amit a társaik mondanak nekik, mint az, hogy nyelvtani szempontból helyes-e a mondat. A gyerekek életkori sajátosságaikból fakadóan a nyelvtanárnak is hasonlóan kellene eljárnia.

A kutatás korlátai

Az eredmények bemutatása után meg kell említeni a kutatás korlátait is. Ezek egyike, hogy a résztvevők alacsony száma miatt a kapott eredmények nem alkalmasak általánosításra. Az első feltáró jellegű, kvalitatív kutatás során a cél az volt, hogy minél több általános iskolai nyelvtanártól gyűjtsünk információkat, ez magyarázza a kérdőív alkalmazását. Azonban felhívásunkra összesen 26 tanár jelentkezett, akik közül végül csupán 12 küldte vissza a kért adatokat. A második kvalitatív esettanulmány esetében az első kutatás során felmerülő kérdéseket szerettem volna közelebbről, mélyebbről megvizsgálni, ezért csak néhány, az EU projekt harmadik fázisában is résztvevő tanár és diákjainak részvételére volt szükség. Azonban mindösszesen egy tanár vállalta, hogy megosztja gondolatait az általa kipróbált diagnosztikus tesztről és értékelési módszereiről. További vizsgálatok szükségesek annak feltárására, hogy hogyan mérik fel a tanárok diákjaik nyelvtudását, milyen feladatokat használnak az órán, és az így kapott információk milyen mértékben járulnak hozzá a tanulók fejlődéséhez. Továbbá hasznos lenne megfigyelni, hogy hogyan és milyen értékelési szempontokat alkalmaznak a tanárok, hogyan hasznosítják a felmérés során nyert adatokat a tanításuk során, és hogyan segítik diákjaikat, hogy az általuk diagnosztizált színtről eljussanak a következőre.

Szintén mindkét tanulmánnyal kapcsolatban megjegyzendő, hogy az adatgyűjtés elsősorban önbevalláson alapult. További órai megfigyelésekre van szükség, hogy kiegészítsük és igazoljuk a kérdőívvel és az interjúk során gyűjtött adatokat.

Összegzés

A disszertáció elméleti és gyakorlati eredményeit összefoglalva elmondható, hogy a dolgozat számos tekintetben hozzájárult a magyar általános iskolai angol nyelvtanárok értékelési gyakorlatának megismeréséhez. Az első tanulmány kérdőívvel gyűjtött adatok segítségével igyekezett feltérképezni, hogy az angol nyelvtanárok milyen feladatokat tartanak alkalmasnak diákjaik nyelvtudásának mérésére, és ezeket hogyan alkalmazzák. A második esettanulmány közelebbről vizsgálta meg, hogy hogyan zajlik a tanári értékelés az angol órákon. Az eredmények azt mutatták, hogy a résztvevő általános iskolai angol nyelvtanárok tanítási módszertana és értékelési gyakorlata fejlesztésre szorul. Az általuk alkalmazott feladatok sok esetben nem feleltek meg a korai nyelvtanulók igényeinek és kognitív fejlettségi

szintjének. Az olyan órai tevékenységek, amelyek nem az adott gyerekek életkori sajátosságaihoz és tanulási szituációjához vannak igazítva, megakadályozhatják, hogy a tanulók sikereket érjenek el a tanórán, ami hosszútávon negatívan befolyásolhatja a nyelvtanulási kedvet.

A tanárok értékelési módszereit illetően is hasonló hiányosságokra világítottak rá a kutatások. Az eredményekből kiderült, hogy a tanároknak nehézséget okozott megállapítani a diákok nyelvtudásának szintjét, és diagnosztizálni erős és gyenge pontjaikat. A gyerekek ritkán kaptak visszajelzést teljesítményükről és nyelvi tudásukról, amelynek köszönhetően nem látták pontosan, hogy mennyit fejlődtek. Ez a gyakorlat különösen ártalmas a gyengébb diákok esetében, akik így nem tudják, hogy mit kell tenniük annak érdekében, hogy felzárkózzanak ügyesebb társaikhoz, és így a két tanulócsoport képességei közötti távolság egyre nagyobb lesz. A jók és a gyengébbek közötti különbséget tovább növelte, hogy míg a jól teljesítők dicséretet és piros pontot kaptak az órán, a kevésbé ügyes diákok teljesítményéről szó sem esett, ami negatív visszajelzésként értelmezhető. Az értékelés során a tanárok jobban hangsúlyozták, hogy mi az, amit a tanulók nem tudnak ahelyett, hogy arra koncentráltak volna, hogy mire képesek, így segítve elő, hogy legyen sikerélményük és lássák, hogy milyen sokat fejlődtek.

Mivel dolgozatom eredményei megegyeznek más, a magyar korai nyelvtanítást vizsgáló kutatások megállapításaival (Bors, L., Lugossy, R., és Nikolov, M., 2001; Lugossy, 2009; Morvai, Öveges és Ottó, 2009; Nikolov, 1999, 2003b, 2008; Nikolov és Józsa, 2006; Nikolov és Nagy, 2003) általánosságban is megfogalmazható, hogy Magyarországon a korai nyelvtanítású programok hatékonysága és hasznossága sok esetben megkérdőjelezhető. A két tanulmány arra is rámutatott, hogy a tanárok tisztában vannak azzal, hogy mi a jó gyakorlat, de hitvallásuk, a diákok és a szülők elvárásai, ahogyan Anikó, a második tanulmány résztvevő tanára is megfogalmazta, „a mi gyerekeink és az oktatási rendszerünk jegyekben gondolkodik”, megakadályozzák őket abban, hogy a helyes módszereket alkalmazzák. Ez persze nem jelenthet kifogást, hiszen ezeknek a korai programoknak nagyon fontos szerepe van a gyerekek életében. Nagyban meghatározzák a motivációjukat, a célkultúrához és annak nyelvéhez, valamint magához az idegen nyelv tanuláshoz fűződő viszonyukat. Éppen ezért létfontosságú, hogy korai nyelvtanulókat tanító szakemberek a helyes módszertant kövessék; ellenkező esetben, ahogyan Nikolov (2008, 17. o.) is írta, „a gyerekek jobban jártak volna, ha nem részesülnek ilyen nyelvtanulási élményekben.”

Hivatkozások

- Bors, L., Lugossy, R., & Nikolov, M. (2001). Az angol nyelv oktatásának átfogó értékelése pécsi általános iskolákban. *Iskolakultúra*, 11(4), 73-88.
- Butler, Y. G. (2009). How do teachers observe and evaluate elementary school students' foreign language performance? A case study from South Korea. *TESOL Quarterly*, 43(3), 417-444.
- Commission of the European Communities (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004-2006*. Retrieved from www.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf
- Curtain, H., & Dahlberg, C. A. (2004). *Languages and children: making the match: New languages for young learners, grades K-8* (3rd edition). New York: Longman.
- Edelenbos, P., & Kubanek-German, A. (2004). Teacher assessment: The concept of diagnostic competence. *Language Testing*, 21(3), 259–283.
- Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners: Languages for the children in Europe: Published research, good practice and main principles*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/youngsum_en.pdf
- Garrison, C., Chandler, D., Ehringhaus, M. (2009). *Effective classroom assessment: Linking assessment with instruction*. NMSA & Measured Progress.
- Lugossy, R. (2009). "I will think about this": A case study with a lower-primary school teacher of English. In R. Lugossy, J. Horváth, & M. Nikolov (Eds.), *UPRT 2008: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 59-69). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morvai, E., Öveges, E., & Ottó, I. (2009). *Idegennyelv-oktatás az általános iskola 1-3. évfolyamán*. Budapest: Oktatási és Művelődési Minisztérium. Retrieved from http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny_okm_1_3_felmeres_100510.pdf
- Nikolov, M. (1999). Classroom observation project. In H. Fekete, É. Major & M. Nikolov (Eds.), *English language education in Hungary: A baseline study* (pp. 221-246). Budapest: British Council.

- Nikolov, M. (2003a). Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 13(8), 61-73.
- Nikolov, M. (2003b). Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(3), 46-57.
- Nikolov, M. (2004). A korai idegen nyelvi programok: érvek és ellenérvek. In I. Huszti (Ed.), *Idegennyelv-oktatás kisebbségi környezetben* (pp. 21-38). Ungvár: PoliPrint.
- Nikolov, M. (2008). „Az általános iskola, az módszertan!” Alsó tagozatos angolórák empirikus vizsgálata. *Modern Nyelvoktatás*, 10(1-2), 3-19.
- Nikolov, M., & Józsa, K. (2006). Relationships between language achievements in English and German and classroom-related variables. In M. Nikolov & J. Horváth (Eds.), *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics* (pp.197-224). Pécs: Lingua Franca Csoport, PTE.
- Nikolov, M., & Mihaljevic-Djigunovic, J. (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 234-260.
- Nikolov, M., & Nagy, E. (2003). „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova”: Felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*, 9(1), 14-40.
- Nikolov, M., & Szabó, G. (2012). Developing diagnostic tests for young learners of EFL in grades 1 to 6. In E. D. Galaczi & C. J. Weir (Eds.), *Exploring Language Frameworks* (pp. 345-361). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rea-Dickins, P. (2004). Understanding teachers as agents of assessment. *Language Testing*, 21, 249-258.

A témához kapcsolódó saját publikációk és tudományos munkák

- Hild, G. (2014). Emic perspectives on an EFL teacher's assessment practice in grade 7. In J. Dombi, J. Horváth, & M. Nikolov (Eds.), *UPRT 2013: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 122-133). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Hild, G. (2014). Assessing young language learners' development: Hungarian teachers' views on assessment tasks and practices. In J. Horváth & P. Medgyes (Eds.), *Studies in honour of Marianne Nikolov* (pp. 72-86). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Hild, G. (2012) Diagnosztikus értékelés az angolórán. In T. Gecső & Cs. Sárdi (Eds.), *Nyelvi funkciók - stílus és kapcsolat* (pp. 124-131). Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Hild, G., & Nikolov, M. (2011). Teachers' views on tasks that work with primary school EFL learners. In M. Lehmann, R. Lugossy & J. Horváth (Eds.), *UPRT 2010: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 47-62). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Hild, G. (2011, June). *A study of diagnostic oral tests for young learners of English*. University of Pécs Round Table: Empirical Studies in Applied Linguistics Conference, Pécs. Conference Presentation.
- Hild, G. (2011, November). *Akar-e diagnosztizálni az angol tanár?: Beszédkészséget mérő és fejlesztő feladatok az általános iskola első hat évfolyamán*. 11. Országos Neveléstudományi Konferencia. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. Budapest. Conference Presentation.
- Hild, G. (2010, November). *Diagnosztikus értékelés az 1-6. évfolyam angol nyelvórán*. 10. Országos Neveléstudományi Konferencia. Hotel Benczúr. Budapest. Conference Presentation.
- Hild, G. & Nikolov, M. (2008). Teachers' views on tasks that work with primary school EFL learners. In: J. Horváth, M. Lehmann, & R. Lugossy (Eds.), *UPRT 2010: Empirical Studies in English Applied Linguistics* (pp. 47-62). Pécs: Lingua Franca Csoport
- Hild, G. (2008). What is happening in the language learner's mind? An investigation of a language learning aptitude test with think-aloud protocol. In T. Gecső & Cs. Sárdi (Eds.), *Jel és jelentés* (pp. 134-142). Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Hild, G. (2008). Investigating a Hungarian language learning aptitude test with think aloud protocol. In J. Horváth & M. Nikolov (Eds.), *UPRT 2007: Empirical studies in English applied linguistic* (pp. 255-268). Pécs: Lingua Franca Csoport.

Hild, G. (2007). A Magyar Egységes Nyelvérzékmérő Teszt (MENYÉT) vizsgálata hangos gondolkodtatásos eljárással. *Iskolakultúra*, 17(8-10), 108-116.